

Tesi Doctoral  
Octubre de 2023

# TRES MESTRES, TRES HISTÒRIES:

LA DIMENSIÓ POLÍTICA, PEDAGÒGICA I PERSONAL DEL DOCENT,  
CLAUS PER A LA TRANSFORMACIÓ EDUCATIVA

DAVID GONZÁLEZ DEVÍS



Tutor: María Odet Moliner García (Universitat Jaume I)

Directora de la tesi: María Odet Moliner García (Universitat Jaume I)

Codirectora de la tesi: Paula Escobedo Peiro (Universitat Jaume I)





**Títol de la tesi: Tres mestres, tres històries: la dimensió política, pedagògica i personal del docent, claus per a la transformació educativa**

Nom i cognoms del doctorand/a: **David González Devís**

Nom i cognoms de les directores de la tesi:

Tutor: **María Odet Moliner García** (Universitat Jaume I)

Directora de la tesi: **María Odet Moliner García** (Universitat Jaume I)

Codirectora de la tesi: **Paula Escobedo Peiro** (Universitat Jaume I)

Mes i any / Mes y año: octubre de 2023







**UNIVERSITAT  
JAUME I**

**Programa de Doctorat en Educació (RD:99/2011)**

**Escola de Doctorat de la Universitat Jaume I**

**Títol de la tesi** Tres mestres, tres històries: la dimensió política, pedagògica i personal del docent, claus per a la transformació educativa

**Memòria presentada per** David González Devís **per a optar al grau de doctor/a per la** Universitat Jaume I

Nom i cognoms del doctorand i Nom i cognoms de les directors/es de la tesi i  
**SIGNATURA** original **SIGNATURA** original

Castelló de la Plana, octubre de 2023

Esta obra es troba baix la llicència de Creative Commons:

Reconeixement – No Comercial – Sense Obra Derivada (BY-NC-ND):

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.ca>



**Aquesta obra no ha rebut finançament**

## AGRAÏMENTS

Gràcies infinites a la vida, per donar-me l'oportunitat de recórrer aquest camí d'aprenentatge personal i professional.

Gràcies als meus pares, Dioni i Pili, per estar sempre ahí.

Gràcies al meu germà Raül, per ser un referent.

Gràcies a Irene, per entrar en la meua vida i ajudar-me en l'impuls final.

Gràcies als amics (Javi, Toni, Sergi, Luis, Adolf, Jesus...), per ajudar-me a a valorar el concepte d'amistat.

Gràcies de tot cor a Alma, Neus i Pilar, per humanitzar l'educació. Sense vosaltres aquesta investigació no haguera estat possible.

Gràcies a Maite, Isabel i Caterina per la vostra col.laboració.

Gràcies a les meues directores, Odet i Paula, per guiar-me i acompanyar-me en tot el procés.





## RESUM

Tot i que darrerament hi ha corrents que intenten facilitar «el canvi de mirada educativa», ficar en el centre la persona que aprèn, facilitar la creació d'aprenentatges autèntics i significatius i potenciar una concepció més humanista de l'educació, la realitat és que encara no s'han normalitzat i encara semblen arriscades per a molts docents, continuant certes pràctiques docents tradicionals, produint-se una tensió permanent entre l'educació coneguda i aquest nou paradigma. Possiblement cal una nova visió de l'educació i la redefinició de la figura del docent i de l'escola pública.

El problema es centra en indagar en com viuen diferents docents relacionats amb la renovació pedagògica el procés educatiu actual i com és d'important la dimensió personal en el quefer docent, de manera complementària a la dimensió pedagògica i política del professorat, per tal d'afavorir una educació emancipadora basada en el desenvolupament integral de l'alumne i una escola pública democràtica, inclusiva i de qualitat.

En aquests temps neoliberals complexos, de polarització i de canvi, en els que la lògica quantitativa i individualista impera, el present treball pretén explorar els elements del docent que són rellevants per afavorir la transformació educativa. La finalitat principal és conèixer les trajectòries vital i professional de tres docents relacionades amb la renovació pedagògica, comprendre la seua pràctica docent i identificar quins elements de la identitat d'aquestes són importants en els processos de transformació educativa.

Les participants d'aquesta investigació són tres docents de diferents etapes educatives implicades en processos de transformació educativa. Per a obtindre la informació de les docents s'utilitza el mètode biogràfic-narratiu, que pretén mostrar el testimoni subjectiu d'una persona, amb els esdeveniments i les valoracions que aquesta persona fa de la seua pròpia existència. S'ha utilitzat com a estratègia de recollida de dades principal l'entrevista, conjuntament amb el biograma i la foto-elicítació. El resultat darrer d'aquesta investigació son tres històries de vida, amb les quals pretenem obtenir una visió conjunta i, al mateix temps, particular, sobre com s'ha desenvolupat la trajectòria docent i vital d'aquestes docents en els seus contextos

respectius, destacant la rellevància de la dimensió personal per a una pràctica docent transformadora.

Els resultats obtesos demostren que, en una època d'hipertrofia del jo, amb excés d'egocentrisme, cal posar en valor els aspectes que humanitzen l'acte educatiu i la dimensió personal docent cobra força. Per això, cal valorar la integritat de la figura del docent, en el que les dimensions política, pedagògica i personal s'interrelacionen i formen part de la seua identitat. Tanmateix cal considerar la part íntima, interior i personal del docent que, més enllà de teories narcisistes, es pot considerar com un acte polític ple d'honestedat, transparència i humanitat.

PARAULES CLAU: docent, identitat docent, dimensió personal docent, dimensió política docent, dimensió pedagògica docent, transformació educativa; mètode biogràfic-narratiu, història de vida.

#### ABSTRACT

Nowadays, some currents try to facilitate "the change of educational perspective", to put the learner at the centre, to facilitate the creation of authentic and meaningful learning, and to promote a more humanistic conception of education. However, the reality is that they have not yet been normalized and still seem risky for many teachers, who continue certain traditional teaching practices which may induce a permanent tension between the known education and this new paradigm. Perhaps, a new vision of education and a redefinition of both the figure of the teacher and the public school are necessary.

This thesis aims to observe how different teachers, all of them related to this trend of pedagogical renewal, experience the current educational process and the importance of the personal dimension in teaching, in addition to the educational and political dimensions of the teacher, in order to promote an emancipatory education based on the integral development of the student, and a public, democratic, inclusive and quality school.

In these complex neoliberal times of polarization and change, in which quantitative and individualistic logic prevails, this work explores those elements of the teacher that are relevant to favouring the abovementioned educational transformation. The main purpose is to learn about the life and professional trajectories of three teachers involved in this pedagogical

renewal, to understand their teaching practice and to identify which elements of their identity are important in the processes of educational transformation.

The participants in this research are three teachers from different educational stages involved in educational transformation processes. To obtain information from the teachers, the biographical-narrative method was used. It aims to show the subjective testimony of a person, with the events and assessments that that person makes of their own existence. The interview has been used as the main data collection strategy, in conjunction with the biogram and photo-elicity. The ultimate result of this research is a digest of three life histories, with which we aim to obtain a combined and, at the same time, a particular view of how the teaching and vital careers of these teachers have developed in their respective contexts, highlighting the relevance of the personal dimension for transforming teaching practice.

The results obtained show that, in a time of hypertrophy of the self, with too much self-centrism, the human aspects of the educational act must be valued and the personal dimension of teaching gains strength. Therefore, the integrity of the figure of the teacher must be assessed, in which the political, educational and personal dimensions are interrelated and part of his identity. However, one must consider the intimate, inner and personal part of the teacher who, beyond narcissistic theories, can be considered as a political act full of honesty, transparency, and humanity.

**KEY WORDS:** teacher, teacher identity, teacher personal dimension, teacher political dimension, teacher educational dimension, educational transformation; biographical-narrative method, life history.

## ÍNDEX

0.- MIRADA DE L'INVESTIGADOR.....	1
CAPÍTOL 1: SOCIETAT, POLÍTICA I EDUCACIÓ: INFLUÈNCIA NEOLIBERAL.....	7
1.1. L'economia regeix el món.....	7
1.2. Devaluació de la política: Patriarcal, capitalisme i cosmovisió neoliberal.....	11
1.3. Repercussions socials.....	14
1.4. Educació i política.....	18
1.5. Implicacions educatives.....	20
1.5.1 La institució educativa i la seua contribució a la globalització neoliberal .....	20
1.5.2. Mercantilització i privatització del sistema educatiu.....	24
1.5.3. Educació com a negoci versus Educació com a transformació.....	26
CAPÍTOL 2: CAP A UNA EDUCACIÓ PÚBLICA, DEMOCRÀTICA I INCLUSIVA.....	33
2.1. Aproximació a l'educació. Valor de l'educació i aspectes a considerar .....	33
2.1.1 Perspectives actuals.....	38
2.2. L'escola pública .....	41
2.2.1 Inclusió i democràcia.....	46
2.2.2 Currículum i aprenentatge.....	52
CAPÍTOL 3: PROCESSOS CULTURALS I TRANSFORMACIÓ EDUCATIVA .....	61
3.1 Cultures escolars.....	61
3.2 L'aula: convivència, interacció i gestió emocional.....	64
3.3. Innovació, renovació i transformació educativa.....	67
3.4. Educació crítica: entre la incertesa, la complexitat i l'esperança .....	76
CAPÍTOL 4: LA IDENTITAT DOCENT.....	83
4.1 La construcció de la identitat docent.....	83
4.1.1 Trajectòria vital i professional.....	86
4.1.2 La dimensió política docent.....	88
4.1.3 La dimensió pedagògica docent.....	93
4.1.4 La dimensió personal, humana i interior del docent.....	97
4.2 Indagar en la identitat docent mitjançant les històries de vida.....	105
CAPÍTOL 5: MARC METODOLÒGIC I DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ.....	111



5.1 Problema d'investigació.....	111
5.2 Preguntes d'investigació .....	113
5.3 Objectius de la investigació.....	114
5.4 Mètode d'investigació.....	118
5.4.1 El mètode biogràfic-narratiu .....	118
5.4.1.1 El mètode biogràfic-narratiu com a estratègia d'investigació en educació.....	118
5.4.1.2 El mètode biogràfic-narratiu: definició i aspectes a tenir en compte .....	119
5.4.1.3 Interès per les vides i les veus dels professorat.....	122
5.4.1.4 La dimensió personal docent i els relats biogràfics-narratius: penetrar en el cor del docent per transformar l'educació.....	124
5.5 Disseny de la investigació.....	126
5.5.1 Criteris de mostreig .....	126
5.5.2 Participants en la investigació .....	127
5.5.3 Recollida d' informació .....	131
5.5.3.1 Instruments de recollida de dades.....	132
5.5.4 Temporalització en l'aplicació dels diferents mètodes i instruments de recollida de dades.....	143
5.5.5 Credibilitat i validesa interna.....	146
5.5.6 Cronogrames de la investigació.....	148
5.6 Ètica de la investigació .....	152
CAPÍTOL 6: FASES DE LA INVESTIGACIÓ: NEGOCIACIÓ, RECOLLIDA I ANÀLISI DE LES DADES .....	159
6.1 Negociació.....	159
6.2 Procés de recollida de dades.....	161
6.3 Anàlisi de les dades .....	177
6.3.1 Anàlisi deductiu.....	179
6.3.2 Anàlisi estructural i narratiu de les dades.....	181
6.3.2.1 Anàlisi estructural.....	183
6.3.2.2 Anàlisi narratiu.....	185
CAPÍTOL 7: RESULTATS .....	193
7.1 Resultats fase 1.....	193

7.1.1 Sistema de categories.....	193
7.1.2 Núvols de paraules .....	248
7.1.3 Línies de vida de les participants.....	251
7.1.3.1 Línia de vida de Alma.....	252
7.1.3.2 Línia de vida de Neus .....	256
7.1.3.3 Línia de vida de Pilar.....	258
7.2 Resultats fase II: Històries de vida de les docents.....	260
7.2.1 Procés de construcció de les històries de vida .....	260
7.2.2 Històries de vida de les participants.....	262
7.2.2.1. Història de vida de <i>Alma</i> .....	262
7.2.2.2. Història de vida de Neus.....	303
7.2.2.3. Història de vida de Pilar.....	375
CAPÍTOL 8: DISCUSSIÓ DE RESULTATS I CONCLUSIONS.....	421
8.1 Discussió de resultats.....	422
8.2 A mode de conclusió .....	477
8.3 Limitacions .....	479
8.4 Futures línies d'investigació.....	480
REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.....	485
ANNEXOS.....	517

## ÍNDIX DE TAULES

Taula 1. Pregunta d'investigació 1 i elements relacionats. Font: elaboració pròpia.

Taula 2. Pregunta d'investigació 2 i elements relacionats. Font: elaboració pròpia

Taula 3. Pregunta d'investigació 3 i elements relacionats. Font: elaboració pròpia.

Taula 4. Criteris de mostreig. Font: elaboració pròpia.

Taula 5. Característiques de les docents participants. Font: elaboració pròpia.

Taula 6. Presentació de les altres informants. Font: elaboració pròpia.

Taula 7. Escenaris utilitzats amb les participants. Font: elaboració pròpia.

Taula 8. Escenaris utilitzats amb les altres informants. Font: elaboració pròpia.

Taula 9. Temporalització en l'aplicació dels diferents instruments emprats, així com el lloc, les devolucions i la duració. Font: elaboració pròpia.

Taula 10. Trobades finals amb les participants. Font: elaboració pròpia.

Taula 11. Classificació de les dades recollides. Font: elaboració pròpia.

Taula 12. Llibre de categories inicial. Font: elaboració pròpia.

Taula 13. Contrast entre dos tipus d'anàlisi de dades narratives. Adaptat de *La investigació biogràfico-narrativa en educació* (p. 109), per Bolívar et al, 2001, la Muralla.

Taula 14. Sistema de categories final. Font: elaboració pròpia.

Taula 15 Codis de les entrevistes. Font: elaboració pròpia

Taula 16. Núvol de paraules de Alma. Font: elaboració pròpia.

Taula 17. Núvol de paraules de Neus. Font: elaboració pròpia.

Taula 18. Núvol de paraules de Pilar. Font: elaboració pròpia.

Taula 19. Núvol de paraules general. Font: elaboració pròpia.

## ÍNDIX DE FIGURES

Figura 1. Interrelació de conceptes. Font: elaboració pròpia.

Figura 2. Transformació educativa. Adaptat de *Escola Pública, dignitat i compromís*. (p.17), per M.A. Llorente, 2015, Octaedro.

Figura 3 Competències socioemocionals Vaello (2007). Font: elaboració pròpia.

Figura 4 Competències emocionals. Adaptat de *Psicopedagogía de las emociones* (p. 147), per R. Bisquerra, 2009, Síntesis.

Figura 5 Model radical inclusiu Herran (2013). Font: elaboració pròpia.

Figura 6. Característiques bàsiques de l'entrevista inicial. Font: elaboració pròpia.

Figura 7. Característiques bàsiques de l'entrevista en profunditat. Font: elaboració pròpia.

Figura 8. Cronograma general de la investigació. Font: elaboració pròpia.

Figura 9. Cronograma de l'anàlisi de la investigació. Adaptat de *Sorteando barreras hacia la inclusión. Una historia de vida* (p.167) per A. Doménech, 2017, Universitat Jaume I

Figura 10. Revisió d'entrevista inicial i generació de nous temes. Font: elaboració pròpia.

Figura 11. Revisió d'entrevista inicial i generació de nous temes. Font: elaboració pròpia.

Figura 12. Revisió d'entrevista inicial i generació de nous temes. Font: elaboració pròpia.

Figura 13. Cicle de recollida de dades. Adaptat de *Sorteando barreras hacia la inclusión. Una historia de vida* (p.172) per A. Doménech, 2017, Universitat Jaume I

Figura 14. Cicle 1 de recollida de dades de Alma. Font: elaboració pròpia.

Figura 15. Cicle 2 de recollida de dades de Alma. Font: elaboració pròpia.

Figura 16. Cicle 3 de recollida de dades de Alma. Font: elaboració pròpia.

Figura 17. Cicle 4 de recollida de dades de Alma. Font: elaboració pròpia.

Figura 18. Cicle 5 de recollida de dades de Alma. Font: elaboració pròpia.



Figura 19. Cicle 6 de recollida de dades de Alma. Font: elaboració pròpia.

Figura 20. Anàlisi de les dades. Font: elaboració pròpia.

Figura 21. Elements dels anàlisis de les dades. Adaptat de *Investigar con historias de vida* (p. 73), per A. Moriña, 2017, Narcea

Figura 22. Categories de la dimensió política. Font: elaboració pròpia.

Figura 23. Categories de la societat, política i escola. Font: elaboració pròpia.

Figura 24. Categories del sistema educatiu. Font: elaboració pròpia.

Figura 25. Categories de l'escola pública. Font: elaboració pròpia.

Figura 26. Categories de finalitat de l'educació. Font: elaboració pròpia.

Figura 27. Categories del paper del docent com a actor polític. Font: elaboració pròpia.

Figura 28. Categories i subcategories de la dimensió política. Font: elaboració pròpia.

Figura 29. Categories de la dimensió pedagògica. Font: elaboració pròpia.

Figura 30. Categories del mestre com a acompanyant. Font: elaboració pròpia.

Figura 31. Categories de l'aula: un espai d'aprenentatge. Font: elaboració pròpia.

Figura 32. Categories de cultura de centre. Font: elaboració pròpia.

Figura 33. Categories de renovació, innovació i transformació educativa. Font: elaboració pròpia

Figura 34. Categories i subcategories de la dimensió pedagògica. Font: elaboració pròpia.

Figura 35. Categories de la dimensió personal. Font: elaboració pròpia.

Figura 36. Categories de ser mestre. Font: elaboració pròpia.

Figura 37. Categories d'elements exteriors de la dimensió personal. Font: elaboració pròpia.

Figura 38. Categories d'elements interiors de la dimensió personal. Font: elaboració pròpia.

Figura 39. Categories d'eines i ferramentes que ajuden a l'evolució personal. Font: elaboració pròpia

Figura 40. Categories i subcategories de la dimensió personal. Font: elaboració pròpia.

## **ÍNDIX DE GRÀFICS**

Gràfic 1. Línia de vida de Alma. General.

Gràfic 2. Línia de vida de Alma. Part 1.

Gràfic 3. Línia de vida de Alma. Part 2.

Gràfic 4. Línia de vida de Alma. Part 3.

Gràfic 5. Línia de vida de Alma. Part 3.

Gràfic 6. Línia de vida de Neus.

Gràfic 7. Línia de vida de Pilar. Part 1.

Gràfic 8. Línia de vida de Pilar. Part

# MIRADA DE L'INVESTIGADOR







## 0.- MIRADA DE L'INVESTIGADOR

---

Tot el procés investigador ha suposat una entrada cap a allò desconegut per a mi. La docència i la investigació, malauradament no sempre estan units (encara que, com afirma Freire (1987) tot docent hauria de ser un investigador crític i conscient de la seua pràctica). L'excés de càrrega lectiva, les exigències socials i el rol tècnic de molts docents fan separar la investigació de la pràctica. Tot i que la reflexió sempre ha sigut una constant en la meua trajectòria professional, no ho ha sigut la investigació sistemàtica i rigorosa, suposant un repte, i una dificultat, l'entrada a aquest àmbit.

Urgències escolars del dia a dia, ritmes accelerats i manca de cultura reflexiva sovint han sigut barreres que he trobat per a investigar. Tanmateix, sempre he considerat que l'escola, condicionada pel context social i polític, pot ser un espai amable creador de relacions sanes, de bon tracte i d'aprenentatge acadèmic i humà. En aquest sentit, tot i que sempre he tingut interès en metodologies actives com l'aprenentatge cooperatiu, aprenentatge basat en projectes o aprenentatge de serveis, també considerava que aquestes cal combinar-les amb una figura docent potent i íntegra que connecte, reconega i sàpiga llegir a l'alumnat que té davant.

Respecte a la primera gran etapa del procés d'investigació d'aquesta tesi doctoral, des de principi tenia clar que el meu objecte d'estudi seria centrar-me en la figura del docent. En la meua experiència docent sempre he intuït que per a educar cal alguna cosa més que tècniques, mètodes i fórmules. La integritat i la identitat del docent (Palmer, 2017), eren aspectes que, des del meu punt de vista, condicionaven tota la resta d'elements de l'acte educatiu, i que no es parlaven en els claustres ni s'oferia formació al respecte. En el transcurs dels anys em vaig trobar en autors, com Toro (2005), que expressaven en paraules allò que sentia en el meu dia a dia. Per tant, la dimensió personal del docent és on vaig focalitzar la meua investigació, acompanyant-la de la dimensió política i pedagògica, tenint clar que el context social i polític condiciona la tasca docent. A més, sempre he considerat que el qüestionament crític d'un mateixa i de la societat pot ajudar a evolucionar en diferents sentits. Tanmateix, cal tenir en compte que actualment hi ha plantejaments teòrics de millora educativa que no s'arriben a implementar de manera sistemàtica en l'àmbit educatiu i la transformació educativa està lluny de ser una realitat generalitzada, condicionada per inèrcies, cultures, polítiques i pràctiques escolars. Com es justificarà posteriorment, es va optar per l'enfocament biogràfic-narratiu com a metodològia adient per aprofundir en l'objecte d'estudi.

D'acord amb aquest plantejament la primera pregunta d'investigació del present treball es centra en quins aspectes configuren la identitat docent de les participants i conté els següents objectius:

O1- Identificar el posicionament polític i educatiu de les docents relacionades amb la renovació pedagògica en el context actual

O2- Conèixer quins aspectes pedagògics de les docents participants cal considerar per una pràctica docent transformadora

O3.- Conèixer quins elements de la dimensió personal de les participants són importants en aquest procés, així com la seua importància per una praxis educativa transformadora.

La segona pregunta indaga en quines són les barreres, resistències i palanques que incideixen en la transformació personal i professional de les docents participants, amb els objectius següents:

O4.- Conèixer la trajectòria personal i docent i la transformació produïda en aquests docents

O5 - Conèixer els obstacles i resistències que es troben en la pràctica docent transformadora de les docents participants

O6 - Conèixer les palanques que les participants troben per a una pràctica docent transformadora

La tercera pregunta pretén respondre a la importància que adquireix la dimensió personal en la pràctica educativa transformadora de les docents participants, amb els objectius:

O7- Conèixer la importància que aquestes docents donen a la dimensió personal

O8 - Suggestir aspectes de la dimensió personal de les participants que són rellevants per una pràctica educativa transformadora

D'aquesta manera el primer capítol ofereix una visió global de les dimensions social, política i educativa del món actual; el segon capítol pretén interrelacionar la dimensió política i la dimensió pedagògica i analitzar com l'educació, amb múltiples visions, ha estat condicionada per diferents aspectes polítics i socials; el tercer capítol pretén clarificar conceptes relacionats

amb la transformació educativa i com d'important són els elements culturals, tenint en compte la incertesa educativa actual i la importància del paper docent; el quart capítol, una vegada s'ha oferit un marc contextualitzat envers la societat, l'educació i els processos culturals i de transformació educativa, es centra en la identitat docent i les tres dimensions objecte d'estudi de la present investigació: la dimensió política, la dimensió pedagògica i la dimensió personal. Els capítols 5 i 6 s'endinsen en la part metodològica i la justificació del del mètode emprat, què és el biogràfic-narratiu. Finalment en els capítols 7 i 8 es desenvolupen els resultats i les discussions finals.

Aquest procés d'enfocament de la investigació, amb la guia de les directores, va durar aproximadament sis mesos, tot i que s'ha anat matisant algun detall en el transcurs de la mateixa.

En quant a la segona etapa, una vegada establerts els criteris de mostreig, vaig començar a pensar en la selecció de les participants. La primera, a proposta d'una de les meues directores de tesi (jo també la coneixia de coincidir en alguna formació), és una persona que, degut a la seua trajectòria vital i al seu anhel en créixer personalment, està fent-se un treball interior rellevant que millora la seua pràctica docent. La segona participant (no la coneixia directament però sabia d'ella per l'entorn social i docent), mestra ja jubilada, a més de rebre diferents premis durant la seua trajectòria, destaca per la seua implicació social en sectors més desfavorits. Així, coordina l'Espai de Repàs Tres en Ratlla, així com altres iniciatives com el Campament Sol, mitjançant l'Associació Josep Maria Pitarch de Castelló de la Plana, de la qual forma part. En aquestes activitats participen xiquets amb dificultats sòcio-econòmiques i els valors es tenen sempre molt presents. La tercera participant, companya de professió, del mateix centre educatiu, destaca per la seua implicació en tot allò que realitza. Va ser una de les impulsores del canvi organitzatiu, metodològic i cultural que el seu centre va realitzar l'any 2017, sent els primers centres de secundària del País Valencià en realitzar un canvi d'eixa envergadura.

Per tant, en aquest ordre, vam començar a entrar en el treball de camp, amb l'aplicació dels diferents instruments de recollida de dades. Aquesta etapa, tot i que complexa, va ser la més gratificant per a mi. Ha suposat un gran enriquiment poder teixir relacions satisfactòries amb les participants i l'aprenentatge generat. El vincle creat, el compromís i la bona predisposició

de les participants ho va fer possible. Aquesta investigació no haguera sigut possible sense elles.

La tercera etapa, plasmar de forma clara i rigorosa les conclusions i aportacions de tot el procés anterior, ha sigut la més costosa de totes. Organitzar i donar forma a tota la informació no va ser fàcil i va requerir de molt de temps, formació accelerada, incertesa i preocupacions. L'adaptació al discurs formal de la investigació i al propi anàlisi, que a penes el coneixia, va suposar dificultats i va requerir de paciència i formació accelerada. Cal matisar que en la redacció s'ha procurat utilitzar un llenguatge inclusiu, tractant d'utilitzar termes neutres, tot i que s'ha combinat també en formes en femení i masculí que engloben totes les persones.

Per a concloure, cal dir que la investigació està acompanyada d'una sèrie de neguits, incerteses i dubtes, inherents al propi procés (marc teòric, objecte d'estudi, idoneïtat de les participants, anàlisi de dades, redacció, etc) en el qual l'investigador ha de saber conviure i resoldre de manera col·laborativa amb les participants i directores de la tesi. Aquests aspectes, tan rellevants com necessaris, fan evolucionar la pròpia investigació i, posteriorment, són molt valorats perquè són una gran font d'autèntic aprenentatge.

Mirant la vista enrere de tot el procés seguit el sentir és de satisfacció per poder haver superat les dificultats sorgides i poder finalitzar una investigació en la que he pogut gaudir, patir i aprendre a nivell professional i, sobretot, personal. Sé que, com la vida, tot està ple de matisos i sempre hi ha aspectes destacats, aspectes millorables i certes limitacions. Esperem que, com a mínim, la present tesi fomenti la reflexió per avançar en el camí (no només de paraules, sinó d'accions i de vivències) d'una educació, i d'uns docents, més humanitzats.

# CAPÍTOL 1:

## SOCIETAT, POLÍTICA I EDUCACIÓ: INFLUÈNCIA NEOLIBERAL







«Se utilizan artimañas capaces de ocultar verdades que, si los oprimidos tuvieran la más mínima oportunidad de adivinarlas o intuir las, podría empujarlos a la lucha»

(Freire, 2001, p.126-127)

Aquest primer capítol pretén oferir una visió general i comprensiva de les dimensions social, política i educativa del món actual. En aquest sentit analitzarem la influència del capitalisme neoliberal, el patriarcat i la devaluació de la política en la societat, en la formació de les mentalitats actuals i en el sistema educatiu en particular. D'aquesta manera obtindrem una comprensió global de l'educació actual, que ens servirà per a centrar-nos, en els capítols posteriors, en els aspectes més pròpiament pedagògics i en la importància de la figura de la persona docent en les seues diferents dimensions.

### 1.1. L'ECONOMIA REGEIX EL MÓN

---

La societat capitalista actual està regida bàsicament per motius econòmics. El capitalisme es troba present en el món occidental des de la fi del feudalisme en el segle XVII en Anglaterra i es basa en el capital i l'economia de mercat. La doctrina econòmica i ideològica predominant en el capitalisme actual és el neoliberalisme, que exalta la importància de la iniciativa privada, de l'economia especulativa o financera i del mercat. Merino (2015) considera que el capitalisme funciona quan hi ha mitjans socials i tecnològics suficients per acumular capital i assegurar el consum. L'objectiu principal del capitalisme és perseguir el benefici.

El capitalisme és un sistema econòmic en què els mitjans de producció són, en la seua majoria, propietat privada i que, tal i com Carrillo (2016) afirma en la seua obra, es basa en aquests trets identitaris:

- Es dóna prioritat al valor de canvi dels productes en detriment del valor de cost i del valor d'ús, el que fomenta l'especulació com a característica del sistema.
- Es produeix una maximització del benefici com a objectiu central de l'activitat econòmica.
- Hi ha acumulació en unes poques mans d'aquest benefici, dels recursos i del capital, junt a la fal·làcia de l'economia de l'escassetat.

-Hi ha una geoestratègia expansionista permanent. D'aquesta manera es promouen conflictes i guerres i es genera una sensació constant d'inseguretat.

-Augmenta la voracitat ecològica. La naturalesa i el planeta estan al servei del capitalisme per a la seua explotació i consegüent maximització de beneficis, amb conseqüències nefastes per a les persones (excés de consum, extinció de recursos naturals, canvis climàtics, desordre en les estacions, extensió de malalties i inseguretat alimentària).

-La ciència i els avanços tecnològics es troben sotmesos als interessos del sistema.

-Es fomenta entre les persones un sistema de creences que alimenta una visió individualista, egocèntrica i materialista del món.

Cal fer menció a Milton Friedman, un dels economistes més influents del segle XX, fundador de l'Escola d'Economia de Chicago defensora del lliure mercat. Aquesta escola va articular la política econòmica del capitalisme contemporani i, segons Klein (2007), la rellevància d'aquestes polítiques en països de lliure mercat recau, no tant en el fet de ser populars, sinó en l'impacte en la psicologia social amb esdeveniments catastròfics o desastres, provocant que davant de la commoció o del «shock» es puguen fer reformes impopulars. L'autora ho anomena «doctrina del shock» o «capitalisme del desastre». Escenaris com Xile dels 70, la Guerra de les Malvines de 1982, el 11 S en Estats Units, el Tsunami de l'Oceà Índic de 2004 a Indonèsia, entre d'altres, són exemples concrets que l'autora detalla en la seua obra, tot i que la implementació de les polítiques de lliure mercat no només s'ha basat en traumes col·lectius (ha hagut casos de victòries electorals de polítics de línia dura, com la de Ronald Reagan en Estats Units)

...el model econòmic de Friedman pot imposar-se parcialment en democràcia, però per a dur a terme la seua missió necessita condicions polítiques autoritàries. La doctrina de shock econòmica necessita, per aplicar-se sense cap tipus de restricció..., algun tipus de trauma col·lectiu addicional, que suspenga temporal o permanentment les regles de joc democràtic. (Klein, 2007, p. 33).

Queda clar que la societat s'ha transformat en un mercat de treball i de productes en el que les necessitats humanes i valors culturals considerats universals van perdent importància i no són prioritàries.

No podem ignorar que vivim temps que pareix que condueixen inevitablement a construir realitats i societats neoliberal, conservadores i neocolonialistes i, per



consegüent, a educar persones guiades d'un mode obsessiu a través de dades..., de medicions quantitatives... Un món castrant que valora exclusivament cert tipus de coneixement i sabers i prescindeix d'altres imprescindibles per a éssers vius justos, solidaris, fraternals i democràtics. (Torres, 2017, p. 21)

Díez (2019) afirma que «el neoliberalisme ens ofereix ambició econòmica enlloc d'idealisme moral i aconsegueix ser vist com la condició natural de la humanitat» (p. 10).

Aquesta normalització de la cosmovisió i discurs neoliberal (basat en desregular, liberalitzar i privatitzar) va creant un imaginari col·lectiu afí al pensament dominant, condicionant la manera de pensar, sentir i actuar de les persones

Aquesta ideologia s'ha estès com un virus per tots els racons del planeta, imposant l'adoració unànime dels valors de la societat neoliberal... Passat el temps de la conquesta per la força, arriba l'hora del control de les ments i de les esperances a través de la persuasió. La «McDonaldització» és més profunda i duradora en la mesura en que el dominat és inconscient de ser-ho. Raó per la qual, a llarg plaç, per a tot imperi que vullga perdurar, el gran desafiament consisteix en domesticar les ànimes. (Díez, 2018, p. 14)

L'economia s'ha estès de manera implacable a totes les esferes socials i personals. Aquesta expansió del capitalisme, com Fernández Enguita (1990) reflexa en la seua obra, ha sigut «el resultat d'un procés prolongat, inacabat i irregular de lluita de classes, competència econòmica i confrontaments polítics» (p. 30).

Cal considerar que aquest procés d'implantació del capitalisme ha transformat les pautes de treball i els patrons culturals profundament arrelats de milions de persones. La ideologia capitalista del lliure mercat ha anat fomentant una moral individualista i de consum producte del propi desenvolupament econòmic, del canvi radical en les condicions existencials i de la propaganda política i ideològica.

Les xarxes comunitàries de solidaritat, reciprocitat i obligacions mútues d'artesans i camperols, i inclús el rígid codi de drets i obligacions entre els camperols i la noblesa, foren reemplaçats per l'atomització de les relacions socials, l'expansió de l'individualisme i la guerra de tots contra tots. (Fernández Enguita, 1990, p. 33)

Cabanas i Illouz (2019) consideren que «el neoliberalisme ha d'entendre's com una filosofia individualista focalitzada essencialment en el jo» (p.62). Per tant, el neoliberalisme, més enllà d'unes teories econòmiques, es consolida en un marc mental marcadament individualista que va normalitzant una manera de fer i actuar en l'ésser humà.

Han (2022) considera que el capitalisme s'organitza mitjançant la necessitat i el desig, que es reflexa en el consum i la producció. Tot es redueix a la fórmula del consum i del gaudi. El neoliberalisme és el capitalisme del "m'agrada".

Paradoxalment, en una època d'augment de la incertesa laboral, de competència, d'assumpció de riscos i d'una contínua insatisfacció s'ha anat consolidat un «gir cap a la felicitat constant», esdevenint aquesta una mena d'obligació «moral» per a les persones, on el trident felicitat, somriure i alegria ha d'estar per damunt de qualsevol circumstància. Cabanas i Illouz (2019) ho destaquen en la seua obra:

...hem d'analitzar el neoliberalisme...des dels seus postulats més fonamentals. En altres paraules, hem d'interessar-nos per les seues màximes ètiques i morals, segons les quals tots els individus son (i haurien de ser) lliures, estratègics, responsables i autònoms, capaços de governar els seus desitjos i estats psicològics amb la finalitat de realitzar el que es suposa que és l'objectiu més fonamental de la vida de tota persona: la pròpia felicitat. (p.62)

Exemples clars són l'obsessió per la imatge i per l'ostentació pública, reforçada pel consum irracional, per l'ús descontrolat de les xarxes socials o el boom dels llibres d'auto-ajuda, amb la recerca de receptes simples per aconseguir la felicitat permanent que pot produir una ceguera «social» i no vore més enllà de la pròpia persona. És el que Cabanas i Illouz (2019) anomenen com «la consolidació d'un «ethos» terapèutic que col·loca a la salut emocional i la necessitat de realització personal en el centre del progrés social i de les intervencions institucionals» (p. 62). A més, com Lumera i De Vivo (2023) fan referència, el sistema econòmic actual converteix la recerca de la felicitat en una prostitució basada en els números, on l'objectiu principal és augmentar-los. Aquests autors també consideren que la felicitat s'ha convertit en la il·lusió i la promesa d'una vida favorable en termes de riquesa material (satisfacció sensorial i material), enlloc d'un estat natural de plena consciència, integritat, plenitud i alegria per la vida.

Per tant, aquest neoliberalisme, conscient i inconscientment, condiona i va creant una cosmovisió particular del món. La crisi i les reformes laborals han deixat com a herència la precarietat del mercat laboral i dels drets de les treballadores. Aquest aspecte, conjuntament a la interiorització dels principis neoliberals, a la promoció del materialisme, a les noves necessitats creades i a l'entreteniment banal porta a l'evasió, a la narcotització i la perpetuació de l'ordre social imperant, creant riquesa material però una felicitat humana discutible,

superficial i amb molt poca consciència. Segons Han “allò que fa que l’ànima emmalaltisca no és el treball en quant tal, sinó el rendiment, eixe nou principi neoliberal” (p. 111).

Vilaseca (2014) considera que, tot i que l’esclavitud es va abolir al segle XIX, les persones són educades i condicionades per a ser esclaves de pensament i econòmicament. Pel que fa a la ment, considera que aquesta està totalment condicionada pel sistema i l’educació difícilment fomenta el pensament lliure i crític. Respecte a l’esclavitud econòmica, la societat està edificada en un sistema monetari en la qual les condicions laborals són molt exigents, ocupant el treball gran part de la vida (si és que es té treball) i amb condicions laborals precàries, amb treballs temporals, prolongació de les jornades laborals, jornades parcials o desregulació de les relacions laborals.

La mercantilització del temps és un dels eixos que fonamenten les relacions socials capitalistes (Briales 2012). Temps de treball (abundant) i temps d’oci (escàs) marcat per l’entreteniment basat en el consum. El temps es converteix en un dels valors més preuats de la societat. Temps laboral que, com especifica Han (2022), ha monopolitzat el temps per excel·lència, sent sinònim d’acumulació, addició i explotació, desencadenant una acceleració sense direcció ni sentit.

## 1.2. DEVALUACIÓ DE LA POLÍTICA: PATRIARCAL, CAPITALISME I COSMOVISIÓ NEOLIBERAL

---

«...el patriarcal és l’arrel comú de la mentalitat industrial, del capitalisme, de l’explotació, de l’alienació, de la incapacitat de viure en pau, de l’espoli de la terra i d’altres mals que estem patint”

(Naranjo, 2013; p. 78)

Naranjo (2013, 2018) en la seua obra analitza la relació entre el sistema capitalista i el patriarcal. Considera la societat patriarcal i els seus paràmetres psicològics en els que predominen valors masculins, com autoritat violenta, insensibilitat, supèrbia, individualitat, etc, com un dels motius de la situació actual i de la repressió dels més dèbils.

La ment patriarcal seria el complex de violència, autoritarisme i insensibilitat i la malaltia de la civilització actual, segons aquest autor, manifestant-se en relacions de paternalisme-dependència i de domini-submissió, que condicionen la capacitat d’establir vincles solidaris i fraternals.

Encara que en el nostre temps, que podem definir com un patriarcat en crisi, el poder masculí es fa més present en l'esfera política que en la vida familiar i, sobretot, en els valors que han inspirat al lideratge polític masculí, hui encara son aquests valors els de sempre, per quant l'esperit guerrer de competència i conquesta ha predominat a través de la història per damunt de l'esperit matern de col·laboració, solidaritat i cura. (Naranjo, 2018, p. 21-22).

Seguint aquesta línia, Llorente (2015) fa referència que les ments de les persones estan impregnades de la globalització neoliberal, forma extrema del capitalisme, en les quals predomina la submissió i l'obediència, on el poder absolut dels mercats devaluen la democràcia i desprestigien els sistemes tradicionals de representació. El neoliberalisme augmenta les desigualtats socials i genera dependència, exclusió i pèrdua d'autoestima i de dignitat. Així, certes reformes laborals han suposat un pas enrere i la pèrdua de drets adquirits al llarg de segles, instal·lant i reforçant en l'imaginari col·lectiu la por, el desànim, la impotència i la vulnerabilitat.

Aquest sistema polític, dirigit per l'economia, està modificant el pensament col·lectiu en pro d'un major interès en el benefici privat, la llei del mercat, el valor dels diners i la rendibilitat.

Aquesta ideologia neoliberal s'ha convertit així en una «racionalitat» que s'orienta a la conducció de les conductes mitjançant processos de subjectivació que pretenen fer de la competència una forma general que guiarà totes les relacions humanes, «obligant» a cada persona a viure en un univers de competició generalitzada, organitzant les relacions socials segons el model de mercat... (Díez, 2018; p. 72)

Pel que fa a la democràcia com a sistema parlamentari, aquest és un sistema polític que defensa la sobirania del poble i el dret d'aquest a decidir i triar els seus governants. En l'estat espanyol, amb més de quaranta anys de democràcia, encara hi ha controvèrsia respecte a la consolidació d'aquest sistema entre la població espanyola, generant molts dubtes entre la població, poca credibilitat i una certa apatia participativa. Inclús hi ha partits polítics que fiquen en qüestió la qualitat democràtica de l'estat espanyol. En el règim actual es prioritzen els interessos partidistes i els casos d'abús de poder i d'influència son constants, fent-se un ús incorrecte dels recursos econòmics i públics per a benefici personal o privat, amb nombrosos casos de corrupció (malversació, prevaricació, caciquisme, tràfic d'influències, etc) escampats per tot l'estat (cas Gürtel, cas Bàrcenas, operació Púnica, cas de la Cooperació, cas Pujol, entre molts d'altres).

Segons Palacios (2016) <sup>1</sup> la ciutadania desaprova aspectes com la pluralitat de propostes que ofereixen els partits polítics, el grau d'unitat interna i les aptituds dels dirigents. Així mateix consideren la ineficàcia del Govern Central a l'hora de desenvolupar les seves funcions. La ciutadania percep clarament que els governants són inaccessibles i que les seues decisions rarament estan basades en les seves demandes, reflectint un dels aspectes més foscos del funcionament de la democràcia: la llunyania entre ciutadania i classe política.

Per a Castells (2017), aquesta ruptura entre la població i governs (no és una qüestió d'opcions polítiques de dreta o esquerra) és generada per «la mare de totes les crisis: la crisi de la democràcia liberal». Una crisi global, en la que en moltes parts del món s'ha trencat el vincle entre el que els ciutadans pensen i volen i les accions dels governants. D'aquesta manera es produeix un sentiment de que els polítics no representen als ciutadans (crisi de legitimitat política). Al mateix temps la professionalització de la política esdevé en la formació d'una classe política sotmesa als seus interessos partidistes i el manteniment del seu monopoli de poder, més enllà de la ideologia i de les necessitats ciutadanes. Aquest sentiment de manca de reconeixement i de vincle es traspasa també, segurament per altres causes, a altres àmbits, com l' educatiu, en el que la manca de reconeixement polític i social és un fet per a molts docents.

Aquest model polític de representació, que en el seu dia es va consolidar contra els estats autoritaris i per a superar guerres i violència, està avui en dia fortament qüestionat, tot i que els valors democràtics són defensats per gran part de la població. Són nombroses les àmplies mobilitzacions socials en contra del sistema actual de partits i la democràcia parlamentària (recordem el 15 M en Espanya o en països com Brasil, Estats Units, Europa i molts d'altres llocs). Aquestes reivindicacions pretenen una democràcia més real. Paral·lelament també han sorgit lideratges polítics que, amb el seu autoritarisme, poden provocar una involució en drets i llibertats democràtiques (Trump, Salvini, Bolsonaro, Abascal, Le Pen o l'auge de partits xenòfobs). En aquest sentit la polarització va creixent.

Aquesta crisi de legitimitat política està fortament vinculada a la crisi econòmica i la gestió política conseqüent, amb polítiques d'austeritat envers els ciutadans afectats per la crisi i l'atur

---

<sup>1</sup> En la seua obra *Los españoles y la calidad democrática* presenta els principals resultats del estudi n° 2701 y 2790 del CIS sobre «Calidad de la democracia»

i la protecció dels especuladors. De manera paral·lela a aquesta crisi van eixir a la llum, en l'Estat Espanyol i en altres països, diferents casos de corrupció política, alguns esmentats anteriorment, que va fer augmentar la desconfiança envers els representants polítics.

En aquest context cal recordar a Chomsky (2001), que es refereix a la democràcia com una forma de govern en la que certs elements de l'elit, conjuntament amb la comunitat comercial, controlen l'estat mitjançant el domini de la societat privada, mentre que la població observa en silenci.

Sense entrar a fons en aquest tema (no és objectiu de la present investigació) considerem que cal una reformulació del sistema, de la política i de la consciència democràtica dels governants i de la població. Estem d'acord amb Morin (2006) quan afirma:

Hui necessitem una política que sàpiga integrar:

-allò desconegut del futur del món

-l'aposta.

-l'estratègia.

-el coneixement pertinent.

i que reforme les relacions entre humans... La «bona societat» no pot ser sinó una societat complexa que abastés la diversitat, no eliminés els antagonismes i les dificultats de viure, sinó que comportés més comprensió (menys incomprensió), més consciència, més solidaritat, més responsabilitat... (p. 96).

### 1.3. REPERCUSSIONS SOCIALS

---

“Quan la classe dominada assumeix la ideologia de la classe dominant, no es necessiten exèrcits d'ocupació”

Antonio Gramsci

Bauman (2010) posa en qüestió el fet que el valor més característic de la societat de consum és la felicitat. Aquest autor afirma que la capacitat de potenciació de la felicitat que té el consum és limitada i els països més rics, desenvolupats i amb economia de consum no s'han tornat més feliços al créixer econòmicament. Pel contrari, en aquests països ha augmentat aspectes com

l'estrès o la depressió, la prolongació de les jornades laborals i el deteriorament de les relacions. Les dades de l'Institut Nacional d'Estadística (INE) confirmen aquesta teoria. En l'Estat Espanyol cada any entre 3.600 i 3.700 persones decideixen acabar amb la seua vida, i són moltes més les persones que ho intenten. Les morts per suïcidi dupliquen les d'accidents de trànsit i son la primera causa de mort externa (per causes no naturals).<sup>2</sup>

Fullan (2004) fa referència a estudis que demostren que no són les societats més riques les que tenen més salut, sinó aquelles que tenen més equitat (amb més desenvolupament econòmic i cohesió social) i hi ha menys diferències entre rics i pobres.

La pandèmia ha evidenciat la bretxa social existent, així com el malestar físic, mental i emocional de la població, «refugiant-se» moltes persones en fàrmacs, teràpies alternatives o addicions vàries, evidenciant i visibilitzant, com s'ha comentat abans, les diferents crisis existents (personals, socials, econòmiques, polítiques i planetària).

Cabanas i Gonzàlez (2021) remarquen la tendència de corrents com la psicologia positiva a prioritzar els factors individuals sobre factors socials, culturals o contextuals. Cal matisar que, tot i que determinats elements d'aquestes teories poden ser útils i afavoridores per al creixement personal, cal no oblidar-se'n del context i de la seua influència en el desenvolupament personal i social. Relacionat amb la deriva populista de la ciència de la felicitat, Díez (2019) fa una crítica a aquest auge de la psicologia positiva, encapçalada per multitud best-sellers d'autoajuda i què serveix d'estratègia de privatització dels conflictes socials, que passen a ser considerats com a problemes psicològics i personals. Segons aquest autor, és una manera eficaç de responsabilitzar als exclosos, marginats o perdedors del sistema.

Cabanas i Illouz (2019) en la mateixa línia, fan una anàlisi de la ciència i la indústria de la felicitat en la seua obra, considerant aquesta com una mercaderia, arribant a ser un estil de vida obsessiu i consumista adoptat per molts individus insatisfets permanentment.

Esta creença té implicacions sociològiques importants: no només comporta el risc de que renunciem a participar en la vida social i política per consideracions purament narcisistes, sinó que quan més convençuts estem de que la solució als nostres problemes passa per una qüestió de resiliència i esforç personal, les

---

<sup>2</sup> Segons les dades publicades en desembre de 2018 referent a l'any 2017

possibilitats d'imaginar i lluitar de forma col·lectiva per efectuar canvis socials es voran seriosament limitades. (p.74)

Cal ser conscients d'aquesta deriva narcisista i egocèntrica que pot arribar a anestesiar i aïllar de problemes socials que afecten a tothom. Paredes i Herran (2009), relacionen el capitalisme, la pseudodemocràcia actual i la tecnologia emergent en aquest egocentrisme, vinculat al fanatisme com a màxima expressió, la por, nodrida de la ignorància, i el poder, basat en el control per a dominar matèries primes, bens i persones.

Meirieu (2021) fa referència a l'individualisme social i el vincula a una crisi de confiança de la ciutadania cap a les grans institucions, com la justícia, la medicina o el mateix sistema educatiu. Moltes persones no busquen, no només respecte, sinó tractaments especials i, inclús, poden transgredir les normes comunes:

...molts pares no només volen elegir centre per i els professors dels seus fills, sinó que també volen saber exactament que passa en classe, influir en la pedagogia en funció de les seues conviccions, defensar als seus fills i filles en quan sospiten la més mínima injustícia, obtenir privilegis o beneficis per una situació sempre excepcional i poc coneguda...(p. 87)

En aquest sentit Herran (2011) fa referència a la societat actual com a «la societat de l'egocentrisme», entenent aquesta com poc madura o «adolescent», amb la cerca d'interessos propis i afins, amb dificultat per a entendre diferents punts de vista i propiciar una evolució personal i social. Aquest mateix autor critica l'educació actual i considera clau la maduresa de la figura docent per a un bon ensenyament-aprenentatge.

Aquesta cosmovisió individualista i consumista que el neoliberalisme ha anat potenciant, Torres (2017) la identifica amb quatre grans personalitats en l'ésser humà neoliberal:

1. Homo Economicus: aquell que prioritza els diners i la riquesa com a motivació més determinant dels seus comportaments
2. Homo Consumens: aquell ésser ansiós que viu per a consumir i obtenir la felicitat d'aquesta manera
3. Homo Debitor: aquell ésser humà que viu i s'accepta com una persona endeutada i que intenta viure per damunt de les seues possibilitats



4. Homo Numericus: aquell ésser humà mesurable i quantificable, amb necessitat de competir, de comparar-se i de cronometrar-se.

Aquestes personalitats estan guiades per tres tipus de comportament moral, auspiciades pel neoliberalisme:

la moral de l'esforç (però sense atendre a altres dimensions contextuals que condicionen la intensitat de l'esforç i l'èxit del que es pretén), la moral de la promesa (la voluntat d'obligar-se amb total prioritat a una determinada prestació com a conseqüència de la paraula donada o el contracte firmat) i la moral de la culpa (o siga, l'assumpció de la responsabilitat individual de tots els riscos, els perills i les conseqüències dels seus actes). Ens trobem així davant d'un model de ser humà fora de la història, reduït i transformat en una mercaderia més. Estem, per consegüent, enfront d'una persona molt individualista i competitiva molt procliu a les típiques malalties de l'auto-empresariat neoliberal: depressions, ansietat, estrès, i també el suïcidi. (Torres, 2017, p. 91)

L'educació no és aliena a aquest escenari neoliberal i lògicament està afectada per aquest. Autors com Apple (2002), Hall (1986, 1988), Torres (1994) o Díez (2019) plantegen que conceptes com la llibertat, la igualtat i, inclús l'educació, estan deixant de ser democràtiques per esdevindre més comercials i mercantils.

Tal i com planteja Torres (2017) en les darreres dècades les grans organitzacions economicistes han començat a desenvolupar un paper rellevant a l'hora d'introduir i abordar solucions «oficials», considerades com a tècniques i científiques a problemes socials i educatius. En la mateixa línia Díez (2018) considera que s'està construint una educació a imatge del model sociocultural neoliberal.

La ideologia neoliberal s'ha convertit en el «teló de fons» dels ajustos de la política educativa mundial; ajustos que no es limiten al retall en l'assignació de recursos o a la seua privatització, sinó que afecten bàsicament als nuclis centrals de l'ideari educatiu i a les polítiques pedagògiques. (Díez, 2018, p. 18)

Aquest context convuls pot fer perdre el sentit de l'educació i, per això, és important el posicionament i la consciència crítica del docent. Cal remarcar que la missió de l'educació és permetre a totes, sense excepció, desenvolupar els talents i les capacitats de creació, la qual cosa significa responsabilitzar-se de si mateix i realitzar el propi projecte personal. Implica un procés de desenvolupament original en la persona amb la finalitat de poder ser la millor versió d'ella mateixa. L'educació té un paper importantíssim en la societat humana, contribueix a la humanització de l'ésser humà i a una major democratització.

#### 1.4. EDUCACIÓ I POLÍTICA

---

«Els que parlen de neutralitat son els que tenen por de perdre el dret d'usar la no neutralitat al seu favor»

(Freire, 1990)

La política, com acte al servei del bé comú, està estretament relacionada en els diferents àmbits de la societat. Les societats es basen en un sistema polític i cal ser conscient d'aquest per acceptar-ho o qüestionar-ho, d'una manera activa i conscient. Aristòtil, ja en el segle IV a.C considerava a l'ésser humà com un ésser polític.

La relació que té l'educació en la política és inqüestionable. En aquest sentit, Carbonell (2019) considera que si no eduquem en llibertat per a pensar lliurement les societats no evolucionen. L'objectiu ha de ser que les persones puguem pensar per elles mateixes per a poder fer-se preguntes i tractar de respondre-les. L'educació ha de permetre capacitar a les persones per a que siguem més lliures i per a aprendre a pensar per si mateixa. Pensament crític i democràcia avançada són elements interrelacionats i, malauradament, no són característics de la societat actual.

Faure et al. (1973) ja fan menció que la política no té la importància que hauria de tindre en l'educació ni la democràcia a l'educació política. Quasi cinquanta anys després pareix que predomina la mateixa situació i continuen vigent les següents paraules:

Pretendre tancar les portes de l'escola a la política, és contradir-se, ja que significa refusar en la pràctica el que generalment s'està disposat a admetre de paraula: que l'escola és un element constitutiu de la Polis, de la Ciutat i que ha de mantindre amb ella els llaços més estrets possibles. (p. 230)

Tanmateix cal superar el mite de la neutralitat de l'escola pública perquè l'educació no és neutral. Carbonell (2019) considera que la neutralitat, en aquest terreny, no existeix:

Cap Estat és neutre. No ho és aquell que es fonamenta en formes de poder autoritari i dictatorial. Tampoc aquell que es fonamenta en una constitució democràtica... Tots ells troben en l'escola un dels instruments més golosos de control ideològic i adoctrinament. (Carbonell, 2019, p. 29)

Pedagogs renovadors com Freire, Freinet i Don Milani, entre d'altres, qüestionen el fet de concebre una pràctica educativa autònoma allunyada de les opcions polítiques, socials i ideològiques, i consideren necessari explicar el per què de la naturalesa política de l'educació.

Cal tenir en compte que la vida i l'escola presenten conflictes, contradiccions i interessos contraposats. Sovint les pedagogies renovadores s'enfronten al model escolar i social dominant i són molts els pedagogs inspiradors que destaquen el paper de l'educació i de l'escola per democratitzar la vida pública.

En aquest sentit Dewey va suggerir aproximar els problemes educatius i els problemes socials i que l'educador s'apropara als problemes locals per desenvolupar una educació democràtica. Freire considera l'educació com a clau per a la llibertat i per a fer front a l'opressió, a la dependència i a la marginalitat. Seguint aquesta línia, Freinet ja va proposar una educació per evitar la docilitat, la passivitat i la ignorància:

En la conjuntura actual, obstinar-se en fer pedagogia pura seria un error i un crim. La defensa de les nostres tècniques, en França com en l'estat espanyol, es desenvolupa en dos fronts a la vegada: el front escolar i pedagògic per un costat, en el que ens hem de mostrar més atrevits i creatius que mai, perquè el futur immediat ens força a això; i el front polític i social, per a defensar vigorosament les llibertats democràtiques i proletàries. Però s'ha d'estar simultàniament en ambdós fronts. Els obrers i camperols espanyols construeixen des de l'interior, mentre lluiten els seus milicians. No entendríem que els seus companys feren pedagogia nova sense preocupar-se pel que succeïx en la porta de la seua escola; però tampoc compremem als companys que s'apassionen, activa o passivament (per desgràcia), per l'acció militant, però romanen en les seues classes amb una actitud conservadora, esglaiats davant de la vida i els seus impulsos, desconfiats de l'aparent desordre de l'esforç creador (Freinet, 1936, citat en Martínez Bonafé, 1999).

En un altre sentit, Van Manen (1998) fa referència de la necessitat d'adquirir un compromís polític per a poder crear unes condicions òptimes d'espais i possibilitats que afavorisquen el desenvolupament dels infants: «Veem, per tant, que, com a pares, mares i professors, els nostres criteris i projectes pedagògics envers els xiquets comporten implicacions polítiques... La pedagogia pot ser el motor de la reflexió política i l'acció» (p. 216)

Per tant, cal remarcar la interacció entre la política i l'educació. Cal una acció educadora que responga a una acció política conscient i, aquesta ha de respondre a la necessitat de fomentar un pensament crític, reflexiu i propi que esdevinga en un major desenvolupament personal i, consegüentment, social. La persona docent, com es vorà en capítols posteriors, és clau en aquest quefer.

## 1.5. IMPLICACIONS EDUCATIVES

### 1.5.1 LA INSTITUCIÓ EDUCATIVA I LA SEUA CONTRIBUTIÓ A LA GLOBALITZACIÓ NEOLIBERAL

---

Si l'economicisme segueix consolidant-se com el cristall dominant a través del que contemplem la realitat, les institucions escolars poden arribar a aparèixer davant de la ciutadania només com a «fàbriques d'empleats». Educació i economia, en teoria, es presenten com un matrimoni, com esferes que es deuen respecte mutu, que estan obligats a conviure i interaccionar i a influir-se mútuament; no obstant, en la pràctica, la majoria de les vegades acaben desenvolupant els rols dels matrimonis més conservadors en les societats patriarcals, o siga, l'educació acaba convertida en la serva o esclava de l'economia. Aquesta és el cap que pensa, decideix i obliga.

(Torres 2007, p. 224)

L'estabilitat de l'estructura social capitalista ha marcat el paper de l'escola. Fernández Enguita (1990) analitza aquest aspecte en la seua obra i fa menció que l'escola és el principal mecanisme de legitimació meritocràtica de la societat.

L'escola contribueix a què els individus interioritzen el seu destí, la seva posició i les seves oportunitats socials com si foren la seua responsabilitat personal. Així, els que obtenen les millor oportunitats s'atribueixen als propis mèrits, i els que no consideren que és la pròpia culpa. Les determinacions socials s'oculten darrere dels diagnòstics individualitzats, legitimats i sacralitzats per l'autoritat escolar. (p. 215)

Cal considerar que l'escola, com el món del treball (salari, vacances, condicions laborals, horari, promoció, jubilació, etc), es regeix per una motivació fonamentalment extrínseca on la cultura del càstig i la recompensa està profundament arrelada (regida, per tant, per l'esperança i la temor). Components com la importància de les notes, l'aprovació social, la promoció acadèmica, l'evitació de sancions, la satisfacció familiar, l'aprovació del professorat, etc dirigeixen l'activitat escolar i «prepara» a l'alumnat per a fer el mateix en el futur. Segons Fernández Enguita (1990) «és l'aprenentatge de l'avorriment, de la monotonia, de la dissociació interior de la pròpia activitat, necessari per a que algú accepte a sacrificar a canvi del que siga les millors hores de la seua vida» (p. 217).

En el cas de l'avaluació, un dels temes més complexos i amb més necessitat de formació per part dels docents, és un dels instruments del neoliberalisme per la seua ofensiva en la formació de la personalitat neoliberal. Una de les dimensions d'aquesta personalitat (Torres, 2017),

comentades anteriorment, és la de *Homo numericus*, dimensió en la que tot es medeix i quantifica per a emetre diagnòstics i avaluar.

L'imperi de l'avaluació, un dels instruments més emblemàtics de penetració del relat neoliberal, s'està imposant progressivament amb més proves internacionals i nacionals. Els seus resultats, amb els pertinents rànquings de classificació, diferenciació i competència, pressionen als centres i, aquests, conscient o inconscientment, seleccionen als millors estudiants i expulsen als pitjors. De fet, és el que sempre ha fet el capitalisme; la diferència és que abans ho feia el propi Estat i ara ho deixa en mans del mercat... (Carbonell, 2019, p. 40)

Cal destacar que en les darreres dècades, especialment a partir de la dècada dels vuitanta i la gran crisi financera mundial, s'està intensificant la corrent neoliberal en l'educació amb la direcció dels grans organismes econòmics mundials:

L'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE), el Banc Mundial i el Fons Monetari Internacional (FMI), secundant-se en els informes alarmants de les avaluacions PISA – en les que es subratlla la poca qualitat dels sistemes educatius en la gran majoria de països que es sotmeten a aquesta prova-, passen a funcionar en les darreres dècades com el veritable i autoritari Ministeri d'Educació del planeta Terra, assenyalant el rumb a seguir en les polítiques i les reformes educatives. (Torres, 2017, p. 24)

Giroux (2019), per exemple, qüestiona les proves PISA i considera que són una estratègia de la dreta per a crear ciutadans conformistes per, d'aquesta manera, desviar l'atenció de l'autèntic problema en l'educació, què és el de la creació de persones crítiques.

En aquestes polítiques i reformes s'estan implementant solucions neoliberals mercantilistes als problemes educatius (com, per exemple, els rànquings de centres segons avaluacions estandarditzades, la introducció de l'emprenedoria com a matèria escolar o la promoció de l'excel·lència) i, d'altra banda, sectors neoconservadors advoquen per «recuperar» valors com l'esforç, l'autoritat, l'exigència, la disciplina i aquells vinculats a la tradició espanyola (esperit militar i valors de defensa, la tauromàquia i la doctrina catòlica). Díez (2019) fa una anàlisi d'aquests aspectes en la seva obra.

La discussió en el terreny educatiu, ja no es centra en com desenvolupar un coneixement emancipador amb sentit crític i com ajudar al desenvolupament vital de l'alumnat, garantint-li una ciutadania plena i una participació real en la construcció d'una societat més justa; sinó més bé en com orientar el currículum i el futur de l'educació en funció del mercat de treball, amb la finalitat d'incrementar la competitivitat internacional i els guanys... en com recuperar els valors que segons ells fonamenten la tradició espanyola. (p. 12)

Segons aquest autor la ideologia neoliberal considera que l'educació i el currículum han de ser dissenyades d'acord amb les exigències del mercat. Per això, la funció de l'educació segons la doctrina neoliberal és formar persones flexibles i polivalents, adaptant la mà d'obra per al creixement econòmic, per damunt d'un desenvolupament social, vital i polític dels ciutadans. Aquesta «lògica» neoliberal està calant entre la població, tal i com Torres (2017) afirma:

Per a facilitar que el seu missatge cale quan abans en la societat, aquest tipus d'organismes difonen amb molta freqüència informes i estudis en els que tracten de convèncer-nos de les bondats de les polítiques i les pràctiques neoliberals. Recorren per això a conceptes socialment ben valorats com excel·lència, eficàcia, competències, elecció, estàndards de rendiment, avaluacions externes quantitatives, etc., que, a més, procuren visibilitzar amb un llenguatge matemàtic que la majoria de la població entén com a equivalent de mesures objectives, neutrals i apolítiques. D'aquí l'obsessió per construir rànquings i per fer comparacions que es pretén que equivalguen a processos públics i transparents de rendició de comptes. (p.24)

Aquest mateix autor considera que aquesta interpretació de la realitat és potenciada per una gran majoria de mitjans de comunicació, els quals difonen informacions, en molts casos, de caire sensacionalista i amb manca de rigor, de tipus:

-L'alumnat no té el nivell acadèmic que tenia abans i d'aquesta manera es propaga la idea que la joventut és ignorant

-L'augment de la violència en els centres escolars, amb la generalització de l'etiqueta que l'alumnat és perillós i violent

-Al·lusions constants a la manca d'esforç, assumint que els estudiants són ociosos i ganduls.

-Notícies relacionades amb l'abús de begudes alcohòliques i altres drogues i, per tant, la joventut és borratxa i drogoaddicta.

Mantres similars són assignats a famílies de pocs recursos i grups desfavorits com els gitanos o immigrants pobres; a la vegada que el professorat tampoc s'escapa, ja que es generen idees relatives, per exemple a: la manca de formació i nul·l interès en actualitzar els coneixements; l'excés, sovint, d'autoritarisme; d' aplicar metodologies ineficaces i donar una resposta insuficient a l'alumnat; les poques hores de treball i les moltes vacances que tenen o que són excessivament corporativistes que només pensen en els seus propis interessos, entre d'altres.

D'altra banda, seguint aquesta deriva neoliberal, Moya Otero (2014) considera que la cultura de l'esforç és una invenció ideològica utilitzada per justificar polítiques educatives privatitzadores i segregadores, assumint que les persones són les úniques responsables del seu progrés. Considera que aquesta nova ideologia (propulsada per lleis com la LOMQE) intenta canviar la mentalitat de les persones per fer tolerable la creixent desigualtat social i fa de l'esforç «la panacea» que cura tots els mals. Aquesta ideologia disposa d'una base doctrinal, pròpia del pensament conservador (tradició, jerarquia, dret natural, mèrit) amb d'altres del pensament liberal (esforç, competència, interès, llibertat).

Cal matisar que l'esforç és necessari. Ara bé, la recepta dels mals socials o educatius no radica únicament en l'esforç de l'alumne immigrant o de la persona en atur. Aquesta introducció de la responsabilitat individual, de la culpabilització del fracàs personal per part del neoliberalisme amaga el principi del bé comú i evita centrar-se en les causes socials, contextuais o els recursos insuficients. D'aquesta manera, el sistema queda immune. Possiblement té més beneficis per les elits governants focalitzar el problema en la persona que no en tota l'estructura. Entrar en aquesta dinàmica de personalitzar els problemes sense analitzar i tractar en profunditat el sistema que els genera crea resignació i docilitat, afavorint la perpetuació del sistema. Per tant, cal anar més enllà per tindre una perspectiva general (i també personal) i cal considerar les causes socials, sistèmiques i estructurals que obstaculitzen l'assoliment del potencial educatiu i que tothom tinga coberts els drets bàsics universals.

En la complexitat actual són molts els factors que intervenen en l'educació i el context neoliberal no afavoreix un desenvolupament apropiat d'equitat, qualitat i inclusió educativa.

Per tant, aquesta fórmula neoliberal pretén controlar a la ciutadania i que aquesta, incloses les persones docents, amb poca formació estadística, accepten lleis, normativa, tasques, burocràcia i altres exigències, resignant-se a la realitat, al mateix temps que dificulta la consciència crítica i oculta dimensions rellevants en educació, com la moral, social i política.

És obvi que cal un canvi profund i aquest passa per una nova vida política, per un relleu institucional i per la transformació de models mentals. Fullan (2004) fa referència a la combinació de la voluntat política, al propòsit moral i a l'interès personal.

En aquest sentit, l'única revolució que ens queda per fer, segons Naranjo (2013), és la «revolució de les consciències»; és necessari un món nou i només es podrà aconseguir amb

persones més conscients, coherents i decidides. L'educació té un paper central per aconseguir ciutadans tolerants, amb esperit crític i amb capacitat de diàleg. La transformació de l'educació, i dels docents, és la gran esperança.

#### 1.5.2. MERCANTILITZACIÓ I PRIVATITZACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU

---

«Les successives crisis del capitalisme venen imposant gravíssims retalls en tots els serveis públics i, en concret, estan provocant una privatització creixent de l'educació de la que, en moltes ocasions, som partícips gairebé sense donar-nos compte»  
(Llorente, 2015, p. 22)

Com s'ha anat explicant, el neoliberalisme està impregnant el sistema educatiu en molts àmbits diferents. Les successives crisis del capitalisme han suposat retalls en els serveis públics, en els recursos materials i personals dels centres educatius i han provocat una privatització creixent en l'educació.

La privatització i mercantilització són un fet a escala global, on la privatització de centres educatius i l'augment de concerts i la cessió de sòl públic és una realitat en l'estat espanyol. Cal remarcar que Espanya és un dels països europeus que més subvenciona amb finançament públic als centres privats. Segons dades del Consell Escolar de l'Estat l'escola concertada rep més de 6.900 milions d'euros anuals<sup>3</sup>. Gran part de l'educació en Espanya és concertada. Segons dades de la OCDE, el 67,3% de l'educació és pública, front al 32,7% de centres privats finançats públicament. Mentrestant, en la gran majoria de països europeus l'educació és fonamentalment pública (el 89,2% en Educació Primària i un 83% en Secundària en la UE-28). Espanya és el tercer país europeu amb més escola privada sostinguda per diners públics, darrere de Bèlgica i Malta. (Díez, 2018)

Malauradament en l'estat espanyol l'oferta privada, i especialment l'oferta privada confessional, continuen tenint privilegis en els recursos, les instal·lacions o els mecanismes de selecció de l'alumnat. Segons Torrego (2020), fent referència a l'exercici pressupostari del 2018, les xifres en la despesa pública en educació és inferior en un 6% al de fa una dècada. En canvi, els diners públics destinats a concerts i subvencions de l'ensenyament privat ha pujat un 34,4% en 12 anys (de 4.717 milions en 2006 a 6.342 en 2018).

---

<sup>3</sup> <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/cee/portada.html>



El sistema educatiu ha de garantir la igualtat mitjançant una xarxa adequada de centres públics, suprimint progressivament els concerts educatius i, d'aquesta manera, evitant la desigualtat que es produeix entre una xarxa i una altra per la classificació de l'alumnat. L'escola no ha de reproduir esquemes de desigualtat social i cultural i, per tant, el projecte educatiu de l'estat és una peça clau per a detindre mitjançant l'educació la reproducció d'aquestes desigualtats d'origen.

Segons Díez (2018) una de les formes de privatització més esteses en Espanya són els concerts (finançament amb recursos públics de centres privats, en la seva majoria regits per l'Església catòlica i, darrerament, el món empresarial.)

El sistema de concerts es va plantejar inicialment, durant els anys 80, per complementar l'oferta pública, que en aquell moment era insuficient. Ara bé, aquest argument ja no encaixa avui en dia ja que l'escola pública ha augmentat considerablement.

...la notable millora quantitativa i qualitativa de la xarxa pública de centres fa que, en el moment actual, el manteniment d'unitats escolars en centres concertats no es puga justificar per la insuficiència dels centres públics per atendre la demanda, sinó més bé per raons de tipus ideològic d'una determinada corrent neoliberal, molt estesa, lligada a la suposada «llibertat d'elecció». (Díez, 2018, p. 19)

Aquesta privatització creixent obeeix a una voluntat política de governs neoliberals que la pròpia Constitució espanyola no estableix

El text constitucional estableix que l'ensenyança bàsica és obligatòria i gratuïta, però no prescriu que l'Estat estiga obligat a garantir eixa gratuïtat en col·legis privats pel simple fet de que les famílies trien un centre distint del creat i gestionat pels poders públics. (Díez, 2018, p. 22-23)

Per tant, aquest sistema de consum competitiu de mercat perverteix conceptes com la llibertat d'elecció o qualitat educativa, ja que moltes famílies seleccionen la millor opció «educativa» per al futur dels seus fills i filles enfront de la resta, encara que siga a molts quilòmetres de distància (òbviament si tens recursos), i amb gent de la seva classe social o evitant aquells més «conflictius» i de baixa condició. Per tant, aquesta suposada llibertat d'elecció de centre ataca de ple la igualtat d'oportunitats.

L'obligació de l'Estat és garantir que tots els centres tinguen la màxima qualitat; si tots els centres educatius pugueren oferir la millor qualitat i en tots es garantira una educació al servei de l'interès comú, la competitivitat entre centres deixaria

de ser un mecanisme més de selecció i de segregació-disgregació social. No pot haver llibertat sense igualtat. (Llorente 2015,p. 23)

Per tant, és obvi entendre que les famílies trien centres concertats, no tant per tema normatiu, curricular, metodològic o avaluatiu (l'administració estableix directrius similars), sinó més bé per les característiques socioeconòmiques de l'alumnat i de les famílies, que poden influir en els resultats acadèmics i en unes relacions més favorables.

Les investigacions conclouen reiteradament que darrere de l'apel·lació a la «lliure elecció» de centre el que s'amaga és rebuig a la mescla social, a educar als fills i filles junt a qui no són de la mateixa classe. Efectivament, la pretesa «llibertat d'elecció de centre escolar» és, en la pràctica, preferència de selecció escolar. (Díez, 2018, p. 23)

Aquest model privatitzador i mercantil naturalitza la selecció, la classificació, la competència i el clientelisme entre la comunitat educativa. Per tant, no es prioritza el garantir el dret a la millor educació de tots els xiquets i les xiquetes.

A més la doctrina neoliberal s'escampa i es normalitza en els centres educatius: venda de llibres a canvi de regals diversos als departaments, el mercat-negoci de la formació amb proliferació d'acadèmies privades de tot tipus, els cursos on-line/presencials de diferents empreses o la subcontractació i externalització de serveis com el transport o el menjador escolar, entre d'altres. (Llorente, 2015).

És imprescindible la voluntat i valentia política, així com un finançament a l'alçada de la importància de l'educació per poder abordar el futur educatiu de la millor manera possible.

### 1.5.3. EDUCACIÓ COM A NEGOCI VERSUS EDUCACIÓ COM A TRANSFORMACIÓ

---

El concepte d'educació ha recorregut una llarga història en el transcurs de la humanitat i posseïx una gran càrrega de significats. Delval (1996) fa un anàlisi de les diferents concepcions que societats distintes tenien de l'educació i mostra que els objectius van canviant d'una època a una altra i d'un poble a un altre. Es sap que l'escola ha tingut el monopoli de la formació en el passat, però avui en dia, en una societat digital de la informació immediata, on les fake-news predominen, la polarització creix i el neoliberalisme ens atrapa a totes, sembla que l'escola s'ha de reinventar als temps actuals. L'escola ha d'ensenyar a canalitzar tota la informació i a fomentar el pensament crític i autònom. En aquesta societat complexa, convulsa i confusa la veritable finalitat educativa no s'ha d'oblidar.

El debat sobre el sentit de l'educació està obert i segueix mantenint postures contràries i contradictòries. L'educació conté una mescla d'orientacions, a vegades contraposades, i és el resultat d'aquestes tensions. Per una banda realitza la funció de reproducció de l'ordre social, de promoció de la submissió i, d'altra banda, allibera a l'home i el capacita per a comprendre, per a evolucionar i poder transformar l'entorn. Diferents autors fan menció d'aquesta polarització del terme educació. Així, per exemple, Chomsky (2001) explica l'educació i les escoles com centres d'adoctrinament tendenciosos per una banda, segons la qual les persones des de la infància han de ser ingressades en una base estructural, acatant preceptes i acceptant normes sense qüestionar-les. Aquesta corrent neoliberal pretén un major control i adoctrinament, amb una marcada jerarquia i l'avaluació basada en exàmens tradicionals. Existeixen estructures poderoses en la societat que busquen que els estudiants estiguen adoctrinats i conformats, que siguin obedients i no facen massa preguntes. En aquest sentit Chomsky (2001) considera que les escoles són centres d'adoctrinament tendenciosos:

Lluny d'afavorir el pensament independent, l'escola, al llarg de la història, no ha deixat d'interpretar un paper institucional dins d'un sistema de control i coerció. Una vegada que se t'ha educat, se t'ha socialitzat ja d'una manera que recolza les estructures de poder... (p. 9)

L'escola, com la societat, reproduceix la divisió del treball de diferents maneres, com és: la rigidesa d'espais i de temps; l'organització curricular i en la compartimentació del coneixement i habilitats en assignatures; l'excessiva especialització (i aïllament, sobretot en secundària) del professorat, a pesar de la corrent innovadora i renovadora actual, que tendeix cap a la interdisciplinarietat; l'abús del llibre de text, que frena la reflexió i la innovació; les relacions jeràrquiques i de poder entre alumnat i docents, així com l'avaluació, la qual continua classificant i uniformitzant. En propers capítols es desenvoluparan alguns d'aquests temes.

Chomsky (2001) planteja canviar la mirada respecte a l'alumnat, oferint una participació horitzontal que fomenti el pensament crític i conscient:

El que hem de procurar és un auditori que importe. En el cas de l'ensenyament, es tracta dels estudiants; no s'ha de veure com un simple auditori, sinó com element integrant d'una comunitat amb preocupacions compartides, en la que un espera poder participar constructivament. És a dir, no hem de parlar *a*, sinó parlar *amb*. Aquest fet és instintiu dels bons mestres... Els estudiants no aprenen per una mera transferència de coneixements, que s'engula amb l'aprenentatge memorístic i després es vomite. L'aprenentatge vertader, en efecte, té relació amb descobrir la veritat, no amb la imposició d'una veritat oficial: aquesta darrera no condueix al

desenvolupament d'un pensament crític i independent. L'obligació de qualsevol mestre és ajudar als estudiants a descobrir la veritat per sí mateixa, sense eliminar, per tant, la informació i les idees que poden resultar compromeses per als més rics i poderosos: els que creen, dissenyen i imposen la política escolar. (p. 29)

Aquest autor propugna l'educació com una investigació, una creació i una cerca de les riqueses del passat. Aquesta corrent es va iniciar en la Il·lustració, la finalitat de la qual és la investigació creativa. Cal fer referència a Kant, màxim exponent de la Il·lustració, qui considera que només per l'educació la persona pot arribar a ser persona. L'educació és qui fa a les persones: «Tota educació és un art, perquè les disposicions naturals de l'home no es desenvolupen per sí mateix» (Kant, 1983, p. 35). En aquest sentit l'aprenentatge va encaminat a descobrir la veritat, no amb la imposició de la veritat oficial, buscant un pensament crític i independent.

Contínuament hi ha conflictes constants entre aquestes dues perspectives. Actualment, com s'ha comentat anteriorment, la política neoliberal està transformant la finalitat educativa:

L'educació ja no es considerada com una forma d'ampliar oportunitats, desenvolupar programes d'educació inclusiva i intercultural, millorar les oportunitats de vida de les dones, les minories i la classe treballadora, sinó més bé com una via per a l'increment de la competitivitat internacional i la rendibilitat en la formació dels futurs recursos humans. (Díez, 2019, p. 14)

Seguint a Fullan (2004) les escoles són molt més institucions conservadores dels status quo que una força revolucionària per a la transformació. Possiblement té un paper clau en la transformació, però encara no ha pogut portar-la a la pràctica.

Aquest enfocament funcionalista té un cost principal en els alumnes, perquè unifica excessivament el tipus d'habilitats i bloqueja la comprensió i l'anàlisi que es refereixen a un futur personal, sacrificant capacitats que, encara que podrien no ser decisives per a la projecció personal, sí que ampliarien el seu ventall en el món sensible d'allò social i artístic, completant d'aquesta manera la seua educació com a persona receptiva a noves idees i a les seues pròpies capacitats creatives. (p. 22-23)

L'educació, d'aquesta manera, es va convertint en un negoci per a uns quants, desvirtuant la seua finalitat essencial i normalitzant la doctrina neoliberal. Aquests vells i nous aspectes comentats continuen creant una mentalitat dòcil i reforcen l'estratificació i la desigualtat social.

Repensar l'escola i la influència dels docents, en el marc actual, és de gran importància per a encarar millor el futur. L'educació és un pilar fonamental per combatre els mals d'aquesta cultura depredadora i poder construir persones més crítiques i disposades a millorar el seu

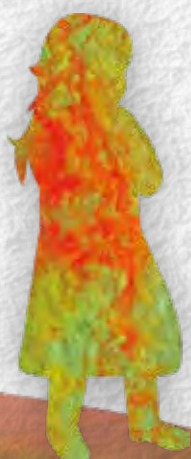
entorn. En tot cas, l'aposta pel canvi escolar i social ha de passar per un alt grau de consciència social, política, pedagògica i personal i anar, d'aquesta manera, construint una ètica individual i social que promoga una cultura alternativa en benefici de la humanitat.





## CAPÍTOL 2:

# CAP A UNA EDUCACIÓ PÚBLICA, DEMOCRÀTICA I INCLUSIVA







“L’educació continua sent la clau per a l’empoderament econòmic i polític”

(Bàrbara Jordan)

Aquest segon capítol pretén interrelacionar la dimensió política i la dimensió pedagògica i oferir una visió comprensiva de com l’educació, amb múltiples visions, ha estat condicionada per diferents aspectes polítics i socials, com són el patriarcat, la religió o la revolució industrial. De la mateixa manera, tot i que està condicionada per inèrcies pedagògiques heretades, s’estan obrint perspectives per avançar cap a una educació més humanitzada i cap a una escola pública, democràtica i inclusiva. En aquest sentit, els aspectes pedagògics i la figura docent en tota la seua integritat cobren força.

### 2.1. APROXIMACIÓ A L’EDUCACIÓ. VALOR DE L’EDUCACIÓ I ASPECTES A CONSIDERAR

---

“No podem ensenyar sense suposar que tots els xiquets poden aprendre i créixer”  
(Meirieu, 2021, p. 137)

Més enllà de la dicotomia entre el sentit de transformació envers reproducció de l’educació, cal considerar les nombroses definicions d’educació i, tot i els diferents matisos i diferències, tothom és conscient del seu valor.

Herran (2011), per exemple, considera l’educació com el motor de l’evolució humana. Per aquest autor “l’educació és l’energia primera de la Humanitat, útil no només per a créixer, sinó per a reparar-se. La seua finalitat última és l’evolució humana o complexitat de consciència generalitzada” (p. 257).

Blay (2016), per la seua banda, considera tres objectius fonamentals en l’educació:

- Ajudar a que cadascun arribe a ser ell mateix.
- Ensenyar els modes de convivència (adaptar-se als models socials).
- Transmetre el patrimoni cultural.

Calderon (2014) matisa que la veritable tasca educadora serà aquella que ajuda a l’alumnat a trencar els límits i ajuda a aquest a ser més lliure. Aquest autor fica l’èmfasis en el canvi de mirada i en el compromís de l’educador per una educació autèntica:

Educar implica un compromís amb l'altre, una complicitat amb el xiquet o la xiqueta que tenim davant... Saber-nos còmplices de l'altre, per damunt de membres d'una institució. Vore en ell o ella capacitat enlloc de la incapacitat. I eixe compromís ha de basar-se en el reconeixement dels seus sabers i capacitats, el desenvolupament d'estratègies didàctiques adequades i un coneixement profund de com opera la societat. Perquè si educar és alliberar, és necessari que com a educadors siguem capaços de fer veure al nostre alumnat com pot lluitar per a que es reconeguen els seus drets. (p. 136-137)

Per tant, per educar cal considerar l'educabilitat o la capacitat d'aprendre com una de les principals característiques de l'ésser humà. La persona té la possibilitat de canvi i modificació al llarg de tota la seua trajectòria vital i l'educació és qui possibilita aquest desenvolupament humà. Aquesta «mal·leabilitat» humana és utilitzada per alguns per a mantindre l'estatus quo, els privilegis de poder i per reproduir l'ordre social imperant (cas de la visió neoliberal); d'altres consideren l'educació com una via per a la millora i el perfeccionament de l'ésser humà i de la humanitat. Per a Meirieu (2022) cal compaginar aquesta educabilitat (tot ser és educable) amb la llibertat (cadascú ha de ser ell mateixa qui aprén, no es pot aprendre en el lloc d'una altra persona).

És evident que l'educació és un fenomen intrínsecament humà, inseparable de la cultura i del desenvolupament personal. Aquest desenvolupament està condicionat, conjuntament amb la cosmovisió neoliberal ja comentada en el capítol anterior, per tres característiques que han marcat profundament l'esdevenir de la humanitat i de la tasca educadora fins hui en dia: el caràcter patriarcal de l'educació, la influència de la religió i l'escola industrial com a prototip d'escola «normalitzada».

Respecte al primer aspecte, esmentat en el capítol precedent, s'entén com a educació patriarcal aquella basada en l'autoritat i la «tirania» d'allò racional envers l'afectiu i instintiu (Naranjo, 2013; Hooks, 2021; Sanfèlix, 2022). L'educació actual és una educació eminentment intel·lectual en el que altres aspectes de l'ésser humà estan desestimats. La docència, tot i que ha anat evolucionant en el temps, encara és un espai on la competència i la dominació estan presents. Sovint, l'educació es confon amb un sistema generalitzat d'instrucció, de caràcter reproductor i no formador de persones més lliures i plenes. Subirats (2017) fa referència a la cultura androcèntrica, com a característica de totes les cultures històriques. Aquesta cultura androcèntrica, de la qual l'ésser humà encara no s'ha lliurat, està centrada en la masculinitat i en la figura masculina. Estableix una jerarquia entre els valors femenins i masculins, estant el

poder en mans d'aquests, propiciant que valors tradicionalment masculins com l'agressivitat, la competitivitat o la virilitat tinguin major pes que d'altres com la cura, la solidaritat o l'afecte.

Per tant, cal superar aquests elements tradicionalment masculins, com la competitivitat, la cerca de poder o la idealització de la figura del guerrer masculí (que condueixen a evitar la compassió, l'empatia, la identificació amb el dèbil o l'altruisme). S'ha d'afavorir el desenvolupament natural i espontani de la persona, sense imposar comportaments i models dominants masculins que, hui en dia, ja són obsolets i perjudicials.

Pel que fa al segon aspecte, estretament lligat al primer, cal dir que el caràcter religiós de l'educació ha anat perdent força en el transcurs dels anys però no ha sigut substituït per una finalitat ferma i clara. Encara hi ha en «el currículum ocult» empremtes del passat relacionades en les creences religioses adquirides i, aparentment, soterrades. La influència de l'Església en l'educació ha sigut molt gran (i encara té) i ha transmet una sèrie de valors i creences en la ment de la població (inclosos els docents, òbviament), com és la submissió, la jerarquització, la cultura de la por, la culpa i el sotmetiment a l'autoritat, que s'arrastren hui en dia i poden condicionar les pràctiques docents. Quasi fins hui en dia l'Església ha tingut el monopoli de l'ensenyament. Cal recordar del passat més recent la dictadura franquista, on la jerarquia catòlica va marcar la moral de tota una època, no només dels centres escolars.

Actualment segueixen en vigor els Acords signats l'any 1979 entre el Govern Espanyol i el Vaticà, heretats de les acaballes del règim franquista, que estableix la Religió com una assignatura més. Al mateix temps l'Església Catòlica té força en el sector privat de l'ensenyament, atenent a través de Escuelas Católicas 1.952 centres catòlics arreu de l'estat espanyol <sup>4</sup>, la majoria amb algun nivell concertat. Escuelas Católicas suposa el 15% del total del sistema educatiu i el 58% de la privada concertada. Aquest fet contradiu l'aconfessionalitat de l'estat que propugna la Constitució Espanyola i demostra que la separació església-estat no es va resoldre adequadament durant la Transició. Diez (2017) i Plataformes com *La educación que nos une*, entre altres, reivindiquen una escola laica que eduque sense dogmes, en valors universals i humanistes, en la pluralitat i el respecte als drets humans, en l'assumpció de la

---

<sup>4</sup> <https://www.escolascaticas.es/estadistica/>

diferència i la diversitat i en els valors ètics, no sexistes i democràtics. A més, la idea i la representació del mestre com a sacerdot, en el sentit que la seua paraula és “veritat de fe”, convertit en tècnic i transmissor, que correspon a l’etapa fundacional dels sistemes escolars, encara impregna les pràctiques docents i la cosmovisió social (Aguerrondo, 2020).

Pel que fa al tercer aspecte, la corrent predominant en l’actualitat es basa en un model estancat d’ escola industrial, creada en els segles XVIII i XIX durant la industrialització per a formar i modelar a obrers dòcils, adaptant-los a la funció mecànica de la fàbrica (Vilaseca, 2014). Molts centres educatius mantenen paral·lelismes d’aquest model d’escola ja que en aquests predominen la fragmentació en disciplines, les unitats temporals de temps amb l’avis dels timbres corresponents entre classe i classe, l’educació per grups d’edats o la memorització i retenció de gran quantitat d’informació amb els corresponents exàmens i comparació entre ells. Tot i que aquesta escola ensenya a llegir, a escriure i a calcular matemàticament, el cert és que provoca un cert rebuig i desmotivació cap a l’aprenentatge, aniquila la creativitat i fomenta l’obediència i el conformisme. Fent referència a Vallory (2019) aquesta escola de matriu industrial parteix de la base que tots els xiquets són iguals, i que la funció de l’escola és transmetre la informació adient. De la mateixa manera la funció principal de l’aprenentatge és de lògica academicista, partint que qui té més capacitat d’acumular coneixement és més intel·ligent. A més, aquest model és selectiu i no s’ocupa d’aquell alumnat que no encaixa en el sistema. Esteve (2003) fa referència a la tercera revolució educativa a partir de l’extensió de l’educació obligatòria, configurant un model educatiu totalment diferent que requereix d’una pràctica docent ajustada als reptes de la societat actual, com són la inclusió, la democratització i la justícia social. No obstant, la majoria de sistemes educatius del món es mantenen actualment en la lògica d’escola industrial (i neoliberal). En aquest model la figura docent actua com a transmissor de coneixements, adoptant el paper de tècnic executor del currículum establert. En aquest sentit, Solano (2021) afirma que valors com la disciplina i la memòria són els que regeixen el sistema educatiu, tant per a alumnat com per a docents, i determinen l’èxit escolar.

Per tant, com afirma Pérez (1998), l’escola heretada i la cultura pedagògica convencional creada en la revolució industrial es mostra desbordada i incapaç de donar resposta a totes les necessitats d’una societat global caracteritzada per la complexitat, la quantitat d’informació i la vulnerabilitat personal, social i natural.

Més enllà del significat i dels condicionaments dels que està sotmesa l'educació, cal conèixer també els buits que es troben en la seua pràctica que dificulten el lliure desenvolupament de la persona. Hi ha autors que consideren que la dimensió interior i humana és una de les oblidades en la praxis educativa. Herran (2017) explica l'educació actual amb una metàfora, en la qual l'educació és com un arbre, en la que només es veu les fulles, el tronc, les flors i els fruits, deixant de banda la part més important, que són les arrels. Aquesta completa desatenció de la interioritat fa que l'educació siga errònia, parcial, incompleta i superficial, amb tendència a l'adoctrinament, conseqüència de l'ésser humà ordinari. Morin (2016) en la mateixa línia, considera que l'educació ensenya a viure de manera parcial i incompleta perquè s'aparta de la vida, ignorant els problemes i les característiques més rellevants del viure:

La nostra educació, si bé proporciona ferramentes per a viure en societat (llegir, escriure i contar), si bé proporciona elements (per desgràcia separats) d'una cultura general (ciències de la natura, ciències humanes, literatura, arts), si bé es dedica a preparar o impartir una educació professional, pateix d'una enorme carència en el que pertoca una necessitat primordial del viure: equivocar-se i enganyar-se el mínim possible, reconèixer fonts i causes dels nostres errors i il·lusions, buscar en tota ocasió el coneixement més pertinent possible. (p. 22-23)

Altres autors com Naranjo (2013), Bisquerra (2013), Fullan (2004), Day (2019) o el propi Morin (2006), entre d'altres, també consideren la importància de centrar-se en el món interior de la persona i no només al coneixement del món exterior, tot i que els sistemes educatius no sempre s'han ocupat de la persona en la seua globalitat.

El nostre sistema d'educació hauria de ser reformat..., es basa en la separació: separació dels sabers, de les disciplines, de les ciències, i produeix ments incapaces de relligar els coneixements, de reconèixer els problemes globals i fonamentals, d'acceptar els desafiaments de la complexitat... (Morin, 2006, p.189-190)

Per tant, per a una educació autèntica, cal una comprensió més profunda de la humanitat i de l'ésser humà i centrar-se en aspectes interiors i existencials (poc considerats en el currículum, en la pedagogia actual i en els docents en particular). Per a Morin (2016) l'educació està fragmentada i reduïda a les competències socioprofessionals, marcada per la tendència tecnoeconòmica, obviant les competències existencials, que poden regenerar la cultura i introduir temes vitals en l'ensenyament» (p. 26).

Aquesta limitació i fragmentació de l'educació actual, Palmer (2017) ho exemplifica en una sèrie de paradoxes i de resultats conseqüents:

- Separar el cap del cor. Resultat: ments que no saben sentir i cors que no saben pensar
- Separar els fets dels sentiments. Resultat: fets insensibles, que fan que el món siga distant i remot, i emocions negatives que redueixen la veritat a com es sent hui
- Separar la teoria de la pràctica. Resultat: teories que tenen poc que vore amb la vida i una pràctica mancada de comprensió
- Separar l'ensenyament de l'aprenentatge. Resultat: mestres que parlen però no escolten, i alumnat que escolta però no parla (p. 105)

Totes aquestes consideracions al voltant de l'educació denoten la importància de la vessant humana d'aquesta i, especialment, de la figura del docent, no només com a tècnic executor de metodologies i programes innovadors, sinó com a persona conscient, amb formació pedagògica i humana i amb capacitat per a generar relacions i situacions òptimes en el seu alumnat.

Cal anar al sentit més profund i vital de l'educació, superant el tecnicisme, la burocràcia imperant i les modes actuals, per consolidar maneres, valors i actituds. Com afirmen Feu i Torrent (2021) "renovar l'escola és, en major o menor mesura, desafiar, transgredir, desobeir" (p. 49).

Per tant, la comprensió de l'aspecte personal, relacional i contextual escolar és bàsic per a la construcció d'una òptima pedagogia i, en aquest sentit, la persona docent és de gran rellevància. Com afirma Toro (2005) «allò important no és l'espasa (el recurs, la tècnica) sinó qui la maneja (és a dir, l'educador o educadora)» (p. 17).

### 2.1.1 PERSPECTIVES ACTUALS

---

Malgrat aquestes tendències explicades que dificulten el ple desenvolupament, cal tenir en compte els darrers informes elaborats per l'Organització de les Nacions Unides per a

l'Educació, la Ciència i la Cultura (UNESCO). Aquests extensos informes analitzen l'educació actual i marquen les directrius i orientacions dirigides als diferents països membres per confeccionar el disseny de les polítiques educatives nacionals. Aquests informes tenen una gran rellevància educativa tot i que les polítiques, cultures i pràctiques educatives no acaben de contemplar aquestes recomanacions.

Cal destacar els informes “Reimaginar junts els nostres futurs: Un nou contracte social per a l'educació”, publicat en 2022; «Replantejar l'Educació. Cap a un bé comú mundial?», coordinat per Irina Bokova i publicat en 2015, «L'educació amaga un tresor» o «Informe Delors», de 1994 i «Aprendre a ser. L'educació del futur» o «Informe Faure» publicat l'any 1972.

El primer gran informe de l'educació, conegut com Informe Faure (1972), qüestiona, fa quasi cinquanta anys ja, l'educació basada en la mera transmissió de coneixements definitius i considera que els canvis socials són tan frenètics que hi ha la necessitat de tindre persones capaces d'aprendre al llarg de tota la vida. D'altra banda, com a bons visionaris, els responsables de l'elaboració de l'informe destaquen la necessitat d'aprendre a ser:

L'educació, per a formar a aquest home complet (...), només pot ser global i permanent. Ja no es tracta d'adquirir, aïlladament, coneixements definitius, sinó de preparar-se per elaborar, al llarg de tota la vida, un saber en constant evolució i d'«aprendre a ser». (pàg 16-17)

Aquesta perspectiva va facilitar «el canvi de mirada educativa» ja que ficava en el centre la persona que aprèn, l'ésser integral per tal desenvolupar processos que facilitaren la creació d'aprenentatges autèntics i significatius. Possiblement allò nou i extraordinari d'aquest informe és l'impuls que dona a conceptes com aprendre a ser, aprendre a aprendre i a l'aprenentatge al llarg de tota la vida, que posteriorment l'Informe Delors arreplega i replanteja. Resulta sorprenent que l'informe Faure indica innovacions per a desenvolupar els processos de pensament (despertar la curiositat, activar la motivació a base de reptes, entrenar la ment, etc) que hui en dia, encara no s'han normalitzat i encara semblen arriscades per a moltes docents.

Delors (1996) en l'Informe “L'educació amaga un tresor” explica que, amb la mundialització i la interdependència planetària es necessita una «utopia orientadora» que facilite l'accés del coneixement a tothom. És l'educació l'encarregada de que les persones es compreguen a si

mateixa, compreguen als demés i compreguen el món. Hi ha una necessitat de propiciar un nou model de desenvolupament que respecte la naturalesa i les diferències individuals i és important l'educació permanent cimentada en quatre pilars que done resposta als reptes del món:

-Aprendre a ser: revaloritzar la personalitat de cadascun (autonomia, capacitat, responsabilitat) i poder desenvolupar les distintes potencialitats.

-Aprendre a conviure: desenvolupar la comprensió de l'altre i la capacitat per a viure en comunitat respectant la diversitat, la comprensió mútua, la col·laboració i la pau.

-Aprendre a conèixer: cal anar més enllà de la transmissió de coneixements. Cal aprendre al llarg de tota la vida, comprendre el món i descobrir el plaer de conèixer i descobrir.

-Aprendre a fer: desenvolupar la capacitat de treballar en equip i resoldre situacions de tot tipus.

La UNESCO ha formulat una magnífica proposta per a una educació en el tercer mil·lenni: una proposta que no s'interessa exclusivament en consideracions econòmiques, sinó que apunta a tot allò que fins ara ha sigut descuidat i guarda relació amb el desenvolupament humà. (Naranjo, 2013, p. 266)

L'any 2015 es va publicar «Replantejar l'educació, cap a un bé comú mundial?». Aquest document contribueix a replantejar l'educació i l'aprenentatge i revisar l'Informe Delors de 1996. Aquest text segueix la senda dels anteriors informes i reprenen una concepció més humanista de l'educació, recalcant la necessitat d'allunyar-se dels plantejaments dominats basats en les teories del capital humà. Les societats contínuament s'estan transformant i això exigeix noves formes d'educació per anar més enllà de l'alfabetització i de les competències numèriques per centrar-se en nous enfocaments i dissenys d'aprenentatges més inclusius i equitatius per tothom.

Amb l'informe Reimaginem junts els nostres futurs. Un nou contracte junts per a l'educació (UNESCO, 2022), la UNESCO manté una línia continuista dels anteriors informes i davant de la situació de crisis múltiples i diferents reptes mundials, amb grans desigualtats, proposa un nou contracte social que comporte transformar l'educació per a transformar el món. Basat en principis com la inclusió, la cooperació i la interconnectivitat, s'insisteix en que cal prioritzar el dret a l'educació i reforçar aquesta com una tasca col·lectiva, pública i al servei del bé comú,



incidint en el potencial transformador de l'educació. Algunes idees que cal destacar de l'informe són la consideració de que la pràctica educativa ha d'impulsar les capacitats intel·lectuals, socials i ètiques de l'alumnat, requerint de pedagogies basades en la solidaritat i la cooperació. Tanmateix, els docents són uns actors claus en el debat públic sobre els futurs de l'educació, destacant que és una professió col·laborativa i ha de ser referent en la transformació educativa i social, incidint en la dimensió personal d'aquest.

Per tant, per a desenvolupar aquesta educació transformadora el model tradicional de transmissió unidireccional i la figura tradicionalment considerada del docent no és suficient i es produeix una tensió permanent entre l'educació coneguda i aquest nou paradigma. Cal una nova visió de l'educació i urgeix, d'aquesta manera, redefinir la figura del docent i de l'escola pública. La perspectiva humanista, la formació pedagògica i el desenvolupament personal són imprescindibles per poder donar resposta a aquests reptes.

## 2.2. L'ESCOLA PÚBLICA

---

L'escola pública és l'instrument de què disposa l'Estat per a fer efectiu el dret a l'educació i, per tant, ha de servir d'exemple de societat: un projecte col·lectiu, inclusiu, cohesionador i de transmissió de valors cívics i universals.

L'escola pública, com defensa un sector del professorat, moviments de renovació pedagògica o les plataformes en defensa de l'escola pública, ha de tindre una sèrie de característiques, entre d'altres:

-Ha de tindre un fort component democràtic, amb la participació de les famílies, alumnat i professorat. Els òrgans de governs, com claustre i consell escolar, han d'anar més enllà de la unidireccionalitat informativa i ser òrgans on la participació i el debat contribuïsquen a construir una escola millor.

-Ha de ser transparent i autònoma; el projecte educatiu de centre (PEC) ha de ser sentit per tota la comunitat educativa i ha de guiar l'organització i les pràctiques d'aquest.

Tot i que hi ha centres que s'esforcen per transmetre valors, implementar pedagogies renovadores i amplificar la democratització escolar, com afirma Meirieu (2021), l'escola pública encara està lluny del seu caràcter emancipador, inclusiu i equitatiu:

L'escola pública no aconsegueix convèncer als pares del seu caràcter profundament emancipador, a penes aconsegueix defensar el valor educatiu de la diversitat social, desenvolupar la cooperació entre pares, instaurar un acompanyament personalitzat, implicar als alumnes en compromisos cívics, col·lectius, etc. (p.88)

L'absència d'un projecte educatiu estatal clar i convincent, que generi confiança i propiciï un diàleg serè, fomenta l'individualisme, la pèrdua de legitimitat de l'escola i la confusió docent (Meirieu, 2021).

És obvi que el projecte educatiu, com a filosofia i estil, ha de respondre a plantejaments essencials en l'educació, com són la inclusió, la solidaritat, la formació integral i humana, el pensament crític, la responsabilitat, el compromís, la convivència saludable, etc., que informes abans esmentats consideren.

Els canvis socials produïts en els darrers anys, alguns comentats anteriorment, com la influència de la xarxa com a font d'informació (amb la modificació conseqüent de les relacions socials), la varietat de models familiars, la transformació del mercat laboral i llurs relacions, el moviment feminista i l'increment de la violència de gènere, la decadència del sistema polític, la globalització econòmica, la crisi sanitària i social del COVID-19, entre d'altres, són aspectes a tenir en compte per a redissenyar les funcions de l'escola pública i de l'educació obligatòria. En vigent encara les paraules de Delgado (2001), quan afirma que «la necessària i urgent revisió de les senyes d'identitat ha de veure en les funcions que l'escola pública hauria de complir amb el nou i complex escenari social» ( p. 164).

És important promoure el debat sobre les finalitats de l'educació, així com els mitjans i recursos adients per aconseguir-los, reforçant la identitat i la força de la institució escolar i, conseqüentment, de les persones docents. Com fa referència Lopes i Pereira (2012) la qualitat del clima escolar repercuteix en la construcció d'una bona identitat docent

...restituir als actors la responsabilitat del seu treball i fer-lo de tal forma que, en el marc d'un projecte nacional, deixen de ser els servidors dòcils de la màquina-escola per convertir-se en els creadors obstinats i feliços del que els uneix i el que els allibera, del que permet als alumnes integrar-se i emancipar-se. (Meirieu, 2021, p. 102)

Malauradament, en l'imaginari col·lectiu es troba una imatge de deteriorament i desbordament de l'escola pública, auspiciat per:

-Les polítiques conservadores.

-La baixa qualitat democràtica en els centres (cal destacar els problemes que molts centres tenen en la participació dels membres de la comunitat educativa, com poden ser la formació de AMPAs o la renovació de determinats sectors en els consells escolars o equips directius).

-La continuació de pedagogies tradicionals (tot i que estem en una «onada» de pedagogies alternatives, la realitat és que pocs centres tenen un projecte de centre educatiu global que les incorporen sistemàticament i amb sentit pedagògic clar).

-El «refugi» en l'escola pública dels sectors socials més desfavorits (en contraposició a l'escola privada i concertada, amb un alumnat molt més homogeni).

-L'individualisme corporatiu docent (on la fragmentació curricular i la cultura escolar imperant dels centres ho fomenta).

Aquests són alguns dels factors que demostren que l'escola pública, i la pràctica docent, està allunyada d'un model democràtic, de qualitat, vinculat a uns fins educatius clars i a la idea de servei públic.

El fet que aquests canvis han generat l'aparició de nous entorns socials i educacionals..., unes polítiques educatives neoliberals..., que s'imposen sense acceptar negociacions, i han provocat que molts educadors s'hagen replegat en les seues tradicions, al seu ordre segur, establint barreres impermeables a la nova situació, o exigint tornar a l'hàbitat cultural on tan a gust es trobaven. I això pot anar ofegant poc a poc l'escola pública. (Imbernón, 2013, p. 33-34)

Fernàndez Enguita (2002) afirma que, en moltes ocasions, l'escola pública no està supeditada al servei públic, sinó que més bé està subordinada a interessos privats i personals (de cada professor) i a interessos corporatius (del conjunt del professorat). Aquest autor desenvolupa alguns exemples, com per exemple, les resistències de part del professorat en agafar responsabilitats diferents a exercir docència en la seua classe (com tutories, vigilància de patis, eixides i activitats extraescolars, participació activa en òrgans col·legiats com claustres, consells escolars, etc); la manca de compliment de l'horari complet de treball de la persona docent (alguns docents s'agafen el mes de juliol com a vacacional quan no els pertoca o que l'horari laboral és de trenta set hores i mitja, amb temps complementari de preparació i de formació personal, el qual part del professorat no ho compleix, amb absència de mecanismes legals, econòmics ni morals per controlar-ho); l'immobilisme, la mediocritat i la manca de

compromís per part de cert sector del professorat, que inclús aquests s'encarreguen de qüestionar i menysprear aquells docents més actius i renovadors. Aquest autor considera, tot i els entrebancs externs de l'escola pública (neoliberalisme, el mercat, complexitat social, etc), que el principal enemic de l'escola està dins, no fora: són aquells professors acomodats, amb manca de vocació, irresponsables i amb escàs entusiasme pel seu treball. No obstant, cal afirmar que un sector important del professorat està especialment implicat en la tasca docent, amb molta inquietud en aprendre, formar-se i dedicar temps en millorar la seua pràctica i l'escola pública, a pesar de les frustracions i entrebancs diaris. L'activisme «pedagògic» i les ganes de millorar l'educació són característiques de moltes docents.

Hi ha altres factors que tenen influència en el deteriorament de l'escola pública i cal comprendre el perquè part dels professionals, arriben a este nivell de desídia, desmotivació i resignació (Imbernón, 2017). Aspectes com:

- El propi sistema d'organització administrativa (que moltes vegades ja arrastra a actituds immobiliestes).
- La fragmentació del coneixement.
- Les condicions laborals (càrrega lectiva, ràtios elevades, etc).
- Els problemes de convivència.
- La manca de formació.
- Els recursos inadequats.
- La desídia.
- La confrontació de les famílies.
- L'exigència social i l'ansietat docent per situacions que els superen.
- La desvaloració professional.
- La conflictivitat interior i el «xoc d'egos» que es produeix en molts claustres.
- La dificultat en canviar les cultures i pràctiques docents.

Els entrebancs comentats, la situació actual i la ignorància propicien actituds reactives, defensives i de fugida de part de cert professorat. Cal ser conscients del perquè d'aquestes actituds per poder-les gestionar i anar-les superant pel bé de l'escola pública. La formació inicial i permanent, en aquest sentit, és indispensable. Hargreaves i Fullan (2014), per exemple, consideren imprescindible elevats nivells d'educació i formació en el docent per poder fer front a la complexitat i la dificultat de la tasca educadora. D'altra banda Ramírez i Herran (2012) reivindiquen una major maduresa i desenvolupament personal del professorat per a una acció educativa adient en aquests temps convulsos.

En aquests darrers anys, i seguirà sent així en un futur pròxim, els canvis han sigut tan ràpids i tan abruptes que, no han desorientat únicament a moltes persones, entre ells els educadors, als que inclús els ha generat un cert desemparament, sinó que han provocat una bretxa desconcertant entre allò que és objecte de l'educació pública i allò que realment hauria de ser objecte d'aquesta educació. (Imbernon, 2013 p. 33)

D'altra banda, Morin (2016) considera que hi ha dos factors que deshumanitzen l'ensenyament públic:

-Factor intern: la colonització neoliberal i el tecnocratism dominant.

-Factor extern: Els mitjans de comunicació i la xarxa Internet.

Aquest autor considera que “els xiquets i adolescents aprenen a viure primer mitjançant la família o el carrer, després a través dels mitjans, a la televisió i sobretot a la gegantesca enciclopèdia en expansió que és Internet” (p. 57).

Cal matisar que la crisi de l'educació està relacionada en altres crisis, comentades anteriorment, com la crisi de la societat, la crisi de la democràcia, la crisi del coneixement i la crisi de la civilització.

Dites crisi s'inscriuen en una nebulosa espiral de crisi i el seu conjunt formen la crisi de la humanitat, abandonada a les sacsejades de les ciències, les tècniques i l'economia, en un món dominat per unes finances èbries de beneficis i per uns conflictes gangrenats pels fanatismes assassins. (Morin, 2016, p. 59)

Aquestes crisis fan aflorar errors, temors, incomprensions i incerteses i, evidencien, segons aquest autor, el problema principal de les persones, que és saber viure i conviure. L'educació i

l'escola pública, afectada per una crisi global, evidència les llacunes socials i difícilment fa front a la seua missió essencial: ensenyar a viure.

El paper de l'estat és important per "fixar el rumb" i determinar unes finalitats concretes comunes de l'escola pública; els docents, en canvi, "han de donar compte sobre la manera en la que encarnen eixe projecte en el dia a dia i comprometre's, junt amb les famílies, a una interlocució sobre la pertinència de l'acció. (Meirieu, 2021, p. 92)

És convenient la revisió contínua de l'educació pública, del paper dels centres educatius, dels seues engranatges interns i dels seus agents per a construir una nova educació.

El repte de l'educació pública és com establir processos de revisió i de canvi en l'interior de les institucions educatives, de la seua cultura organitzacional, de la seua metodologia, per a que proporcionen als ciutadans i ciutadanes les capacitats que els permeten comprendre i interpretar la realitat, realitzar una lectura crítica dels esdeveniments i de l'entorn comunitari. (Imbernón, 2013, p. 35-36)

### 2.2.1 INCLUSIÓ I DEMOCRÀCIA

Una característica comunament acceptada de l'escola pública és que hauria de ser inclusiva i que treballa per l'equitat, la no segregació i la inclusió.

Segons la UNESCO, la inclusió és un procés orientat a respondre a la diversitat de l'estudiantat incrementant la seua participació i reduint l'exclusió en i des de l'educació. Està relacionada amb la presència, la participació i l'aprenentatge de tot l'alumnat, amb especial èmfasis en aquells que, per diferents raons, estan exclosos o en risc de ser marginats. Ainscow et al. (2006) desenvolupen aquests tres principis en la seua obra.

L'educació inclusiva, tot i que està reconeguda per la legislació internacional (Convenció sobre els Drets de les Persones amb discapacitat<sup>5</sup>), nacional (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de la modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación LOMLOE) i autonòmica (Decret 104/2018, de 27/07: principis d'equitat i d'inclusió i Ordre 20/2019, de 30/04: organització de la resposta educativa per a la inclusió de l'alumnat), encara té forats. Cal matisar que l'educació és necessàriament inclusiva, si no no és educació.

En la pràctica es produeixen vulneracions d'aquest dret i, a pesar de la voluntarietat de moltes docents i d'algunes pràctiques inclusives, no és una realitat generalitzada. El Pla d'Acció per

---

<sup>5</sup> <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

a la implementació de l'agenda 2030 (juliol 2018) <sup>6</sup> fa referència a l'exclusió que, hui per hui, encara es produeix en el sistema ordinari. L'Informe del Comitè sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat de Nacions Unides<sup>7</sup> constata que l'exclusió discriminatòria, la segregació i/o la falta d'ajustos raonables afecta principalment a persones amb discapacitat intel·lectual o psicosocial, amb trastorns de l'espectre autista, hiperactivitat i dèficit d'atenció, o amb discapacitat múltiple. Aquest alumnat generalment ingressa a centres d'educació especial, o a projectes que els separen dels companys, amb escasses oportunitats d'eixir d'aquest sistema segregador. D'aquesta manera es vulnera l'article 24 de la Convenció Internacional dels Drets de les Persones amb Discapacitat.

La inclusió es relaciona amb tot l'alumnat i en tots els contextos presents i futurs. Tot i que la diversitat és consubstancial a l'ésser humà i contribueix a l'enriquiment de les societats (visió compartida per gran part dels docents), en l'ADN del sistema escolar continua estant present el tractament injust i discriminatori, basat en la discapacitat i en el model mèdic (Calderón i Verde, 2018). Encara en moltes pràctiques docents impera aquest model segregador.

El problema és públic i, per tant, les solucions han de ser socials. La legislació ha d'anar acompanyada d'un posicionament clar en les pràctiques escolars, en les relacions i en les cultures dels centres. El compromís amb la cultura i els valors inclusius és necessari: la valoració positiva de la diversitat, la solidaritat, el treball en equip, la igualtat social i de gènere, la convivència i resolució dialogada de conflictes i el compromís amb la sostenibilitat local i global.

Més enllà de normatives, legislació i recursos, la inclusió implica també un canvi de mentalitat de la societat i de les persones docents en particular. Cal qüestionar les creences i els mites que propicien la segregació, com la justificació i el determinisme biològic que, sovint, es mantenen en la cultura escolar. Morin (2016) en la seua obra argumenta les carències del determinisme, un dels principis de la ciència clàssica. Com afirmen Calderón i Verde (2018), si «té diversitat

---

6

[www.exteriores.gob.es/Portal/es/SalaDePrensa/Multimedia/Publicaciones/Documents/PLAN%20DE%20ACCION%20PARA%20LA%20IMPLEMENTACION%20DE%20LA%20AGENDA%202030.pdf](http://www.exteriores.gob.es/Portal/es/SalaDePrensa/Multimedia/Publicaciones/Documents/PLAN%20DE%20ACCION%20PARA%20LA%20IMPLEMENTACION%20DE%20LA%20AGENDA%202030.pdf)

7 <https://asociacionsolcom.org/wp-content/uploads/2018/06/informe-SOLCOM-CRPD-2018.pdf>

cognitiva, doncs és lògic que fracasse en l'escola», «té autisme, doncs no pot relacionar-se amb la resta», «es meneja en cadira de rodes, doncs no pot vindre»» ( p.23).

L'educació té un paper fonamental per a no basar-se en aquestes limitacions biològiques, i cal utilitzar la cultura per a salvar les determinacions (Calderon i Habegger, 2012, Bruner, 1991). La biologia imposa limitacions, però la cultura pot minimitzar-les. Freire (2001) fa referència al caràcter inconclús de l'ésser humà i en la seua capacitat d'educabilitat, com s'ha comentat en un apartat anterior. Toro (2005) també fa referència a aquest caràcter inconclús, i complet, del xiquet i de l'adult, ja que "si simplement forem producte de la determinació genètica, cultural, de classe o de raça, seriem irresponsables del que fem, amb el que no es podria parlar d'ètica ni d'esperança" (p. 125-126).

Així doncs, cal redirigir la mirada en les possibilitats que el context i les persones poden oferir. Com afirmen Calderón i Habegger (2012) «quan reconeixem a la resta com a subjectes que construeixen i deconstrueixen els seus significats, entenem la naturalesa inconclusa de la realitat» (p. 23).

Una altra barrera personal és que, sovint, sense ser-ne conscients, la por i la ignorància impossibilita a reconèixer com a persona a l'ésser diferent.

Som nosaltres qui expulsem a les tenebres a les persones per a defendre-nos de la nostra naturalesa precària, manipulant la realitat per a crear límits i fronteres que ens separen sobre la base de la por i del desconeixement. (Calderón i Verde, 2018, p. 33)

D'aquesta manera, s'utilitzen la cosificació i la imposició d'estereotips, distorsionant a la persona que es té davant. Goodley et al. (2016) afirmen que el context social i cultural, sovint nega la humanitat de les persones discapacitades. Calderón i Verde (2018) van més enllà i reivindiquen la naturalesa complexa de la realitat i de l'ésser humà. Per això, consideren que cal ser conscients dels mecanismes que s'utilitzen, de la por a la diferència i anar més enllà de les divisions dicotòmiques (com intel·ligent i estúpid) i reconèixer la identitat comú i les diferències entre l'altre i un mateix.

Aquestes creences i pràctiques, vinculades a la determinació biològica i al model deficitari, que formen part de la cultura escolar, generen unes relacions de poder, desequilibrades i de jerarquia que lastren el procés educatiu.



Així doncs cal qüestionar el model i el món que s'ha construït. Per això, cal un canvi profund i una major consciència en les formes d'entendre la diversitat i a les persones en general. El debat i la discussió sobre la norma o la inèrcia habitual segregadora (present encara en l'ensenyament) és imprescindible. Tanmateix, cal superar la por a la desobediència i a qüestionar allò establert, que, en moltes ocasions, converteix en còmplices de pràctiques segregadores i no educatives.

Es necessita valor, perquè és una complexa tasca la d'educar, i perquè la vertadera educació és un acte revolucionari que anida dins de les persones i en l'espai que hi ha en elles. Es necessita valentia per a educar de veritat hui, i la determinació a apreciar les diferències. (Calderon i Verde, 2018, p. 69)

A més d'aquesta actitud i mirada docent, per avançar en aquesta escola inclusiva, com indica Meirieu (2021) cal tenir en compte el disseny d' activitats comuns on cadascuna trobe el seu lloc, creant vincles i sentint-se part d'un projecte comú; de la mateixa manera, l'acompanyament personalitzat ha d'estar present, conjugant el dret a la semblança (activitats comunes sense discriminacions), amb el dret a la diferència (reconeixement de les particularitats pròpies i acompanyament, en funció de les necessitats).

Aquesta valoració de la diversitat com a font de millora, és reconeguda per Moliner et al. (2016), les quals també fan referència a la importància de la participació col.laborativa i el sentit de pertinença, essencial en la inclusió, per a vivenciar una democràcia real escolar. Moliner et al (2021) en el seu estudi recalquen que quan s'implementen pràctiques curriculars inclusives, democràtiques i comunitàries es vinculen contextos com l'escola i el territori i es mobilitza el coneixement. Sandoval i Waitoller (2022) consideren que l'educació inclusiva té estreta relació amb la justícia social i, per això, la participació és un eix estratègic central per a construir pràctiques educatives i socials més justes.

Per tant, la inclusió està estretament relacionada amb la participació democràtica. La participació és una tasca pendent en tots els àmbits de la societat. Estretament vinculada a la democràcia, a l'igual que aquesta, com s'ha anat desenvolupant en els apartats precedents, la responsabilitat social, en alguns aspectes, brilla per la seua absència. Exemples quotidians com la implicació en l'associació de veïns, en la gestió de l'escala o l'assistència als plens municipals indiquen aquesta carència de participació.

Possiblement cal recuperar el sentit col·lectiu d'allò públic i de tot allò que uneix com a col·lectivitat (Llorente, 2015). La participació és la base d'un bon funcionament democràtic, i aquesta és una tasca de cadascuna de les persones que conformen la societat. Aquesta autora considera que "la participació de totes i de tots és l'únic que podrà garantir un funcionament més democràtic en base a aquells interessos que son col·lectius i comuns, enfront als interessos privats dels poders econòmics, polítics i ideològics dominants» (p. 56).

L'escola, com s'ha anat desgranant, també té dèficit en participació en els seus òrgans col·legiats, on la dificultat que participen docents i familiars és un fet.

Hi ha un munt de reunions (de nivell, de projecte, d'aula, de tot el que et pugues imaginar i més) però cada cop menys claustres on el professorat pugui opinar i decidir res. El Consell Escolar s'ha convertit en un tràmit consultiu...i l'alumnat...segueixen sent un ramat en qui fomentar la participació activa com a competència bàsica però que no té cap possibilitat de proposar i ser clau en cap decisió estratègica de com fer les classes i per a què. És un despropòsit total: abunden els reietons i les reietones en cada regne de taifa. (Buades, 2019, p. 111)

Cal adonar-se de la democràcia espectral que impregna el sistema educatiu. La manca de debats pedagògics als claustres, la dificultat de participació del professorat i les famílies en els consells escolars i les AFA (Associació Famílies de l'Alumnat), així com el paper passiu de l'alumnat en la presa de decisions és una realitat en la majoria de centres educatius. Aquesta mancança democràtica es paradoxal a un dels principals objectius del sistema educatiu, què és l'educació de la ciutadania per una participació responsable i crítica. Buades (2019) es pregunta si "es pot ensenyar ciutadania democràtica activa, sensible, oberta en centres on no hi ha democràcia real? Quanta no-democràcia aguanta una educació que presumeix d'ensenyar a ser lliure?" (p. 112-113).

En la pràctica són moltes les dificultats de vivenciar una autèntica democràcia escolar. Buades (2019) afirma que "quan ens sentim bombardejats per l'exigència de fomentar la competència personal i social en l'alumnat seria bo de tenir present aquesta precarietat general de la idea de democràcia al món i a casa" (p. 114).

Cal recordar, com s'ha comentat en el capítol precedent, que l'estat de la democràcia, a l'estat espanyol, i a la resta del planeta, no passa pel seu millor moment.

Aquesta vivència de la participació democràtica és imprescindible per tal que l'educació siga emancipadora i la persona docent, com a referent i agent transformador, l'ha de potenciar. L'aprenentatge de la democràcia és essencial per al desenvolupament personal, per a la comprensió del món i protagonitzar individual i col·lectivament el procés educatiu i la vida.

Buades (2019) fa referència al concepte «democràcia de la Terra», encunyat per Vandana Shiva, una de les grans veus de l'ecofeminisme, que seria «aquella que connecta la gent en cercles de cura, de cooperació i compassió en lloc de dividir-la a través de la competició i el conflicte, la por i l'odi» (p.119).

La democràcia real en els centres educatius és una manera d'entendre la vida, d'assumir compromisos i adoptar un paper proactiu, empoderat i amb consciència crítica. Calen democràcies reals als centres educatius i, per això, és necessari:

- Proposar que les direccions que siguen elegides pel professorat, l'alumnat i les famílies a través del Consell Escolar en lloc de ser nomenades per comissions controlades per l'administració

- Donar espais a l'alumnat per poder reunir-se i proposar millores per a l'aprenentatge i la convivència.

- Major transparència i participació de les famílies en el quefer educatiu.

- Major empoderament del professorat, horitzontalitat i debat pedagògic, en lloc d'autoritarisme i burocràcia.

Dewey (1998) fa referència a que la democràcia no s'ha de convertir en una fórmula buida, sinó que el sistema educatiu d'una democràcia s'ha de caracteritzar pel compromís amb els valors democràtics de la societat. Per això, l'educació ha de ser una acció política en el sentit que ha de permetre la reflexió i l'actuació envers les dimensions socials, polítiques, econòmiques, culturals i morals de la societat. L'aprenentatge de la democràcia és un aprenentatge polític per excel·lència; per això, la democràcia i la responsabilitat van entrelaçades i s'han de vivenciar i experimentar durant tota l'escolaritat. En la primera part del segle XX, pedagogs com Makarenko i Freinet ja afirmaven la importància de les tasques i responsabilitats personals dins dels grups al servei del col·lectiu.

A més de l'ajuda mútua, és essencial implementar, a tots els nivells, formes de cooperació que permeten que els alumnes descobreixen que un col·lectiu és molt més ric que la suma de les individualitats que el componen i que l'interès general no és la suma dels interessos individuals. (Meirieu, 2021, p. 222)

Cal crear una cultura i imaginari col·lectiu de centre de protagonisme, de col·laboració i de compromís dirigit a un projecte educatiu i curricular propi i compartit per tota la comunitat educativa.

### 2.2.2 CURRÍCULUM I APRENTATGE

---

Abans que mestre de matemàtiques, llengua o mecànica, s'és mestre d'escola

(J. Bruner)

Les aules i els centres educatius son espais per a construir interpretacions, obrir l'imaginari i despertar diferents possibilitats, així com per a accedir a informacions rellevants, construir coneixement i desenvolupar capacitats, habilitats i valors.

El currículum educatiu engloba una selecció de la cultura realitzada amb la finalitat de comprendre el passat i el present de la comunitat, així com els seus vincles amb la humanitat. Aquest marc curricular estructura les possibilitats i els límits del treball docent i, com deia, Stenhouse (1987), pot ser una important estratègia de transformació de l'educació.

Tot i que segons Llorente (2015) el currículum escolar actual és ampli, tancat i prou rígid, els darrers canvis curriculars amb el desenvolupament de la LOMLOE donen major autonomia pedagògica als centres i a la figura docent per a la concreció curricular. Òbviament que per aplicar de manera eficient aquesta autonomia docent calen condicions: temps i espais per a la reflexió, per a la coordinació i per al disseny de situacions d'aprenentatge i ratios adients per acompanyar i personalitzar de forma eficaç. Cal dir també que la LOMLOE i els decrets que la desenvolupen, com els DECRET 106/2022, de 5 d'agost, del Consell, d'ordenació i currículum de l'etapa d'Educació Primària o el Decret DECRET 107/2022, de 5 d'agost, del Consell Valencià, pel qual s'estableix l'ordenació i el currículum de l'Educació Secundària Obligatoria, pretén que el sistema educatiu contribuïska al desenvolupament d'una ciutadania crítica, constructiva i compromesa i impulsar aprenentatges autònoms, reflexius i significatius.

Cal comentar que els currículums anteriors estaven formats per un excessiu nombre d'assignatures, programes extensos, amb poc temps d'aplicació i que, en moltes ocasions, han

provocat que el professorat primara la lliçó magistral i no prioritzara actituds, valors i metodologies més actives. Poques vegades s'han donat els programes complets, i el ritme competitiu que es respira en molts centres obliga a carregar de tasques fora de l'horari lectiu, propiciant, d'aquesta manera, que l'alumnat amb un entorn familiar que no li puga garantir un repàs o certes pautes educatives, es vaja desplaçant del sistema i acaba, en moltes ocasions, expulsat d'aquest, incomplint el principi constitucional de la igualtat d'oportunitats. Per a Carbonell (2008) hi ha «currículums sobrecarregats on el més d'allò i el d'allò altre acaba convertint-se, en menys de quasi tot» (p. 46).

Aquest "fast food" curricular, espill de la societat imperant, provoca superficialitat, acceleració, pressió i carència de significativitat en l'aprenentatge, sumat a la irrellevància de molts coneixements. Aquesta «acceleració» curricular i quotidiana es trasllada als docents i al ritme escolar, que reflexa la velocitat i superficialitat que s'ha comentat en el capítol anterior.

L'activisme sense fre i sense rumb és una de les pitjors malalties escolars. La pressió del currículum, la imposició de les modes, la ingent oferta de programes i activitats des de tot tipus d'organismes públics i privats, dificulten la tasca del professorat a l'hora de discriminar allò essencial del secundari, allò urgent del realment important... La velocitat del temps i del canvi social no pot traslladar-se a l'educació escolar. (Carbonell, 2008, p.22)

Seguint a Meirieu (2021), el que cal en el sistema educatiu no és una inflació d'ensenyaments addicionals,

sinó una forma d'ensenyar i viure que integre, en tots els àmbits, l'exigència primordial de tota educació per aquests temps... formar a subjectes capaços de resistir-se a la omnipotència pulsional, de gosar pensar per ells mateixos i de col.laborar per a la construcció democràtica del bé comú. (p.151-152)

Es requereixen de temps més prolongats i flexibles per a l'afiançament dels aprenentatges. Quan el docent es contagia d'aquest activisme incessant, es dilueixen els horitzons educatius. D'ahí la necessitat docent de parar, reflexionar i ser-ne crític.

Aquesta acumulació de continguts que, en moltes ocasions estan descontextualitzats i fragmentats, suposen una manca de rigor pedagògic alarmant. Fent referència a Ruiz (2019), la investigació científica indica que el desenvolupament d'habilitats superiors com la creativitat, la comprensió lectora, la resolució de problemes o l'anàlisi crític requereix de

l'adquisició de coneixements significatius i profunds (organitzats al voltant de grans idees, connectats entre ells, dotats de comprensió i transferibles a altres situacions).

Aquest autor també fa referència a que adquirir molts coneixements de manera superficial no ajuda a desenvolupar habilitats superiors, tot i que pot ser el primer pas cap al coneixement profund. Un dels problemes del currículum, segons Ruiz, és l'amplitud, enemiga de l'aprenentatge amb comprensió. Per tant, és important la reducció del currículum per incrementar l'aprenentatge en profunditat i la comprensió.

D'altra banda, com s'ha anat considerant en apartats previs, la institució escolar està condicionada per una avaluació obsoleta (examen tradicional) i encara està lluny de fomentar una memòria comprensiva i a llarg plaç. Tot i que darrerament la legislació educativa està fomentant una avaluació alternativa, pot ser que els exàmens tradicionals (escrits, individuals i amb temps determinat en silenci) es mantenen en el sistema perquè són un instrument didàctic de poder.

La curiositat, la motivació per l'aprenentatge i el saber, en molts centres, són totalment desplaçades per l'imperi de les notes i per la promoció de curs. Com diu Carbonell (2008) «és una de les majors estafes i perversions que permet i reproduïx el sistema educatiu. Forma part de les inèrcies ancestrals, d'una gramàtica escolar sòlidament instal·lada i inamovible» (p.46).

Aquestes inèrcies escolars són propiciades, en certa mesura, per la cultura imperant i pel currículum (i el seu executor, que sovint és el llibre de text). En molts casos els llibres de text són la principal forma d'accés al coneixement i, el docent, un tècnic que l'implementa. Per afavorir la transformació educativa, cal tenir en compte que el canvi és cultural i no tant tècnic (Martínez Bonafé, 2021). A més a més el sistema educatiu encara obvia molts aspectes culturals de certes minories, com els pobres, el paper de la dona, els exclosos socialment o aquell que contradiu el règim, predominant un pensament sociològic, pedagògic i psicològic hegemònic, amb praxis en les aules d'aquest tarannà, que fomenten la passivitat, la docilitat i la inadaptació social.

Encara en l'actualitat, les anàlisis que venim fent sobre el currículum ocult, per exemple, en quant a la selecció de la cultura amb la que treballen les institucions escolars, segueix posant de manifest un crònic i quasi patològic silenci entorn a nombroses realitats del present i d'aquelles més significatives del passat; les que posseeixen majors potencialitats explicatives per a entendre allò que succeïx en el

món present. És massa escandalós com es segueixen silenciant o deformat i manipulant les explicacions sobre el racisme, del sexisme, l'homofòbia, de l'existència de classes socials, del neocolonialisme, de la pobresa i la marginació, de les injustícies en el món laboral, de la realitat quotidiana de les persones amb discapacitats intel·lectuals i/o físiques, de les malalties i les seues conseqüències de tot tipus, etc. (Torres, 2017, p.13)

Díez (2018) també analitza l' absència en els currículums de continguts de minories i classes socials més desfavorides

Podem comprovar com existeix en els continguts escolars un llarg llistat de cultures i subcultures oblidades i silenciades: des de la vellesa a les dones; des del món rural als pobres; des de les minories culturals als gais i la diversitat sexual; des dels heterodoxos als vençuts, etc. (p. 36)

Tanmateix, trobem «punts cecs» o aspectes oblidats en els programes o currículums que marquen les constants vitals del planeta i d'un món en col.lapse (Buades, 2019):

-L'expansió exponencial de l'espècie humana (segons l'ONU al 2050 hi haurà 9.800 milions d'habitants i 11.200 a finals de segle), i l'alerta davant de les migracions (on la Mediterrània s'ha convertit en la frontera nord-sud més mortífera del planeta)

-Urgència de promoure la interculturalitat i convertir aquesta diversitat en riquesa per cultivar el respecte mutu, la cooperació i la cohesió social, en un moment social que la xenofòbia i l'odi al diferent està creixent.

-Ignorància de la cada vegada major desigualtat social, amb l'evidència que la distància entre rics i pobres va augmentant, com també entre països

«L'esperança de vida d'una nigeriana és avui de menys de cinquanta-quatre anys, mentre que si vius als EUA frega els vuitanta» (Buades, 2019, p. 93).

-La seguretat climàtica i el descobriment, la comprensió i la reacció davant l'amenaça real i definitiva del canvi climàtic.

Aquest currículum homogeni i elitista genera desigualtat i fomenta una visió reduïda i parcial del món. L'escola reproduceix l'ordre social estratificat i manté les actuals relació de dominació del capitalisme. Martínez Bonafé (1999) considera que en els currícules, profundament academicistes i fragmentats, absents de l'experiència quotidiana, predomina una epistemologia elitista, androcèntrica i colonial que no afavoreix que el coneixement pugui ser una ferramenta

emancipadora. Aquest mateix autor planteja una revisió d'aquests per a fomentar sabers de responsabilitat, harmonia, compromís social i equilibri amb la natura. Afirmar que «el coneixement que es produeix i reproduïx en l'escola, i que es considera socialment legítim, es un coneixement ideologitzat, desigualment distribuït, el processament del qual en l'escola serveix a interessos culturals i econòmics hegemònics» (p. 48).

Els currículums, producte de la societat i de l'època determinada són, segons Herran (2019), totalment insuficients i no responen a una finalitat educativa. Aquest autor va més enllà i considera que els motius de la inoperància curricular són, entre d'altres, per la manca de:

- formació de persones completes, i no només competents (Savater, 1991)
- aprendre a estimar, a desenvolupar la compassió i a superar l'egoisme i la insensibilitat
- autoconeixement i meditació.
- desenvolupament de la consciència (des de l'acceptació de la ignorància, condicionaments, pors...).
- humanitat i universalitat.

Aquest autor considera com alternativa incorporar la consciència en el currículum, englobant aspectes que incorporin l'evolució personal, com desaprendre determinats condicionaments o la meditació, propiciant una vida més conscient.

La figura docent és clau per a una òptima implementació del currículum. Martínez Bonafé (1999) fa referència a l'autonomia docent per a prendre consciència i acció respecte al currículum ocult (les determinacions ideològiques, simbòliques, culturals o estructurals no planificades ni explícites) i al currículum nul (aspectes socials o culturals que no entren en les aules).

És obvi que hi ha la necessitat de discutir i plantejar aquest sentit comú hegemònic del currículum i dirigir una major atenció a un currículum orientat a un major desenvolupament personal, un millor aprenentatge i una major democràcia i justícia social.

Aquests aspectes ens porten a una educació de qualitat i, tot i ser un concepte utilitzat amb freqüència i amb una certa ambigüïtat, tal i com Pérez Juste (2005) fa referència, es considera com a bàsic per aquesta qualitat dels processos educatius determinar les finalitats i objectius que integren els projectes educatius. Per això, cal tenir en compte la formació integral i



considerar dos aspectes claus del procés educatiu: la personalització i la pertinència social. Per tant, aquesta escola ha d'afavorir el desenvolupament personal i comunitari i, per això, cal engegar processos de millora escolar que contemplen, conjuntament amb les polítiques i pràctiques escolars, aquells elements de la cultura escolar, i docent, que determinen el dia a dia escolar.



# CAPÍTOL 3:

## PROCESSOS CULTURALS I TRANSFORMACIÓ EDUCATIVA





“L’educació genera confiança. La confiança genera esperança. L’esperança genera pau”.

(Confucio)

En aquest tercer capítol s’oferirà una aproximació a la importància de considerar els processos culturals en la transformació educativa, ja que els elements culturals han d’acompanyar els processos de canvi de cada centre i considerar l’aula com un espai rellevant d’aprenentatge i convivència, on l’alumnat passa gran part del seu temps i aprèn diàriament a partir de multitud de situacions que la persona docent, com a referent, ha de gestionar de manera òptima. A més, és important clarificar conceptes que sovint, poden estar confusos, com innovació, renovació i transformació educativa i conèixer les característiques i finalitats d’aquests. Per això, s’indagarà en els processos culturals i de transformació educativa, tenint en compte la incertesa i la complexitat educativa actual i la importància del paper docent.

### 3.1 CULTURES ESCOLARS

---

L’aspecte contextual, i allò associat a aquest, té summa importància en el quefer docent i en el desenvolupament personal. Són molts els autors que parlen de la rellevància de la cultura escolar. Seguint a Hargreaves i Fullan (2014), «la docència no es redueix a la capacitat individual o a la voluntat. També està profundament afectada per l’entorn, la cultura o el lloc on es desenvolupa el treball» (p.43-44). Com afirma Elías (2015) “la noció de cultura escolar... és una dimensió central en l’estudi de les pràctiques escolars per quan és la cultura la que constitueix la identitat de l’escola” (p. 297). Segons Marchesi (2007) les creences, expectatives, rutines i les pràctiques majoritàries en cada escola conformen les característiques bàsiques de la cultura de centre. Per a Hargreaves i Fullan (2014) «la cultura dona forma a l’experiència que probablement tindrà... quan entre en una escola» (p. 44). Segons Day (2006) la cultura depèn de les creences bàsiques i profundes dels membres de l’organització que, a vegades, funcionen de manera inconscient i formen les inèrcies, relacions i formes de funcionar, especialment del professorat, com a grup social (moltes de les quals són automàtiques i difícilment es qüestionen).

La cultura es refereix al mode d’estar unes persones amb altres en l’aula, departament o escola. Es caracteritza per la forma de manifestar-se els valors, les

creences, els prejudicis i la conducta en els processos micro-polítics de la vida escolar. Sovint es descriu com l'esperit o el clima... (p.151)

El model de Schein (1985) comprèn tres elements que conformen la cultura escolar:

- Suposats bàsics: és el nivell més abstracte i profund. Constitueix l'essència de l'organització i està format per creences acceptades com a vertaderes. Els docents no solen ser-ne conscients dels pressupostos implícits de les seues accions (fins que poden ser qüestionats per algú o inclús per ells mateixos)
- Valors: són més conscients, tot i que no sempre ho són. Es tradueixen en normes de conducta que funcionen com a regles no escrites (exemple, llenguatge que s'utilitza, vestimenta a emprar, necessitat de formació en el docent...)
- Artefactes i pràctiques: format per mites, símbols i pràctiques. Serien els patrons de comportament observable que permeten visualitzar els suposats bàsics, els valors i les normes dels components de la institució.

Especialment la cultura escolar reforça i té influència en aquelles persones docents que comparteixen creences i/o que tenen menys seguretat o convicció en els seus pensaments.

Pérez (1998) afirma que «la cultura docent, fonamentalment conservadora, adquireix major rellevància quant menor és l'autonomia, independència i seguretat dels docents» (p. 163). Segons aquest autor «la cultura docent proporciona significat, abric i identitat als docents en les incertes i conflictives condicions de treball» (p.163).

Segons Hargreaves (1996) hi ha quatre grans formes de cultura del professorat:

- Individualisme (basada en l'aïllament del professorat).
- Balcanització (relació en xicotets grups i certa tendència a confrontar-se amb la resta).
- Col·legialitat artificial (adopció de «postureig» col·laboratiu, amb poca capacitat de decisió i amb control des dels estaments superiors).
- Col·laboració (entendre que l'educació és una tasca col·lectiva, incerta i que tothom pot aportar).

Per a Pérez (1998), en la cultura docent és necessari indagar les regles explícites i ocultes que regulen els seus comportaments, les seues històries i tradicions, que configuren la seua

identitat. De la mateixa manera que l'ambient i les condicions d'una classe tenen incidència en la pràctica docent, la cultura d'una escola afavoreix o perjudica l'aprenentatge i el desenvolupament del professorat i llurs relacions.

Tot i que aquesta cultura de centre té influència, no determina el comportament, els principis, els valors i les creences de la persona docent.

Ni l'estructura de l'escola, ni la cultura docent per sí a soles determina el comportament del professor. Més bé, el comportament del docent reflexa un delicat i emergent compromís entre els seus valors, interessos, ideologia i la pressió de l'estructura escolar. (Pérez, 1998, p. 164)

Cal considerar que la cultura i el poder són components en la vida escolar i condicionen emocions i relacions, contribuint a la cohesió, a la conflictivitat o a l'aïllament entre professorat, al mateix temps que condiciona el desenvolupament i aprenentatge de l'alumnat. Segons Marchesi (2007) "les expectatives i les frustracions, els compromisos i rivalitats, les tradicions que es mantenen o obliden, les festes i les activitats que es realitzen en comú són totes elles expressió de les experiències emocionals compartides" (p. 136).

A més, aquest autor considera que per a generar un ambient adient en els centres la confiança és un factor clau a desenvolupar.

La cultura de la confiança ajuda al professorat a col·laborar amb els companys, a expressar els seus sentiments, a reclamar ajuda quan ho necessita, a sentir-se segur en el treball, a preocupar-se també per la situació dels altres. Pel contrari, la cultura de la desconfiança separa als professors, bloqueja la seua comunicació i expressió emocional, provoca distància i susceptibilitat i impedeix el treball en col·laboració i l'esforç compartit. (p. 138)

Segons Hargreaves i Fullan (2014) «els individus guanyen confiança, aprenen i aconsegueixen retroalimentació per tindre al seu voltant a la classe adequada de persones i disposar de les apropiades interaccions i relacions en el seu entorn» (p. 24). En aquest sentit Ortiz i Lobato (2003) emfatitzen la importància que el canvi i el desenvolupament de cultures inclusives està estretament relacionat amb el lideratge inclusiu, la vinculació amb la comunitat, la col·laboració i la comunicació.

És important la presa de consciència crítica del que abasta la pròpia cultura de centre per poder crear alternatives i construir noves relacions equitatives i transformadores en la mateixa cultura d'escola. En aquest sentit, cal considerar l'aula com un espai propici per anar creant una cultura



col·laborativa, d'aprenentatge i de convivència saludable en el que la figura de la persona docent té un paper rellevant.

### 3.2 L'AULA: CONVIVÈNCIA, INTERACCIÓ I GESTIÓ EMOCIONAL

---

Tot i que un centre educatiu està ple d'espais que eduquen i que tenen importància en el dia a dia escolar, com pot ser el pati o el menjador escolar, cal dir que un dels espais més rellevants és l'aula. Encara que la família és el primer espai d'acollida i experiència comunitària de les persones, el segon més rellevant, on es passa gran part de les vides, és l'aula escolar. A l'aula, i a l'escola, els xiquets i les xiquetes tenen la possibilitat de conviure amb els altres, més enllà del nucli familiar (Berdalet et al., 2018). Aprendre a conviure, com ja s'ha comentat en apartats precedents, és un dels aprenentatges més importants de la vida.

Si volem que a l'escola s'esdevingui veritablement educació i no sols, o sobretot, instrucció, ens cal prendre la dimensió relacional i social com a quelcom fonamental que no només es posa en solfa quan es fa tutoria, festes escolars o convivències, sinó que impregna les opcions metodològiques i didàctiques, el paper del mestre i el lloc dels alumnes. (p. 22)

La importància de les interaccions entre la persona i l'entorn és essencial per a la pedagogia. La convivència fonamentada en el reconeixement mutu de tots els membres de l'aula, el diàleg i el vincle són el cor de l'escola, de l'aula i de la vida en general.

L'escola està cridada a ser un espai privilegiat per a la vida. Però no només...perquè prepara per a la vida futura, sinó sobretot perquè en ella la vida pot viure's i desenvolupar-se en tota la seua plenitud i fondària. (Toro, 2005, p. 23)

Una aula és com un microcosmos de convivència i interrelació d'espais i dimensions diverses:

-l'espai físic: l'amplitud, l'organització, la funcionalitat, l'ordre o la decoració són elements que interfereixen en la convivència i en l'aprenentatge.

-el grup de persones: la cohesió entre les persones que formen part i la gestió dialògica de les situacions variades que passen quotidianament és un altre punt a considerar.

-l'espai sonor: regular el to i el volum de veu quan s'interacciona amb l'altre, propiciar espais de silencis que faciliten el treball i la serenitat interior i, en algun cas, es pot utilitzar la música ambiental afavoridora en determinades situacions.



-l'espai de l'altre: respectar l'espai de l'altre com a espai inviolable.

-l'espai propi interior: ser conscients de l'espai intern de cadascun, com espai personal, d'atenció i de ser-ne conscients. (Toro, 2005)

La distribució de l'aula ha d'afavorir la trobada interpersonal, un bon ambient i una bona disposició al treball i a les diferents tasques. És important crear un ambient i clima d'aula adequat, on cada alumne es trobe a si mateix i es trobe amb els altres. D'aquesta manera es pot anar creant una convivència saludable, enriquidora i que servisca de base per a l'aprenentatge.

Les classes innovadores, actives i més complexes necessiten més ordre i disciplina que un aula tradicional; encara que, naturalment, no es tracta de l'ordre autoritari i jeràrquic de l'ordre i mane, amb un professorat vigilant i un alumnat sempre en silenci, sinó d'un altre ordre més profund i educatiu inscrit en el treball i en el comportament de l'alumnat i en l'assumpció de drets i responsabilitats pròpies de la convivència democràtica. (Carbonell, 2001, p. 91)

Com afirma Meirieu (2021) la persona docent "ha de crear l'entorn més ric i estimulants possible, desenvolupar un teixit de relacions socials que afavorisca la confiança en un mateix i la consciència de la importància dels aprenentatges" (p. 138).

En una aula, i en una escola, es produeixen moltes interaccions que trauen a la llum una sèrie d'emocions bàsiques i, sovint, les paraules es queden curtes per a descriure-les. Els fets, successos, situacions i esdeveniments es van generant sobre un espai emocional que, el mestre, com a figura clau, model i referent, ha de reconduir d'una manera òptima. És important l'estat interior i l'autogestió emocional del docent, ja que els alumnes, sovint, capten aquest estar.

Els alumnes, les alumnes, tenen unes antenes enormes per recollir les ones de les nostres inseguretats, perplexitats i pors, entre altres coses, perquè fins que deixen de tenir-nos por ens esguarden en aquella lluita tan atàvica, tan animal, per la supervivència. (Sánchez-Enciso, 2018, p. 75)

La serenitat, la paciència i l'obertura del mestre poden ser importants per a la transmissió al grup i per a la gestió de les situacions que van sorgint.

L'alumnat té molta força i energia, i es generen en el grup classe múltiples emocions i situacions vitals. Per això, és important que el mestre sàpiga reconduir esta vitalitat i emocions produïdes d'una manera educativa. Seguint a Toro (2005), unes pautes adequades per a aquesta gestió de l'aula són:

1. Tractar els sentiments i les emocions com a algo important i de gran potencial educatiu. Donar-li este valor suposa adjudicar un espai i un temps necessari per a la seua gestió.
2. Atendre, prestar atenció i no ignorar els sentiments que un xiquet o xiqueta viu o expressa en un moment donat. El mestre i la mestra han d'anar desenvolupant i mostrar una gran sensibilitat davant d'estats emocionals, en ocasions, molt subtils.
3. Comprendre i valorar justa i adequadament les emocions «negatives», com una oportunitat per a l'educació de les emocions i, inclús, com una oportunitat per a enfortir el vincle amb l'alumnat.
4. No impacientar-se amb les emocions «menys agradables». Prioritzar la necessitat de comprensió i consol enfront la recerca de la solució i, d'aquesta manera, prestar atenció al que aquestes signifiquen o expressen.
5. Respectar profundament les emocions dels xiquets i de les xiquetes. Per això, cal promoure la sinceritat emocional i mostrar interès pel que intenten expressar. Tanmateix no s'ha d'ignorar, ni menysprear ni ridiculitzar els sentiments de cadascun, i evitar dir com han de sentir-se.
6. Deixar d'exercir el paper de «salvadors» de les situacions conflictives dels xiquets. No vol dir que l'educador ha d'estar present o absent. El mestre i la mestra sempre participen del conflicte en la seua presència, tot i que a vegades eixa participació, de manera voluntària i conscient, adquireix el format de no intervenció.
7. Evitar minimitzar els sentiments i els fets que els desencadenen. A vegades els adults obliden amb excessiva facilitat xicotets problemes que, per als més menuts, són enormes. L'ajuda en la gestió i reelaboració de l'emoció, per part del professorat, en estos casos, és important.
8. Fixar límits amb claredat, contundència i coherència. Aquelles expressions desenfrenades que suposen risc i perill a la seguretat i integritat d'altres persones no s'han de permetre. Es poden acceptar tots els sentiments però no qualsevol conducta.

9. No viure les situacions com ocasions on exercir subtils «lluites de poder». Els adults i els xiquets moltes vegades, conscients o inconscientment, recorrem a les emocions com a armes de poder o estratègies de manipulació. És important no situar-se en situació de crisi personal en actitud de guerra. A vegades l'educador ha de reconèixer els mecanismes inconscients que els xiquets poden posar en marxa servint-se de les emocions (mecanismes de control, de domini o de manipulació). Sovint emocions fingides tapen altres sentiments ocults (plors que tapen enuig, o enuig que tape enveja o cels). Davant d'una situació així, el mestre ha de desmantellar aquesta falsedat i pretensió de poder, sent una situació òptima per a fer una tasca pedagògica i educadora. Ara bé, la batalla no és del professorat contra l'alumnat sinó que, en casos així, la batalla és a l'interior del xiquet o xiqueta.

Comprendre que la «baralla» mai era amb mi i que els xiquets eren «víctimes dels seus propis mecanismes no reconeguts», que botxins implacables i amb acarnissament em va fer, sostindre la mirada cara a cara, no com expressió de força sinó d'amor i comprensió. (Toro, 2005, p. 173)

10. Ser conscients de les pròpies emocions i valorar-les. Anar superant la temor a mostrar les pròpies emocions i compartir-les. Pauta no només per a l'alumnat, sinó també per al professorat.

Per consegüent, l'actitud i la forma de procedir del i la mestra és fonamental per a la bona gestió de les múltiples situacions que es produeixen en una aula. La presència, l'exemple i la maduresa emocional del professorat, de nou, són imprescindibles. Aquesta dimensió personal és fonamental per a la transformació educativa.

### 3.3. INNOVACIÓ, RENOVACIÓ I TRANSFORMACIÓ EDUCATIVA

---

“No temem dir-ho: volem homes i dones capaços d'evolucionar incessantment; capaços de destruir, de renovar constantment els mitjans i de renovar-se ells mateixos; homes i dones la independència intel·lectual dels quals sigui la força suprema, que no es subjectin mai a res; disposats a acceptar el millor, feliços pel triomf de les idees noves i que aspirin a viure vides múltiples en una sola vida. La societat té por a aquests homes i dones: no pot, doncs, esperar-se que vulgui mai una educació capaç de produir-los”.

(Ferrer i Guàrdia, Escola moderna, cap IX)

La necessitat de canvi i millora que pretén la transformació educativa té relació en la imperfecció i el dinamisme de la vida escolar, en la que moltes docents intenten introduir canvis i novetats en les seues pràctiques per propiciar millors resultats. Canvis que poden ser de diferents nivells i intensitats, alguns més puntuals, d'altres més constants, ja siga en l'àmbit de l'aula o del centre. En qualsevol cas aquest afany d'innovar està present en tots els àmbits: empresarial, econòmic, tecnològic, polític, i també, de manera especial, en l'educatiu, on actualment els canvis i la introducció de tècniques i metodologies noves estan a l'ordre del dia. És habitual la introducció de les noves tecnologies en educació, com ara l'ús de tabletetes, pantalles digitals i variades ferramentes tecnològiques. Tanmateix, destaca l'interés en metodologies actives com el *flipped classroom*, el treball per projectes, les estacions, els ambients o l'aprenentatge de serveis, tot i que ens molts casos no s'ha produït una sistematització a nivell de centre, aplicant-se d'una manera puntual i aïllada.

Des d'una aproximació etimològica la paraula innovació està formada per «in» (= introduir), «nova» (= canviar el que hi ha) i «ció» (= en procés) (De la Torre, 1994; Imbernón, 1992).

El sentit principal de la innovació es canviar o alterar les coses introduint-hi novetats. Per a Gairín (2009) “la innovació és un canvi que es produeix perquè la societat canvia, les organitzacions canvien i les persones, les seues relacions, i les seues accions i resultats necessiten canviar» (p. 211).

La innovació és el conjunt d'idees, processos i estratègies que provoquen canvis en les pràctiques docents habituals. La innovació és un procés no lineal, amb els seus entrebancs, conflictes, contradiccions i ritmes incerts. Està relacionada en la identitat i en la subjectivitat de la persona innovadora, vinculada a creences polítiques, pedagògiques i personals.

La innovació, per tant, va associada al canvi i conté un component ideològic, polític, ètic, cognitiu i afectiu. Perquè la innovació educativa apel·la a la subjectivitat del subjecte i a la construcció de la seua identitat; a les relacions entre la teoria i la pràctica inherents a tot acte educatiu; i a la creació de grups i col·lectivitats més cooperatives, solidàries i democràtiques. (Carbonell 2008, p. 63)

Llorente (2015) recalca que tota innovació suposa un qüestionament de la situació de partida i requereix d'un treball col·legiat en la qual les docents adopten un compromís social i polític, amb una actitud positiva, crítica i activa.

Ara bé, cal adonar-se, com Carbonell (2008) expressa en la seua obra, del concepte «paraigües» de la innovació, en la que s'utilitza tant per impulsar la renovació i la transformació en l'escola, com per a justificar polítiques conservadores que reproduïxen l'ordre escolar mitjançant metodologies tradicionals i neo-autoritàries.

En el marc de l'hegemonia neoliberal, existeix un mercat de la innovació, sovint «vinculat a les noves tecnologies o a altres conceptes que separen i aïllen la innovació del compromís social» (Martínez Bonafé, 2019, p. 24). Són discursos, sovint encapçalats per tecnòcrates o gurus, amb propostes que impliquen una pèrdua d'autonomia i autoritat docent, sotmesos a aquestes fórmules «màgiques» o panacees innovadores, que reforcen el mer paper tècnic docent. En el capítol I s'ha fet referència a aquesta mercantilització educativa.

Aquestes pràctiques innovadores, sovint vinculades al món de l'empresa, es basen en tècniques i mètodes didàctics aïllats que no responen a una finalitat educativa clara. A més, en molts casos, la participació dels membres de la comunitat educativa brilla per la seua absència i, a vegades, poc han de veure en les necessitats reals del context en les quals s'aplica.

Per tant, pràctiques suposadament «innovadores» solen estar propiciades per una motivació extrínseca, arrastrades per modes i novetats aparentment «urgents».

En aquesta tendència a estar «a les últimes», en totes les corrents metodològiques i tecnològiques, hi ha el perill d'allunyar-se de precedents pedagògics consistents i de sentit educatiu.

Si volem una transformació valenta i orientada de l'educació, hem de reivindicar la memòria, el testimoniatge, el relleu... Avui, les fonts d'inspiració per al canvi són els gurus americans que es poden escoltar al Youtube en conferències sovint simplistes però atractives... Sovint diuen coses que altres han dit abans amb més profunditat i, a vegades, fins i tot, han experimentat en tota una vida. (Esteve, 2019; p. 114)

La maquinària neoliberal introdueix aspectes com

... modes d'últim crit com la neuroeducació i el coaching emocional, promocionades per corrents neoliberals, es combinen amb la reedició i defensa de vells i caducs valors patris, de tint clarament conservador, com la formació en l'esperit militar, en la litúrgia taurina o en la clàssica religió catòlica en els centres educatius. (Díez, 2018, p. 36)

Aquesta proliferació de noves metodologies i corrents com gamificació, flipped classroom, neuroeducació... entre d'altres, en ocasions, no responen a una finalitat i sentit educatiu clar, més bé responen a interessos comercials i tendència actual personalista per a la introducció de novetats. Cal matisar que la recepta neoliberal es basa en la competició, tot i que a vegades s'utilitzen formes cooperatives lúdiques i creatives per a seleccionar.

D'aquesta manera, la lògica neoliberal va ocupant la mentalitat ciutadana; la «receptologia» va augmentant, amb la consolidació de la cosmovisió del docent com a tècnic-executor, no tant com a intel·lectual reflexiu-crític-transformador i generador de coneixement pedagògic, i les finalitats educatives van canviant de sentit. D'aquesta manera, es torna imprescindible la reflexió al voltant del sentit de les pràctiques i metodologies docents.

### **Quina relació hi ha entre innovació educativa i renovació pedagògica?**

Per a Llorente (2015) la pedagogia crítica i els moviments de renovació pedagògica entenen la innovació educativa com un instrument per a la transformació de l'escola i de la societat. En aquest sentit Marrasé (2019) considera que «el canvi és necessari i motivador, perquè mobilitza la nostra imaginació i la nostra millora personal, però existeix un substrat de valors en els que hem de basar-nos per aconseguir els objectius últims» (p. 61).

La renovació pedagògica, per tant, fa referència a tornar fer de nou mantenint la finalitat i el sentit educatiu, a diferència de la innovació acrítica:

Diríem que la innovació té més a veure amb implementar novetats, mentre que la renovació té a veure amb fer de nou, amb un fer genuí d'arrel que sempre s'actualitza... Ambdues són necessàries, però cal distingir-les, perquè una innovació pot respondre a una voluntat de renovació i afavorir-la, o bé una innovació tecnològica o logística, per exemple, pot anar en contra de la renovació pedagògica i perpetuar models que caldria transformar. (Esteve, 2019; p. 110)

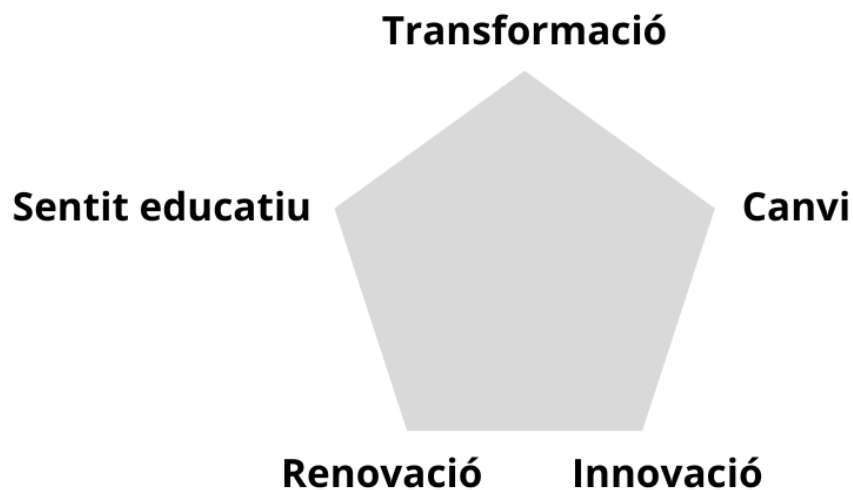
Cal comentar que renovació pedagògica és un terme associat i assumit pels moviments de renovació pedagògica (MRP) des del seu inici en l'etapa predemocràtica. La renovació pedagògica, basada en una tradició de canvi, compromís ètic i social i memòria pedagògica (Martínez Bonafé, 2022), pretén contribuir a una escola democràtica que forma persones lliures, crítiques i competents per anar pel món, vinculada a un procés de transformació social per tal d'esdevenir una societat més democràtica, equitativa i justa.

Si l'educació és el motor de transformació social, la innovació ha d'anar de la mà de la renovació i dotada d'un sentit educatiu i transformador. Innovació, renovació i transformació, per tant, son conceptes estretament interrelacionats.

En qualsevol cas, una cosa està clara: els processos de transformació educativa estan interpel·lats per la radicalitat del canvi cultural, social i polític, així com pels processos de cooperació que empoderen democràticament a tots els agents educatius que intervenen en la socialització de la infància i la joventut (Carbonell, J. (22-05-2019, ¿Innovar o transformar?, *Un blog de El diario de la Educación*, recuperat desde <https://eldiariodelaeducacion.com/pedagogiasxxi/2019/05/22/innovar-o-transforma>).

### **Figura 1**

*Interrelació de conceptes*



Font: elaboració pròpia

## **Aspectes a tenir en compte en la transformació educativa**

En aquesta línia de criteris a considerar en els processos transformadors Carbonell (2019) fa referència a la importància de:

- El coneixement, que desperta la curiositat i és rellevant, emancipador i interdisciplinar.
- L'empoderament democràtic de tots els agents educatius (famílies, alumnat i docents) amb una major democratització de la vida escolar.
- Valors humanitzats i en consonància amb un model de societat més solidària, lliure i equitativa.

Aquest autor desenvolupa un decàleg amb les senyes d'identitat de la innovació en l'informe La innovació educativa en les Comunitats Autònomes (Carbonell, 2008), amb els següents punts:

1. La valoració del procés educatiu enfront a la simple avaluació del rendiment i del producte obtingut.
2. L'èmfasi en la col·laboració entre iguals i entre els diversos agents educatius envers la competitivitat i la jerarquització.
3. L'atenció autèntica a la diversitat enfront al pensament únic i a la homogeneïtzació curricular.
4. La defensa d'allò públic com a servei i reconeixement d'un dret envers el poder del mercat.
5. Fomentar una cultura crítica, complexa, plural i oberta a les diferents mirades i interpretacions envers a la cultura arrelada de veritats absolutes.
6. El diàleg i l'escolta permanent en recerca de noves preguntes envers la mera transmissió de continguts tancats que dicta el professorat.
7. L'obertura de l'entorn i a variades fonts de coneixement envers la dictadura del llibre de text.



8. La interdisciplinarietat i integració de diferents matèries envers la inèrcia de la fragmentació curricular.
9. La lluita per la igualtat d'oportunitats i la inclusió escolar envers la segregació, l'elitisme i l'exclusió.
10. La reivindicació de l'horitzó utòpic com a exigència personal i col·lectiva envers la inèrcia, el conformisme i el pessimisme.

Altres autors com Doménech (2019) consideren que els indicadors que han de guiar la renovació pedagògica són:

-Consciència de les finalitats: cal reflexionar col·lectivament sobre el perquè de la institució escolar, donant sentit a l'educació i incloure el pensament crític, la millora social, l'equitat, l'emancipació...

-Participació i comunitat: L'educació, si ha de ser transformadora, ha de ser un projecte col·lectiu.

-Avaluació reflexiva, formativa i constructiva: ha d'afectar als diferents agents i ha de permetre la millora i el progrés en el procés, no tant la segregació, la classificació o la penalització de l'error.

-Atenció a la diversitat: ha de permetre la cohesió, la inclusió i l'equitat.

-Dimensió social en els projectes d'aprenentatge i voluntat de compartir el coneixement amb l'entorn.

Esteve (2019), per la seua banda, considera que per a fer una renovació crítica encarnada cal considerar aspectes com:

-Llibertat: llibertat per qüestionar-ho tot, començant per imposicions i el marc legislatiu, com currículums, proves estandarditzades, el mercat; seguint pel dia a dia que ens dona seguretat i que també ofega, com les inèrcies absurdes, el corporativisme, la burocràcia, etc; els status quo i els discursos hegemònics, incloses certes panacees innovadores de moda.

-Imaginació: La imaginació com a motor de la renovació i la transformació, on la crítica i la cerca d'utopies i de traçar nous camins va obrint pas cap a la millora educativa.

-La reflexió compartida: Cal parar el ritme frenètic i trobar espais i moments per a reflexionar, meditar i compartir «L'humus de la renovació pedagògica és en els grups de mestres reflexius» (p. 120).

-La conservació: Cal conservar l'infant i el món, allò més humà i natural davant d'un món més artificial, virtual i tecnificat.

-La sensibilitat o mirada atenta: Cal conèixer en profunditat la infància, així com les seues necessitats, nucli del compromís ètic de la persona docent.

Per tant, són diferents les línies a seguir per engegar processos transformadors, englobant aspectes polítics (finalitat educativa i democratització del saber i relacions), pedagògics (sentit i significació de l'aprenentatge) i personals (valors humanitzats en consonància amb l'anterior).

Aquest procés de transformació pot ser una “muntanya russa”, amb moments de tensió, dificultats i contradiccions, que cal anar gestionar de la millor manera possible. Tanmateix, cal considerar imprescindible la reflexió contínua per abordar les diferents contradiccions i dilemes que van sorgint en qualsevol procés innovador. El conflicte és inherent al procés d'innovació i canvi en l'escola i cal gestionar-lo col·lectivament. Aquest afrontament dels conflictes pot ser summament beneficiós per enfortir els processos transformadors i els equips docents. Les divergències requereixen d'una educació en i pel conflicte mitjançant el diàleg i el reconeixement de l'altre com a subjecte. Com exemplifica Carbonell (2001) «llibertat i igualtat; certesa i incertesa; realitat i utopia; autonomia i control; risc i seguretat; individualitat i col·lectivitat, entre moltes altres» (p. 39).

Així, de nou Carbonell (2001) considera diferents consideracions a tenir en compte per a realitzar amb èxit les transformacions educatives:

1. Cal tindre un equilibri entre les prioritats de desenvolupament de l'escola i el desenvolupament de l'autonomia personal i professional del professorat
2. El canvi educatiu depèn de la coherència del professorat (sincronia entre el que es diu i el que es fa)
3. Aquests processos d'innovació han d'anar acompanyats d'assessorament, acompanyament, reflexió, investigació, formació i avaluació

4. L'eficàcia de les transformacions depèn de la quantitat i la qualitat de l'ajuda rebuda
5. En aquest procés cal prioritzar la crítica constructiva i transformadora envers discussions improductives, burocràcia estèril i actituds pessimistes
6. Acceptar que el dubte, la incertesa, el conflicte i el desacord ajuden a aprendre i a evolucionar
7. L'autèntic canvi és dolorosament lent i els resultats es detecten a mitjà o llarg plaç
8. La cooperació, el diàleg, la negociació i els objectius compartits son claus
9. Cal teixir ponts entre la teoria i la pràctica, dotant de sentit educatiu a tot allò que es realitza
10. Cal defensar amb fermesa i passió allò que es fa

Els docents han d'assumir que serveixen a allò públic i, per això, cal anar més enllà de la tecnocràcia o modernització sense alterar el status quo, augmentar la consciència crítica i apostar decididament per un canvi i transformació de l'escola en totes les seues dimensions: del docent, del currículum, del projecte educatiu, de la relació amb la comunitat, etc.

Al mateix temps, cal estar atents per no caure en dogmatismes, fonamentalismes o solucions definitives perquè aleshores la suposada renovació pot produir efectes contraris (allò que criticava). Per això, cal vincular-nos a l'experiència educativa (la qual és profunda i complexa) i a la reflexió contínua i compartida per tal d'avançar.

En resum, cal superar la innovació acrítica i propiciar una reflexió conscient amb aires nous, que pugui beure de la tradició pedagògica, despertar la sensibilitat, el compromís ètic i aprofundir en les alternatives pedagògiques per garantir un sistema educatiu igualitari, equitatiu i emancipador. Les dimensions política, pedagògica i personal dels docents interactuen i es necessiten per propiciar aquesta transformació educativa en uns temps complexos, d'incertesa i d'exigència envers les docents.

**Figura 2**

*Transformació educativa*



Nota: Adaptat de *Escola Pública, dignitat i compromís*. (p.17), per M.A. Llorente, 2015, Octaedro.

### 3.4. EDUCACIÓ CRÍTICA: ENTRE LA INCERTESA, LA COMPLEXITAT I L'ESPERANÇA

L'educació implica una gran complexitat i exigeix als educadors una gran dosi de consciència, sensibilitat, assertivitat i fortalesa. Actualment moltes persones docents es troben desmotivats, sobre passats i cremats pel desprestigi, l'excessiva burocratització, les exigències socials, les ràtios elevades, la manca de recursos i, en general, per les mesures tecnocràtiques de la política educativa, comentades anteriorment. La maduresa personal, en aquest sentit, és clau per afrontar aquest moment incert:

És precís, per una part, realitzar la nostra activitat amb suficient distància professional per mantindre un equilibri emocional i no esgotar-nos en l'empeny immediat. Però també és necessari, al mateix temps, viure amb dedicació i

entusiasme la tasca que tenim entre mans. Per això hem de plantejar-nos el per a què i perquè eduquem. (Marchesi, 2007, p. 145)

La complexitat i els canvis socials poden provocar confusió en moltes docents. Tal i com diu Delval (1996, p. 5), «en cert sentit podria dir-se a més que en les societats modernes s'ha perdut un poc la meta cap a la que es tendeix. En altres societats la finalitat era molt més explícita, pot ser degut a que eren societats més simples, amb unes finalitats més unitàries».

Aquesta major imprecisió dels objectius educatius actuals tal vegada siga el resultat de les tensions socials del món i de la major complexitat social.

Per això mateix, és important determinar la finalitat educativa. Herran (2011) afirma que “és molt important obrir les finestres i incorporar l'horitzó a l'escenari. Que no es confonen les finestres amb els espills” (p. 249)

En relació a això, Carbonell (2008) considera que, tot i la gran incertesa i complexitat actual (evidenciada en la crisi sanitària i social de la COVID-19 i els canvis polítics actuals), el pessimisme i el derrotisme no han de dominar l'educació. Aquestes actituds van en contra de l'essència de l'educació. La desesperança immobilitza i suposa una barrera per a l'evolució. Segons Savater (1997), l'educació exigeix optimisme:

Com individus i com ciutadans tenim perfecte dret a vore-ho tot del color característic de la major part de les formigues i del gran nombre de telèfons antics, és a dir, molt negre. Però en quant a educadors no ens queda més remei que ser optimistes, ai! I és que l'ensenyament pressuposa l'optimisme tal i com la natació exigeix un medi líquid per a exercitar-se. Qui no vullga banyar-se, ha d'abandonar la natació; qui sentisca repugnància davant de l'optimisme, que deixi l'ensenyament i que no pretenga pensar en què consisteix l'educació. Perquè educar és creure en la perfectibilitat humana, en la capacitat innata d'aprendre i en el desig de saber que l'anima, que hi ha coses (símbols, tècniques, valors, memòries, fets...) que poden ser sabudes i que mereixen ser-ho, en que els homes podem millorar-nos uns a uns altres mitjançant el coneixement. De totes estes creences optimistes un pot molt bé descreure en privat, però en quant intenta educar o entendre en què consisteix l'educació no queda més remei que acceptar-les. Amb veritable pessimisme es pot escriure contra l'educació, però l'optimisme és imprescindible per estudiar-la... i per exercir-la. (p.18-19)

En aquest sentit, Trujillo (2022) fa referència a la necessitat de construir mitjançant l'eficàcia col·lectiva del professorat, l'èmfasis acadèmic i la confiança un nivell alt d'optimisme acadèmic i generar un entorn capacitador.

Seguint la línia d'autors com Freire (1993) o Carbonell (2008), només s'avança a partir de la pedagogia de l'esperança:

Una esperança que es refugia i confia en l'utopia, que dóna sentit al que fa, energia per a encarar la realitat i ales per a eixamplar la mirada i volar cap al futur. Una utopia que apunta a somiar en grans transformacions socials però que es recolza també, en els xicotets canvis que van experimentant les vides dels subjectes, mitjançant les diverses palanques i oportunitats que ofereix l'educació. (Carbonell, 2008, p. 12)

Cal recordar a Wright (2014), que considera que a l'utopia no s'arriba de sobte, sinó que és un procés amb nombroses parades i retrocessos. Segons Freire (1993) una de les tasques de la persona educadora és descobrir les possibilitats per a l'esperança, a pesar dels obstacles que puguen haver. Aquesta pedagogia de l'esperança és una necessitat ontològica que necessita anclar-se en la pràctica perquè, si no, es pot tornar en espera vana, desesperança o desesperació, conduint a l'immobilisme i a la inacció. Autors com Giroux, Fiippakou i Ocampo (2020) consideren que “l'esperança ha de ser templada per una realitat complexa dels temps com un projecte i condició per a proveure un sentit d'agència col·lectiva, d'oposició, d'imaginació política, de compromesa participació” (p. 2096).

Per a Funes (2019), un mestre no ha de ser un venedor de seguretats estables ni de certeses, tot i que sí ha de donar seguretat creant contextos de serenor i curiositat per aprendre. Al mateix temps, el mestre ha de mirar i observar la realitat canviant que l' envolta:

És una professió que conserva intactes les raons de ser, les pretensions d'humanització d'infants i adolescents, però que està obligada permanentment a renovar bona part de les formes d'exercir-la. Ets, has de ser, una innovadora, un innovador nat i un humanista permanent. (p. 26)

Naranjo (2013) també segueix la mateixa línia. Reconeix que l'educació és la millor esperança i considera que cal desenvolupar una educació per a la persona que puga integrar a les persones i al món on viuen. Aquesta postura, inspirada en corrents humanistes, i en altres pensadors com Dewey, Montessori o Steiner, pretén donar resposta a la complexitat i incertesa de la societat actual.

Tanmateix, cal ficar novament en valor la importància de l'educador/educadora i de la seua vàlua personal:

El que s'exigeix èticament als educadors i a les educadores és que, coherents amb el seu somni democràtic, respecten als educands, i per això mateix no els manipulen mai... Quant més tolerants, quant més transparents, quant més crítics, quant més curiosos i humils siguen, tant més autènticament estaran assumint la pràctica docent. (Freire, 1993, p. 76-77)

Inevitablement, com s'ha comentat, hi ha ocasions en les que, ja siga per motius personals, socials o polítics, la frustració, la rutina, la fatiga i el pessimisme apareixen i, inclús, pot dur a la síndrome del professor cremat o burnout, ansietat o depressió. És important considerar la necessitat de renovació personal i professional. Day (2006) considera important la passió i el compromís per mantindre la flama d'educar encesa.

Per a trobar... incentius i recompenses, és necessari que els mestres revisen els seus valors i creences fonamentals, reflexionen amb regularitat sobre els contextos que influeixen en el seu treball i en la seua vida, participen en un diàleg col·laboratiu amb els companys al voltant de la millora, visiten altres escoles i a altres docents i s'unisquen a les xarxes d'aprenentatge interescolars, de manera que puguen trencar l'aïllament i la desesperança que, a vegades, debilita la passió. (p.191)

L'educació es pot considerar com una activitat heroica que posa a prova l'energia, el compromís i la determinació. Tot i les dificultats i la complexitat actual ja esmentada hi ha raons per a exercir la docència amb entusiasme i optimisme perquè el professorat, sobretot quan s'entrega en el seu ofici, té una gran autoritat i poder per a influir positivament en la vida dels infants. Com Llorente (2015) assenyala «el professorat compromès és conscient d'aquests processos planificats de pèrdua d'identitat personal i col·lectiva i es rebel·la contra ells des de l'acció, fugint de la queixa desorganitzada i per tant, inútil, del descontent, del pessimisme i de l'apatia» (p. 59). Segons Palmer (2017) “el coratge d'ensenyar és el coratge de mantindre el cor obert justament en eixos moments en els que se'ls demana més del que és capaç de suportar” (p. 38.). La professió docent requereix de perseverança i esforç conscient i renovat. És fonamental el qüestionament i la renovació de la persona docent per evolucionar i mantindre l'optimisme que necessita l'alumnat.

La investigació contínua d'estratègies per a millorar el nivell de comprensió de la matèria ens ajuda a construir el nostre propi estil com educadors i té efectes balsàmics sobre possibles moments d'aclaparaments o acumulació. Interiorment, esta renovació ens manté en forma. És necessària i imprescindible. (Marrasé, 2019, p. 147)

És dur haver de reciclar-se contínuament i revisar periòdicament la pròpia pràctica. Ara bé, els riscos d'entrar en pura rutina i inèrcies estèrils són considerables. La redefinició contínua de la pràctica docent i els processos d'innovació, renovació i transformació educativa són importants per afavorir els processos educatius i donar resposta als reptes actuals.

Tanmateix, és important una identitat positiva i forta en la persona docent per poder qüestionar i millorar la cultura i la pràctica escolar. La convicció i els principis del docent determinen el seguidisme d'aquest envers inèrcies tradicionals o, pel contrari, poden ajudar a crear una cultura alternativa de caire transformador.



# CAPÍTOL 4:

## LA IDENTITAT DOCENT





«Uno recuerda con aprecio a sus maestros brillantes, pero con gratitud a los que tocaron nuestros sentimientos»

(C.G. Jung)

Una vegada hem situat un marc genèric i contextualitzat envers la societat, l'educació i els processos culturals i de transformació educativa, en aquest capítol anem a centrar-nos en la identitat docent. Aquest és un constructe dinàmic i amb diferents dimensions que interaccionen i que ajuden en la seua construcció. Un dels elements que contribueixen en la construcció de la identitat és la pròpia trajectòria docent. Tanmateix, s'indagarà envers les tres dimensions de la figura docent objecte d'estudi de la present investigació: la dimensió política, la dimensió pedagògica i la dimensió personal.

### 4.1 LA CONSTRUCCIÓ DE LA IDENTITAT DOCENT

---

El concepte d'identitat ha estat en la consciència de l'ésser humà al llarg de la història i ha generat una sèrie d'inquietuds i preguntes existencials. Encara no hi ha respostes definitives a les preguntes de qui soc o qui som, tot i que és reconeguda la importància d'aquest constructe antropològic, que engloba una dimensió desconeguda i, al mateix temps, quotidiana. Wilber (2011) considera que la incògnita de qui som ha turmentat a la humanitat des dels al·lors de la civilització, i hui continua sent un dels interrogants humans més pertorbadors.

Fent referència a Merino (2005), les identitats individuals s'entrellacen amb les identitats col·lectives, sent l'espai social un factor important que es barreja en el jo interior. Cal considerar el poder d'aquest constructe en la configuració de les motivacions i conviccions personals, amb un fort caràcter transformador. La identitat i la subjectivitat del docent també interacciona amb dimensions culturals, socials i polítiques.

El misteri de la identitat individual (i col·lectiva) ha fet aflorar variades teories filosòfiques i psicològiques al llarg de tota la història humana. La identitat ha tingut un rol preponderant i, en moltes ocasions, ha sigut el motor per a l'acció. Cal recordar el popular seguiment de dictadors com Hitler o Franco, el terrorisme d'alguns grups en nom de determinades religions o la construcció, per part de l'expresident sud-africà Nelson Mandela, d'una nova identitat nacional compartida sobre la reconciliació.

La identitat és una poderosa ferramenta per a la reafirmació personal i per a mobilitzar a les masses. En aquesta línia, Sen (2007) considera que la identitat proporciona orgull i alegria, al mateix temps que força i confiança. La idea d'identitat pot ser una font d' admiració i magnetisme indubtable en els éssers humans i, malauradament, també pot matar i aniquilar.

És una problemàtica complicada i difícil de resoldre, amb multitud d'interpretacions des de diferents camps d'estudi, com la filosofia, la sociologia, la psicologia o l'antropologia.

La identitat personal és tan complexa com polivalent. Hi ha moltes definicions al respecte.

Marcelo i Vaillant (2018), per exemple, consideren que la identitat pot entendre's com una resposta a la pregunta: qui soc jo en aquest moment? En expressió d'Aristòtil la identitat és una «espècie d'unitat de ser», o sigui, una manera de ser «un». Segons Taylor (1996) la identitat és una postura en un horitzó de significats a través de la comprensió del món i la comprensió d'un mateix. Dubar (2002) considera la identitat personal com una construcció dinàmica de tot tipus d'identificacions, on el projecte de vida li dóna consistència i coherència. En aquest procés d'identitat humana es troben recursos identitaris dels altres i del jo ja interioritzat, construint la pròpia de moltes identificacions.

No és un atribut fixe per a una persona, sinó que és un fenomen relacional. El desenvolupament de la identitat ocorre en el terreny intersubjectiu, i es caracteritza per ser un procés evolutiu, un procés d'interpretació d'un mateix com a persona dins d'un determinat context. (Marcelo i Vaillant, 2018, p. 55)

Segons Day (2006) la identitat està constituïda per la ment, el cor i el cos. Les identitats, amalgama de biografia personal, cultural, influència social i valors institucionals, poden anar variant en funció de les circumstàncies. Altrament, com Sánfelix (2022) indica, aquestes no són lliurement construïdes, sinó que estan condicionades per mandats socials que poden generar violències i malestars.

Per a López (2015), la identitat respon a d'on som, quin sexe tenim, a quina família pertanyem, etc. i també abasta les capacitats i habilitats, així com els valors i límits, incloent el nivell espiritual. Per tant hi ha infinitats d'identitats: personal, sexual, de gènere, nominal, afectiva, política, pedagògica, religiosa, etc. Segons aquest autor «el software de fons per a desenvolupar la identitat és la consciència. No pot existir identitat sense donar-se compte i, per

tant, identitat i consciència caminen de la mà... La interioritat és l'espai de la identitat» (p.98-99).

Per tant, la identitat, de construcció subjectiva, dinàmica i complexa, està estretament relacionada amb la consciència i amb l'autoconeixement.

La nostra identitat personal està íntimament relacionada amb el nivell de consciència des del qual i amb el qual operem. Per tant, tot canvi en el nostre mode de conèixer produeix un canvi en el nostre sentit bàsic de la identitat. (Wilber, 2011, p. 65)

Cal considerar diferents estudis relacionats amb la identitat del professorat, com els cicles de vida professional de Hubermas (1993) i Bolívar (1999), les històries de vida com a construcció social de l'ensenyament de Goodson (1991, 1992, 2004) i Goodson i Lindblad (2011), les experiències vitals personals, socials, pedagògiques i professionals del professorat de López de Maturana (2010, 2012), el desenvolupament de la identitat docent de professorat de secundària de Merino (2015) o la construcció de les identitats en la vida personal, treball i desenvolupament personal mitjançant històries de vida de Leite (2011). En el seu estudi Kavrayici (2020) considera que les característiques personals i les pràctiques docents són els factors que tenen més influència en el desenvolupament de la identitat docent. Segons Vaillant (2008) la identitat docent és una construcció dinàmica i contínua, social i individual, resultat de diversos processos de socialització biogràfics i relacionals, vinculats a un context sociohistòric i professional particular. El treball de Meyer et al (2022) evidencia que la identitat es va desenvolupant en una interrelació entre les dimensions del subjecte i el seu context social.

A partir d'aquestes investigacions es conclou que la identitat experiencial docent és dinàmica i depèn de diferents aspectes com l'experiència biogràfica, professional i contextual. A més, cal destacar que una identitat docent forta i positiva pot repercutir en una educació de major qualitat. Per exemple, per a Day (2019), la construcció d'identitats positives i estables depèn de la disponibilitat del professorat i de la seua gestió de les interaccions entre les biografies personals, cultura, política i dels valors individuals i institucionals. Segons aquest autor el sentit d'identitat personal i professional, intel·lectual, social i emocional és fonamental per a ser un docent eficaç. Sun et al (2022) consideren que una bona identitat professional està estretament relacionada amb la satisfacció laboral docent. Knowles (2004) afirma que «una identitat docent forta, en termes pràctics, significa que l'individu poseeix un repertori molt més ampli d'accions



educatives reflexives i adequades al que recorre» (p.188). Palmer (2017), en la mateixa línia, afirma que la identitat personal resulta fonamental en tots els nivells educatius.

Tot i que el sentit d'identitat és fonamental per al desenvolupament personal i professional, cal tindre en compte les limitacions conceptuals i epistemològiques d'aquest constructe, com Merino (2015) indica en la seua investigació

El seu dinamisme ens du a reconèixer, per un costat, la dificultat per a comprendre la naturalesa mateixa de la identitat, doncs, al cap i a la fi, no hi ha consens (i tal vegada ni tan sols una resposta) per a determinar si la identitat es tracta d'un estat, d'una postura, d'una conducta, d'una capacitat, d'una ideologia, d'un procés, d'un projecte o solament una idea artificial per a descriure la variabilitat de la personalitat de l'ésser humà; i, d'altra banda, el dinamisme de la identitat ens exigeix estar conscients de la complexitat dialèctica que la caracteritza, doncs no es tracta només de variabilitat, sinó també d'invariabilitat. (p. 73)

#### 4.1.1 TRAJECTÒRIA VITAL I PROFESSIONAL

---

Un dels factors relacionats en la identitat és la trajectòria vital i docent. El professorat, al llarg de la seua trajectòria, ha d'adaptar-se i gestionar diferents tipus de situacions motivades pels continus canvis en matèria d'educació, els canvis socials accelerats i les modificacions en l'estil de vida que caracteritzen aquest món tan dinàmic. El dinamisme, de nou, caracteritza les diferents trajectòries.

La dificultat d'adaptació als diferents moments de la vida, es combina amb altres factors com són l'edat, les experiències vitals escolars i no escolars, l'etapa educativa, entre d'altres, conduint a diferents actituds i disposicions docents. Aquestes disposicions personals poden travessar diferents fases, com Huberman (1993) o Marchesi (2007) fan referència en les seues obres. Aquest autor diferencia cinc etapes en la vida professional en la figura docent:

- La formació inicial.
- Els primers anys.
- L'etapa de coneixement de la professió docent.
- El període de maduresa.
- Els anys finals de la professió.

Aquestes etapes recorden els grans períodes vitals, com són:

-Preparació per a la vida.

-Infància.

-Joventut.

-Maduresa.

-Senectut.

En cadascuna de les etapes de la vida professional docent es poden produir situacions difícils i conflictives que poden conduir a respostes de tot tipus. Actituds compromeses, resilients i optimistes s'entrecreuen en postures més reactives, desesperançades i «cremades». Entre-ambdues, multitud d'alternatives i matisos que poden anar canviant d'un costat a un altre, en funció de varietat de factors com el context escolar, la legislació educativa o la pròpia determinació personal.

Marchesi (2007) fa referència al risc de desmotivació, desmoralització i desànim en la figura docent, possiblement produït per les exigències socials, les tensions i la manca de reconeixement social. Paradoxalment, aquesta descripció no caracteritza a tots els docents. No tots els docents estan sobrepassats o «cremats», ni aquesta situació és la mateixa en totes les etapes de la vida professional. Aquesta experiència global i profunda de apatía i esgotament professional pot afectar a l'eficàcia professional, a les relacions personals i al sentit de la tasca educativa. Factors socials i contextuals, com el reconeixement, el suport de les famílies o de la pròpia administració, conjuntament amb factors educatius, com els recursos, la pròpia formació, les condicions laborals o l'organització i la cultura dels centres, interaccionen amb la dimensió més personal docent. Aspectes com la relació amb els membres de la comunitat educativa, la gestió de l'aula, de la disciplina i de la diversitat, entre d'altres, depenen, en certa mesura, d'aquestes disposicions més personals, com poden ser les habilitats socials, la sensibilitat pedagògica o la capacitat de connexió i autoritat moral del docent amb l'alumnat. Aquests aspectes subjacents a la dimensió personal, que sí que depenen dels docents (no com altres factors, com els socials o educatius) i que condicionen la trajectòria, s'han de tenir en compte per part dels propis docents i de l'administració educativa per poder propiciar el seu desenvolupament.

A més, la història personal i professional condiciona aquesta dimensió humana del i la docent

No es pot mirar al professor només en el moment biogràfic en el qual es troba, sinó que és necessari recórrer la seua trajectòria... per a comprendre el «lloc» en el que es troba i la seua disposició per a la innovació i el canvi. (Goodson, 2004, p. 11).

La reconstrucció de la trajectòria personal i professional mitjançant les històries de vida ajuda a comprendre el present i a una major formació en autoconsciència. Possiblement aquest anàlisi, reflexió i recollida «interior» siga una bona resposta per allunyar-se dels temps sorollosos actuals i propiciar una major comprensió i vigilància del docent com a persona, primer pas per al desenvolupament personal.

Ampliar la perspectiva sobre la figura docent amb l'estudi de la seua trajectòria vital i professional intenta crear una contracultura per anar més enllà de les simplificacions i superficialitat d'allò promulgat normalment en l'educació, d'allò més popular, i possiblement més còmode en aquest terreny, com la tècnica, la prescripció i la norma.

#### 4.1.2 LA DIMENSIÓ POLÍTICA DOCENT

---

“L’home és un animal polític.”

(Aristòteles)

Com s’ha fet menció en els capítols anteriors, la cultura neoliberal, i llurs característiques com l’individualisme, la competitivitat, la privatització, el materialisme, etc, contradiu tots els principis educatius universals, com la solidaritat, els drets humans, la dignitat humana, l’equitat, la importància del procés, etc. Aquests principis haurien de ser una prioritat en els centres educatius i en les docents en particular. L’escenari actual educatiu, ple de contradiccions, està fortament condicionat per les polítiques públiques neoliberals, amb tarannà burocràtic, gerencial i protocolitzat, colonitzant la quotidianietat i l’essència de la tasca educativa, afectant la pròpia identitat docent.

Per això, és imprescindible que la persona docent compregua la situació actual i adopte una visió crítica del context social i polític, ja que hi ha aspectes en la societat que cal qüestionar per a millorar. De la mateixa manera cal evitar qualsevol tipus d’adoctrinament perquè atenta contra la llibertat personal i el foment del pensament crític. Segons Freire (1993)«el paper



de l'educador o de l'educadora progressista... és assenyalar que existeixen altres «lectures del món» diferents de la seua i, fins i tot, antagòniques» (p. 107).

Per una major comprensió de la situació present i dels límits d'aquest moment és necessari que el docent amplie la perspectiva i, seria, com deia Freire (1993), pensar correctament. Per això, cal contextualitzar allò que s'intenta transmetre a les aules amb el context socio-polític-cultural ja que és la millor manera de donar sentit, significat i intentar educar democràticament. La institució escolar possiblement té un paper clau en la transformació, però encara no ha pogut, o no ha sabut, portar-la a la pràctica. Més bé, com s'ha comentat anteriorment, ha pogut incidir en la perpetuació de l'ordre social establert.

Cal considerar que la quantitat de docents existents és molt gran i aquest col·lectiu, com la pròpia realitat social, és divers, heterogeni, canviant i contradictori. Com s'ha comentat prèviament, en un món paradoxal i canviant, el paper de la persona docent es replanteja i està rodejat d'una major complexitat i incertesa. La quantitat d'informació existent i l'organització del coneixement, les relacions humanes més complicades i tenses, el desprestigi de l'escola i els docents, la problematització existent que deriva en sobrecàrrega al docent que ha donar resposta a tot l'alumnat, etc, són factors que dificulten la pràctica docent. La complexitat social i educativa, amb el «colonialisme neoliberal» explicat anteriorment, requereix d'educadors i educadores potents, crítiques i transcendents per a ensenyar i educar.

L'escola en general i les escoles en particular sempre estan sota la mirada controladora dels grups de poder econòmic (que tracten d'exercir el poder polític que formalment defineix com ha de ser l'escola) o dels grups ideològics, doctrinaris (que tracten de convertir l'escola en la continuació *transmissora* de les seves doctrines o, si més no, evitar que l'escola posi en crisi el seu discurs). Tu i jo treballem sent conscients d'aquesta realitat i exercim una professió que, com hem dit, intenta fer més aviat el contrari, que no pas estar per controlar. (Funes, 2019, p. 41-42).

Per tant, la pràctica docent transformadora requereix de consciència sociopolítica i d'una praxis coherent i contextualitzada. A més, com afirma Carbonell (2001), la docència, tasca difícil i estimulante, requereix de formació, col·laboració, reflexió i actitud crítica.

Un dels elements rellevants en l'organigrama escolar i en la praxis docent, comentat prèviament, és el currículum. Martínez Bonafé (1999) considera que el currículum és una pràctica política i que en la seua aplicació es generen controvèrsies, contradiccions i tensions

«entre la ideologia del professionalisme i la consciència de la funció social de l'intel·lectual transformador». D'aquesta manera, des de la pràctica docent, es poden normalitzar «veritats universals» que són les formes particulars que els grups socials dominants conceben com a legítims. En un capítol anterior s'ha fet referència a aquesta homogeneïtzació cultural del currículum. L'autonomia docent, tot i que es defensada pel discurs institucional i fomentada pel nou currículum LOMLOE, és qüestionada per autors com Martínez Bonafé (1999), relacionant-la amb una progressiva proletarització <sup>8</sup> i desqualificació de la persona docent. Uns exemples relativament recents són la tornada a l'escola presencial després del confinament produït per la crisi sanitària del COVID-19 (setembre de 2020). En aquest cas l'administració, amb el pretext basat en l'autonomia de centres, va traspasar a l'equip directiu i als docents dels centres (sense formació sanitària) la responsabilitat d'adquirir, entregar i gestionar el material i les mesures de seguretat conseqüents a aplicar, mitjançant un pla de contingència. En aquest cas, s'empra el mantra de l'autonomia de centres per a obviar un finançament adequat, declina qualsevol responsabilitat de l'administració educativa en un assumpte vital i augmenta la ja de per si pesada càrrega docent. Un altre exemple més actual és la suposada autonomia organitzativa i pedagògica que la nova llei LOMLOE dóna als centres i a les docents per a concretar i contextualitzar el currículum a la realitat de cada escola. Aquesta autonomia pedagògica, necessària per a la millora educativa i docent, queda possiblement coixa per la manca de dotació de recursos, espais i temps que afavorisquen realment una autonomia eficient i una cultura autènticament col·laborativa i reflexiva. En aquest sentit, cal ser-ne conscients d'aquests mecanismes de control i reivindicar el foment de cultures col·laboratives i unes condicions laborals adequades, tot i que també cal saber aprofitar el marge d'actuació i d'influència que els docents tenen. Aquesta nova llei, tot i que hi ha aspectes millorables, pot propiciar aquest empoderament docent mitjançant la major autonomia, flexibilitat i concreció

---

<sup>8</sup> Martínez Bonafé (1999) es refereix a la proletarització docent com a la consideració del treball docent en relació als condicionaments i determinacions socials, polítiques, econòmiques i ideològiques. D'aquesta manera en la docència es produeixen condicions de «proletarització», com parcelació de tasques, rutinització, superespecialització, jerarquització, desqualificació laboral i pèrdua de control. Així, matisant aquest concepte, aquest autor fa menció de l'alienació del docent envers el coneixement (currículum), exercint una funció purament tècnica. Aquest coneixement que es reproduïx està totalment ideologitzat i serveix a interessos econòmics i culturals. Per tant, es va creant una ideologia de professionalisme docent caracteritzada per una pràctica eminentment tècnica i reproductiva, traçant una cortina de fum sobre la consciència emancipatòria.

curricular d'aquest. En aquest sentit, la contextualització i la vinculació curricular amb la societat és clau mitjançant les situacions d'aprenentatge.

D'altra banda, aquesta figura del docent difícilment intervé en l'elaboració del currículum bàsic i molts mestres i professors són simples executors tècnics del llibre de text establert i d'allò que l'administració decideix, normalitzant el mer paper de «soldat ras» i de no qüestionament, fomentant el conservadorisme pedagògic i un nul empoderament docent.

Martínez Bonafé (2014) parla de la colonització (subtil i constant) de la vida escolar per la norma que augmenta la pèrdua d'autonomia docent. Per això reivindica la pedagogia de la desobediència,

Esta desobediència té una pedagogia, una forma d'aprenentatge social que ens apropa, ens organitza, ens empodera amb sabers estratègics. És una pedagogia que es nodreix de conceptes i procediments a l'educació pública, que la fa visible, que treballa des de projectes concrets amb una clara intencionalitat pràctica i transformadora. (p. 19)

Pedagogs clàssics i compromesos amb una pedagogia transformadora, com Freire o Freinet, entre d'altres, ja sostenien la perillositat que suposa desvincular la pràctica educativa de les opcions polítiques, socials i ideològiques. Freire (1990), considerava que els que parlen de neutralitat són els que temen perdre el dret d'utilitzar la no neutralitat al seu favor. Segons Carbonell (2019) “darrere de qualsevol actuació institucional, professional i ciutadana existeix un sistema de valors, un referent ètic i una opció política més o menys explícits, no necessàriament una ideologia entesa com un conjunt d'idees preestablertes, ben articulades i definides” (p. 26). Aquest autor recorda que la neutralitat és sospitosa i que res és neutre ni innocent. Guzman (2021) fa referència a la importància de la dimensió política en el docent i a la necessitat d'utilitzar adequadament el poder, evitant un exercici coercitiu d'aquest. Carswell i Conway (2023), per la seua banda, enfatitzen la importància de construir una identitat docent ètico-política.

El contingut social, ètic i polític en la dimensió del docent ha d'estar present. El docent ha d'entendre la naturalesa política de l'educació i ha de saber desmuntar la fal·làcia de la neutralitat.

Darrere de qualsevol proposta i actuació docent hi ha un discurs ideològic i un conjunt de valors. Les actituds i inclús els silencis tenen una càrrega política. Ens

referim... a la gran política que dignifica a la humanitat i que té que veure amb la defensa més escrupolosa dels Drets Humans; el desenvolupament sostenible; el respecte a la diferència; la justícia social; i el benestar de la humanitat. (Carbonell, 2008, p. 118)

El professorat, per tant, té la responsabilitat de ser subjecte polític i fomentar en la dinàmica pedagògica una consciència democràtica i de pensament crític. Per tant, és un agent democratitzador i l'aula pot esdevenir, d'aquesta manera, en un espai social democràtic (és el primer espai on es practica el diàleg i el debat). Dewey ja considerava l'escola com una societat en miniatura on es pot desenvolupar l'aprenentatge de la democràcia i l'accés a una ciutadania lliure i crítica.

La força de l'educació radica, fonamentalment, en qui educa i com ho fa. Cassar et al (2023), en la mateixa línia, consideren que és necessari prestar més atenció a la dimensió política de l'educació i, a més, cal considerar les vulnerabilitats dels docents i qui és la persona que ensenya.

Com s'ha fet referència prèviament, el i la docent, com a subjecte polític, pot esdevindre un agent de transformació o de conservació/reproducció de l'ordre social establert.

No és el mateix considerar que l'escola és el lloc de la disciplina, el control, la pràctica de la moral establerta, que definir-la com el lloc en el qual s'aprèn a descobrir a l'altre i a construir les formes de viure junts. No és el mateix formar «productors», «operaris», que educar persones cultes. (Funes, 2019, p. 44)

Aquesta dimensió política del docent ha d'impregnar els aspectes relacionals i quotidians.

En aquest sentit, Freire (1993) considera la importància d'una major i millor horitzontalitat en les relacions interpersonals, sense negar la intenció política en l'educació, per a una veritable transformació:

...el camí per a la superació d'estes pràctiques està en la superació de la ideologia autoritàriament elitista; està en l'exercici difícil de les virtuts de la humilitat, la coherència, la tolerància... De la coherència que va reduint la distància entre allò que diem i allò que fem. ( p. 76)

Per tant, el coneixement de la realitat sociopolítica, l'acceptació de les contradiccions existents entre el que es fa i el que es pretén fer i la protesta combinada amb la proposta, comentada anteriorment, és un primer pas per l'emancipació personal i social del docent per a poder generar-la en l'alumnat i l'entorn.

El docent ha de tenir clar que aquesta professió és una de les que té més poder d'influència humana i, com diu Funes (2019), «la nostra és una professió destinada a subvertir les fatalitats de la vida de molts infants. Alterar el recorregut de les «condemnes» econòmiques, socials, familiars, psicològiques que presideixen la vida de molts infants» (p. 29).

El professorat únicament no pot transformar la societat però també, en molts casos, pot ajudar a despertar una major consciència sobre la necessitat del canvi i una major democratització. El docent, conjuntament amb altres figures, com l'administració o la pròpia institució escolar, pot esdevenir un agent polític de gran rellevància per a la transformació educativa i social.

#### 4.1.3 LA DIMENSIÓ PEDAGÒGICA DOCENT

---

*“La pedagogia és allò que uneix a dos subjectes i un objecte en una configuració singular que determina àmpliament l'ús del coneixement en sí mateix”.*

*(Meirieu, 2021, p.108)*

Aquesta importància de considerar la dimensió política en el docent es relaciona estretament en la necessitat de reinventar el docent com a generador d'una pedagogia amb finalitats educatives, democràtiques i emancipatòries.

Sovint la manca de reflexió pedagògica en el quefer docent i en la formació inicial i permanent d'aquest permeten a la mateixa institució escolar estandarditzar procediments en pro del resultatisme i de la veritat absoluta. Aquest fet provoca que la praxis docent estiga encaminada, com s'ha comentat en capítols anteriors, en un mer intent d'aplicació d'instruccions de llibres de text, protocols, normatives o en aprovar exàmens de les classificacions internacionals, convertint al docent en un tècnic executor d'aquesta pràctica política i pedagògica.

Sovint el discurs pedagògic i el relat hegemònic educatiu, elaborat des de posicions de poder, colonitza la tasca pedagògica. Pot ser siga necessari posar el focus en altres maneres de fer, de pensar, de sentir i de viure, promovent des de la horitzontalitat, una cultura de la cura i la construcció participativa de significats educatius en el que el docent ha de tenir un paper rellevant. Aquesta pedagogia, per tant, ha d'analitzar les relacions desiguals de poder i la transformació estructural de la institució educativa (Rivas-Flores et al., 2020).

Per a reconduir l'acció pedagògica és important considerar aspectes de les diferents dimensions del propi docent, com també aspectes contextuais com la pròpia cultura dels centres educatius,

impregnada del tarannà neoliberal que, sovint, actua com a obstacle en l'educació (vore capítol 2):

L'aclaparament que molts professors senten davant dels aspectes normatius i tècnics que no són capaços de superar, els hàbits mecanicistes de l'ensenyament, la pressió social, i la imatge estereotipada del que és ensenyar, desencadenen les pràctiques docents que desprofessionalitzen la tasca pedagògica. Les pràctiques es tornen artificials, sense entusiasme, atrapen en la rutina i l'alienació, i releguen a professors i alumnes al paper de mers espectadors del procés educatiu. (López de Maturana, 2003, p. 139)

Com a professional crític, reflexiu i transformador, la persona docent ha d'entendre la pedagogia com un quefer personal i col·lectiu que pot contribuir a una escola democràtica que forma persones lliures, crítiques i competents per anar pel món, vinculada a un procés de transformació social per tal d'esdevenir una societat més democràtica, equitativa i justa. Giroux (1997) afirma que el docent, com a intel·lectual transformador, ha de procurar que la pedagogia siga més política i la política més pedagògica.

Per això, seguint a Meirieu (2021) tota pedagogia que el docent ha d'aplicar ha d'articular tres elements:

- Les finalitats teològiques, filosòfiques o polítiques
- El coneixement existent sobre la infància, aprenentatge i socialització
- Les propostes pràctiques, institucionals o instrumentals

Segons Carbonell (2008) la funció del professorat és afavorir les condicions adequades per a provocar una relació fluida i significativa de l'alumnat amb el coneixement mitjançant el màxim desenvolupament de les seues potencialitats. Creant aquestes condicions propiciarà que l'alumnat focalitze la seua atenció de forma autònoma amb la finalitat d'interaccionar adequadament amb la resta i amb el coneixement corresponent.

Per això, com afirma Meirieu (2021), cal construir "rituals escolars" per mobilitzar psíquica i socialment l'atenció de l'alumnat, element necessari per l'aprenentatge. Entrades ordenades, assemblees, definició d'objectius, organització de l'espai, identificar els diferents moments d'una classe amb senyals, entre d'altres, poden servir per alimentar aquesta atenció. Per a

Meirieu (2021) “... recuperar el contacte amb el món, amb objectes i humans concrets, en una relació viva i serena... és una prioritat educativa fonamental” (p. 185-186).

Cal recuperar les paraules de Morin (2002), que afirma que aprendre hui en dia no és tant apropiat-se de la veritat, sinó més bé dialogar amb la incertesa, de manera que qualsevol reflexió sobre la tasca pedagògica ha de tenir en compte la complexitat actual i el tipus de coneixement necessari hui en dia. Aquest diàleg reflexiu ha d'estar present en els docents, el qual ha d'anar més enllà del professor tècnic que ha colonitzat gran part de la pràctica docent i que, tornant a Meirieu (2021) “li correspon convertir la classe en un espai en el que prendre's el temps per examinar abans que jutjar, en el que documentar-se abans d'afirmar, en el que demostrar abans d'imposar, en el que reflexionar abans d'actuar” (p. 136-137).

En aquest sentit cal tenir en compte els tres factors que Hargreaves i Fullan (2014) consideren que ha d'integrar una bona docència:

-Investigar contínuament i millorar la qualitat de l'ensenyament.

-Planificar i millorar la docència, no tant com un individu aïllat, sinó com a part d'un equip amb responsabilitat col·lectiva.

-Formar part integral de la professió docent i contribuir al seu desenvolupament.

Per aquests autors «és necessari una amalgama contínua de precisió i innovació, així com d'indagació, improvisació i experimentació” (p. 78).

Ara bé, un dels reptes pedagògics en el professorat és com ajustar i desenvolupar l'aprenentatge de tot l'alumnat, tenint en compte les diferents aptituds, interessos i actituds en aquest. Tomlinson (2008), en el seu concepte d'aula diversificada, fa referència a la importància de la preparació docent per a involucrar als estudiants amb diferents formes i modalitats d'aprenentatge, acceptant els diferents ritmes i els diferents nivells de complexitat que requereix l'alumnat. Segons aquesta autora els principis que han de guiar l'acció docent són:

-Centrar-se en allò essencial i dissenyar acuradament la instrucció entorn a principis, habilitats i conceptes bàsics de cada tema.

-Contemplar i acceptar incondicionalment les diferències entre els estudiants.

-Relacionar contínuament l'ensenyament amb l'avaluació contínua i formativa.

-Possibilitat de modificar i adaptar els continguts, els processos i els productes a les característiques de l'estudiant (tenint en compte l'aptitud, l'interès i el perfil d'aprenentatge).

-Participació de tot l'estudiantat en tasques adequades per a cadascun d'ells. Certes habilitats i conceptes poden ser un objectiu per a tot l'alumnat. No obstant, en determinats casos, és necessari repetir les experiències per a dominar i assolir aprenentatges.

Tracta d'esbrinar contínuament el que cada alumne necessita per a aprendre d'una manera eficaç, i intenta proporcionar opcions adequades a cada individu sempre que pot. La seua manera de ser equànim amb l'alumnat consisteix en honrar les seues diferències i els seus punts en comú, no en tractar-los d'una manera idèntica. (Tomlinson, 2008, p. 34)

-Col·laboració entre docent i alumnat envers l'aprenentatge. El docent és l'arquitecte principal de l'aprenentatge i l'alumnat participa activament de la seua construcció.

La missió de l'educador resideix en saber què és allò que constitueix allò essencial de cada tema, en diagnosticar, en prescriure, en alterar l'enfocament de la instrucció, en funció de diversos propòsits, en garantir el bon funcionament de la classe i en verificar que el temps s'utilitza adequadament (Tomlinson, 2008, p.35.)

-Equilibrar els ritmes del grup i de l'individu, assegurant-se que l'aprenentatge es realitza de manera significativa, afavorint la metacognició.

-Treball conjunt del docent i l'alumnat en un mètode flexible, amb diferents estratègies pedagògiques, diferents usos dels materials i adaptació als diferents ritmes.

Aquesta diversificació en l'aula permet una educació de qualitat, ajustada i personalitzada a l'alumne, basant-se en tres principis que qualsevol educador ha de tindre clar:

-La intel·ligència és variable i presenta múltiples facetes.

-El cervell és més eficaç quan la informació s'organitza al voltant de categories i idees que augmenten el significat de la mateixa.

-Les persones aprenen millor quan el repte és moderat, ajustant-se a l'umbral d'aprenentatge de cada estudiant.



Per a una bona aplicació d'aquests principis cal combinar-los amb una adequada autonomia pedagògica de centre i considerar aquells elements personals dels docents que vagen en consonància amb el tipus de pedagogia que es desenvolupa. En este sentit Van Manen (1998) considera que per una bona pedagogia cal combinar aspectes pròpiament pedagògics, com la passió per l'aprenentatge, la interpretació crítica del món i la capacitat de transmetre el saber a l'alumnat de forma que aquest ho pugua convertir en algo propi, en qualitats més personals del docent, com el sentit profund de la responsabilitat, la comprensió i afecte envers l'alumnat. Brailovsky (2023) relaciona la pedagogia amb l'acte de trobar sentit a allò que es realitza i, per això, és necessari una mirada profunda i lúcida del docent, que s'ha d'interrogar sobre els sentits i implicacions del fet, acte o projecte educatiu. La defineix com aquell espai simbòlic, exempt de dogmatismes i problemes pràctics, on allò educatiu és pensable i repensable.

Per tant, per una acció pedagògica transformadora, cal considerar el paper del docent com un actor reflexiu i constructor de manera col.laborativa de significats educatius. Per això, la selecció del coneixement rellevant, la personalització de l'aprenentatge i la comprensió de les necessitats, interessos i el desenvolupament integral de l'alumnat constitueixen els grans eixos d'una acció pedagògica eficaç. Aquests aspectes contribueixen a impregnar de sentit educatiu i emancipador el treball docent.

#### 4.1.4 LA DIMENSIÓ PERSONAL, HUMANA I INTERIOR DEL DOCENT

---

“Un bon mestre sap que en tot ésser humà hi ha grandesa i potencial. La missió d'un mestre és que isca eixe potencial”

(Mario Alonso Puig)

Així, per exemple, seguint l'apartat precedent, per a gestionar adequadament la classe, conservar un ambient ordenat i afavorir una òptima pedagogia amb alumnat de diferents motivacions i capacitats, el docent ha de tindre unes qualitats humanes d'un nivell diferent a les habilitats pròpiament pedagògiques. Ambdues tipus d'adquisicions són necessàries, però és improbable que les diferents tècniques aplicades siguin eficaces sense una adequada dimensió personal. Tal i com fa referència Carr (2005) «ensenyar no és actuar, sinó molt possiblement una qüestió de ser allò que possiblement som» (p. 49).

Obsessionat en dir a l'alumnat allò que ha d'aprendre, sovint la figura del docent es desconnecta de si mateix i oblida en nombroses ocasions observar la seua forma de pensar, sentir i actuar.

Ser mestre requereix una actualització constant de diferents elements, com poden ser les variables del fet d'educar, els temps de la infància i de l'adolescència o el propi desenvolupament humà.

Possiblement la dimensió més personal i íntima del docent, com s'ha comentat anteriorment, és un aspecte necessari que condiciona enormement la pràctica docent.

Són molts els autors que consideren que l'educació és més que un conjunt d'habilitats tècniques. Per a Carr (2006) l'educació requereix capacitats per a ajudar als altres a que evolucionen en saviesa i discerniment moral. Resulta obvi que, si el professorat ha de promoure el desenvolupament personal i moral dels alumnes, ells mateixos han de disposar d'eixe ser i saber i convertir-se en referents personals de l'alumnat. En el mateix sentit, Marchesi (2007) considera que les competències professionals del docent, com capacitats, coneixements, experiències, etc són indispensables però insuficients per a l'acció d'educar.

Fierro et al. (1999) parlen de la dimensió personal en relació a que el docent és un ésser humà i, per tant, la pràctica docent és una pràctica humana. Per això, cal tenir en compte les qualitats, característiques i dificultats; com també els seus ideals, projectes, història personal i motivacions. Dorfsmani (2015), per la seua banda, fa referència a la dimensió personal-reflexiva del docent des d'una globalitat, però planteja com a base el coneixement i el reconeixement de l'alumne.

La figura docent ha de cultivar aquesta dimensió personal, actualitzant i potenciant aquells elements interns que amplifiquen el seu benestar i que ajuden a teixir relacions saludables amb les persones i l'entorn. Endinsar-se en la part més humana no és fàcil ni còmode, i més en una societat complexa, superficial i que mira contínuament a l'exterior, però és necessari per conèixer-se i evolucionar com a docent. Tot i que sovint ha estat marginada i exclosa de la formació inicial i permanent del professorat, darrerament hi ha veus que comencen a reivindicar aquesta vessant personal.

Torralba (2019) matisa que aquest treball interior del docent no s'ha de considerar com un aïllament o fugida del món, sinó més bé com un doble moviment: d'introversió (el jo s'endinsa en el propi món), i d'extroversió (el jo es projecta cap a fora). Cal recordar personatges com Gandhi, Mare Teresa de Calcuta o Marthin Luther King, que tenien un alt grau de compromís

polític i social i, al mateix temps, una vida interior molt desenvolupada. Sense caure en la idealització d'aquests personatges, cada persona ha de descobrir la seua autèntica condició.

Per tant, seguint a Torralba (2019), la interioritat fa referència al costat més subjectiu i personal de cadascú, difícilment mesurable, vinculada a les emocions, sentiments i memòries, manifestant-se a través de l'exterioritat. L'exterioritat, dimensió dependent i en contínua interacció amb aquesta, seria aquella que es pot percebre amb els sentits externs i interns; és a dir, la part visible, empírica i audible de la persona. Aquesta dimensió es percep, sent quantificable i mesurable.

En aquesta línia Torralba (2019), Platon, Kierkegaard, Saint-Exupéry o Sant Agustí consideren que allò que defineix essencialment a un ésser humà és allò que no es pot captar pels sentits externs: la interioritat. La interioritat és subjectiva, relacionada amb les emocions i amb el cor. Per tant, és personal, privada, profunda i amagada (Bisquerra, 2013).

Com Funes (2019) fa referència, l'educador ha de descobrir i endinsar-se en el fet humà per poder humanitzar. Com s'ha comentat en apartats anteriors, una de les singularitats de la professió docent és que és una de les professions relacionals amb més poder d'influència humana. Per tant, per poder humanitzar i educar en allò humà el docent ha de ser un humanista i, d'aquesta manera, pot ajudar a l'alumnat a construir-se autònomament com a persones, facilitant el desenvolupament integral. Peters (2012) fa èmfasis en els mestres transformadors i el desenvolupament de la consciència de sí mateixos, de la resta i del context educatiu. McCaw (2023) destaca la importància de les pràctiques contemplatives com a vies per a transformar-se professionalment.

Per això, la dimensió personal del docent cal posar-la en valor i cal indagar en aquells elements que possibiliten aquesta humanització i una acció educativa autèntica. Hi ha autors que fiquen en valor aquesta dimensió personal del docent. Així, per exemple, Doménech (2021) considera que els aspectes poc mesurables configuren el fer i desfer dels mestres. Són idees, actituds, valors o tacles, amb més o menys invisibilitat, que estan dins nostre i van configurant els climes, relacions i camins pedagògics.

Danikeeva et al. (2019) en el seu estudi consideren important les característiques personals del docent per a la millora educativa; Jordán Sierra i Alcántara (2019) també destaquen la influència del mestre apassionat en el desenvolupament de la personalitat dels alumnes; Porta

i Sarasa (2014), per la seua banda consideren importants aspectes de la dimensió personal del docent com l'estima cap al treball i cap a l'alumnat o els principis morals. Segons Sandra i Nandram (2019) les emocions són fonamentals en el lideratge docent, tant la consciència personal com la comprensió de les emocions de la resta i la regulació corresponent. López (2013), per la seua banda, considera que un docent en classe bàsicament necessita desenvolupar:

- l'autoconsciència i l'autocontrol (docent i alumnat)

- Consciència del grup i control de si mateix

Tot i que no hi ha molts, trobem altres autors que, amb el seu propi estil, han creat models estructurats que defineixen aquelles característiques personals que poden tenir incidència en una educació de qualitat, moltes de les quals estan relacionades en el món emocional del docent.

D'una banda, Vaello (2009) considera que en la docència, conjuntament amb aquelles competències de caràcter més tècnic o pedagògic, cal desenvolupar les competències socials i emocionals. Serien un conjunt d'habilitats que permeten interactuar amb els altres o amb un mateix de forma satisfactòria, a més de contribuir a la satisfacció interna, a la consecució d'èxits personals i professionals i a una adequada adaptació al context. Per a aquest autor les competències socioemocionals més rellevants que el professorat necessita per al desenvolupament personal i professional són les següents:

- Competències intrapersonals, serveixen per a millorar la relació amb un mateix, amb les següents habilitats:

  - Autoconeixement: Entès com la capacitat de reflexionar sobre les pròpies emocions i estats d'ànim.

  - Autocontrol: Capacitat d'inhibir respostes, pensaments o emocions que poden ocasionar problemes

  - Autoestima: És el conjunt de judicis de valor sobre un mateix i formen un sentiment d'acceptació i una certa apreciació subjectiva de la pròpia vàlua.

  - Auto-motivació: És la capacitat d'emprendre nous reptes per pròpia iniciativa.

-Estil atribucional: És la forma d'explicar-se els èxits i els fracassos propis.

-Resiliència: Capacitat de superar adversitats, eixint reforçat de les mateixes.

-Competències interpersonals, serveixen per a millorar la relació amb la resta, amb les següents habilitats:

-Assertivitat o respecte mutu: Capacitat de fer valdre els drets propis sense vulnerar els dels altres, i considerar els drets aliens sense renunciar als drets propis.

-Comunicació: És la capacitat d'intercanviar missatges verbals o no verbals per aconseguir certs objectius.

-Empatia: És la capacitat de connectar afectivament amb els altres i ficar-se en el seu lloc.

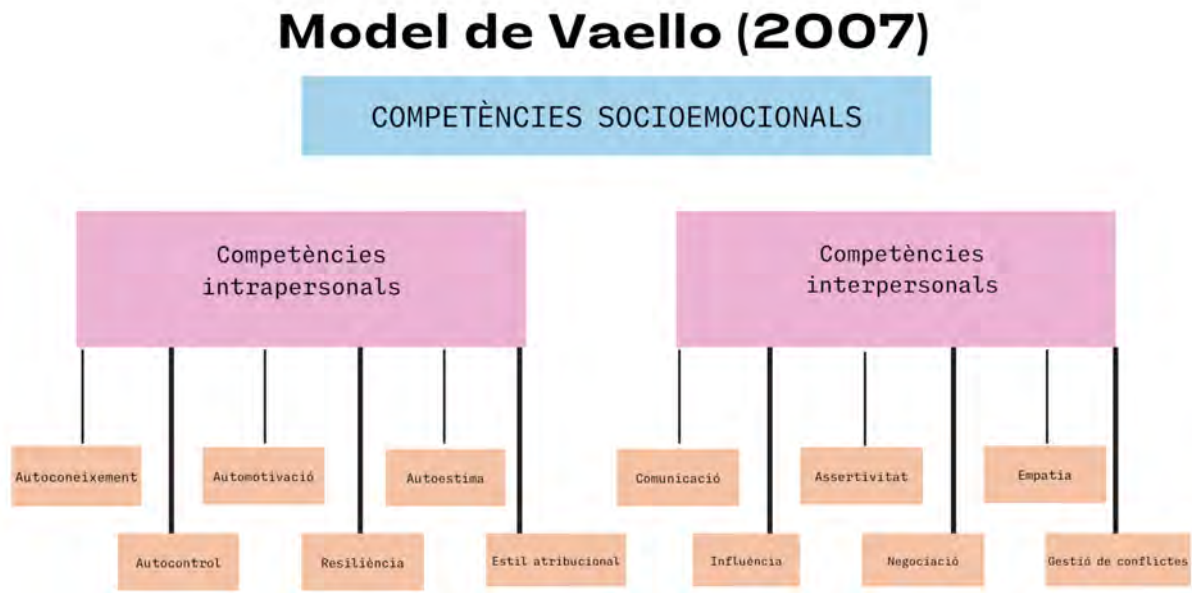
-Gestió de conflictes: Es la capacitat d'afrontar problemes de forma saludable, creativa i pacífica.

-Influència o poder: És la capacitat d'aconseguir canvis en les conductes, pensaments o emocions d'altres persones en les nostres intervencions.

- Negociació: És la capacitat d'arribar a acords i fer encaixar objectius aparentment incompatibles mitjançant la flexibilització de postures i la modificació d'actituds.

**Figura 3**

*Competències socioemocionals Vaello (2007)*



Font: elaboració pròpia

Bisquerra (2009), per la seua banda, ha creat un model pentagonal de competències emocionals amb la finalitat d'aportar valor a les funcions professionals i promoure el benestar personal i social. Aquest model s'estructura en cinc grans competències o blocs:

-Consciència emocional: és la capacitat de prendre consciència de les pròpies emocions i de la resta.

-Regulació emocional: és la capacitat de manejar les emocions de forma apropiada.

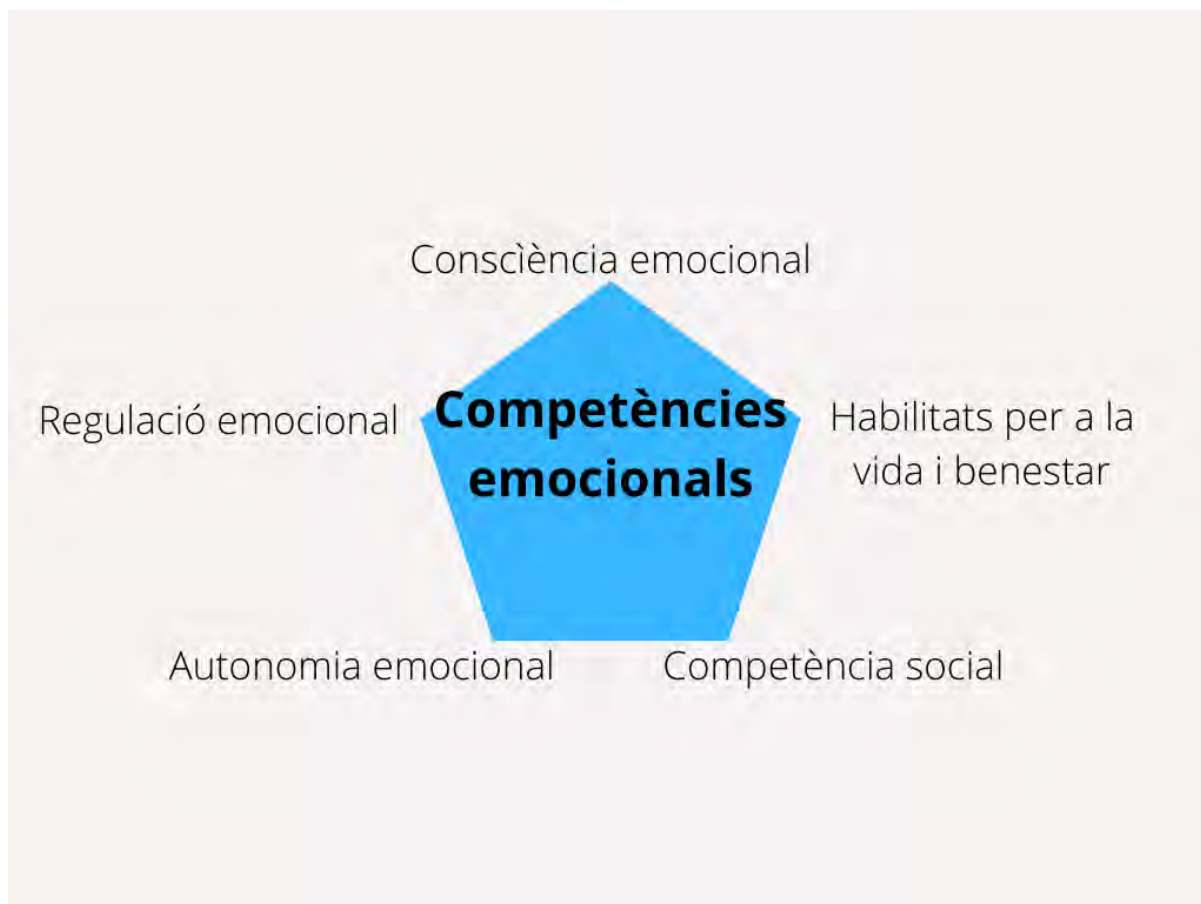
-Autonomia emocional: característiques i elements relacionats amb l'autogestió personal, com pot ser l'autoestima, actitud positiva o responsabilitat, entre d'altres.

-Competència social: és la capacitat per a mantindre bones relacions amb altres persones.

-Habilitats per a la vida i benestar: és la capacitat per adoptar comportaments apropiats i responsables per afrontar el dia a dia de forma sana i equilibrada.

## Figura 4

### Competències emocionals



Nota: Adaptat de *Psicopedagogía de las emociones* (p. 147), per R. Bisquerra, 2009, Síntesis

Herran (2013), amb el seu model radical-inclusiu, va més enllà de les emocions i proposa cinc constructes menys habituals en la literatura educativa per a la formació i el desenvolupament personal del professorat. Aquests constructes són:

-Consciència: És un terme polisèmic. S'oposa a ignorància. Segons Damasio (2010) és la capacitat que ens permet donar-nos compte de la realitat exterior i interior.

-Egocentrisme: Segons aquest autor estem en la «societat de l'egocentrisme».

El ego és una part de la persona i és font d'immaduresa (personal, institucional, social, etc) composta per una amalgama d'experiències, records i ambicions, aparentment útils. Bloqueja

la maduresa i l'evolució personal, social i professional. El ego pot satisfer superficialment, però no profundament, ni al propi subjecte ni als qui li envolten.

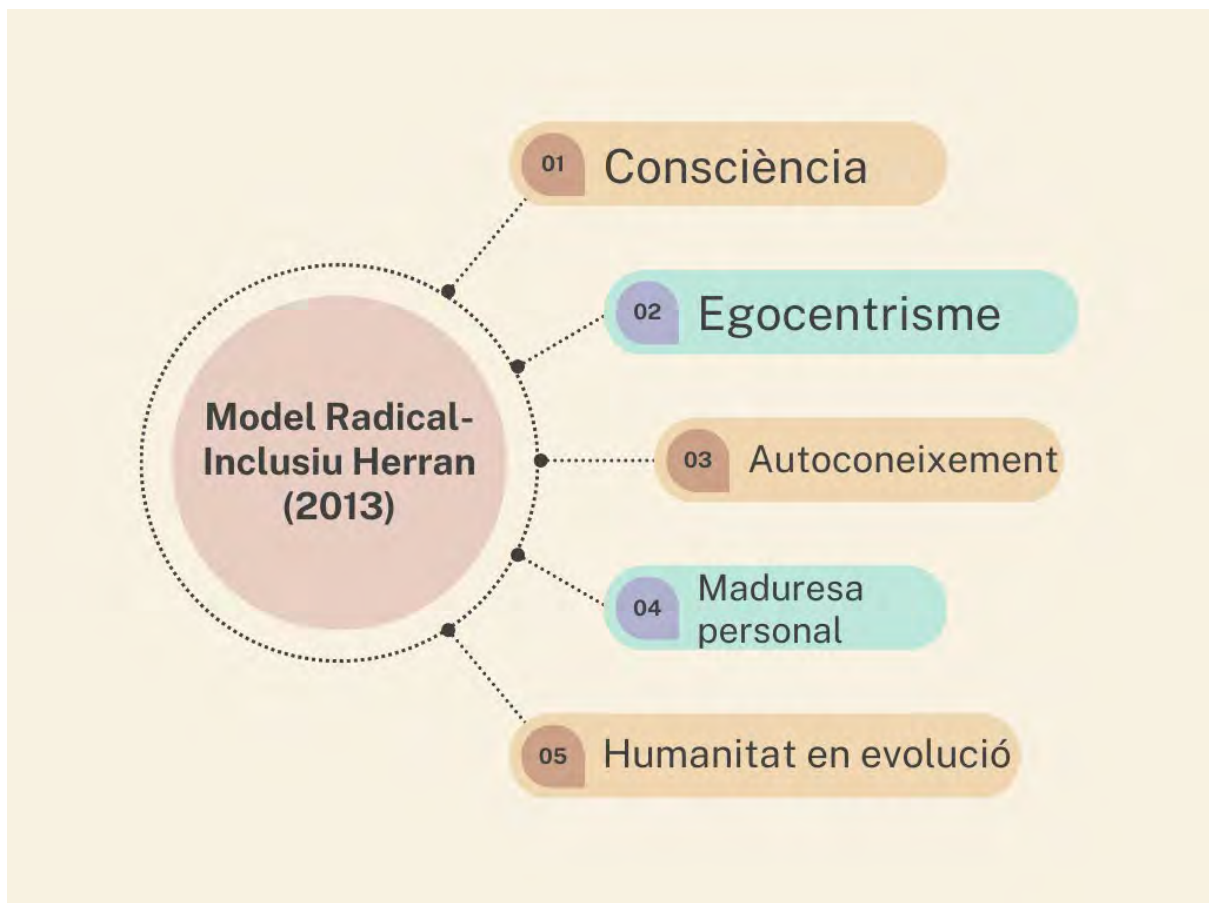
-Autoconeixement: L'autoconeixement es basa en descobrir qui soc jo essencial o profundament.

-Maduresa personal: És un procés d'evolució (auto)formativa que va de l'ego a la consciència

-Humanitat en evolució: La veritable universalitat és complexa perquè fa referència a una Humanitat evolutiva en tots els plans i inclou tota singularitat. Per això aquest autor entén que la Humanitat i la universalitat són finalitats educatives rellevants de caràcter social i personal.

### Figura 5

*Model radical inclusiu Herran (2013)*



Font: elaboració pròpia



Per tant, aquests autors ens ofereixen models que desenvolupen aquesta dimensió personal del docent, sovint relacionada en aspectes més emocionals. Com hem anat comentant, aquesta dimensió personal, ampla, confosa i sovint de difícil accés, pot tenir influència en altres dimensions més visibles, com poden ser la dimensió política i pedagògica. Possiblement aquesta part interior i humana del docent és un factor fonamental en la pràctica escolar, estretament interrelacionada amb la dimensió política i pedagògica. El present treball pretén orientar-se en aquestes dimensions i començar a indagar en aquelles parts de la dimensió personal, sovint no tant visibles ni valorades, que són imprescindibles per una educació més humanitzada.

#### 4.2 INDAGAR EN LA IDENTITAT DOCENT MITJANÇANT LES HISTÒRIES DE VIDA

---

Abans de continuar amb el desenvolupament del marc metodològic i el disseny de la investigació, és necessari contextualitzar aquest treball amb les investigacions que s'han realitzat fins ara que tenen relació amb l'objecte d'estudi. Per això és convenient revisar aquelles investigacions que antecedeixen a aquest estudi i que tenen relació també amb l'objecte d'investigació i amb el mètode que es segueix, el biogràfic-narratiu, que en els següents capítols desenvoluparem.

Cal esmentar que, en els darrers anys, en el camp educatiu hi ha una àmplia trajectòria en la investigació en històries de vida que fan referència a la figura del docent. De la mateixa manera, trobem abundants investigacions que fan referència a la identitat del docent i menys sobre transformació educativa. Tanmateix, trobem escasses investigacions que indaguen en la dimensió política, pedagògica i personal del docent. Aquesta dimensió personal del docent és la menys investigada, tractant la majoria de treballs aspectes emocionals, d'actituds i/o de creences dels docents.

Per començar, cal citar l'obra de Goodson (2004), qui convida a l'estudi de les trajectòries personals i professionals dels docents ficant en valor la importància de la vida i de la tasca del professorat, al mateix temps que qüestiona la superficialitat i la manca de rigor de la perspectiva administrativa i prescriptiva respecte al canvi escolar. Considera que "els estudis d'història de vida sobre l'ensenyament contribueixen a una àmplia gamma de sabers professionals que emergeixen del propi docent" (p. 37), aboga per reconceptualitzar els paradigmes d'investigació existents i determina que l'autonomia del professorat és una part vital per a la

investigació educativa. La seua obra, compilació d'un conjunt d'investigacions realitzades en base a històries de i sobre el professorat, desenvolupa “noves estratègies per a facilitar que els docents analitzen i reflexionen sobre la seua vida i sobre la seua tasca professional per poder donar respostes més profundes i poderoses enfront al món socialment construït de l'educació” (p. 39).

Amb la finalitat de donar consistència i credibilitat a la investigació, s'ha realitzat una recerca en les bases de dades dels articles i treballs publicats relacionats amb l'objecte d'estudi i amb el mètode biogràfic-narratiu. Una de les motivacions d'una investigació d'aquest tipus és aportar quelcom diferent a allò investigat fins ara.

Primerament es van buscar les llistes d'impacte de les revistes més rellevants a nivell internacional i nacional. A partir d'ací s'ha fet una recerca d'articles a partir de descriptors d'interès, relacionats en el nostre treball, tant a nivell nacional com internacional. Aquests descriptors van ser: docent, docent *and* biogràfic-narratiu, identitat docent, docent *and* dimensió política, docent *and* dimensió pedagògica, docent *and* dimensió personal, transformació educativa i docent *and* desenvolupament personal (es van utilitzar el català, el castellà i l'anglès). També s'ha realitzat una recerca en les principals bases de dades de les principals tesis doctorals amb els mateixos descriptors.

En els annexos 1 i 2 estan classificades i desenvolupades totes les recerques d'articles d'investigació i tesis doctorals relacionats amb l'objecte d'estudi i el mètode emprat tot i que, a continuació s'aporten les dades més significatives d'aquelles investigacions més rellevants.

En quant a les tesis doctorals, cal esmentar, dins del context estatal, diferents treballs que indaguen en la figura del docent, destacant alguns com la *Història de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional* de Leite (2011), que es focalitza en les identitats docents mitjançant la reconstrucció de dos històries de vida, situant-se en contextos socials, polítics, ideològics, culturals i educatius; Pari (2011) amb *L'experiència pedagògica del professor Jaime Alfonso Escalante*, que explora la història de vida d'un professor de matemàtiques; López de Maturana (2004) amb *Construcción sociocultural de la profesionalidad docente: estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo* en el que, mitjançant històries de vida de bons professors, destaca d'aquests el compromís en el projecte educatiu, el posicionament

polític, la generació de bones relacions de solidaritat, la participació, el debat i el foment del pensament crític; Merino (2015) amb *El desarrollo de la identidad docente en el profesorado de educación secundaria en un nuevo contexto social. Un enfoque biográfico-narrativo*, intenta comprendre les característiques identitàries del professorat de secundària; Arias Gómez (2017) amb *Historia de vida del maestro rural Alejo García. Vocación, aptitudes y valores*, indaga en la història de vida d'un mestre que va exercir la seua tasca en l'època franquista; Bailón (2017) amb *Los principios pedagógicos de un maestro de la escuela pública de Granada desde su historia de vida*, pretén recercar, mitjançant l'estudi autobiogràfic, principis i valors personals i pedagògics d'un mestre amb més de 26 anys d'experiència.; Herrero (2019) amb *Aprendizaje cooperativo e innovación educativa en educación primaria. una aproximación a las resistencias y logros del profesorado desde los métodos biográfico-narrativos*, en el que a partir de catorze relats de mestres analitza la implementació de l'aprenentatge cooperatiu; Córdoba (2020) amb *El desarrollo personal y profesional de un docente de educación física a partir de su formación y sus experiencias educativas. Un análisis basado en relatos autobiográficos*, presenta un estudi autobiogràfic que profunditza en els vincles que uneixen la identitat personal i professional d'un docent d'Educació Física; Pedregal (2020) amb *La muerte en la vida del profesorado. Implicaciones educativas*, que tracta sobre el sentit que el professorat ha construït de la mort des de les seues experiències de vida; Sánchez (2020) amb *Desarrollo de la identidad profesional en docentes de educación primaria*, reflexiona sobre els elements que determinen la construcció de la Identitat Docent en mestres d'Educació Primària; Otondo (2021) amb *Desarrollo de la identidad profesional docente del profesorado de educación especial: evolución y cambio*, analitza la construcció i desenvolupament de la identitat professional docent a partir d'experiències personals, formatives, laborals i incidents crítics; Sánchez-Urán (2021) amb *La iniciación profesional docente. Las trayectorias personales del profesorado principiante*, mitjançant una metodologia biogràfica-narrativa, intenta comprendre les vivències, experiències, dificultats, problemàtiques i relats que experimenten diferents professors i Lores (2022) amb *Comprendiendo, integrando y profundizando la labor docente e investigadora en ciencias sociales desde la indagación narrativa: una historia autobiográfica*, en el que a partir d'un estudi biogràfic pretén comprendre millor el desenvolupament la tasca com a professor docent i investigador. Com es veu destaquen els treballs realitzats envers la metodologia biogràfica-narrativa i la identitat dels docents.

En l'àmbit internacional cal fer menció als treballs de Burgess (2016), que examina la narrativa professional de tres mestres; Norvell (2018), que proposa incloure tant el desenvolupament personal com el professional en el professorat o Xu (2019), que interrelaciona la identitat professional i la personal, emfatitzant a respectar el jo personal i a qüestionar la visió tradicional del docent.

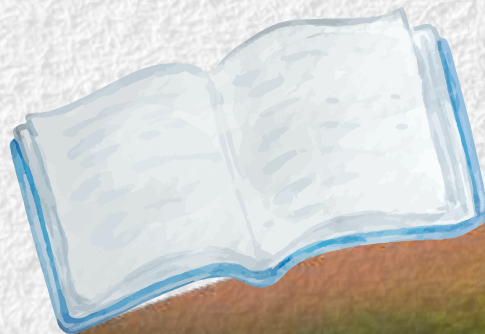
Cal destacar altres investigacions en l'àmbit nacional relacionades amb la identitat del docent i el mètode biogràfic narratiu, com són la de Rivas (2014); Cortés, Leite i Rivas (2014); Etxabe i Aranguren (2014); Hernández i Aberasturi (2015); Sotos, López i Sánchez (2016); Marcos, Sonlleba i Martínez (2022). La majoria d'aquestes indaguen sobre narratives docents. Destaquem les aportacions de Rivas (2014), que considera que la moral neoliberal influeix en la construcció de la identitat.

En l'àmbit internacional cal fer menció també diferents treballs que tenen com a objecte d'estudi el docent i el mètode biogràfic-narratiu, com el de Porta i Sarasa (2014), que emfatitza el coneixement personal del docent; Luguetti et al. (2019), que destaquen com la cultura, els valors i les creences configuren la identitat docent; Gillespie (2019), que relaciona l'espiritualitat del docent amb la pròpia identitat; Lavina (2020), que relaciona la identitat dels docents amb el lloc que desenvolupen la seua tasca; Hathcock et al. (2020), que investiguen les creences docents com a component de la seua identitat; Chiroko i Msibi (2020), que destaquen la influència de les característiques personals i de la història prèvia en la configuració de les identitats docents i Granjo et al. (2020), que investiga com l'orientació ètica té un paper rellevant en la identitat del docent.

Per tant, a partir d'aquesta revisió dels treballs previs relacionats amb l'objecte d'estudi, tot i que són abundants les investigacions que utilitza el mètode biogràfic-narratiu en la figura del docent, són escassos aquells que indaguen de manera simultània en la dimensió política, pedagògica i personal del docent. Sobretot aquesta darrera dimensió és la menys considerada, ja que la majoria es focalitza en trajectòries professionals i vitals però la part interior està menys explorada. D'aquesta manera es demostra l'originalitat d'aquest treball ja que intenta indagar en aquestes tres dimensions, establir els elements rellevants i l'anàlisi de la figura del docent des d'una major perspectiva.

# CAPÍTOL 5:

## MARC METODOLÒGIC I DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ







## CAPÍTOL 5: MARC METODOLÒGIC I DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ

---

Una vegada hem desenvolupat el marc teòric d'aquesta investigació, en el present capítol s'explica el problema d'investigació i les preguntes que orienten l'objecte d'estudi. A més, ens endinsem en el marc metodològic, situant-se en el mètode biogràfic-narratiu, i el disseny metodològic, estretament relacionat amb el problema d'investigació.

### 5.1 PROBLEMA D'INVESTIGACIÓ

---

El plantejament del problema suposa l'inici de la investigació (Latorre et al, 2005) i sol ser una de les primeres discussions intrínseques que l'investigador es troba (Doménech, 2017). Qualsevol investigació comença a partir de la problematització d'una part de la realitat que necessita ser explorada i aquest procés investigador no pot considerar-se de forma independent al mètode d'investigació (Flick, 2012).

Seguint a Latorre et al. (2005), un problema és qualsevol situació sense una solució satisfactòria. Cal dir que, sovint, no són fàcils d'identificar els problemes a investigar i més en una realitat educativa complexa en la que a vegades els problemes no es manifesten per si mateixa i es tendeix a una perspectiva reduccionista, superficial i fragmentada.

Aquesta elecció del problema depèn del coneixement, l'experiència i les condicions de l'entorn de l'investigador. En el present treball aquesta concreció de l'àrea problemàtica va sorgir bàsicament de l'experiència educativa de l'investigador, amb més de quinze anys d'experiència com a mestre en etapes d'infantil, primària, secundària i els darrers anys com a assessor de formació del professorat. Per tant, l'observació i el contacte permanent amb la realitat educativa han sigut una de les fonts que han guiat la problematització de la investigació, conjuntament amb lectures de la investigació educativa realitzada.

A l'hora de definir el problema s'ha tingut en compte les següents característiques (Latorre et al, 2005):

- Real: el problema és percebut i sentit.
- Factible: Ha de reunir les condicions per a poder ser estudiat.
- Rellevant: s'ha tingut en compte la rellevància pràctica i significativa del problema.

-Generador de coneixement: pretén contribuir a generar coneixement pedagògic i tractar temes menys tractats en la investigació educativa.

-Generador de nous problemes: pretén contribuir a crear nous problemes, qüestionaments i investigacions posteriors.

A partir d'aquesta informació, el problema d'investigació es situa en una època d'anhel de canvi educatiu però d'escassa transformació real en la pràctica dels centres, on moltes inèrcies i tendències del sistema, de la cultura dels centres educatius i del propi professorat es resisteixen a canviar.

Tot i que els darrers informes de la UNESCO intenten facilitar «el canvi de mirada educativa», ficar en el centre la persona que aprèn, facilitar la creació d'aprenentatges autèntics i significatius i potenciar una concepció més humanista de l'educació, la realitat és que encara no s'han normalitzat i encara semblen arriscades per a molts docents, continuant certes pràctiques docents tradicionals, produint-se una tensió permanent entre l'educació coneguda i aquest nou paradigma. Possiblement cal una nova visió de l'educació i la redefinició de la figura del docent i de l'escola pública.

Per tant, aquests plantejaments teòrics de millora educativa citats en lleis, decrets i resolucions no arriben a quallar de manera sistemàtica en l'àmbit educatiu, condicionat per inèrcies, cultures, polítiques i pràctiques escolars. Tot i que el debat educatiu està molt viu i la innovació està a l'ordre del dia, la transformació educativa està lluny de ser una realitat generalitzada. El problema es centra en indagar en *com viuen diferents docents relacionats amb la renovació pedagògica el procés educatiu actual i com és d'important la dimensió personal en el quefer docent, de manera complementària a la dimensió pedagògica i política del professorat, per tal d'afavorir una educació emancipadora basada en el desenvolupament integral de l'alumne i una escola pública democràtica, inclusiva i de qualitat.*

Les participants d'aquesta investigació són tres docents de diferents etapes educatives implicades en processos de transformació educativa. El resultat darrer d'aquesta investigació són tres històries de vida, amb les quals pretenem obtenir una visió conjunta i, al mateix temps, particular, sobre com s'ha desenvolupat la trajectòria docent i vital d'aquestes docents en els seus contextos respectius. Aquestes històries de vida són polifòniques, ja que incorporem la



veu d'una altra informant (persona rellevant en la vida personal i professional de les protagonistes), per complementar la informació principal de les participants.

Cal matisar que les dades no són únicament verbals o textuais, sinó que en la recollida d'informació també es contemplen línies de vida (que alguns autors, com Moriña (2017), també anomenen biogrames) i fotografies que ajuden a complementar i enriquir la informació proporcionada. D'aquesta manera triangulem tant la font d'informació (diversos participants) com el tipus d'informació en la recollida de dades. Posteriorment aquesta informació s'estructurarà i organitzarà per entrar en l'anàlisi que culminarà amb les històries de vida.

Un aspecte important per aconseguir un adequat i respectuós tractament de les dades és dur-ho a terme amb la màxima sensibilitat possible. En tot el procés investigador no s'ha perdut de vista la finalitat de la recerca que és identificar els elements de la identitat docent (polítics, pedagògics i personals) que són importants en els processos de transformació educativa de les docents participants, comprendre la importància de la dimensió personal i la seua trajectòria vital i professional. Per tant, donar veu a les participants ens permet comprendre la seua pràctica docent i els diferents elements comentats.

## 5.2 PREGUNTES D'INVESTIGACIÓ

---

El problema d'investigació es situa en la figura del docent des de les seues dimensions política, pedagògica i personal que fomenten una pràctica docent transformadora. Per apropar-nos a aquest problema és necessari formular i concretar preguntes que ajuden a orientar la indagació en el camp. Hem intentat que aquestes foren concretes i clares, però que puguen donar lloc a noves dades o resultats emergents. Segons Flick (2012) una bona formulació de les preguntes d'investigació determina essencialment l'èxit en la investigació qualitativa. Cal dir que aquesta concreció està present en les diferents fases del treball, no només al principi. És important desenvolupar una idea clara de la pregunta, però cal ser flexible i obert davant de resultats nous. Tanmateix, aquesta naturalesa de les preguntes que busquem resposta han d'estar en consonància amb els mètodes emprats. Segons el tipus de pregunta formulada, condiciona l'esdevenir de la investigació; és a dir, depenent del què i del com es va estudiar el problema (Lewis-Beck et al., 2004).

Segons Flick (2012) es poden diferenciar entre preguntes d'investigació orientades a definir estats i les que descriuen processos. En el primer cas es detalla com s'ha produït (causes,

estratègies) cert estat (quin tipus, amb quina freqüència) i en el segon el propòsit és explicar com es desenvolupa o canvia (causes, processos, conseqüències, estratègies).

Tenint en compte aquesta informació, a continuació es recorden les preguntes d'investigació generades a partir del problema explicat:

#### Pregunta 1

-Quins aspectes configuren la identitat docent de les participants?

#### Pregunta 2

-Quines són les barreres, resistències i palanques que incideixen en la transformació personal i professional de les docents participants?

#### Pregunta 3

-Quina importància adquireix la dimensió personal en la pràctica educativa transformadora de les docents participants?

Com es pot observar aquestes preguntes tenen relació amb la descripció, explicació i interpretació dels elements relacionats amb el problema d'investigació. A més, fomenta la reflexió, el qüestionament i l'emancipació que pretén fomentar el present treball.

Per tant, la finalitat principal de la investigació és conèixer les trajectòries vital i professional de tres docents relacionades amb la renovació pedagògica, comprendre la seua pràctica docent i identificar quins elements de la identitat d'aquest són importants en els processos de transformació educativa.

### 5.3 OBJECTIUS DE LA INVESTIGACIÓ

---

Una vegada hem formulat les preguntes d'investigació, anem a definir els objectius que van a concretar i operativitzar aquestes.

Els objectius que es vol abastar amb la investigació per a respondre a la primera pregunta, que engloba la identitat docent i una aproximació a les dimensions política, pedagògica i personal de les docents participants, són:

O1- Identificar el posicionament polític i educatiu de les docents relacionades amb la renovació pedagògica en el context actual

O2- Conèixer quins aspectes pedagògics de les docents participants cal considerar per una pràctica docent transformadora

O3.- Conèixer quins elements de la dimensió personal de les participants són importants en aquest procés, així com la seua importància per una praxis educativa transformadora.

Respecte a la segona pregunta d' investigació s'aproxima a un anàlisi de la trajectòria personal i docent i les barreres, resistències i palanques que es troben en la pràctica educativa transformadora. Els objectius en aquest cas són:

O4.- Conèixer la trajectòria personal i docent i la transformació produïda en aquests docents

O5 - Conèixer els obstacles i resistències que es troben en la pràctica docent transformadora de les docents participants

O6 - Conèixer les palanques que les participants troben per a una pràctica docent transformadora

La tercera pregunta, que pretén averiguar la importància que aquests docents donen a la dimensió personal, així com quins aspectes d'aquesta dimensió tenen relació amb la transformació educativa, engloba els següents objectius:

O7- Conèixer la importància que aquestes docents donen a la dimensió personal

O8 - Suggestir aspectes de la dimensió personal de les participants que són rellevants per una pràctica educativa transformadora

Les següents taules presenten els diferents elements esmentats i la seua relació

## Taula 1

### *Pregunta d'investigació 1 i elements relacionats*

Preguntes d'investigació	Objectius generals	Objectius específics
Quins aspectes configuren la identitat docent de les participants?	Aproximar-se a la dimensió política, pedagògica i personal de les docents participants	O1- Identificar el posicionament polític i educatiu de les docents relacionades amb la renovació pedagògica en el context actual O2-Conèixer quins aspectes pedagògics de les docents participants cal considerar per una pràctica docent transformadora O3.-Conèixer quins elements de la dimensió personal de les participants són importants en aquest procés, així com la seua importància per una praxis educativa transformadora.

Font: elaboració pròpia

## Taula 2

### *Pregunta d'investigació 2 i elements relacionats*

Preguntes d'investigació	Objectius generals	Objectius específics
Quines són les barreres, resistències i palanques que incideixen en la transformació personal i professional de les docents participants?	Conèixer la trajectòria personal i docent de les docents participants, així com les barreres, resistències i palanques que troben en la seua pràctica educativa transformadora.	O4.-Conèixer la trajectòria personal i docent i la transformació produïda en aquests docents O5 -Conèixer els obstacles i resistències que es troben en la pràctica docent transformadora de les docents participants O6 - Conèixer les palanques que les participants troben per a una pràctica docent transformadora

Font: elaboració pròpia

## Taula 3

### *Pregunta d'investigació 3 i elements relacionats*

Preguntes d'investigació	Objectius generals	Objectius específics
Quina importància adquireix la dimensió personal en la pràctica educativa transformadora de les docents participants?	Conèixer la importància de la dimensió personal i aquells elements que són rellevants per a la transformació educativa	O7-Conèixer la importància que aquestes docents donen a la dimensió personal O8 - Suggestir aspectes de la dimensió personal de les participants que són rellevants per a una pràctica educativa transformadora

Font: elaboració pròpia

## 5.4 MÈTODE D'INVESTIGACIÓ

### 5.4.1 EL MÈTODE BIOGRÀFIC-NARRATIU

---

Per a obtenir la informació de les docents s'utilitza el mètode biogràfic-narratiu, que pretén mostrar el testimoni subjectiu d'una persona, amb els esdeveniments i les valoracions que aquesta persona fa de la seua pròpia existència, materialitzant-se en una història de vida, és a dir, en un relat autobiogràfic, obtingut per l'investigador mitjançant entrevistes successives (Pujadas, 1992). Segons Moriña (2017) la investigació narrativa emfatitza la importància de que els participants en els seus estudis parlen d'ells mateixos, sense silenciar la seua veu. Es considera de màxima importància ressaltar la veu dels docents que constitueixen una peça clau en la societat. És important ressituar la figura del docent atorgant-li no només visibilitat, sinó un nou sentit: el de pràctics reflexius, intel·lectuals crítics i amb la maduresa suficient per aprendre de les seues trajectòries com a font no només d'experiències, sinó de coneixement, de saber pedagògic i humà.

La capacitat narrativa serveix als humans per organitzar l'experiència, proporcionant marcs per emmarcar el que succeeix: una narració consta d'una seqüència singular de successos, estats mentals, esdeveniments en els que participen éssers humans com a personatges o actors. (Bolívar et al., 2001, p. 21)

#### 5.4.1.1 EL MÈTODE BIOGRÀFIC-NARRATIU COM A ESTRATÈGIA D'INVESTIGACIÓ EN EDUCACIÓ

---

La investigació educativa va començar a interessar-se per la biografia i narrativa des del moment que, desenganyats del que exclouïa la racionalitat tècnica, va indagar en la dimensió personal com un factor crucial en les maneres com els professors construeixen i desenvolupen el seu treball. (Bolívar et al., 2001, p. 83)

A finals dels setanta va ser quan la investigació educativa va anar orientant-se en explorar el coneixement del professorat en termes d'històries de vida. Després dels primers estudis etnogràfics sobre la vida en les aules, que ja incloïen elements narratius, es va passar al moviment del «pensament del professor» i el «pensament pràctic personal», que van abocar en la dimensió biogràfica i narrativa. Bolívar et al. (2001) consideren que «tot l'auge de la reflexió en el desenvolupament professional individual ha dut als estudis autobiogràfics» ( p. 83).

Al mateix temps, la narrativa va ser també conseqüència d'una profunda insatisfacció de les estratègies habituals d'investigació en educació, en la que la intervenció docent es basava en la teoria descoberta; i les pròpies veus dels docents eren silenciades. Davant de la decadència de la racionalitat tècnica i gràcies al gir hermenèutic-narratiu, la narració biogràfica va permetre captar la riquesa de les experiències docents, expressant la seua complexitat, la dimensió emotiva, les relacions i la singularitat de cada acció educativa (Bolívar, 2006).

Butt et al. (1988) destaquen la importància del context social i professional, conjuntament amb la biografia personal del professor, per a configurar el coneixement d'aquest. El context, amb la interacció de la pròpia persona amb els diferents contextos viscuts (especialment el que directament afecta a la configuració personal), va configurant, de forma dinàmica i interactiva, la biografia personal docent. Per a Bolívar et al. (2001) "entendre àmpliament les experiències del passat pot possibilitar comprendre quin nínxol pedagògic ha arbitrat una persona entre tot aquest cúmul d'influències, intencions i sentiments respecte a l'ensenyament" (p. 85-86).

Per a estudiar al professorat és important recórrer la seua trajectòria per a comprendre el present i rescatar el seu saber, evitant la falta de rigor i de coneixement del context, així com els estereotips negatius i la superficialitat en l'anàlisi (Merino, 2015).

Goodson (2004) considera que una de les majors aspiracions de la història de vida és el d'ampliar la perspectiva sobre la formació i desenvolupament docent, per incloure allò social i polític, allò contextual i col·lectiu.

Des del nostre punt de vista, cal anar més enllà de la mera pràctica tècnica docent, sovint purament prescriptiva, i desenvolupar estudis de la vida, de la quotidianitat i de la dimensió personal del docent, element bàsic per a comprendre la pràctica educativa i les relacions subjacents i, d'aquesta manera, reconsiderar l'educació i la figura del docent.

#### 5.4.1.2 EL MÈTODE BIOGRÀFIC-NARRATIU: DEFINICIÓ I ASPECTES A TENIR EN COMPTE

---

La investigació biogràfica-narrativa, a més de considerar-se com una metodologia específica de recollida i anàlisi de dades, s'ha configurat com un enfocament o perspectiva per a construir coneixement (Bolívar et al., 2001).

Cal considerar, a nivell epistemològic, que aquest enfocament no explica la causalitat en els processos educatius, com si els docents foren tècnics-executors. Més bé, entén l'ensenyament com un relat on l'actor o actriu juga un paper rellevant.

La tasca investigadora consisteix en sol·licitar «contar històries» sobre els fets/accions i, a partir del seu anàlisi/comprensió conjunta, «interpretar» i construir noves històries/relats, en les que inscriure el possible canvi i millora (Bolívar et al., 2001, p. 16).

El mètode biogràfic-narratiu permet a les persones expressar la seua experiència mitjançant un relat o història de vida. D'aquesta manera, es pretén donar veu a la subjectivitat individual de cada persona, en contraposició a l'objectivitat de les Ciències Socials, les quals pretenen explicar la realitat humana des de la generalitat (Herrero, 2019).

El mètode biogràfic-narratiu possibilita la indagació personal i construir la biografia a partir de la seua història de vida. “La narrativa autobiogràfica ofereix un terreny on explorar les maneres sobre com es concep el present, es divisa el futur, i sobretot, es conceptualitzen les dimensions intuïtives, personals, socials i polítiques de l'experiència educativa” (Bolívar et al., 2001, p. 19).

La capacitat narrativa permet a les persones organitzar l'experiència. Seguint a Bolívar et al. (2001) té les següents característiques:

-El coneixement narratiu està basat en una epistemologia constructivista i interpretativa. El llenguatge intervé en l'experiència i l'acció.

-La narrativa és una estructura central en la manera en com els humans construeixen sentit. El curs de la vida i la identitat personal són viscudes com una narració.

-La trama argumental configura el relat narratiu.

-Temporalitat i narració formen un tot: el temps és constituent del significat.

-Les narratives individuals i les culturals estan interrelacionades.

Els mètodes narratius varien en les formes i en les seues finalitats. Hi ha una categoria ampla amb variades formes d'obtindre i analitzar relats referits al jo: història de vida, relats biogràfics, història oral, escrits i narracions autobiogràfiques (Plummer 2001).



Seguint a Moriña (2017) cal aclarir dos termes que poden comportar confusió per la seua similitud lingüística: life story i life history. El primer fa referència al relat de vida mentre que el segon a història de vida

Per una banda el relat de vida o life story es refereix exclusivament a la narració biogràfica que una persona realitza (Pujadas, 2002), tal i com la persona que ho ha viscut ho relata. Segons Moriña (2017) “la clau és mantindre la història en les paraules i veu de la persona que ho conta”(p. 26).

D'altra banda la història de vida o life history inclou el relat de vida però en aquesta modalitat l'investigador o investigadora dóna una estructura a la història. És el relat de la vida, però inclou també informació biogràfica d'altres fonts que ajude en la reconstrucció d'eixa vida (Moriña, 2017). En aquest procés investigador la persona participant col·labora en la investigació, s'implica activament en la construcció textual i contextual (amb la iniciativa i treball de l'investigador o investigadora). Per tant, es produeix un canvi en la naturalesa col·laborativa de la pròpia investigació. Segons Pujadas (2000) l'edició d'una història de vida té els següents passos:

1. Ordenar la informació cronològica i temàticament
2. Eliminar les qüestions que no tinguen que vore i reiteracions
3. Ajustar l'estil oral de l'informant el mínim possible per a que aquest s'identifique amb el text final
4. Introduir notes al llarg del text que contextualitzen i/o remeten a altres parts del text
5. Introduir, eventualment, el testimoni d'aquelles persones de l'univers familiar o social de l'informant que calibren i donen perspectiva a la narració principal
6. Realitzar una introducció metodològica on s'expliquen totes les circumstàncies del procés d'elaboració de la història de vida, des del primer moment amb l'informant fins la finalització del text.

Pujadas (2000) diferencia entre històries de vida de relat únic i històries de vida de relats múltiples. Les primeres, menys freqüents, es refereixen a la història d'una única persona. El

segon tipus d'històries parteixen de veus distintes. Contemplen varies històries de persones entorn a una mateixa realitat. Dins de les històries de relats múltiples diferenciem:

-Relats creuats: quan hi ha múltiples mirades sobre l'objecte d'estudi. Segons Bolívar et al. (2001) «la recopilació i creuament de múltiples biografies, buscant la saturació informativa, consisteix en l'acumulació de relats d'un mateix sector per a construir una única història» (p. 266).

-Relats paral·lels: Quan es col·leccionen múltiples històries sobre un mateix grup professional o ensenyament d'acord als objectius de la investigació, com és el cas d'aquest treball. Pujadas (1992) recalca que la principal diferència entre relats creuats i paral·lels és l'existència o no del sentiment de comunitat entre les persones que participen.

Pel que fa a la triangulació, característica dels mètodes qualitatius, seguint a Denzin i Lincoln (2013) trobem de quatre classes:

- Triangulació de la informació (diferents fonts d'informació com persones, temps i llocs)
- Triangulació teòrica, usant diferents perspectives
- Triangulació per diferents investigadors
- Triangulació utilitzant diferents mètodes per investigar l'objecte d'estudi

Els instruments metodològics de recollida de dades han de permetre explicitar les dimensions del passat que condicionen les situacions actuals i la seua projecció en accions desitjables. Hi ha diversos instruments de recollida d'informació biogràfica, com són les entrevistes, incidents crítics, línies de vida, escrits autobiogràfics, observacions, la fotografia, l'anàlisi de materials, els diaris i les carpetes d'aprenentatge, entre d'altres. L'entrevista, en les seues diferents variants, és la base de la metodologia biogràfica i de la nostra investigació. Es complementa en altres instruments com són la línia de vida i la fotografia, que en un apartat posterior es tracten.

#### 5.4.1.3 INTERÈS PER LES VIDES I LES VEUS DEL PROFESSORAT

---

S'ha explicat en un capítol anterior la complexitat del procés educatiu. L'aproximació que es realitza, mitjançant la narrativa que conforma la vida, de les participants en la investigació, possibilita l'accés a una informació rellevant per conèixer d'una manera més profunda l'acte

educatiu. Al mateix temps, és una forma d'indagació i reflexió personal/professional, adquirint una major comprensió i, en conseqüència, un major desenvolupament personal i professional.

Aquest interès per la vida i les veus del professorat permet visibilitzar i donar ús a les variades perspectives de les docents. En aquest sentit, es posa el focus en les participants, a la seua vida, al context i a les seues experiències subjectives, superant qualsevol jerarquia i reconeixent al subjecte participant fomentant un diàleg horitzontal (basat en la confiança i en l'ètica).

En molts dels canvis i reformes educatives que s'estan duent a terme actualment... les perspectives del professorat estan absents sovint. Per això les investigacions sobre la vida i la tasca docent suposen un poderós antídoto per a tal ofuscació deliberada. Al centrar-nos en les històries de vida del professorat, emergeixen tota una sèrie de perspectives sobre noves iniciatives per a reformar, reestructurar i reconceptualitzar l'educació. (Goodson, 2004, p. 34-35)

Com s'ha anat comentat, cal superar el mode racional o tècnic del docent com a implementador de reformes i considerar, no només els coneixements, les habilitats o capacitats del professorat, sinó que cal comprendre l'aspecte personal i les relacions que tenen en l'escola, nucli principal de l'acte educatiu. Explorar aquesta part personal docent pot obrir noves vies per a reconstruir formes de ser i actuar en l'aula, afavorint el desenvolupament professional (Huberman, 1998)

Seguint a Goodson (2004), les històries de vida suposen un reconeixement docent, al mateix temps que un enfortiment psicològic i professional. Els estudis sobre les vides del professorat reafirmen la rellevància de conèixer, d'escoltar, de parlar amb els professors i professores. A més, ficar en valor al docent com a investigadors i reconèixer la seua influència és una opció política i epistemològica: reconèixer el dret a parlar i a estar representat (Elbaz, 1991). Goodson (2004) considera que ficar el focus en la importància de la vida i la tasca docent posa en evidència la superficialitat i la manca de rigor de la perspectiva administrativa i prescriptiva sobre el canvi educatiu i hui en dia, amb una llei recent aplicada, cobren valor les següents paraules: «una reforma en el context espanyol que passe per alt aquests temes pot estar condemnada a convertir-se no en un valuós assoliment sinó en un costós fracàs» ( p. 40).

#### 5.4.1.4 LA DIMENSIÓ PERSONAL DOCENT I ELS RELATS BIOGRÀFICS-NARRATIUS: PENETRAR EN EL COR DEL DOCENT PER TRANSFORMAR L'EDUCACIÓ

---

El gir hermenèutic-narratiu de les ciències socials permet, com s'ha comentat prèviament, la comprensió de la complexitat psicològica i emocional que els individus fan dels dilemes i conflictes de la seua vida.

Considerant la naturalesa complexa i contextual de l'acte educatiu i de la pròpia identitat personal docent, és important la percepció del docent en aquest procés, incorporant, a més dels aspectes tècnics i metodològics, la dimensió política, moral i personal.

En una època de crisi d'identitat, relatar el «jo» pot contribuir a donar un nou sentit a la vida personal i professional, així com a la reconstrucció de la pròpia identitat. Ara bé, «idealitzar» la narrativa docent, pot voler «substituir un paradigma per un altre, sense alterar la dominació mateixa». (Bolívar et al, 2001, p. 61)

Les persones existeixen en un procés de construcció i reconstrucció continu, tenint en compte el passat, el context i el temps actual.

El relat s'ha de construir inevitablement en la dialèctica entre una imatge prospectiva del jo, el hui del moment històric i el context (...), i comptant amb l'ahir de la memòria i història de vida amb els distints «jo» (ocult, contat, projectat). (Bolívar et al., 2001, p. 71)

Els relats biogràfics-narratius, per tant, són una porta oberta a l'expressió i organització de les pròpies vivències, experiències i formes de ser des de la perspectiva del relat propi (Cabrè, 2016), per poder produir coneixement i millorar la pràctica docent.

Per a Bolívar et al. (2001) les experiències viscudes, personals i docents, constitueixen la identitat i condicionen la pràctica docent. Darrerament, la literatura educativa està reivindicant, com a cor de l'educació, la dimensió interior i emocional, en un ofici on no es pot deslligar allò professional d'allò personal.

Hargreaves i Evans (1997) assenyalen que el bon ensenyament no implica només ser eficient tècnicament, desenvolupar competències o ser un gran erudit. La bona educació requereix d'afectivitat, que inclou passió, creativitat, plaer i goig. Ignorar la dimensió emotiva del canvi educatiu comporta fracàs educatiu. La teoria i la pràctica de la transformació educativa necessita alimentar-se del cor dels docents.

La dimensió personal és un factor bàsic en la manera com un docent desenvolupa la seua tasca. Per això, cal ficar en valor la dimensió personal docent, més enllà de teories «narcisistes», com una forma d'incidir políticament i de professionalitzar-lo més (Nias, 1996).

Altrament, cal ser conscient de la dificultat que implica tractar la dimensió més interior. Les experiències internes són difícilment tractables per les ciències positives, dedicades més a fenòmens observables i quantificables. L'experiència d'interioritat de l'altre sempre és molt personal, única i singular i, l'accés a aquesta, és indirecte, «a través de mediacions, d'expressions, del llenguatge de les paraules i de la corporeïtat. L'accés a la pròpia interioritat és privilegiat i únic» (Torralba, 2019, p. 41). Per tant, aquest endinsament en el món interior de l'altre, del docent en la present investigació, suposa un treball d'aproximació, qüestionament i discerniment. Som conscients tant de les limitacions i dificultats d'aquesta aproximació personal, com de la importància de visibilitzar la part interior de la persona. Aquest abordament més interior es basa en el fet de «que totes les manifestacions de la persona tenen una causa o causes interiors que les expliquen. Només captem les manifestacions, però està clar que existeix un motor, una arrel de l'acció» (Torralba, 2019, p.43).

Ressaltar la identitat personal docent no implica necessàriament ignorar les forces polítiques i socials que condicionen la individualitat, ni deixar de qüestionar el estatus quo. Cal valorar i considerar les forces estructurals i contextuals en les trajectòries docents per donar-los un sentit més complet, sense que la veu del docent perda rellevància. Els relats personals han d'anar, necessàriament, units als contextos que es situen.

La persona i la identitat és un element primordial per a la construcció de la naturalesa de la pràctica docent. Aquesta identitat (variada i dinàmica), expressada biogràfica-narrativament, condiona la manera en com perceben i viuen el seu treball.

Aquesta investigació reivindica la cara afectiva de l'educació, així com la vessant personal i interaccional. Com afirmen Bolívar et al. (2001) “l'ensenyament és un ofici que implica interaccions personals amb altres, on els sentiments, les emocions, els estats d'ànim, en summa, el jo i vida del professorat, estan estretament units al seu treball” (p. 57).

## 5.5 DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ

---

El disseny d'investigació ha d'estar plenament pensat i ha d'estar en coherència amb la perspectiva de la investigació i, per això, els instruments i les participants han de possibilitar respondre a les preguntes d'investigació. Per tant, la consistència i adequació d'aquest és important per a l'èxit de la investigació.

Abans d'entrar als procediments més tècnics de la investigació cal ressaltar que durant el procés metodològic de construcció de les històries de vida en tot moment s'ha fomentat l'horitzontalitat entre investigador-participants. S'ha compartit el procés de treball conjunt, destacant el respecte, el compromís i la col·laboració entre aquests. Un dels elements importants d'aquesta metodologia que s'ha comentat anteriorment és la triangulació, considerat com la utilització de diferents mètodes, materials, perspectives i participants per augmentar en rigor, amplitud i profunditat (Denzin i Lincoln, 2013). En el present treball la triangulació ha estat present des del principi, revisant contínuament la proposta investigadora per tal de millorar-la i enriquir-la. A més, des d'un primer moment s'ha considerat que la investigació quedaria completa quan arribara al nivell de saturació, és a dir, quan una nova història no aporta quelcom nou a les dades precedents (Moriña, 2017).

### 5.5.1 CRITERIS DE MOSTREIG

---

Una de les decisions claus en una investigació qualitativa és la selecció de les participants, ja que determina l'enfocament del treball.

El tipus de mostreig que s'utilitza en les històries de vida de la present investigació és el mostreig teòric, en el qual l'investigador selecciona conscientment els casos a estudiar d'acord al seu potencial per obtenir informació adient (Moriña, 2017). Per tant aquesta selecció és no probabilística i intencional. El potencial del mostreig intencional és la selecció de casos rics en informació per estudiar en profunditat l'objecte d'estudi.

La selecció dels participants de la investigació és deliberada, intencional i dinàmica, és a dir, el procés de selecció d'informants continua durant el procés investigador. S'ha procurat que la selecció d'aquests vinga determinada per l'oportunitat que genera aprendre el més possible sobre l'objecte d'investigació.

Els criteris que han servit per a seleccionar la mostra són els següents:

## Taula 4

### *criteris de mostreig*

<b>CRITERIS DE MOSTREIG</b>	
Professió	Docència
Zona geogràfica	Castelló i comarques de Castelló
Etapa educativa	Infantil, Primària i Secundària
Sexe	Indiferent
Criteri pedagògic	Vinculació amb la renovació i transformació pedagògica
Criteri social	Carisma i consideració en el seu entorn

Font: elaboració pròpia

Aquestes mestres i professores estan vinculades amb la renovació i transformació pedagògica per generar una escola pública, democràtica, crítica i inclusiva. Al mateix temps son docents amb carisma i amb consideració per part de la comunitat educativa (alumnat, famílies i companys) i el seu entorn. Aquestes docents són de les comarques de Castelló i voltants, per motius d'accessibilitat.

#### 5.5.2 PARTICIPANTS EN LA INVESTIGACIÓ

A partir dels criteris anteriors es va decidir les participants en la investigació. La mostra del present estudi la formen tres docents de Castelló, de diferents etapes educatives, que estan, o han estat, estretament vinculats en la transformació educativa mitjançant la seua pràctica docent.

En relació amb les participants, cal destacar que Alma és mestra d'Infantil i Primària i l'educació és una de les seues passions. La seua experiència vital li ha dut a conèixer

diferents realitats educatives i a créixer com a persona, tenint clar que és necessari acompanyar a la infància d'una manera conscient.

En quant a Neus, cal dir que és una mestra jubilada i una gran defensora de l'escola pública i en valencià. Destaca pel seu activisme social i entrega cap als altres, coordinant diferents projectes comunitaris. Ha rebut diferents premis i reconeixements per aquesta tasca.

Per últim, tenim a Pilar, professora de secundària i implicada des de sempre en causes socials. Destaca pel seu compromís amb l'educació i en formar part d'una manera activa en el procés de transformació del seu centre educatiu.

A continuació es presenten en una taula les característiques de les participants (utilitzant pseudònims tal i com es va negociar amb les participants) que responen als criteris de mostreig prèviament comentats. D'aquesta manera queda evidenciada la potencialitat de les participants per a la present investigació, com en els següents capítols es desenvolupa.

## Taula 5

### *Característiques de les docents participants*

<b>Aspectes biogràfics inicials</b>	<i>Alma</i>	<i>Neus</i>	<i>Pilar</i>
<b>Edat</b>	38	61	39
<b>Etapa</b>	Primària	Infantil-Primària	Secundària
<b>Anys d'experiència en la docència</b>	15	40	15
<b>Titulació</b>	Magisteri d'Infantil-Primària	Magisteri i Pedagogia	Llicenciatura en Humanitats
<b>Altres formacions</b>	Educació viva i activa, ambients, aprenentatge	Cursos del MRP (escola d'estiu), i diferents cursos d'actualització, sobretot de	Metodologies actives, educació respectuosa,



	cooperatiu, intel·ligència emocional	lectoescriptura i matemàtiques manipulatives	entre d'altres relacionades amb l'educació
<b>Nombre de centres on ha exercit</b>	Cinc	Tres	Set
<b>Situació laboral actual</b>	Funcionària de carrera. Comissió de serveis en el CEIP Matilde Tàrrega	Jubilada	Funcionària de carrera. Actualment plaça definitiva en un IES de Castelló
<b>Relació amb la renovació i innovació pedagògica</b>	Aplica el projecte propi «Educar per a la vida: aprendre a acompanyar d'una forma més conscient i efectiva»	Projecte de lectoescriptura i col·laboracions puntuals en projectes de la UJI. Premi S.G. any 2015	Des del 2016 forma part de l'equip impulsor que està propiciant un canvi metodològic i organitzatiu en el seu centre
<b>Altres</b>	Col·laboracions en el Departament d'Educació de la Universitat Jaume I, realitzant projectes compartits amb professorat universitari.  Formadora de docents  El curs 2019/20 imparteix la formació en el seu centre de treball	Col·laboradora puntual en projectes de la Universitat Jaume I. Impulsora del centre Tres en Ratlla (centre de repàs), on atén a persones en situació de vulnerabilitat social	Col·laboradora de Intermón Oxfam. Ha impartit formació en el seu centre de treball, i ha col·laborat en el CEFIRE de Castelló per impartir formació

Font: elaboració pròpia.

L'accés a la mostra ha sigut (respectant els criteris de mostreig), en primer lloc, mitjançant coneixença de diferents docents del propi investigador (el qual és docent des de fa més de quinze anys en Castelló i comarques).

Una vegada seleccionades les tres persones participants, es va negociar amb aquestes la possibilitat d'incorporar altres persones informants. Aquestes altres informants, seleccionades per les participants, havien de complir els següents criteris:

-Criteri de proximitat: havia de ser una persona propera a la participant

-Criteri de coneixement: havia de ser una persona que coneguera a la participant en el seu context vital i professional.

D'aquesta manera s'ha procurat que les visions de les altres informants siguin el més completes i globals possibles, establint relacions entre elements de diferents àmbits de la vida de les participants. La següent taula presenta a les altres informants:

### **Taula 6**

#### *Presentació de les altres informants*

<b>Altra informant</b>	<b>Participant</b>	<b>Relació</b>	<b>Observació</b>
Maite	Alma	Companya de treball. Amistat	Treballen juntes en el mateix CEIP
Isabel	Neus	Amistat. Col.labora en projectes socials	Relació d'amistat de fa anys. Persona de plena confiança per a Neus en el Campament Sol i l'Associació Josep Maria Pitarch
Caterina	Pilar	Companya de treball. Amistat	Treballen juntes en el mateix IES

Font: elaboració pròpia.

### 5.5.3 RECOLLIDA D' INFORMACIÓ

---

Tal i com consideren Taylor i Bogdan (1984) s'ha tingut cura a l'hora de seleccionar els escenaris de les trobades, considerant que aquests havien de complir les següents característiques:

- Fàcil accés i còmode per a les participants
- Bona acústica, bona il·luminació i aïllat de sorolls externs
- Entorn tranquil i afavoridor per mantindre una bona relació i comunicació
- Entorn que possibilita un diàleg productiu per a obtenir bons resultats

Aquesta tria d'escenaris s'ha adaptat a les necessitats de cadascuna de les participants (també de les altres informants amb qui complementaven la informació), flexibilitzant la selecció dels escenaris en funció de la demanda de les participants i de les necessitats de la pròpia investigació. S'explicava en tot moment a les participants i a les altres informants la intenció de la trobada i es pactava l'hora, el dia i el lloc que l'entrevistat triara. Les següents taules presenten els escenaris utilitzats en cada participant i informant:

#### **Taula 7**

##### *Escenaris utilitzats amb les participants*

<b>Participant</b>	<b>Escenari utilitzat</b>
Alma	Cafeteria Grau Castelló
Neus	Espai Tres en Ratlla (centre de repàs); cafeteria centre de Castelló
Pilar	Cafeteria Gimnàs Grau de Castelló/Cafeteria Zona UJI Castelló/Vídeoconferència

Font: elaboració pròpia.

## Taula 8

*Escenaris utilitzats amb les altres informants*

<b>Altre informant</b>	<b>Escenari utilitzat</b>
Maite	Cafeteria zona UJI Castelló
Isabel	Parc Pont de Ferro (Castelló)
Caterina	Cafeteria Grau Castelló

Font: elaboració pròpia.

Un altre espai i ferramenta que ha sigut útil per als contactes participants-investigador ha sigut la xarxa Internet, interaccionant i establint la devolució de les diferents informacions mitjançant correu electrònic. Les diferents trobades es concretaven mitjançant telèfon mòbil, concretament amb la xarxa social WhatsApp.

S'ha tingut en compte també els dispositius electrònics que van poder permetre la captura fidel del contingut de l'entrevista. Per això s'ha utilitzat una gravadora de veu per poder registrar-ho tot, deixant clar a les participants aquest procediments des del principi, amb el seu consentiment per escrit i verbal.

### 5.5.3.1 INSTRUMENTS DE RECOLLIDA DE DADES

Com s'ha comentat abans hi ha una gran varietat d'instruments de recollida de dades en la investigació biogràfic-narrativa. Segons Clandinin i Connelly (1994) es poden utilitzar diferents instruments com històries orals, relats de famílies, fotografies, entrevistes, diaris, escrits autobiogràfics, conversacions, cartes o notes de camp.

En aquesta investigació s'ha utilitzat com a estratègia de recollida de dades principal l'entrevista, complementant-la amb la línia de vida i la foto-elicítació.

Tot seguit, es detallen els instruments de recollida de dades que s' han utilitzat en el present treball i la temporalització seguida en la seua aplicació.

L'instrument principal utilitzat en la recollida de dades, com s'ha dit, ha sigut l'entrevista.

### **L'entrevista**

L'entrevista és un diàleg intencional orientat cap a uns objectius (Bisquerra, 1989). En la investigació narrativa, la més comú de les entrevistes és l'entrevista biogràfica, narrativa o en profunditat (Moriña, 2017) i, segons Pujadas (2002), consisteix en un diàleg obert, amb poques pautes, en les que la funció de l'entrevistador o entrevistadora és estimular al protagonista a respondre clarament, amb precisió cronològica i detallant al màxim les referències a entorns i altres persones dels diferents episodis biogràfics. En aquesta investigació s'utilitza bàsicament l'entrevista biogràfica. Les participants són induïdes a reconstruir la seua història de vida, mitjançant un anàlisi retrospectiu guiat, a partir de diferents qüestions temàtiques que estimulen a la participant a profunditzar en la seua vida, en el marc d'un intercanvi obert (introspecció i diàleg), orientat a l'objecte d'estudi. És important la creació d'un clima de confiança adient, d'escolta activa per part de l'investigador o l'investigadora i una certa «seducció» (Lejeune, 1975), que possibilita la fluïdesa verbal de la participant, minimitzant al màxim la violència simbòlica que pot suposar contar-li a un altre la vida pròpia.

L'entrevista biogràfica és un instrument essencial en la investigació narrativa de les vides. Les participants, guiades per l'investigador, relaten aquelles dimensions vitals específiques relacionades en l'objecte d'estudi, d'una manera coherent. En aquest treball, s'ha tingut present afavorir les condicions més adequades per garantir la comoditat de la participant.

Segons Kvale (2011) prèviament a la realització de les entrevistes es necessari establir una organització temàtica que tinga en compte el propòsit, el què i el com. En la investigació s'ha tingut en compte els objectius a aconseguir en cada entrevista, els temes que abordar i el tipus d'entrevista adient.

La transmissió de confiança, preparació i claredat en l'exposició dels diferents temes i objecte d'estudi ha sigut constant. D'aquesta manera l'investigador estimulava, sense incomodar, a la participant destacant les aportacions científiques que feia i reafirmant la importància del testimoni. Tanmateix, en cada sessió es repassaven conjuntament els continguts rellevants de la sessió anterior (Moriña, 2017).

Al mateix temps, per mantindre l'atenció i la neutralitat durant l'entrevista, seguint les indicacions de Mayer i Ouellet (1991), s'ha procurat desenvolupar les següents aptituds: inspirar confiança; escoltar i no intervindre, excepte en moments adients; reconeixement de l'altra persona i interès envers ella. Aquestes condicions va facilitar la participació, la bona sintonia i l'horitzontalitat en la relació participant-investigador.

S'ha utilitzat diferents tipus d'entrevistes en funció de les necessitats de la investigació. Aquestes són l'entrevista inicial, l'entrevista en profunditat o biogràfica i l'entrevista a altres informants. A continuació expliquem cadascuna d'aquestes:

### **-Entrevista inicial:**

Tenint en compte a Atkinson (1998) es va tindre especial cura en planificar adequadament la primera entrevista. En aquesta primera planificació els aspectes bàsics que es van tenir en compte van ser:

- Decidir a qui es va investigar (a partir de l'objecte d'estudi i els criteris de mostreig)

- Establir la primera relació i explicar els propòsits. Es va considerar que seria millor cara a cara, com Bolívar et al. (2001) defensen. D'aquesta manera propiciava una primera aproximació i la creació de confiança entre la participant i l'investigador. La sessió sempre s'iniciava amb un procés de descripció del treball que s'està duent a terme, el perquè de la investigació i perquè es sol·licita la participació de la persona en qüestió.

- Planificar i crear el context adequat. Com s'ha explicat i, molt conscientment en aquesta primera trobada, la prioritat va ser crear un context adequat, còmode i de confiança, afavorint el diàleg interactiu.

- Clarificar les qüestions ètiques de la investigació i de les entrevistes. En aquest context s'expliquen les qüestions ètiques de la investigació, com són el consentiment informat, la possibilitat d'anonimat, la propietat compartida de la investigació, així com al dret de la participant a modificar, matisar i corregir qualsevol dada donada. També es clarifiquen i es negocien els principis ètics que es segueixen durant l'entrevista, deixant clar que la funció de l'investigador és recollir i ficar en valor l'experiència, en cap cas avaluar i jutjar. S'ha pretès que les participants estigueren en la trobada el més relaxades i tranquil·les possible, garantint unes condicions mínimes de seguretat i privacitat, per assegurar-nos una entrevista òptima.

-Obtindre les primeres dades generals de les participants. Seguint també a Bolívar et al. (2001), es va realitzar una primera entrevista introductòria de les participants per obtenir les primeres dades generals. Aquesta entrevista, que va durar un temps de realització, englobava els següents temes i partia d'un guió semi-estructurat:

-Dades personals.

-Dades professionals.

-Dades formatives.

En l'[annex 3](#) es troba el guió d'aquesta entrevista inicial que fa referència a les dades personals de les participants, la trajectòria professional, la formació realitzada, els motius d'haver exercit la docència, els projectes innovadors realitzats i la valoració global d'exercir aquest ofici. La següent figura presenta les característiques principals de l'entrevista inicial.

**Figura 6**

*Característiques bàsiques de l'entrevista inicial*



Font: elaboració pròpia.

### **Entrevista en profunditat**

En la realització de les entrevistes en profunditat es generen situacions de diàleg interaccional en les que la participant reflexiona obertament, al mateix temps que narra sobre la seua vida i els aspectes temàtics que es tracten, orientat a l' objecte d'estudi. Segons Tójar (2006) és la més comunament utilitzada en investigació qualitativa.

Pretenem amb aquest instrument la reconstrucció de la història de vida d'una persona docent des de les dimensions política, pedagògica i personal. L'objectiu d'aquesta és la narració de la vida, mitjançant una reconstrucció retrospectiva principalment, encara que també tenen cabuda



les expectatives i perspectives futures (Bolívar et al., 2001). Per tant, aquesta entrevista té un caràcter biogràfic, en la que la persona participant explora el seu passat per a recordar episodis viscuts significatius i profunditzar en diferents aspectes de la seua vida. Aquestes entrevistes en profunditat amb caràcter biogràfic s'estructuren en les diferents dimensions política, pedagògica i personal, objectes d'estudi de la investigació.

En aquesta investigació es realitzen diferents entrevistes en profunditat a les persones participants. Van ser entre 3 i 8 sessions en funció de la participant. Fent referència a Taylor i Bogdan (1984), cada persona és diferent, hi ha narradors que en poques sessions basten ja que des del principi es noten còmodes i aporten informació abundant; en canvi, hi ha d'altres entrevistats que els costa entrar en calor. Cal respectar, en tot moment, el ritme i l'estil de cada persona. Per tant, tenen un caràcter obert, dinàmic i flexible que possibiliten una àmplia riquesa informativa i garanteixen la incorporació de temes emergents d'una forma natural. La següent figura presenta aquestes característiques de l'entrevista en profunditat.

**Figura 7**

*Característiques bàsiques de l'entrevista en profunditat*



Font: elaboració pròpia.

Respecte a la present investigació el principal condicionant del nombre de sessions per participant va ser la limitació temporal de Neus, que va fer augmentar el nombre de sessions. No es va tindre especials dificultats en obtenir informació. Les participants van col·laborar des d'un principi i la seua predisposició va ser positiva. En quant a la durada de les entrevistes, aquesta va ser variable. Hi ha entrevistes amb una durada de menys d'1 hora, i d'altres amb una duració de poc més de 2 hores.

Pel que fa al contingut de les entrevistes, aquestes, òbviament, han versat sobre l' objecte d'estudi. Es va procurar organitzar els temps de les entrevistes en funció dels grans camps temàtics de la investigació, que són:

-Dimensió política-social

-Dimensió pedagògica

-Dimensió personal

En l'[annex 4](#) hi ha un guió desenvolupat de les entrevistes en profunditat. Aquest guió estructurat serveix per a assegurar que tractem totes les dimensions estudiades, tot i que també deixem un marge per a que les paraules i temes vagin fluint mentre es va desenvolupant la conversa. (Moriña, 2017). Les dimensions estudiades i els temes corresponents són els següents (en l'annex 4 està més desenvolupat):

-Dimensió política-social

-Societat i política. La globalització neoliberal.

-Sistema educatiu

-El paper del docent com a actor polític.

-Dimensió pedagògica

-Model d'escola i Projecte educatiu de centre

-Innovació crítica i progressista

-El docent

-Aula

-Dimensió personal

-Situacions, experiències i persones que han marcat

-Qui soc jo

-El dia a dia del docent. Més enllà de que es veu

-El mestre ideal

## **Entrevistes altres informants**

De manera complementària, com s'ha comentat, s'ha utilitzat l'entrevista a altres informants. Aquesta es caracteritza per tractar-se d'una entrevista semiestructurada realitzada a persones rellevants en les trajectòries vitals i professionals de les protagonistes en les històries de vida (Moriña, 2017). A l'hora de decidir-se per aquestes, es va tindre en consideració l'opinió de les participants i els criteris comentats anteriorment. D'aquesta manera entren en joc punts de vista diferents i complementaris que configuren històries de vida polifòniques. El guió (annex 5) ajuda a l'entrevistador a dirigir l'entrevista envers l'objecte d'estudi, tot i que es va adaptant i flexibilitzant en funció de la informació proporcionada per les altres informants, sempre orientada a allò que s'estudia. La informació bàsica que es pretén obtenir és conèixer l'opinió de l'altra informant respecte a la dimensió política, pedagògica i personal de la participant. Per això, el guió conté preguntes relacionades amb opinions de les altres informants respecte a com veuen a les participants a nivell polític, pedagògic i personal, com la consideren com a mestres i a nivell relacional. Cal dir que aquestes preguntes es van adaptant en funció de la informació rellevant que va emergint en l'entrevista.

## **La línia de vida**

La línia de vida és una altre instrument de recollida de dades que complementa la informació obtinguda mitjançant l'entrevista. És una estructura gràfica i cronològica dels esdeveniments que han estructurat la vida i la trajectòria docent des de la valoració actual. Per tant, recull els esdeveniments que estructuraren el desenvolupament professional i que estan en l'origen de les principals decisions adoptades i dels canvis observats en la trajectòria de vida (Domingo i Fernández, 1999). Altres autors, com Moriña (2017) denominen línia de vida (en anglés *graphic life map*, *life-time* o *time-line*) a la combinació d'informació qualitativa i quantitativa en una il·lustració concisa de representació visual. D'una manera lliure, la participant destaca i desenvolupa aquelles situacions de la seua vida professional i vital que han tingut influència en la seua identitat com a docent. Permet la representació de les diferents situacions rellevants d'una manera cronològica. Aquesta estructura cronològica pot representar-se de diverses formes: esquema en forma d'arbre, mapa, etc. i és un instrument rellevant en aquesta investigació perquè complementa les dades extretes en les entrevistes i altres instruments, ajudant a clarificar i ubicar els elements claus de les històries de vida de les participants.

En la present investigació cada participant ha decidit com fer i què ficar en la seua pròpia línia de vida, incorporant el seu estil personal, donant com a única premissa que s'havien de representar elements i moments claus de les trajectòries vital i professional.

Per tant, s'ha prestat atenció a identificar els possibles incidents crítics en la trajectòria vital i professional de les participants. Segons Denzin (1989) son experiències o moments que deixen marca, que tenen un caràcter personal i que, sovint, poden ser moments de crisi i alteren les estructures de significats fonamentals de la vida. Són aquells esdeveniments claus de la trajectòria vital i professional que han marcat i condicionat la pròpia trajectòria. Són moments i circumstàncies que suposen un punt d'inflexió en la vida i que poden influir positiva o negativament. Segons Bolívar et al. (2001, p. 174) aquests incidents crítics poden:

- Delimitar fases crítiques, fent-se menció -retrospectivament-, d'aquests moments com que van causar un fort impacte en la vida, tant a nivell d'acció professional, carrera professional formal, com a la pròpia teoria didàctica i educativa mantinguda en cada moment.

- Aparició de persones crítiques

- Condicionen/expliquen els canvis operats

Trip (1994) considera que la pràctica docent s'explica a partir d'incidentes crítics. Aquestes situacions crítiques passades ajuden, no només a recordar i a comprendre el passat, sinó que també ajuden a vertebrar, articular i a millorar la pràctica i hàbits quotidians/professionals. Aquests elements personals o successos quotidians significatius ajuden a rebel·lar motius, aspectes i estructures que fan intel·ligibles les situacions educatives (Bolívar et al., 2001).

Aquesta tècnica es va realitzar posteriorment a la realització de les entrevistes en profunditat, efectuant la transcripció corresponent per incorporar-la a l'anàlisi de les dades.

### **Foto-elicítació**

Darrerament s'ha produït un cert ressurgiment de l'ús dels mètodes visuals en investigació qualitativa. La fotografia té una llarga tradició en antropologia i en l'etnografia (Flick, 2012) i, hui en dia, el seu ús s'ha convertit en una font, mitjà i recurs de la investigació qualitativa (Tójar, 2006). La fotografia és un tipus de mètode visual i el seu ús és recent en la investigació

social. Normalment aquest mètode és complementari a altres mètodes tradicionals de recollida de dades, com l'entrevista. És el cas d'aquesta investigació.

Amb l'ús d'aquest mètode es pretén donar llibertat, responsabilitat, creativitat i confiança a les participants i complementar altres mètodes de recollida d'informació. Seguint a Banks (2010), en la societat actual, eminentment visual, pot ser útil incorporar la imatge en la investigació. Al mateix temps, poden ser idonis per a transmetre emocions i sentiments.

Mitjançant la discussió amb les participants de les fotografies seleccionades es pretén obtenir més dades de les que d'un mètode exclusivament verbal com és l'entrevista. Seguint a Regis i Castejón, (2015) la fotografia serveix com icono que desperta una experiència que s'ha viscut i es connecta amb el present. Estimula idees i genera noves qüestions i, per això, cal tenir clar quines dades volem i quin coneixement volem produir en la investigació (Goopy i Lloyd, 2005).

En la present investigació s' inclou la fotografia com una forma de foto-elicítació. Tenint en compte que és una investigació biogràfica-narrativa, es va considerar la idoneïtat d'aquesta tècnica perquè es busca indagar en el passat i conèixer en profunditat aquelles experiències que marquen la trajectòria vital i professional de les participants. Per tant es va pretendre incorporar un mètode visual que estiguera en consonància amb la intencionalitat del treball. Per això, tenint en compte que la present investigació té característiques del paradigma interpretatiu i del crític-participatiu, un dels mètodes visuals adients és la utilització d'imatges preexistents com a fonts primàries (Sarmiento, 2014).

És un procediment que permet a una persona evocar una situació o experiència professional/vital mitjançant fotografies, permetent significats i sentiments que complementen el context de la mera entrevista. El participant selecciona i recull fotografies significatives que reflecteixen esdeveniments importants de la seua trajectòria vital (i/o professional) que han tingut incidència en la seua vida i que han forjat la seua identitat (de plena satisfacció o no). Es va indicar simplement a les participants que aportaren fotografies que consideraren significatives i rellevants per entendre la seua vida. Cal dir que aquesta estratègia de recollida de dades, com la resta, és complementària i voluntària. El nombre de fotografies és determinat per la participant. Segons Moriña (2017) "les fotografies constitueixen una base per a les

entrevistes en profunditat i arriben a ser una forma de promoure el diàleg entre qui investiga i qui participa” (p.68).

Els passos que s’han seguit per a la realització d’aquesta tècnica van ser els següents:

- Petició a les participants de fotografies rellevants i significatives per a la investigació
- Selecció de les fotografies per part de les participants, amb total llibertat
- Guia de desenvolupament de la sessió sobre les fotografies (a partir de Parrilla i Susinos, 2004):

-Es demana a la participant que descriu la fotografia amb preguntes tipus com *Què significa per a tu?, Per què l’has triat?, Per què són importants els qui apareixen en la foto?, Què passa en eixe moment en la teua vida?*

- Registre i classificació de les fotografies aportades

La tècnica de la foto-elicítació, a l’igual que la línia de vida, es va realitzar posteriorment a la realització de les entrevistes en profunditat. Una vegada realitzades les sessions es va transcriure i incorporar aquesta informació a l’anàlisi de les dades. En el següent apartat està la temporització seguida de les diferents trobades investigador-participants.

#### 5.5.4 TEMPORALITZACIÓ EN L’APLICACIÓ DELS DIFERENTS MÈTODES I INSTRUMENTS DE RECOLLIDA DE DADES

---

El següent quadre mostra la temporalització en l’aplicació dels diferents instruments emprats, així com el lloc, les devolucions i la duració (en el cas de les entrevistes en profunditat) de les trobades amb les participants i amb les altres informants (I). La devolució de les transcripcions i la negociació de les dades, que s’explicarà en el següent capítol, ha sigut constant en el transcurs de la investigació.

**Taula 9**

*Temporalització en l'aplicació dels diferents instruments emprats, així com el lloc, les devolucions i la duració*

<b>Participant/Informant</b>	<b>Instrument</b>	<b>Lloc de la trobada</b>	<b>Data</b>	<b>Duració</b>	<b>Devolució</b>
Alma	Entrevista	Cafeteria Grau Castelló	3 de Juliol 2019	2 h 10'	2
Alma	Entrevista	Cafeteria Grau Castelló	6 Setembre 2019	1 h 42'	2
Alma	Entrevista/Línia de vida i foto-elicítació	Cafeteria Grau Castelló	16 Octubre 2019	23'	2
Maite (I)	Entrevista	Cafeteria zona UJI Castelló	8 de Juny de 2020	15'	2
Neus	Entrevista inicial	Espai Tres en Ratlla (centre de repàs)	18 de Novembre de 2019	15'	2
Neus	Entrevista	Espai Tres en Ratlla (centre de repàs)	27 de Novembre de 2019	47'	2
Neus	Entrevista	Espai Tres en Ratlla (centre de repàs)	9 de Desembre de 2019	41'	2



Neus	Entrevista	Espai Tres en Ratlla (centre de repàs)	13 de Desembre de 2019	40'	2
Neus	Entrevista	Espai Tres en Ratlla (centre de repàs)	20 de Gener de 2020	40'	2
Neus	Entrevista	Espai Tres en Ratlla (centre de repàs)	27 de Gener de 2020	45'	2
Neus	Entrevista	Espai Tres en Ratlla (centre de repàs)	4 de Febrer de 2020	43'	2
Neus	Línia de vida i foto-elicitació	Espai Tres en Ratlla (centre de repàs)	24 de Juliol de 2020	25'	2
Isabel (I)	Entrevista	Parc Pont de Ferro (Castelló)	17 de Febrer de 2010	12'	2
Pilar	Entrevista	Cafeteria Gimnàs Grau de Castelló	5 de Març de 2020	40'	2
Pilar	Entrevista	Video-conferència (confinament)	8 de Abril de 2020	1 h 13'	2
Pilar	Entrevista	Cafeteria centre de Castelló	26 de Juny de 2020	1 h 10'	2

Pilar	Línia de vida/Foto-elicitaació	Cafeteria zona UJI Castelló	14 d'Agost de 2020	18'	2
Caterina (I)	Entrevista	Cafeteria Grau Castelló	14 d'Octubre de 2020	12'	2

Font: elaboració pròpia.

Totes les transcripcions i àudios de les entrevistes apareixen en l'annex 8.

#### 5.5.5 CREDIBILITAT I VALIDESA INTERNA

En la investigació qualitativa s'ha d'establir un conjunt de procediments i tècniques per garantir que les dades recollides i el coneixement construït s'aproximen a la realitat social, és a dir, garantir quotes de veritat i de rigor respecte a allò investigat (Merino, 2015).

Per aquest motiu, en la present tesi doctoral es té especial cura a l'hora d'utilitzar el mètode biogràfic-narratiu, bàsicament pel seu component subjectiu-testimonial. S'ha utilitzat el mètode biogràfic-narratiu de relats variats; aquest, basat en la utilització de diverses històries d'una mateixa professió (docents, en el nostre cas), fa convergir i encaminar varies veus cap a l'objecte d'investigació (Bolívar, 1998).

Aquest mètode intenta plasmar varis relats d'un mateix entorn per a donar una visió holística del problema investigat. En la present investigació no importa tant la representativitat, sinó més bé la coherència i la pertinència dels arguments presentats que configuren la credibilitat i versemblança.

Cal ser conscients que, tot i que es procura assegurar una profunda comprensió del fenomen, la realitat és complicada de plasmar. Per això, es segueixen uns criteris per complir amb el rigor que qualsevol investigació requereix.

En aquesta investigació biogràfica-narrativa els criteris de confiabilitat i validesa venen donats per la pròpia credibilitat i coherència interna de les històries (Bolívar et al., 2001). Allò important és la coherència de la història com a construcció.

La confiabilitat fa referència a la concordància interpretativa entre diferents observadors (Merino, 2015). En el present cas fa referència a la interpretació conjunta realitzada entre les participants, l'investigador principal i les directores de la tesi.

La validesa és el grau d'aproximació a la realitat, procurant que els resultats de la investigació plasmen una imatge de la realitat el més representativa i completa possible (Johnston y Pennypacker, 2009). Maxwell (2019) fa èmfasi a la validesa com la correcció o la credibilitat de les conclusions, explicacions o interpretacions de l'estudi. La validesa de la investigació es fa evident per les diferents formes de recollir les dades, així com per les tècniques d'anàlisi utilitzades.

Un dels principals criteris de veritat és la honestat de les participants, l'interès i la implicació de totes les parts implicades.

A més, el procés de saturació dels diferents relats marca la validesa. Cada història de vida aporta quelcom diferent a l'anterior i el procés de saturació acaba quan determinats fets i característiques apareixen amb regularitat i, compleix, d'aquesta manera, el criteri de generalització dels resultats (Bolívar et al., 2001).

Tanmateix l'anàlisi rigorós, la selecció dels aspectes a investigar, la justificació dels mètodes utilitzats i una interpretació clara i realista proporcionen validesa a la investigació.

Un altre element important per a la confiabilitat, validesa i consistència és la triangulació sistemàtica de les dades i els mètodes com s'ha esmentat prèviament. En la present investigació primerament s'utilitza la triangulació de perspectives ja que, amb la intenció d'abordar una informació variada i multidimensional, s'incorporen dades de diferents fonts (participants i informants).

Segonament, es realitza triangulació de diferents mètodes de recollida de dades, en coherència amb l'anterior, utilitzant variats instruments (entrevistes inicials, entrevistes en profunditat, línies de vida i foto-elicítació) que aporten diferents aspectes de la realitat empírica. D'aquesta manera es pot integrar i analitzar les dades d'una manera òptima.

En tercer lloc, la triangulació basada en el diàleg entre investigador i participants facilita la negociació i el consens dels resultats finals.

Després de recollir totes les dades de les diferents participants i informants (entrevistes, línies de vida i foto-elicítació), amb les devolucions corresponents, es realitza una triangulació de la informació de les diferents participants (Taylor i Bogdan, 1984; Bolívar et al., 2001; Moríña, 2017).

En el present treball té molta rellevància la presentació de les transcripcions i històries de vida, les devolucions corresponents per parts de les participants i la interacció investigador-participants fins les conclusions del treball.

Per finalitzar aquest apartat cal fer referència a la següent cita textual que s'ha tingut en compte en la present investigació :

Dins de les exigències ètiques de la investigació s'ha ressaltat el postulat habermasià de la veritat com a consens, on la veritat és intersubjectiva, construïda en cooperació, mitjançant el diàleg... Les històries no són mai d'un únic informant, són el resultat d'una interacció entre aquest i els investigadors. (Bolívar et al., 2001, p. 137)

#### 5.5.6 CRONOGRAMES DE LA INVESTIGACIÓ

---

A continuació es presenta el cronograma general de la investigació per tal de facilitar al lector la comprensió global del treball.

Cal recordar que, tot i que està seqüenciat en etapes, en molts moments les diferents fases es solapen per les necessitats de la pròpia investigació. Per exemple, la revisió de la literatura no només es realitza en la primera fase, sino que es va actualitzant durant el transcurs de la investigació.

**Figura 8**

*Cronograma general de la investigació*



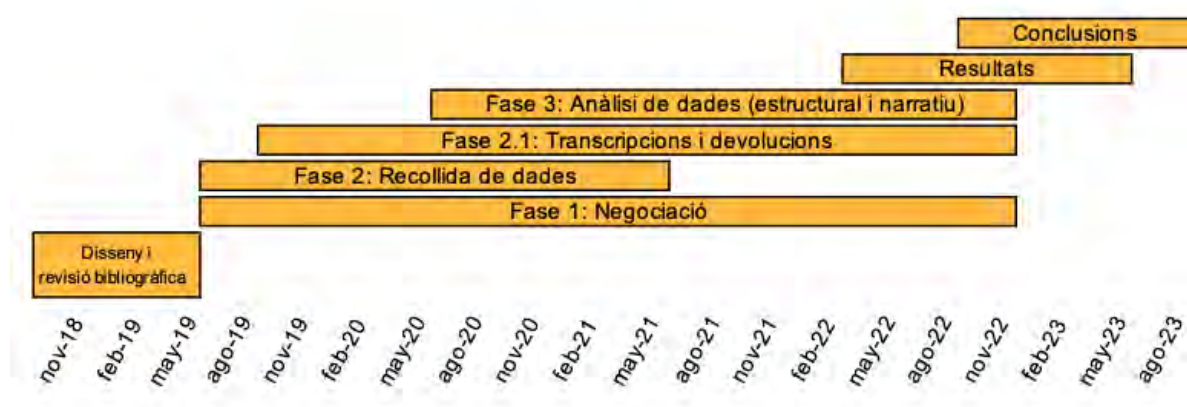
Font: elaboració pròpia.

En quant al procés d'investigació la següent figura especifica les diferents fases que es van seguir en aquest període. Com es pot observar la negociació va estar present en pràcticament

tots els moments del procés investigador i, per la seua importància, dedicarem part del següent capítol al seu desenvolupament.

## Figura 9

*Cronograma de l'anàlisi de la investigació*



Nota: Adaptat de *Sorteando barreras hacia la inclusión. Una historia de vida* (p.167) per A. Doménech, 2017, Universitat Jaume I 5.6 Rol de l'investigador i participants en tot el procés.

S'ha procurat que l'accessibilitat, la naturalitat i la democratització formaren part de la investigació (Moriña, 2017) i, per aquest motiu, s'ha tingut especial cura en les relacions establertes i clarificar, des d'un principi, els rols desenvolupats per les participants, l'investigador i la pròpia investigació.

L'horitzontalitat en les relacions ha sigut un criteri imperant, per evitar desequilibris de poder («horitzontalitat investigativa» segons Pérez i Sartorello, 2012) i facilitar la comoditat i la ubicació de les participants en la investigació.

La humilitat de l'investigador, estretament relacionada amb l'horitzontalitat, ha sigut un altre principi que s'ha seguit, tenint en compte la riquesa de la vida interior pròpia de les participants, respectant sempre els ritmes, l'estil i les decisions de cadascuna de les participants. Seguint a Torralba (2019) “no es poden programar, ni anticipar tots els seus moviments, totes les seues decisions, totes les seues reaccions, perquè el nucli dur del seu ser, la interioritat, és alié al control i al poder de l'altre” (p. 45).

Cal dir que el procés d'investigació s'estructura en tres grans etapes. Una primera etapa, de decisió de l'objecte d'estudi i d'enfocament de la investigació, que ha durat aproximadament sis mesos, tot que s'ha anat matisant en el transcurs de la mateixa. Aquesta primera part l'investigador ha tingut el rol principal, recolzat per les directores de la investigació. La segona etapa ha sigut de selecció de les persones participants i realització del treball de camp amb el desenvolupament de les entrevistes i dels altres instruments de recollida de les dades (línies de vida i foto-elicítació). En aquesta fase les participants han tingut un rol protagonista amb l'acompanyament de la persona investigadora. Una tercera etapa ha sigut la d'expressar i plasmar, amb la major claredat i rigorositat possible, tot el procés investigador, les principals conclusions i les possibles aportacions a l'educació actual. En aquesta etapa la persona investigadora ha tingut el rol protagonista, amb la col·laboració de les participants i la supervisió de les directores. Aquestes etapes, òbviament, estan interconnectades i les interaccions entre unes i altres han sigut constants. En el capítol següent es voran amb més detall.

Les participants en la investigació han participat activament del procés investigador i d'una manera compromesa. L'investigador, «investigant» amb les participants, ha propiciat la presa de decisions d'una manera col·laborativa sobretot en la recollida de dades, l'anàlisi i la valoració dels resultats de la investigació. Per tant, ha adoptat el rol de facilitador per facilitar una aproximació inclusiva a la investigació (Parrilla, 2009), i apropar-se, d'aquesta manera, a una coinvestigació.

Cal mencionar que es van efectuar diferents trobades finals amb les participants per comentar les històries de vida i possibles conclusions, donant les participants el vist-i-plau final. La taula següent presenta aquestes trobades:

### **Taula 10**

#### *Trobades finals amb les participants*

<b>Participant</b>	<b>Data</b>	<b>Escenari utilitzat</b>
Alma	12/07/2022	Cafeteria Grau Castelló

Neus	31/10/2022	Cafeteria centre de Castelló
Pilar	07/11/2022	Cafeteria Raval Universitari de Castelló

Font: elaboració pròpia.

## 5.6 ÈTICA DE LA INVESTIGACIÓ

Un aspecte rellevant en qualsevol investigació és l'aspecte ètic d'aquesta (Denzin i Lincoln, 2013). La relació amb les participants s'ha basat en el respecte a la dignitat humana i la integritat, buscant que aquestes es sentiren còmodes i segures. Els principis d'honestedat i sinceritat han guiat tot el procés d'investigació per afavorir al màxim la transparència i la confiança.

Seguint a Kirsch (1999) s'han tingut presents els següents criteris ètics:

- Obtindre consentiment informat escrit de les persones participants
- Estar segur de que la participació és completament voluntària. S'ha de permetre a qui participa retirar-se de la investigació en qualsevol moment sense cap repercussió negativa.
- Informar a qui participa de qualsevol risc relacionat amb la investigació i assegurar els riscos i beneficis potencials
- Assegurar que el benestar i reputació de qui participa no es vegen afectats per la seua participació en la investigació
- Garantir que la selecció de les persones participants siga equitativa

Seguint a Moriña (2017) cal diferenciar entre ètica de procés i ètica en la pràctica.



Respecte a l'ètica del procés, en la present investigació, al principi de la fase investigadora, ens vam remetre al comitè deontològic de bones pràctiques de la Universitat Jaume I per obtenir autorització per realitzar la investigació.<sup>9</sup>

Aquesta obligació ètica es va complementar en l'ètica en la pràctica, necessària en la investigació en històries de vida, per assegurar-nos una investigació completament ètica.

Certs conflictes ètics poden aparèixer durant el procés, per això és important tindre clar els criteris sobre com actuar. S'ha considerat el procés de negociació i diàleg continuat entre investigador i participants com quelcom necessari per salvaguardar l'ètica de la investigació. En el capítol següent es desenvoluparà aquest aspecte. A més, en aquest treball s'han contemplat diversos elements per assegurar-se una bona pràctica investigadora:

#### **-Consentiment informat**

Document important del procés previ a la investigació, mitjançant el qual es manté un diàleg entre les dues parts sobre el procés investigador i els possibles resultats (segellant-se per escrit). És un element important en la negociació inicial per garantir el compliment de certs aspectes ètics relacionats en la investigació. En aquest document s'exposen els elements essencials de la investigació, que són:

- Finalitat, justificació i mètode utilitzat
- Direcció de tesi i dades de contacte de l'investigador
- Procés de recollida de dades i instruments emprats
- Paper de l'investigador i de la participant
- Voluntat expressa en participar

En aquest document consta la intencionalitat i el procés que seguirà la investigació, la implicació voluntària i activa de les participants, el dret a abandonar la investigació i la difusió

---

<sup>9</sup> Informe de la Comissió Deontològica de la Universitat Jaume I, amb nombre d'expedient "CD/32/2020", que considera que aquesta tesi doctoral compleix amb les normes deontològiques establertes

de la investigació. Es van elaborar dos models de consentiment informat: un per a les participants (annex 6) i uns altres per als altres informants (annex 7).

### **-Altres consideracions ètiques a contemplar**

Considerem, tal i com afirma Moriña (2017), que no és suficient el consentiment informat per a assegurar-se una bona ètica i que garantir aquest és complicat en una investigació qualitativa, ja que els dissenys són, en certa mesura, inductius (de naturalesa emergent). Aquest consentiment no és suficient, sinó que s'ha de ser conscients d'altres qüestions com és la identitat, la confidencialitat, la negociació i la propietat.

El tema de la identitat i de la dimensió personal és un tema complex i controvertit. Ha sigut imprescindible l'aspiració a una pràctica ètica i una relació d'investigació oberta amb les participants, negociant la possibilitat que les dades foren ocultes i anònimes. Tanmateix cal afirmar que la identitat forma part de l'ètica i mostra d'aquesta manera la veracitat de l'estudi i ens apropa la realitat. Cal dir que en la negociació establerta amb les participants aquestes van preferir utilitzar pseudònims. Per això s'ha utilitzat pseudònim en els noms personals de les participants i de les altres informants i d'altres llocs, espais o institucions les quals les participants fan referència, com poden ser centres educatius, associacions i altres entitats. Segons Moriña (2017), la utilització de pseudònim garanteix l'anonimat i la privacitat. A més, les participants van donar el vist-i-plau en autoritzar l'ús de la seua imatge en les fotografies i en ocultar/difuminar les cares de la resta.

La redacció final de les històries de vida cal recalcar que ha estat supervisat per les participants, les quals han donat el vist-i-plau final.

La confidencialitat ha estat assegurada, tal i com expressa el consentiment informat, establint una comunicació clara amb les participants en el cas de fer ús de les dades. Tanmateix, les devolucions de les transcripcions, les revisions i aquesta contínua comunicació ha evitat possibles errors i desconfiança. Aquesta negociació i acceptació del procés compartit de les diferents transcripcions i construcció de les històries de vida ha fomentat la transparència i confiança.

Donar a les participants el control sobre la informació pròpia és un procediment important, seguint sempre la premissa de no fer-ne un ús mal intencionat de la informació.

Tanmateix, som conscients de possibles riscos que la publicació de dades visuals pot tenir per a les participants i, possiblement, aquestes no siguen conscients (Moriña, 2017). Per això hem tingut especial cura en aquesta qüestió. Degut a la impossibilitat de tenir el consentiment de totes les persones que apareixen en les fotografies, hem optat per ocultar la cara d'aquestes, acordat amb les participants. Considerem que, d'aquesta manera, tot i que es perden dades visuals, l'essència d'aquesta tècnica es manté i complementa igualment la tècnica principal de recollida de dades, l'entrevista.

Per finalitzar, respecte a la propietat de la investigació (Moriña, 2017), seguint els plantejaments i la coherència de la pròpia investigació, cal destacar que els resultats són producte de les participants i de l'investigador i, per tant, la present investigació té una coautoría compartida entre investigador, participants i directores de la tesi doctoral.



## CAPÍTOL 6:

# FASES DE LA INVESTIGACIÓ: NEGOCIACIÓ, RECOLLIDA I ANÀLISI DE LES DADES





## CAPÍTOL 6: FASES DE LA INVESTIGACIÓ: NEGOCIACIÓ, RECOLLIDA I ANÀLISI DE LES DADES

---

Aquest capítol 6 pretén continuar el desenvolupament metodològic iniciat en el capítol anterior. Per això, es desenvoluparan tres processos importants en el nostre treball: la negociació amb les participants, el procés de recollida de dades i l'anàlisi de les mateixes.

### 6.1 NEGOCIACIÓ

---

En qualsevol procés d'investigació és important considerar aquest aspecte que, tot i que el situem a l'inici, engloba tot el procés de treball, incloent les conclusions finals.

Com s'ha comentat anteriorment, en la primera trobada es van abordar els temes i dimensions que determinarien el treball de camp. Tanmateix es van considerar una sèrie de consideracions ètiques, explicades en el capítol precedent, que van regir tot el procés investigador. Els temes que es van abordar amb les participants van ser els següents:

#### **-Projecte de treball**

Es va informar a les participants de la finalitat de la investigació, els objectius que es pretenien aconseguir, el tipus de metodologia a emprar, els instruments a utilitzar i la possible temporització. En tot moment les participants van mostrar el seu interès i predisposició a participar en la investigació, visibilitzar la seua trajectòria vital i professional i reflexionar envers la figura del docent i l'educació.

#### **-Investigació col·laborativa**

Des del primer moment la col·laboració i contribució de les participants és clau per a una investigació òptima, com així s'informa. És necessària la participació activa de les persones i, com diu Moriña (2017), cal investigar amb, enlloc d'investigar sobre. Per això, a més d'estar contínuament informades del procés investigador, les protagonistes van participar activament en els següents aspectes:

- Revisar les dimensions proposades objecte d'estudi i aportacions pròpies, si escau.
- Revisar i aportar al voltant de les diferents tècniques de recollida d'informació.
- Revisar i modificar les transcripcions corresponents.
- Revisar i modificar la història de vida.

-Aportar allò que van considerar en el transcurs de la investigació.

Tanmateix, per tal de donar sentit i les participants poder ser part activa en cadascuna de les fases, la investigació col·laborativa pren força i consistència i pot esdevenir una pràctica social transformadora de la realitat. Com diu Dossa (2009), les històries narratives tenen potencial per tenir efecte sobre el canvi social. Segons Moríña (2017) la investigació narrativa és un procés amb possibilitat transformadora i poden canviar profundament les formes de veure i ser de l'investigador i de les participants. Com s'ha comentat va ser important que les participants es sentiren còmodes i segures en el context de la investigació, per tal de poder compartir els seus punts de vista, possibilitats, vulnerabilitats i coneixement interior; en este sentit va ser molt important l'empatia, l'escolta activa i el respecte profund per part de qui investiga. Cal recalcar que parlar i expressar sobre coses íntimes i personals no és quelcom còmode i requereix de força interior i d'un entorn acollidor.

Tanmateix, cal ser molt conscients de les relacions de poder i com és la relació investigador-participant. Açò implica ser prudent, honest i anar teixint una horitzontalitat relacional i tenir clar que ambdues parts poden canviar i aprendre en el transcurs de la investigació (Moríña, 2017). Per tant, el treball de camp, l'anàlisi i la valoració dels resultats es va caracteritzar per la col·laboració entre l'investigador i les participants.

De la mateixa manera, amb els mètodes emprats (visuals i textuals) pretenem una bona adaptabilitat a diferents persones i contextos, oferint un cert grau de llibertat i ser menys dirigits per l'investigador, com és el cas de la línia de vida i la foto-elicítació. D'aquesta manera pretenem aproximar-nos a una investigació més inclusiva.

Cal tenir especial cura en el procés relacional, la importància del rapport i la generació de confiança, tenint en compte una sèrie de pautes clares com són (Taylor i Bogdan, 1984; Moríña, 2017):

- Que l'investigador s'adapte a rutines, hàbits, temps i circumstàncies de les participants.
- Buscar apropament, a partir d'allò que uneix.
- Humilitat, sinceritat i honestedat.
- Interés sentit i real per part de l'investigador.



-Especial cura a l'hora de no revelar certes coses que les persones participants hagen dit, encara que no siga en privat.

-Comunicació constant i clara.

### **-Participants i instruments de recollida d'informació**

Com també s'ha comentat prèviament, una vegada seleccionades les participants, es va informar a aquestes de la necessitat d'incorporar a una persona vinculada i propera a les seues vides (altra informant), per tal de complementar les dades obteses en les entrevistes en profunditat, la línia de vida i la foto-elicítació. Per això, cada participant va seleccionar, en funció de les seues preferències i de la finalitat de la investigació, una persona per incorporar a la investigació. Aquestes altres informants, tot i que estan vinculades a l'àmbit laboral o associatiu de les participants (en funció de les preferències de les mateixes), tenen un vincle estret amb les mateixes i, amb la seua informació, es pretén abarcar una mirada complementària externa de la participant que englobe les dimensions polítiques, pedagògiques i personals, tractades com a objecte d'estudi. Es considera que amb aquesta altra informant i els instruments emprats la història de vida té suficient consistència.

A més, les participants van estar completament d'acord en els instruments de recollida d'informació. Es va decidir que les entrevistes, la línia de vida i la foto-elicítació serien els instruments a emprar en la investigació, descartant d'altres per considerar que no eren rellevants ni significatius (com van ser *Un dia en la vida de* i *Auto informe*, proposats inicialment). No obstant això, es va deixar oberta la possibilitat d'incorporar, eliminar o modificar qualsevol dels instruments de recollida en funció de les necessitats i dels aspectes emergents del procés investigador.

## **6.2 PROCÉS DE RECOLLIDA DE DADES**

---

### **-Consideracions prèvies**

Una vegada finalitzada l'etapa conceptual de formulació del problema d'investigació i decidit el disseny de la investigació es va començar l'etapa de recollida de dades. Cal destacar d'aquest que va ser seqüenciat, destacant la negociació establerta amb les participants, present en tot moment, per adaptar-se a les singularitats, necessitats i potencialitats de cadascuna d'elles. La recollida d'informació sempre és precedida per la negociació, propiciant la horitzontalitat, la

creació d'un bon clima i l'adaptació de la recollida a les peculiaritats i possibilitats de les participants.

Cal destacar que la fase de recollida de dades es composava de quatre parts: la negociació ja comentada, la recollida d'informació, el tractament de les dades i el plantejament de «buits» o possibilitats d'informació (Doménech, 2017). Aquests “buits” o possibilitats informatives es refereixen a aquelles dades aportades per les participants en les que cal profunditzar i indagar i en la que, sovint, emergeixen nous temes rellevants que cal investigar.

Cal especificar que, una vegada recollida la informació (amb els instruments explicats en el capítol anterior) i, tot i que l'anàlisi de dades es situa habitualment posteriorment al treball de camp, realment s'inicia al mateix temps que es comença a recollir les dades, ja que aquest preanàlisi permet a l'investigador qüestionar-se i plantejar-se noves preguntes relacionades amb l'objecte d'estudi (Rodríguez et al, 1996). Seguint a Moríña (2017), l'anàlisi és progressiu i comença en el moment d'iniciar el treball de camp.

Seguint a Doménech (2017) el tractament de les dades té la finalitat de:

- a) Obtindre una transcripció que ha de ser revisada per les participants.
- b) Examinar-la per poder identificar els temes, les qüestions emergents o dubtes que cal aclarir en la següent trobada.

Un altre aspecte que cal tenir en compte és el tractament i l'organització de les dades. Cal destacar la complexitat de la gestió de les dades i, tenint en compte a Rodríguez et al. (1996), cal considerar possibles dificultats com:

- El possible caràcter polisèmic de les dades qualitatives.
- La naturalesa predominantment verbal de les dades.
- El gran volum de dades que es poden recollir.
- Caràcter artístic-creatiu de l'anàlisi de dades qualitatiu.

De totes aquestes consideracions es desprén la importància de la preparació, de la planificació i de la utilització d'algun software informàtic per a l'organització i gestió de la informació, com després s'explicarà.

En la present investigació majoritàriament vam obtindre dades textuais a partir de les entrevistes realitzades, tot i que també vam obtindre dades visuals i textuais a partir de les fotografies i de les línies de vida. Per tant són dades de diferents naturalesa i procedència. A partir de les lectures, aproximacions i indagacions contínues amb les dades vam començar a organitzar i sistematitzar la informació, imprescindible per al posterior anàlisi. La següent taula classifica les fonts i les dades recollides en la investigació:

**Taula 11**

*Classificació de les dades recollides*

<b>Instrument de recollida de dades</b>	<b>Participant que aporta dades</b>	<b>Tipus de font</b>	<b>Tipus de dada</b>	<b>Registre</b>
Entrevista inicial	Alma	Personal	Textual	Oral (transcripció)
Entrevistes en profunditat	Alma	Personal	Textual	Oral (transcripció)
Entrevista inicial	Neus	Personal	Textual	Oral (transcripció)
Entrevistes en profunditat	Neus	Personal	Textual	Oral (transcripció)
Entrevista inicial	Pilar	Personal	Textual	Oral (transcripció)

Entrevistes en profunditat	Pilar	Personal	Textual	Oral (transcripció)
Entrevista altra informant	Maite (de Alma)	Personal	Textual	Oral (transcripció)
Entrevista altra informant	Isabel (de Neus)	Personal	Textual	Oral (transcripció)
Entrevista altra informant	Caterina (de Pilar)	Personal	Textual	Oral (transcripció)
Línia de vida	Alma	Personal	Textual i visual	Oral (transcripció) i imatge
Foto-elicítació	Alma	Documental	Textual i visual	Oral (transcripció) i imatge
Línia de vida	Neus	Personal	Textual i visual	Oral (transcripció) i imatge
Foto-elicítació	Neus	Documental	Textual i visual	Oral (transcripció) i imatge

Línia de vida	Pilar	Personal	Textual i visual	Oral (transcripció) i imatge
Foto-elicítació	Pilar	Documental	Textual i visual	Oral (transcripció) i imatge

Font: elaboració pròpia.

### **-Transcripció**

La transcripció de la informació va durar en la nostra investigació des de la primera entrevista (Juliol 2019) fins el mes de juny de 2021. Així, la transcripció és el recurs metodològic inicial que facilita l'anàlisi posterior. A l'hora de transcriure es va tenir en compte els següents aspectes (Pujadas, 1992):

- Mantindre expressions i girs idiosincràtics i el lèxic jergal de la participant.
- Recollir pauses, èmfasis, dubtes i altres expressions a destacar.
- Revisar i estandarditzar els errors de concordança morfosintàctica per fer entendre el text.

Seguint a Moriña (2017) s'ha procurat realitzar una transcripció literal quan ha sigut possible respectant al màxim possible les paraules originals de les participants, tenint en compte que aquestes són docents i són bones comunicadores. D'aquesta manera es manté l'autenticitat i l'estil propi de cada participant.

Després de la transcripció s'enviava a les entrevistades per a que la revisaren en calma i es prengueren el temps necessari per fer-ho. L'objectiu d'aquest procés de devolució, en el que les participants llegien i efectuaven els canvis que consideraren en el mateix document, era que cada participant estiguera d'acord completament amb la informació proporcionada i assegurar-nos que les dades estaven d'acord amb allò que cada participant volia transmetre.

Una vegada es va tindre transcrita i retornada tota la informació per les participants (verificant el contingut i, si escau, modificant-ho), es va començar l'anàlisi de les dades orientada als aspectes rellevants del present objecte d'estudi, tot i que quan es comença a transcriure ja es realitza un apropament a aquest.

### **-Fases i cicles seguits**

Cal considerar també que, una vegada transcrites, es van recercar aquells elements que faltaven per comprendre de les diferents dimensions estudiades per poder-ho plantejar en l'entrevista posterior. Es tracta de trobar aquests punts foscos i establir les primeres hipòtesis interpretatives, que serviran per poder preparar, contrastar i complementar en la següent entrevista (Bolívar et al., 2021; p. 169). És a dir, una vegada fetes les transcripcions, es revisa el contingut i es detecten aquells punts buits com també aquells punts emergents i forts que poden ser abordats en properes trobades. De manera general, i a tall d'exemple, en Alma, a partir de la primera trobada, ens vam adonar de la necessitat d'indagar en la dimensió personal degut al seu bagatge vital; en Neus vam posar el focus en el seu activisme social, polític i espiritual i, en Pilar, ens vam centrar en la dimensió pedagògica per la seua trajectòria professional. Les següents figures presenten, a mode d'exemple, com a partir de la revisió de dades de la transcripció de l'entrevista inicial realitzada a les participants, s'obtenen temes emergents que complementen els blocs temàtics de les entrevistes en profunditat. S'ha utilitzat el programa MAXQDA2020.

## Figura 10

### Revisió d'entrevista inicial i generació de nous temes

#### Entrevista inicial

Exemple de fragment d'Alma

The image shows a screenshot of a video interview transcript. On the left, there is a vertical sidebar with the text 'Ida, Po: ROJO' and 'ROJO' repeated. The main area contains the question: 'Has realitzat o estàs realitzant algun projecte d'innovació o renovació pedagògica?'. Below the question is a text box containing the response: 'Sí, el procés de transformació, busqueda i investigació comença fa molts anys a partir d'una crisi existencial que em porta a una busqueda personal que m'obri el camí a una búsqueda professional que per a mi sempre ho he nugat, per a mi sempre ha estat vinculat. Jo primer a nivell personal volia aplicar-ho al meu alumnat, inclús als companys, sempre ha estat nugat. Des de fa dos anys comença un procés més intens, l'altre ha sigut més teòric i canvi personal en canvi professional. Després ha sigut un procés d'investigació més dedicat a la part professional. Comence a viatjar i a veure el que passa amb l'educació per el'. On the right side, there are two blue boxes with white text: 'Canvi personal i professional' and 'Experiència vital significativa'.

(ENTREVISTA INICIAL PATRI, P. 3: 883)

#### Entrevistes en profunditat

Després de la primera entrevista inicial, es realitza la transcripció i revisió del contingut per a poder generar una primera aproximació a la trajectòria vital i professional de la participant. Aquesta revisió generava noves preguntes i possibilitats per poder indagar en la seua trajectòria. A partir d'ací es van formular noves preguntes que complementaven l'estructura base inicial

#### Objectius de l'entrevista en profunditat

- Desenvolupar les dimensions polítiques, pedagògiques i personal
- Clarificar conceptes i omplir buits informatius
- Profunditzar en elements claus i particulars de cada participant

#### Temes o blocs nous (relacionats en la dimensió personal):

- Crisi existencial: influència en la seua vida i en la seua pràctica docent
- Viatges: influència en la seua vida i en la seua pràctica docent

Font: elaboració pròpia.

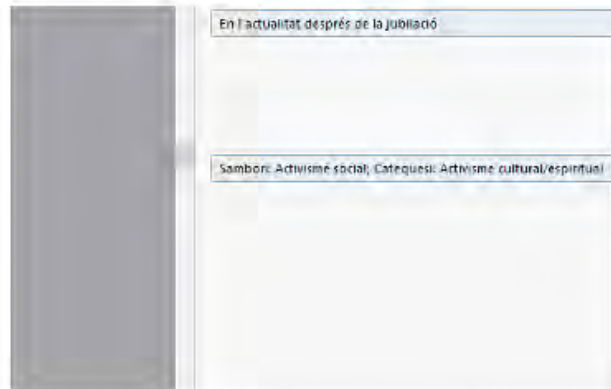
## Figura 11

### Revisió d'entrevista inicial i generació de nous temes

#### Entrevista inicial

Exemple de fragment de Neus

estic redescobrint i m'agrada. La veritat és que vinc aquí a estudiar Matemàtiques....  
Joestic bàsicament en casa, fent una cosa que no havia fet mai, que es dedicar-me a ser ama de casa, que no ho havia fet mai en la meua vida. No havia limpat mai ni res, jo sempre havia tingut una persona en casa que em fes la feina. Jo em dedicava a guisar i a lol això. Però això de portar la casa jo mai no havia sigut una de les meues prioritats. I ara queestic en casa, he descobert que m'agrada. Però desprésestic fent catequesi encara des de fa 35 anys que faig catequesi o més. Als 16 o 17 anys ja anava fent catequesi. Per tant, fa quaranta i molts. Segueix fent catequesi en català en un grupet sense haver-ho deixat encara, segueix en l'esplai, coordinant una miqueta el moviment d'esplai i dissabte de vesprada continuen estant una miqueta posada sense deixar-ho per a donar-li continuïtat, cante en una coral,estic ací al sambori. El sambori es un projecte de Caritas que el seu objectiu es reforçar o donar suport a xiquets que ho necessiten, bé pel seu origen, situació familiar o perquè son nouvinguts, necessiten un suport i no el poden tindre fora d'ací. Més que fer els deures és un espai de creixement personal i un espai per a formar unes altres relacions fora de l'escola, per a intentar fer unes coses que allí no tenen, per a que aprenguen una manera de relacionar-se, per a que aprenguen a créixer personalment, per això fem tallers o fem cinefòrums, o fem tallers de cuina, o jardineria, o ens anem a vore museus... Son tres dies a la setmana, dos hores cada dia i ells ja saben que una hora i mitja estan obligats a treballar i després l'altra mitja hora ja ens dediquem a fer tallers, o es dediquen a jugar, o fem jocs de taula o a donar la llanda... que de tant en tant també ens sabem d'això.



#### Entrevistes en profunditat

Després de la primera entrevista inicial, es realitza la transcripció i revisió del contingut per a poder generar una primera aproximació a la trajectòria vital i professional de la participant. Aquesta revisió genera noves preguntes i possibilitats per poder indagar en la seua trajectòria. A partir d'ací es van formular noves preguntes que complementaven l'estructura base inicial

#### Objectius de l'entrevista en profunditat

- Desenvolupar les dimensions polítiques, pedagògiques i personal
- Clarificar conceptes i omplir buits informatius
- Profunditzar en elements claus i particulars de cada participant

#### Temes o blocs nous (relacionats en la dimensió personal):

- Activisme social: importància de projectes com l'esplai o Sambori
- Activisme cultural i espiritual: imparteix Catequesi en català i considera important el creixement personal

Font: elaboració pròpia.



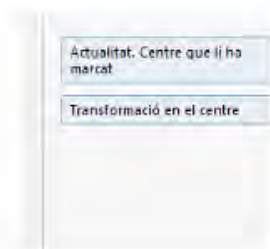
## Figura 12

*Revisió d'entrevista inicial i generació de nous temes.*

### Entrevista inicial

Exemple de fragment de Pilar

**Com valeres la teua situació professional actual?**  
He tingut l'oportunitat professional més bonica que he tingut fins ara en el Jaume I en el nou projecte que tenim. Treballar per projectes, per aprenentatge de serveis, tots els programes que fem a nivell de convivència, com es treballa el tracte en l'alumnat, des de tot l'equip directiu, les comissions, el Departament d'Orientació com treballa el tema de la inclusió...és un tipus i model de centre que pots trobar en molts pocs puestos, ja no dic en Castelló, sinó en la Comunitat Valenciana. I tindre l'oportunitat d'haver participat en el procés de creació d'eixe projecte i poder gaudir dia a dia de tot això, per a mi a nivell professional és una oportunitat inigualable perquè no la podria tindre en cap altre centre i no sé si la tornaré a tindre mai més.



### Entrevistes en profunditat

Després de la primera entrevista inicial, es realitza la transcripció i revisió del contingut per a poder generar una primera aproximació a la trajectòria vital i professional de la participant. Aquesta revisió genera noves preguntes i possibilitats per poder indagar en la seua trajectòria. A partir d'aquí es van formular noves preguntes que complementaven l'estructura base inicial

#### Objectius de l'entrevista en profunditat

- Desenvolupar les dimensions polítiques, pedagògiques i personal
- Clarificar conceptes i omplir buits informatius
- Profunditzar en elements claus i particulars de cada participant

#### Temes o blocs nous (relacionats en la dimensió personal):

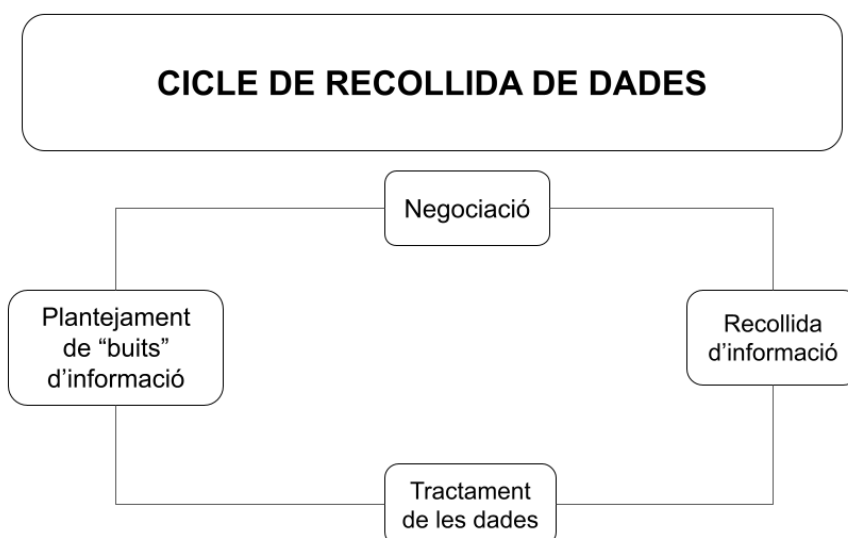
- Procés de transformació del seu centre
- Implicació personal en aquest procés

Font: elaboració pròpia.

A continuació, es presenta un mapa general de les diferents fases mencionades en la recollida de dades per a tenir una idea general, sent conscients de les limitacions de plasmar la complexitat del procés investigador.

**Figura 13**

*Cicle de recollida de dades*



Nota: Adaptat de *Sorteando barreras hacia la inclusión. Una historia de vida* (p.172) per A. Doménech, 2017, Universitat Jaume I

Cal destacar d'aquest procés analític la dificultat que suposa afrontar una investigació així. La investigació qualitativa és ampla i, sovint, confosa i imprecisa. En el moment de confrontar-se amb les dades els dubtes i la indecisió augmenten i, per això, com fa referència Doménech (2017), a pesar de les pors, cal tenir determinació i humilitat per abordar l'estratègia que millor responga. Per això, seguint la literatura, cal tenir clar que aquest anàlisi és un procés dinàmic, continu i creatiu que va impregnant cadascuna de les fases com la recollida, la codificació, la interpretació i la redacció narrativa (Taylor i Bogdan, 1984).

Des del principi de la recollida de dades fins al final s'han produït diferents cicles, que depenien de la temàtica de l'entrevista, de l'instrument a utilitzar o de la persona implicada. Aquests cicles intenten donar una visió aproximada del treball de camp realitzat, tot i que som conscients de la complexitat que suposa plasmar-ho, ja que sovint es van produint solapacions i el temps de cadascuna va ser diferent en funció de les necessitats i circumstàncies del procés investigador.

Es van seguir sis cicles en cadascuna de les participants, que són els següents: .

Cicle 1: Dimensió política

Cicle 2: Dimensió pedagògica

Cicle 3: Dimensió personal

Cicle 4 Línia de vida i fotoelicitació

Cicle 5 Altra informant

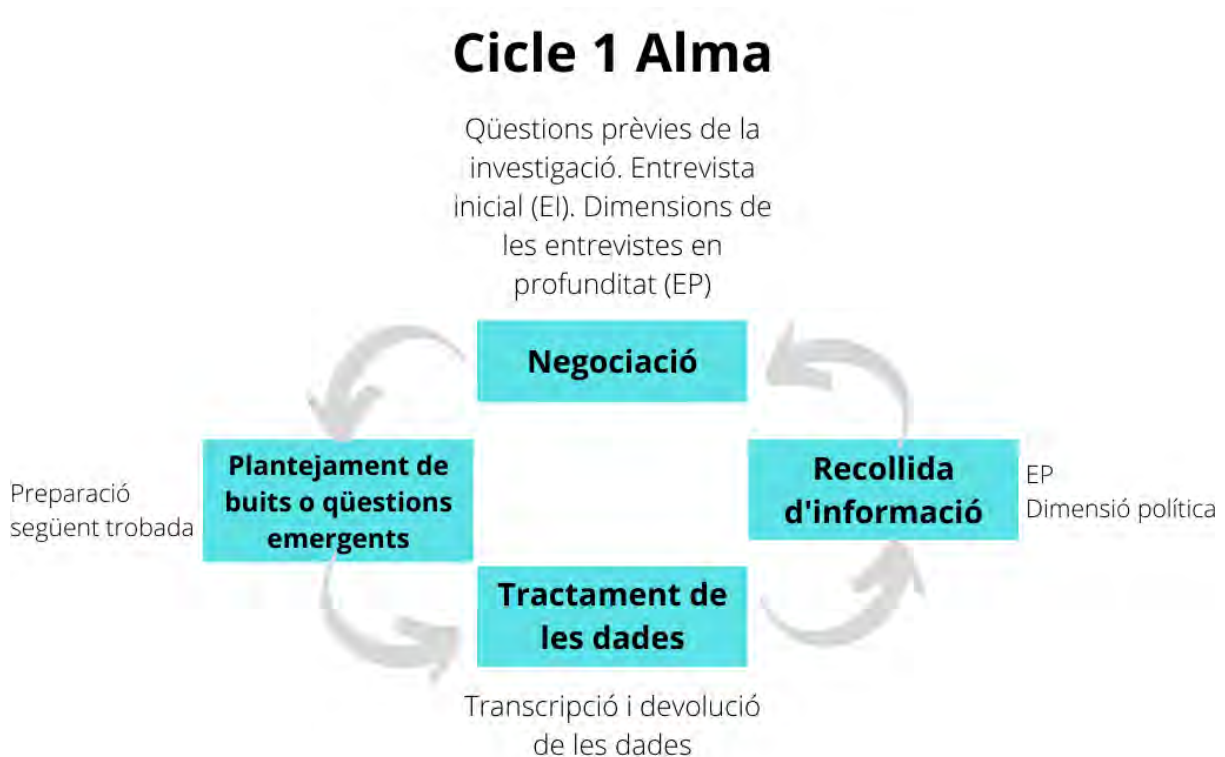
Cicle 6 Història de vida

A continuació per una millor comprensió del procés, expliquem de manera detallada els diferents cicles que es van seguir amb Alma, tenint en compte que en la resta de participants van ser similars.

Pel que fa al cicle 1 de recollida de dades de Alma, aquest va estar format per una negociació prèvia completa, indicant les qüestions bàsiques a tenir en compte de la investigació (comentats en un apartat precedent) i les diferents dimensions a treballar. Tanmateix es va efectuar l'entrevista inicial (EI) i l'entrevista en profunditat (EP) que tractava la dimensió política de la docent. Posteriorment es va efectuar la transcripció i la devolució corresponent per a revisar el contingut. El cicle va finalitzar amb la revisió del contingut i la reestructuració de l'entrevista següent. Tots els cicles presenten la mateixa estructura. La següent figura fa referència a aquest cicle 1.

**Figura 14**

*Cicle 1 de recollida de dades d'Alma*

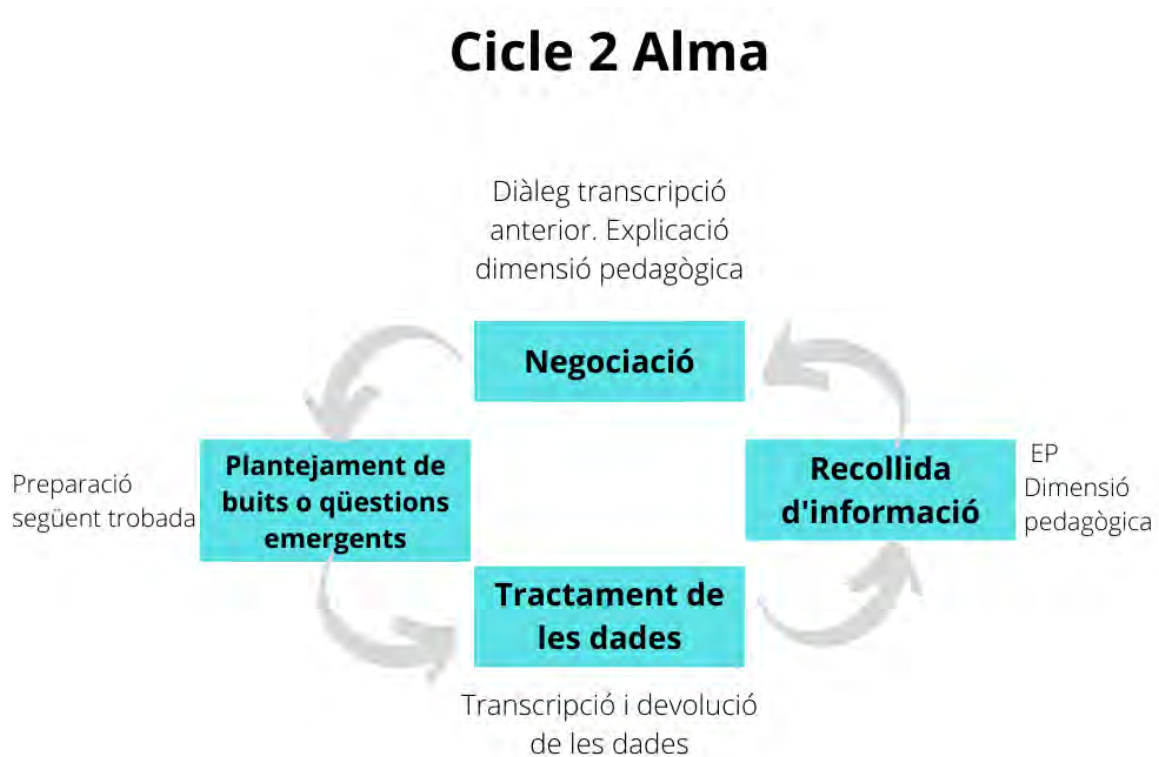


Font: elaboració pròpia.

El segon cicle comença amb la negociació de l'estructura i contingut de la transcripció anterior i es comenta la part de la dimensió pedagògica, que centra la següent entrevista en profunditat. Posteriorment el procés continua amb la transcripció, la devolució i la preparació de la següent trobada.

**Figura 15**

*Cicle 2 de recollida de dades de Alma*

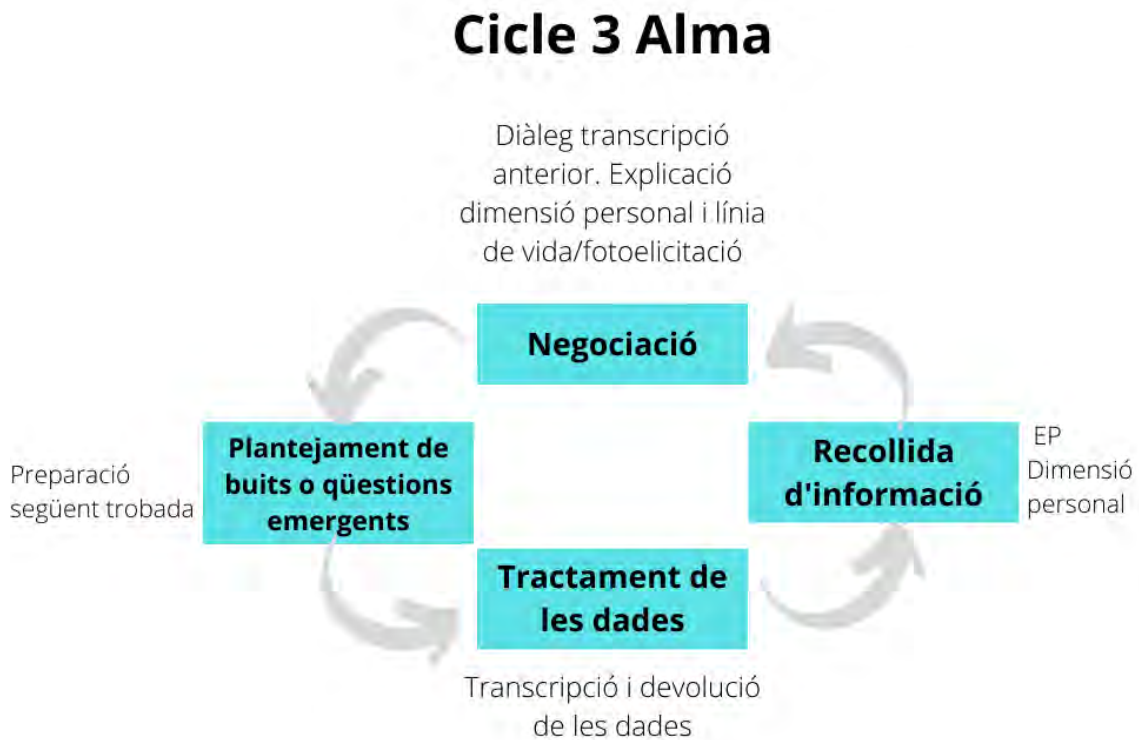


Font: elaboració pròpia.

El tercer cicle és similar a l'anterior, però en aquest cas l'entrevista en profunditat es centra en la dimensió personal, tenint en compte que en l'entrevista inicial van emergir possibilitats d'indagació en aquest camp, degut a l'experiència vital i a la receptivitat de la participant. Per això, ens vam focalitzar especialment en aquesta dimensió.

**Figura 16**

*Cicle 3 de recollida de dades de Alma*

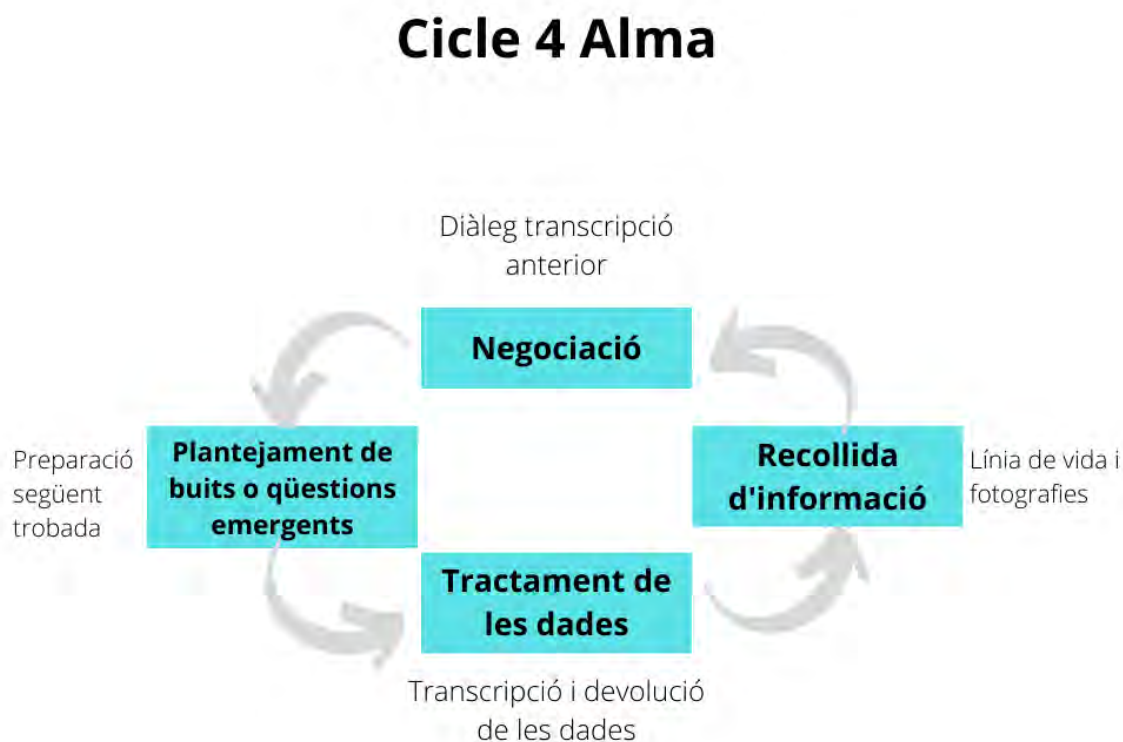


Font: elaboració pròpia.

En el cicle 4 es canvia d'instruments de recollida d'informació i s'utilitza la línia de vida i la fotoelicitació. Es prepara la següent trobada que serà amb una altra informant (Maite, companya de treball de Alma).

**Figura 17**

*Cicle 4 de recollida de dades de Alma*

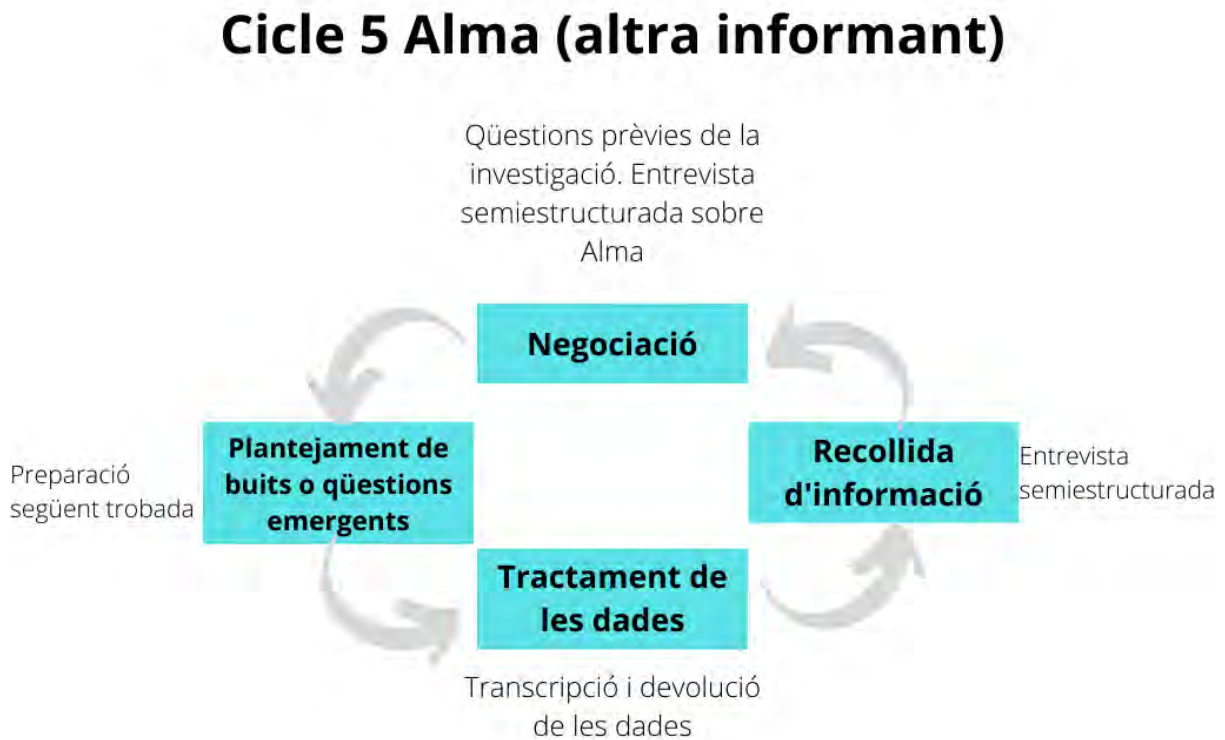


Font: elaboració pròpia.

En el següent cicle canviem d'informant com s'ha comentat. En el cas de l'altra informant s'utilitza una entrevista semi-estructurada que ens dóna informació complementària respecte de la vida de Alma.

**Figura 18**

*Cicle 5 de recollida de dades de Alma*



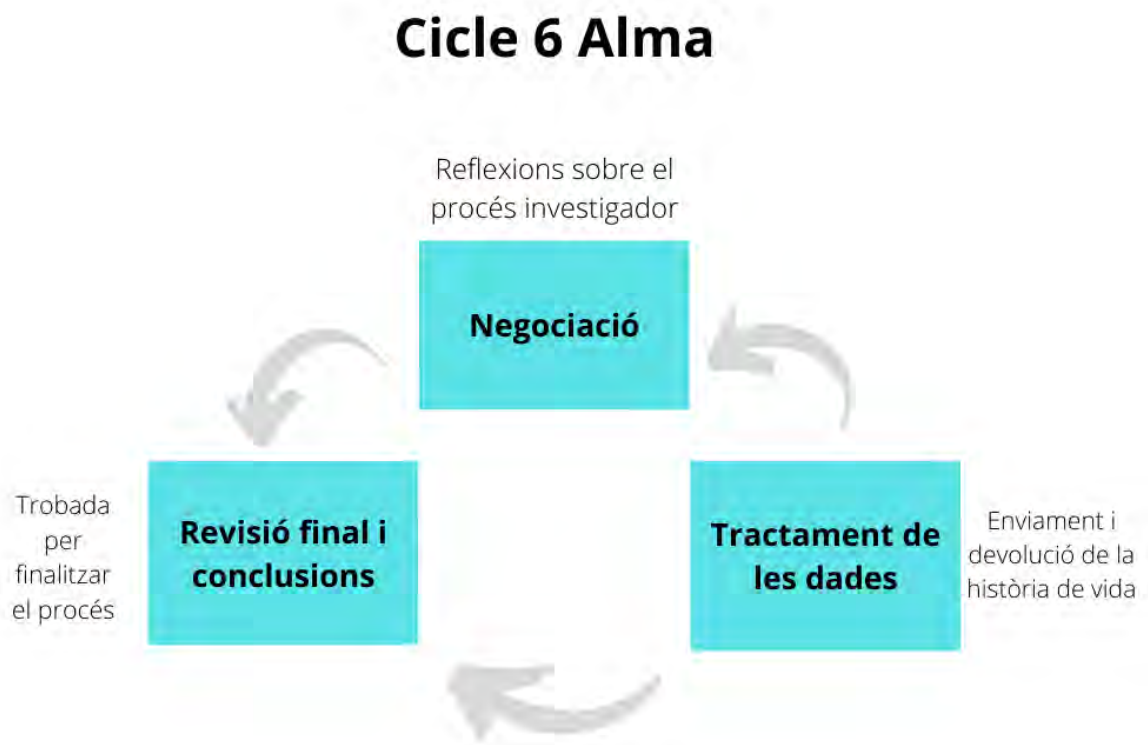
Font: elaboració pròpia.

El darrer cicle es centra en el producte final de la investigació, la història de vida, una vegada recollida tota la informació. Per això, en aquest cicle es negocia i s'acorda la història de vida amb la participant, efectuant l'investigador una proposta prèvia que s'envia per correu a la participant per a la devolució corresponent. Finalment es realitza una trobada per valorar cara a cara la història de vida i concloure el treball de camp



**Figura 19**

*Cicle 6 de recollida de dades de Alma*



Font: elaboració pròpia.

En la resta de participants es van efectuar els mateixos cicles i es va seguir la mateixa estructura, tot i que, com s'ha dit, el nombre de trobades van ser diferents per necessitats de les participants i de la pròpia investigació.

### 6.3 ANÀLISI DE LES DADES

La següent fase és continuar amb la fase metodològica que permet accedir i analitzar tota la informació obtinguda. És a dir, una vegada efectuada la recollida i el tractament de les dades es va efectuant l'anàlisi, que consisteix en transformar les dades en resultats d'investigació. En el cas de la present investigació, aquest finalitza amb l'anàlisi narratiu de cada participant, com a continuació s'explicarà.

Per Taylor i Bogdan (1984) l'anàlisi de les dades és un procés continu, dinàmic i creatiu en el que la recollida, codificació, interpretació i escriptura es pot donar de forma simultània. Com diu Cornejo (2006), en la literatura científica, aquesta és la fase menys tractada en les històries de vida. Possiblement és l'etapa en la que personalment m'he sentit menys preparat i en la que he trobat majors dificultats. Per això, des de la humilitat, he intentat preparar de la millor manera aquesta fase, sense perdre de vista mai la finalitat de la investigació.

Aquest procés d'anàlisi convé treballar-lo rigorosament per assegurar-nos els criteris de validesa i confiabilitat de la investigació (Riba, 2010; Gibbs, 2012) que s'ha explicat en el capítol anterior. Cal tindre en compte a Bolívar et al. (2001) en referència a l'anàlisi narratiu:

En la investigació biogràfica-narrativa el problema metodològic és combinar, de manera productiva, un estil més analític (etic) amb altre descriptiu (més emic). És a dir, tractar el material de manera rigorosa i sistemàtica, sense perdre per això la riquesa de matisos i la seua diversitat. (p.193)

En aquesta investigació s'ha combinat la perspectiva deductiva amb la inductiva. Pensem que, per indagar en la complexitat de la realitat docent, considerar la gran varietat de matisos i no perdre la rigorositat, aquesta combinació pot ser idònia i proporciona una major riquesa investigativa, permetent a la investigació anar creixent en el propi procés. Per tant, es va partir d'unes categories prèvies (perspectiva deductiva).

Per a Cisterna (2005) les categories apriorístiques són les que es formen abans de la recollida d'informació i són els temes i tòpics centrals que serveixen per centrar i guiar la investigació. De manera complementaria, les categories emergents són aquelles que sorgeixen a partir de temes significatius que s'extrauen de les pròpies dades del treball de camp.

Aleshores l'anàlisi de dades va començar a partir d'una categorització i d'unes categories establertes, partint d'una revisió de la literatura, complementat-se i enriquint-se mitjançant l'anàlisi estructural i narratiu de les dades. Finalment es va obtindre un llibre de categories, subcategories i codis i les històries de vida de cada participant.

**Figura 20**

Anàlisi de les dades



Font: elaboració pròpia.

### 6.3.1 ANÀLISI DEDUCTIU

La codificació, fonamental en la investigació, va començar a partir d'un anàlisi deductiu en la que, com s'ha comentat prèviament, es va partir d'un sistema de categories que va servir per examinar i revisar les dades i, seguidament, continuar amb l'anàlisi inductiu, el qual permet modificar i transformar les categories prèvies fins aconseguir una categorització definitiva, coherent amb les dades i la triangulació realitzada.

Per tant, en aquest procés partim de les categories apriorístiques, que són les que es defineixen abans del procés de recollida d'informació i es centren en temes que serveixen per a conduir la investigació i que tenen relació amb les preguntes i els objectius d'investigació. Per efectuar

aquesta categorització es tenen en compte diferents fonts, com són (Mc Millan i Schumacher, 2005):

- Les preguntes d'investigació
- Els instruments d'investigació
- L'experiència personal rellevant de l'investigador
- Les categories trobades en la literatura

El programa informàtic MAXQDA2020 va servir de suport en aquest treball de categorització. Primerament es van introduir el sistema de categories i subcategories prèvies i posteriorment es va començar en la reducció de les dades. Durant aquest procés analític van començar a sorgir altres categories, subcategories i codis que van modificar i ampliar la categorització apriorística inicial. A partir d'aquest procés emergent ja s'entra en un enfocament de caire més inductiu, amb l'anàlisi estructural i narratiu. Les categories i subcategories utilitzades que van servir de referència es poden consultar en la següent taula

## Taula 12

### Llibre de categories inicial

LLIBRE DE CATEGORIES I CODIS UTILITZATS DE MANERA DEDUCTIVA PER GUIAR LA INVESTIGACIÓ		
CATEGORIA	CODI	DESCRIPCIÓ
1. Dimensió política	1.1 Societat i política. La globalització neoliberal	Relació entre la vida escolar i la realitat social i política
	1.2 Sistema educatiu	Descripció del sistema educatiu que tenim: mercantilització, qualitat, lleis i reformes, mercat de la formació, etc.
	1.3 El paper del docent com actor polític	Influència del docent com a agent polític i transformador
2. Dimensió pedagògica	2.1 Model d'escola i Projecte educatiu de centre	Sentit de l'educació i escola que volem. Comunitat educativa, currículum i cultura escolar
	2.2 Innovació crítica i progressista	Què és la renovació i la innovació pedagògica i si és necessària hui en dia.
	2.3 El docent	Paper del docent, tasca pedagògica i formació adient
	2.4 L'aula	Descripció sobre la vida en l'aula: quin aprenentatge i coneixement hem de prioritzar en l'aula, l'alumnat de hui en dia, la gestió de l'aula, els llibres de text, metodologies emprades, l'avaluació i relacions interpersonals.
3. Dimensió personal	3.1 Situacions, experiències i persones que han marcat i que han tingut incidència a nivell personal i professional	Situacions vitals i professionals destacades i persones referents
	3.2 Qui soc jo?	Autopercepció del docent: fortaleces, quin mestre soc...
	3.3 El dia a dia del docent. Més enllà del que es veu	Situacions del dia a dia escolar que, sovint, passen desapercebudes i tenen suma importància
	3.4 El mestre ideal	Quins elements fan un bon mestre ideal i perquè?

Font: elaboració pròpia.

### 6.3.2 ANÀLISI ESTRUCTURAL I NARRATIU DE LES DADES

Cal recordar que, de manera complementària a les categories apriorístiques, les categories emergents són aquelles que es construeixen a partir de referencials significatius de la pròpia investigació i del treball de camp (Cisterna, 2005).

En la present investigació s'ha combinat l'anàlisi estructural o paradigmàtic amb l'anàlisi narratiu per a comprendre bé els diferents relats i respectar la complexitat de la realitat i de les diferents participants (Atkinson, 1997). Aquests dos tipus d'anàlisi van ser simultanis, intercalant-se en certs moments del procés. La següent taula presenta les característiques de dos tipus d'anàlisi de dades narratives

### Taula 13

#### *Contrast entre dos tipus d'anàlisi de dades narratives*

	Anàlisi paradigmàtic	Anàlisi narratiu
<i>Modes d'anàlisi</i>	Tipologies, categories, normalment establertes.	Conjuntar dades i veus en una història, configurant un nou relat narratiu
<i>Interés</i>	Temes comuns, agrupacions conceptuals, que faciliten la comparació entre casos	Elements distintius i específics. Singularitat en cada cas
<i>Criteris</i>	Comunitat científica establerta: tractament formal i categorial	Autenticitat, coherència, comprensible, caràcter únic
<i>Resultats</i>	Informe «objectiu»: anàlisi comparatiu	Generar una nova història narrativa conjuntada per l'investigador
<i>Exemples</i>	Anàlisi de contingut convencional	Informes antropològics, bons reportatges periodístics

Nota: Adaptat de *La investigació biogràfico-narrativa en educació* (p. 109), per Bolívar et al, 2001, la Muralla.

Com s'ha comentat el treball de camp respón a una estructura marcada en la que a partir de la primera entrevista inicial, de caràcter general, s'entra en els blocs rellevants per al nostre objecte d'investigació. El primer gran bloc fa referència a la dimensió política i als aspectes

sòcio-econòmics que tenen rellevància en la vida de les participants. El segon bloc es centra en els aspectes pedagògics, relacionats en la vida escolar. Per últim, el tercer bloc es profunditza en la dimensió personal i la importància d'aquest aspecte. Mitjançant aquest doble enfocament d'anàlisi es va obtenir una categorització definitiva i adient a la informació obtesa i les històries de vida de les participants.

#### 6.3.2.1 ANÀLISI ESTRUCTURAL

---

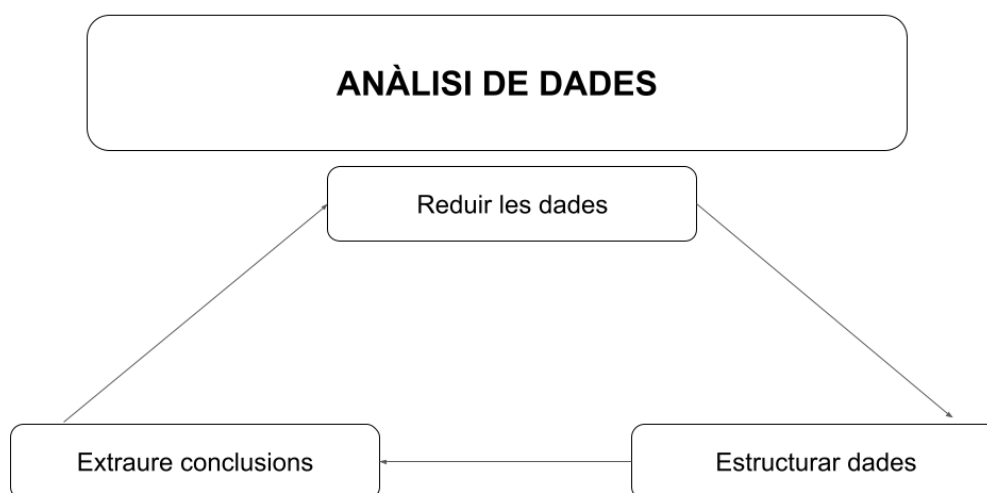
Seguint a Moríña (2017), l'anàlisi paradigmàtic o estructural de dades narratives consisteix en buscar temes comuns o agrupacions conceptuals en un conjunt de narracions recollides com a dades de camp. En aquest cas, qui investiga inspecciona les diferents històries per poder descobrir que apareix a través d'aquestes. En aquest cas expressa neutralitat, distància i control de les veus de les participants.

Seguint a Miles i Huberman (1994), es va crear un sistema de categories de codis mixtes, establint un guió general de categories que es va anar modificant en el transcurs de la investigació, en funció de la informació proporcionada per les participants. Com s'ha comentat, en aquest procés ens vam recolzar en el programa MAXQDA.

Aquest anàlisi de les dades implica una interacció constant i un procés circular, amb tres subprocesos vinculats (Moríña, 2017): reducció de dades, estructuració i presentació de dades i conclusions. Estes tres fases no es succeeixen de forma lineal, sinó que es van interaccionant de forma constant i l'investigador va de "fase en fase" en funció de les necessitats del procés d'anàlisi. Per tant, és un procés circular en el que les dades brutes es van convertint en dades "gestionables" per poder ser interpretades i valorades.

## Figura 21

### *Elements dels anàlisis de les dades*



Nota: Adaptat de *Investigar con historias de vida* (p. 73), per A. Moríña, 2017, Narcea

La reducció de les dades, pas de gran valor en l'anàlisi, fa referència al procés de seleccionar, concretar i transformar les dades. Abans de la reducció s'ha de disposar de les transcripcions de les entrevistes realitzades. Per a començar aquesta categorització es necessita d'una certa familiaritat i una visió conjunta de les dades, per la qual cosa prèviament es van realitzar diverses lectures d'aquestes. Diferents autors fan menció d'aquests requisits previs (Minichiello et al., 1990).

Moríña (2017) afirma que en aquesta fase de reducció de les dades la codificació és fonamental. Els codis "són abreviatures i símbols aplicats a un segment de paraules, afirmació o paràgraf de la informació recollida per a classificar paraules" (p.74). Com s'ha comentat, s'ha partit d'un sistema de categories i codis deductiu i, una vegada s'entra en el treball de camp, poden començar a emergir de les dades altres categories (inductiu). Seria reelaborar la categorització prèvia mitjançant un procés inductiu, tal i com Rodríguez et al. (1996) comenten en la seua obra i anomenen "codificació oberta". Al mateix temps que es revisen i examinen les dades, es



relacionen amb les categories establertes prèviament i, si és possible, es creen noves categories i codis emergents.

La principal funció de les categories i subcategories és que extrauen moltes dades en xicotets unitats d'anàlisi, ajudant a l'investigador a formar-se un mapa mental de la investigació. També permeten creuar les dades de les diferents participants per trobar temes comuns. Es pretén amb aquest procés de codificació crear un esquema conceptual o mapa de categories que ajuden a respondre a les preguntes d'investigació. De manera complementària a aquest anàlisi, per evitar únicament el caràcter categorial i analític, s'utilitza l'anàlisi narratiu, que a continuació desenvolupem.

#### 6.3.2.2 ANÀLISI NARRATIU

---

Pel que fa a l'anàlisi narratiu, tal i com fa referència Moriña (2017), s'opta per una perspectiva emic en les històries, mitjançant la qual, en col·laboració amb la persona participant, s'organitzava tota la informació sense unes categories establertes, amb la intenció de tractar el text com un tot i abastar la vida total de la participant. Tot i que cada història va partir dels diferents blocs que guiaven la investigació, va ser abordada de forma particular i singular, a partir de les paraules de les participants i dels seus significats.

En aquest anàlisi es procura recrear el conjunt d'experiències significatives d'una persona, diferenciant allò rellevant d'allò accessori i, per tant, no es tracta d'acumular, sinó d'anar podant les dades que es van acumulant (Bolívar et al., 2001). En aquest anàlisi es tenen en compte elements com experiències, esdeveniments, persones, explicacions i narracions. Tanmateix, en la present investigació es dóna importància a la singularitat i al món particular de cada participant, revelant un caràcter únic i propi en cada història. Segons Taylor i Bogdan (1984) les històries de vida serien la representació de la forma més pura dels estudis descriptius. Per això, es registren en primera persona, respectant al màxim les paraules de les participants. Seguint a Moriña (2017) vam partir dels següents passos:

- Lectura de tota la informació que vam obtenir de les diferents participants i altres informants
- Organització de la informació, d'acord als blocs temàtics dels que vam partir. En algun cas també ho vam fer segons la cronologia de la història.
- Identificació de moments i persones claus per les participants

-Neutralitat en l'anàlisi. Es va procurar respectar al màxim possible les paraules textuais de les participants i altres informants, evitant el judici i qüestionament de l'investigador. Per això, va ser fonamental la negociació, la confiança i la comunicació clara i contínua amb les participants, com s'ha explicat anteriorment.

Cada història té una mirada diferent i reflexa les aportacions, possibilitats i potencialitats de les participants. Així, per exemple, la història de vida de Alma, tot i que es segueix una cronologia en les etapes de la seua vida, s'emfatitza en els aspectes més personals i relacionals, tant de l'aula com de la seua vida personal; en Neus, d'una manera similar a la de Alma, es desenvolupen les diferents etapes de la seua vida de forma cronològica, destacant persones rellevants i situacions que han tingut molta influència en la seua vida, com l'activisme social, el campament Sol i la importància dels valors i del treball interior; en Pilar, la part central de la història de vida ha sigut la relacionada amb la dimensió pedagògica i la importància de l'ofici de professora en el seu dia a dia.

Com afirmen Bolívar et al. (2001) per a que els relats siguen rellevants en quant a propòsit investigador, han de ser reconstruïts d'acord amb determinades formes paradigmàtiques d'analitzar la informació. S'ha intentat, per això, trobar un equilibri integrant el de dins amb el de fora, desxifrant significativament els components i dimensions rellevants de la vida de les participants i situant-los en un context que ajude a conformar una estructura que done un sentit ampli. Bruner (1986) afirma que el relat ha d'admetre dos paisatges simultàniament: el paisatge exterior de l'acció i el paisatge interior del pensament i les intencions. Per això, per una banda és necessari un retrat de la realitat interna de qui narra, i d'altra banda, s'ha de situar en un context extern que aporte significat i sentit a la realitat viscuda (Moriña, 2017).

Tot i que, com s'ha comentat abans, l'investigador tractava de ser neutral i respectar les diferents veus, la subjectivitat de l'investigador estava inevitablement present. A més de responsabilitzar-se de la transcripció, la seua veu estava present en les conclusions de les històries de vida. D'aquesta manera donava una opinió subjectiva, personal i sentida que intentava recapitular d'una manera breu les diferents vides de les participants.

Cal recordar, seguint a Bolívar et al. (2001), que hi ha diferents classificacions de tipus d'anàlisi narratiu. Aquestes engloben dos grans dimensions (contingut vs forma i holístic vs categòric). La primera dimensió, contingut vs forma, es pot concentrar en el contingut (allò

que succeeix, el perquè, les persones que intervenen o en el contingut implícit), o en la forma (estructura de la narració, parts del discurs, relació temporal, etc). La segona dimensió, holístic vs categòric, fa referència a la unitat d'anàlisi, en els que l'anàlisi holístic pren la història de vida com un tot, éssent cada part interpretada en funció de les restants; en l'anàlisi categorial el relat es dividit minuciosament en unitats categorials extrems del text. En el cas d'aquesta investigació, utilitzem un model a mig camí entre el tipus holístic de contingut (es desenvolupa una història de vida completa de la participant analitzant el significat de cada part a la llum del que emergeix de la resta de la narrativa o en el context de la totalitat del relat) i el tipus categòric del contingut (fragments del relat són classificats en una sèrie de categories). Per tant, tot i que procurem una visió global i holística, s'intenta organitzar el text en diferents temes o categories que ajuden a la comprensió de la realitat de les participants, sense perdre el sentit contextual ampli. En aquesta investigació es pretén buscar un equilibri entre un anàlisi de dades no formalitzat, més a prop de la descripció literària i reportatges periodístics, i un anàlisi formalitzat, que busca establir processos numèrics de relacions i percentatge de categoria quantificats. És a dir, respectem la part descriptiva d'una narració però donant-li un cert caràcter analític (la categorització ajuda a oferir un marc comprensiu i posar de manifest allò que les veus manifesten).

A més, tenint en compte la proposta de Rosenthal (1993, citat en Bolívar et al., 2001), en aquesta investigació procurem combinar les dues propostes que es distingeix en l'anàlisi narratiu:

-Anàlisi genèric de la història de vida: quan segons la cronologia que estableix el narrador, es reconstrueix el significat biogràfic de les experiències ocorregudes en el seu curs temporal.

-Anàlisi temàtic: estudi dels temes i aspectes narrats, a partir del significat que li dona l'investigador.

En aquesta investigació conjuguem l'anàlisi cronològic de les situacions i esdeveniments ocorreguts, a la vegada que intentem crear una xarxa de temes i categories relacionades que intenten respondre a les preguntes d'investigació.

En quant als models d'escriptura de les històries de vida Coninck i Godard (1998) estableixen tres models: a) model arqueològic, tractant de recercar un punt inicial o rellevant d'on sorgeix el desenvolupament de la biografia; b) model de trajectòries o procesual, model més habitual

que estudia la forma del procés en si mateix, mitjançant el desenvolupament de la biografia i com s'encadenen els elements causals; c) model estructural, s'interessa per temporalitats externes, a partir de les quals s'estructura la biografia. El present treball es situa més a prop del model procesual, ja que el desenvolupament de les històries busca la relació entre els diferents elements i establir vincles entre ells per una major comprensió de les trajectòries vitals i professionals de les participants.

Tenint present a Moriña (2017) les històries de vida es desenvolupen únicament amb les veus de les participants i les altres informants, quedant l'apartat de les conclusions on l'investigador fa sentir la seua veu. Per això, l'escriptura de la història de vida és en primera persona. Com Taylor i Bogdan (1984) fan referència, les històries de vida han de contenir una descripció dels esdeveniments i experiències importants de la vida d'una persona, en les seues pròpies paraules, expressant els seus sentiments, formes de veure i perspectives en primera persona. Per això, en aquesta investigació considerem que l'estil en primera persona, degut a la gran quantitat de temps que s'ha passat amb les participants i la confiança generada és adequat en la producció de les històries de vida. A més, com Germeten (2013) fa referència, es procura que les històries de vida no estiguen tancades en caixes sino que connecten les relacions significatives vitals entre elles.

En quant als usos dels verbatim, que són aquells fragments d'altres fonts que complementen les paraules de les participants s'han seguit les següents consideracions (Moriña, 2017):

- Format més diferent a la resta del text (lletra un punt més menuda, en cursiva i amb sangria)

- Textos curts que complementen i il.lustren la informació prèvia

En aquesta investigació s'ha coescrit les històries de vida, i s'ha fet ús dels verbatim únicament per incloure els testimonis de les altres informants.

De fet, en la construcció de les històries de vida, tot i que ens hem basat principalment en la veu de les participants, a l'incorporar en determinats moments la veu de les altres informants, es considera que és un disseny multivocal polifònic (Pujadas, 1992; 2002; Mallimaci i Giménez, 2006). Es va optar per integrar aquestes veus en les històries en relació a la temàtica que s'estava tractant, apareixent entrecomillades i en cursiva.

La base de les històries de vida van ser les diferents entrevistes, complementades amb les línies de vida i la foto-elicítació i, com s'ha comentat, els processos de negociació amb les participants van ser claus per dotar de veracitat, consistència i sentit a cada història de vida.



# CAPÍTOL 7:

# RESULTATS







## CAPÍTOL 7: RESULTATS

---

En el següent capítol es descriuen els diferents resultats obtinguts de la investigació. Es procura oferir una gran quantitat de resultats tenint en compte les diferents veus i matisos de les diferents participants i, d'aquesta manera, explicar als lectors de la manera més pura i completa possible els diferents avanços que la investigació proposa. Per això, s'han estructurat els resultats en dos apartats: per una banda, es defineix el sistema de categories, en el que a partir d'una perspectiva més analítica s'aconsegueix organitzar, estructurar i comprendre els principals elements de les dimensions dels docents; tanmateix, els formats i continguts seran variats, ja que també tindrem línies de vida de les participants. De manera complementària oferirem els núvols de paraules més comentades per les participants que ens proporciona el programa MAXQDA2020. Aquest programa ens ha servit de suport per a confeccionar el llibre de categories i les històries de vida de les participants.

A partir d'aquest primer treball amb els resultats es desenvolupen les històries de vida de les participants, que són la culminació final dels resultats. Cal comentar que pel que fa als objectius centrats en conèixer la trajectòria vital i docent i a les diferents situacions i persones que han marcat a les protagonistes, es desenvoluparà en les històries de vida, tot i que les línies de vida ens ofereixen una introducció a aquests aspectes.

### 7.1 RESULTATS FASE 1

---

Aquesta primera fase dels resultats està composta pel sistema de categories, els núvols de paraules i les línies de vida de les participants.

#### 7.1.1 SISTEMA DE CATEGORIES

---

Com s'ha explicat en el capítol de metodologia i anàlisi de les dades, un dels resultats d'aquest anàlisi és un conjunt de categories, subcategories i codis que inclouen els grans temes i tòpics que les participants destaquen. Com s'ha comentat, a partir de l'anàlisi es van codificar les dades i es van organitzar en un sistema de categories i subcategories que es van agrupar en grans blocs temàtics. Els diferents àmbits que s'han categoritzat són els següents:

**Dimensió política:** la primera de les dimensions a analitzar fa referència a la part més política del docent, entesa aquesta com aquells ideals, finalitats i conviccions ideològiques, la comprensió de la societat actual (i com afecta en l'àmbit escolar) i la implicació de la persona

docent en el dia a dia amb la finalitat de propiciar millores. Per tant, en aquest àmbit inclourem en la dimensió política aquelles categories, subcategories i codis que fan referència a aquesta definició, tenint en compte les categories prèviament plantejades com les que emergeixen al llarg de l'anàlisi.

Dimensió pedagògica: en la dimensió pedagògica s'inclouen aquells elements relacionats directament en la pràctica docent i els processos d'ensenyament-aprenentatge, com pot ser l'ús de pedagogies adients, les relacions en el centre o la funció del docent.

Dimensió personal: en aquest àmbit es mostren aquells elements personals del docent que tenen importància en el dia a dia escolar i que ajuden a teixir relacions pedagògiques saludables, contribuint a la transformació educativa.

Aquestes tres àmbits o dimensions estan relacionades amb la transformació educativa i cadascuna d'aquestes contenen categories, subcategories i codis resultants, així com la seua descripció i el nombre de codificacions.

La següent taula presenta el sistema de categories resultants:

**Taula 14***Sistema de categories final*

ÀMBIT	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	CODI	NÚMERO DE CODIFICACIONS	DESCRIPCIÓ
Dimensió política	2.1. Societat, política i escola. La globalització neoliberal.			70	Relació entre la vida escolar i la realitat social i política
		2.1.1 Sistema capitalista i escola		47	Relació entre el sistema capitalista i l'escola de hui en dia
			Influència del sistema econòmic en l'escola	15	Com afecta el sistema econòmic capitalista a l'escola
			Desigualtats econòmiques socials	12	Repercussions de les desigualtats socials i econòmiques en l'àmbit educatiu

			Alienació reproducció	14	L'alienació i la reproducció social com a característiques socials actual
			Competitivitat consumisme	6	La competició i el consumisme com a característiques socials actual
		2.1.2 Mercantilització educativa		23	Fa referència a com certs aspectes educatius han esdevingut un negoci i s'han mercantilitzat
	2.2. Sistema educatiu			35	Descripció del sistema educatiu que tenim: lleis i reformes, currículum, exigències socials dels mestres, formació, etc
		2.2.1 Lleis i currículum		18	Importància de les lleis i del currículum en la pràctica docent
		2.2.2 Pública versus concertada		7	Consideracions diverses envers l'escola pública i l'escola concertada

		2.2.3 Exigències socials i desprestigi docent		10	Exigències socials que la societat reclama als docents i sensació de desprestigi dels mateixos docents
	2.3 Escola pública			55	Paper de l'escola pública: qualitat, inclusió, democràcia-i aprenentatge
		2.3.1 Qualitat i voluntarietat		9	Relació entre la qualitat de l'escola pública i la mera voluntarietat dels docents.
		2.3.2 Requisits per a una bona escola pública		9	Condicions necessàries per a construir una bona escola pública. Fa referència als recursos materials (infraestructura escolar i ràtios), i a una adequada formació en els docents
		2.3.3 Administració i inspecció		12	Paper de l'administració i la inspecció en l'escola pública
		2.3.4 Model d'escola pública		11	Fa referència a les característiques generals que hauria de tenir l'escola pública

		2.3.5 Participació democràtica		13	Participació democràtica en els centres educatius
		2.3.6 Inclusió		12	Importància i dificultats de la inclusió en l'escola pública.
		2.3.7 Avaluació		11	Paper de l'avaluació en els processos d'ensenyament-aprenentatge
		2.3.8 Religió en l'escola pública		6	El paper de la religió en l'escola pública
	2.4 Finalitat i sentit de l'educació			28	Quin és el sentit i les finalitats de l'educació.
		2.4.1 Educació versus instrucció		16	Diferència entre l'educació i la instrucció
		2.4.2 Valors i visió de la persona		12	Importància dels valors i de la visió personal en la finalitat educativa.

	2.5 El paper del docent com a actor polític.			34	Influència del docent com a agent polític i transformador. Importància de l'acció reflexiva i transformadora docent
		2.5.1 Actes polítics docents: fer política no és adoctrinar		21	Influència del docent com a actor polític: formació de persones crítiques i participatives. El docent com a agent reproductor o transformador
		2.5.2 Utopia i idealisme: Activisme social i quotidià		13	Els docents com a persones que creuen en un món millor: l'utopia, l'idealisme i l'activisme social serveixen per avançar
Dimensió pedagògica	3.1 El mestre com a acompanyant			42	Quines característiques ha de tenir en compte el mestre com a figura acompanyant
		3.1.1 Servir i acompanyar integralment		15	Voluntat de servir i acompanyar de manera integral

		3.1.2 Relació pedagògica i vincle amb l'alumnat		13	El tipus de relació pedagògica que cal potenciar i el vincle generat amb l'alumnat
		3.1.3 Mirada humanitzada		14	Fa referència a la mirada del docent envers l'alumnat
	3.2. L'aula: un espai d'aprenentatge			98	Descripció sobre la vida en l'aula: quin aprenentatge i coneixement hem de prioritzar en l'aula, l'alumnat de hui en dia, la gestió de l'aula, els llibres de text, metodologies emprades i les relacions interpersonals.
		3.2.1 Gestió de l'aula. Importància de la tutoria.		19	Maneres de gestionar el clima de l'aula per a favorir els processos d'aprenentatge
		3.2.2 Coneixement		11	Característiques de l'alumnat de hui en dia



		infància i adolescència			
		3.2.3 Pedagogia de la interioritat		14	Foment de la interioritat en l'aula
		3.2.4 Gestió del conflicte: serenitat i diàleg		23	El conflicte com a font d'aprenentatge.
		3.2.5 Pedagogia del moment. Allò no nomenat.		20	Tenir present la importància de saber actuar en cada situació i moment de la vida de l'aula, tenint en compte que sovint, allò inconscient, condiciona les accions
		3.2.6 Diversificació metodològica		11	.Quines metodologies són afavoridores per a l'aprenentatge
	3.3 Cultura escolar			89	Aspecte contextual, d'entorn i de lloc, que constitueix la identitat d'una escola. La conformen creences, expectatives, rutines , pràctiques i inèrcies.

		3.3.1 Cultura a superar		41	Característiques de la cultura tradicional escolar que dificulten en l'acte educatiu
			Distanciament i desconfiança envers les famílies	11	Actituds de desconfiança i distanciament del professorat envers les famílies
			Por i lluites de poder	16	Fa referència com les diferents por i les lluites de poder i de domini reproduïxen inèrcies que no contribueixen a millorar l'acte educatiu
			Individualisme i corporativisme	14	Fa referència a conductes individualistes i corporativistes del professorat, que predominen envers el bé comú educatiu
		3.3.2 Cultura transformadora		48	Característiques d'una cultura alternativa escolar que propicie la transformació.
			Obertura a les famílies: comprensió i menys judici	10	Necessitat de comprendre i obrir-se a les famílies per facilitar una bona relació i participació
			Comunicació i cohesió. Allò no nomenat	10	Necessitat de comunicació clara i sincera entre els docents, així com una certa cohesió de grup

			Treball en equip	9	Necessitat de treballar cooperativament per afrontar els reptes educatius conjunts
			Habilitats personals i interpersonals: preocupació per allò humà	9	Necessitat de desenvolupar les habilitats personals i interpersonals en els docents
			L'alumnat com a centre	10	Tenir clar que l'actor principal de l'acte educatiu és l'alumnat i el professorat està al servei del seu desenvolupament
	3.4 Renovació, innovació i transformació educativa			68	Què és la renovació i la innovació pedagògica i si és necessària hui en dia. Barreres i palanques a la transformació educativa.
		3.4.1 Renovació, innovació i transformació. Què és?		21	Definició de la renovació pedagògica. Diferència entre renovació, innovació i transformació educativa

		Projectes innovadors realitzats		10	Projectes d'innovació i renovació pedagògica que ha realitzat
		3.4.2 Palanques que ajuden		18	Elements que fomenten la transformació educativa
		3.4.3 Obstacles i barreres		19	Barreres i obstacles que impedeixen la transformació educativa
	4.1 Ser mestre			92	El docent: sentit de ser mestre i la persona docent

Dimensió personal		4.1.1 Elecció estudis		9	Motius que fan dedicar-se a la docència
		4.1.2 Formació		26	Descripció de la formació que ha realitzat i àmbit de formació que es prioritza
		4.1.3 Sentit de ser mestre		13	Sentit de ser mestre i autorealització a l'exercir aquest ofici
		4.1.4 Èpoques i sensacions diferents a l'exercir l'ofici		13	Com es viuen els diferents moments i èpoques en la vida escolar
		4.1.5 Frustració i pesimisme en la tasca docent		16	Quins són els moments de més frustració i pesimisme en el docent

		4.1.6 Plena realització en la tasca docent		15	Quins moments són més plaents i satisfactoris en el docent
	4.2 Elements exteriors de la dimensió personal.			37	Fa referència a aquelles característiques personals més visibles que tenen relació directa amb l'exterior
		4.2.1 Acció conscient i coherent		22	Interacció entre la paraula, l'acció i la reflexió, i es demostra en compromís, coherència i exemplaritat.
		4.2.2 Diàleg i horitzontalitat		15	Capacitat de dialogar i relacionar-se d'una manera horitzontal, evitant les relacions desequilibrades o de poder
	4.3 Elements interiors de la dimensió personal.			165	Fa referència a aquells aspectes més subjectius i interiors que, tot i que no sempre són visibles i mesurables, condicionen la relació amb l'exterior i les seues respostes.
		4.3.1 Autenticitat i essència		18	Fa referència a ser un mateix, és a dir, mostrar sincronia entre el ser, el parlar i l'actuar.

	4.3.2 Autoconeixement i interioritat.		82	Capacitat de conèixer-se a si mateixa en profunditat
		4.3.2.1 Qui soc jo	13	Com es veuen les participants a si mateixes de manera general
		4.3.2.2 Importància d'autoconeixement i interioritat	16	Aportacions que destaquen la conveniència de treballar l'autoconeixement i la interioritat en el dia a dia
		4.3.2.3 Fortaleses	18	Quines són les fortaleses personals de les docents
		4.3.2.4 Debilitats i pors	21	Quine són les limitacions i pors de les docents
		4.3.2.5 Consciència i gestió emocional	14	Capacitat d'adonar-se de les emocions pròpies, de les altres persones, captar el clima emocional de l'entorn i la seua adequada gestió
	4.3.4 Estimar/Amor		65	Amor i capacitat d'estimar del docent i que s'expressa cap a fora i ix de dins. per això s'ha situat en els elements interns

			4.3.4.1 Ajudar a traure el màxim bé dels altres	12	Estar pendent en la cura i el màxim bé dels altres.
			4.3.4.2 Empatia	9	Capacitat de ficar-se en el que viu l'altra persona
			4.3.4.3 Reconeixement	7	Capacitat de reconèixer a l'altre en tota la seua humanitat
			4.3.4.4 Comprensió	9	Capacitat de comprendre en profunditat les situacions personals i els altres
			4.3.4.5 Acceptació i compassió amb l'alumnat	16	Capacitat d'acceptar-se a un mateix i als altres i de tenir capacitat compassiva
			4.3.4.6 Firmesa amorosa i límits	12	Capacitat de ser firme i ficar límits oportuns quan corresponga per buscar el bé.



	4.4 Eines i ferramentes que ajuden a l'evolució personal			30	Eines i ferramentes que ajuden a la persona a desenvolupar-se personalment
		4.4.1 Autoobservació		12	Capacitat d'autoobservar-se i ser conscients de cada pensament, sentiment i acció
		4.4.2 Temps de silenci		11	El silenci com a espai necessari per al desenvolupament personal
		4.4.3 Experiències personals gratificants.		7	Experiències gratificants vitals que són necessàries per un major benestar personal

Font: elaboració pròpia

Aquest sistema de categories, subcategories i codis resultat del procés investigador ha ajudat a descriure, estructurar i analitzar les històries de vida i reflexa, per una banda, els plantejaments inicials de la investigació i, d'altra banda, les aportacions de les participants i d'altres informants, és a dir, les que emergeixen de la pròpia investigació.

Tot seguit anem a desenvolupar les diferents dimensions i les seues categories corresponents amb els verbatim més rellevants de les entrevistes que han ajudat a construir la categorització. Els mapes conceptuals ajudaran a situar-se al lector i realitzar una millor interpretació i lectura de les dades. Presentarem els resultats en forma de relat, compostat per les veus entrecruades de les tres participants, completades amb les de les altres informants en la part de la dimensió personal, ja que aquesta és la dimensió que elles més van incidir. Anem a fer referència als verbatim més significatius de les categories, subcategories i codis amb més codificacions. La següent taula presenta un exemple de codis de les entrevistes que s'ha tret la informació per clarificar al lector la lectura dels resultats:

### **Taula 15**

#### *Codis de les entrevistes*

Codi	Significat
EPN1	Entrevista en profunditat Neus. A continuació el número de l'entrevista
EAIN	Entrevista altra informant de Neus
EIN	Entrevista inicial Neus
EBN	Entrevista línia de vida Neus

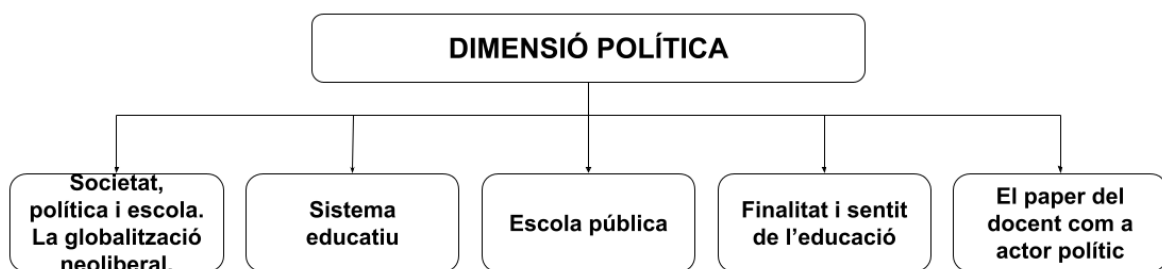
Font: elaboració pròpia.

## **Dimensió política**

Per tant, explorant les entrevistes realitzades amb les participants s'ha posat el focus en aquelles frases relacionades amb la dimensió política del docent i la seua influència en la pràctica. D'aquestes reflexions i anàlisi de les dades han emergit les següents categories: societat, política i escola: la globalització neoliberal; el sistema educatiu; l'escola pública; finalitat i el sentit de l'educació i el paper del docent com a actor polític. A continuació desenvolupem cadascuna d'aquestes.

### **Figura 22**

*Categories de la dimensió política*



Font: elaboració pròpia

-Societat, política i escola. La globalització neoliberal.: “*El sistema es va transformant per a perpetuar els privilegis de classe*”

### Figura 23

*Subcategories de la societat, política i escola*



Font: elaboració pròpia.

El pensament neoliberal ha construït un model basat en les lleis del mercat i els interessos econòmics monopolitzen la vida humana. L'educació no és aliena a aquest model i les tres participants reconeixen el condicionament del sistema econòmic i polític en l'educació, que va perpetuant mentalitats competitives i acrítiques. Així, per exemple, Neus considera que:

*La política i la societat afecten molt a l'escola. El capitalisme necessita d'unes classes poderoses i d'unes classes que no ho són. Necessita ser poc qüestionat i tenir consumidors que es plantegen poc les coses. (EPN1, 03':02'')*

Per la seua part, Pilar destaca també la dependència de l'educació del sistema econòmic i considera que l'origen social marca el destí de gran part de l'alumnat.

*Estem a la mercè del mercat... El poder econòmic i les persones que tenen més recursos continuen tenint el privilegi de triar una formació que els manté en el seu estatus. (EPP1, 09'42'')*

La societat neoliberal estableix divisions entre ciutadans i genera desigualtats socials. En aquest aspecte Neus remarca el paper de les expectatives del docent i com la classe social les condiciona:

*Segons la posició social que té cada xiquet o xiqueta, en l'escola hi ha unes expectatives o unes altres. (EPN1, 00'35'')*

Alma, per la seua banda, remarca la línia reproductora del sistema i el fet que la mentalitat neoliberal va impregnant, subtilment, a docents, alumnat, famílies i a la comunitat educativa en sí:

*A este sistema li interessa seguir reproduint-se. Crec que, sense donar-nos compte, és molt difícil no atrapar-te pel sistema. Al sistema li interessa seguir reproduint persones competitives, consumistes, atrapades en la vida del tindre, en el treball... i que no es qüestionen altres coses ni es plantegen intervindre per a que les coses canvien. (EPA1, 03'00'')*

D'aquesta manera, l'educació perd el sentit formatiu i es converteix en un instrument d'alienació, reproducció i homogeneització social, al servei del mercat, de la OCDE i el Banc Mundial.

A més, les participants són conscients que l'educació, en certa manera, s'ha convertit en un negoci, normalitzant-se una mercantilització educativa que es reflexa, per exemple, en el tema de les activitats extraescolars:

*Crec que hi ha una competició per a vore qui va a més extraescolars (EPN1, 32':37'')...*

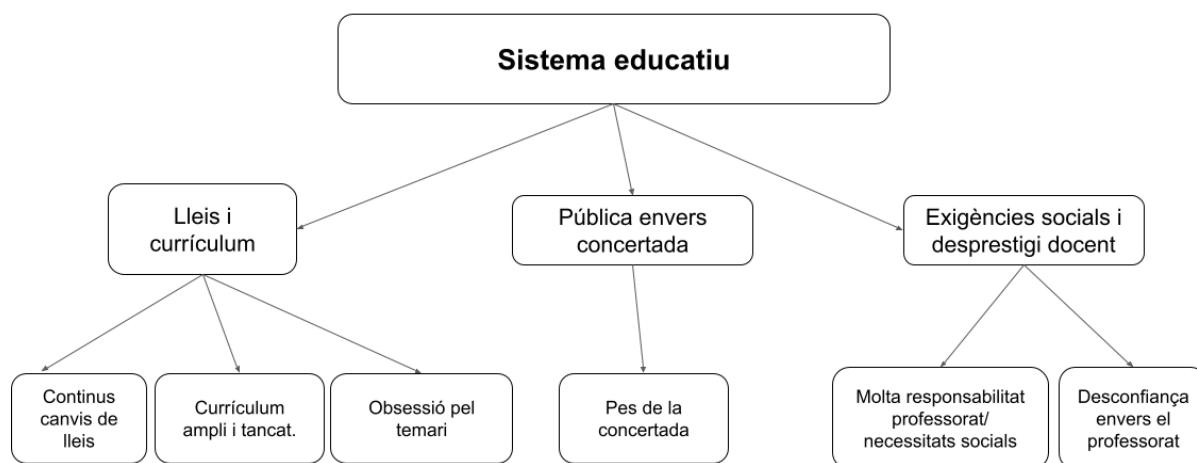
Aquesta mercantilització desvirtua el sentit educatiu i fomenta la cultura del fer, l'hiperactivisme i el mantenir-se ocupats constantment. D'aquests hàbits Neus considera que perden el sentit educatiu i inclús poden ser perjudicials per als xiquets:

*Els pares crec que no es plantegen que això no és qualitat de vida per als xiquets. (EPN1: 30':50'')*

-Sistema educatiu: “Hi ha molts canvis a nivell de govern central i autonòmic. Nosaltres estem a la deriva d’ eixos canvis”.

## Figura 24

Subcategories del sistema educatiu



Font: elaboració pròpia.

Un element a considerar en el sistema educatiu són els continus canvis legislatius que, segons les participants, generen desconcert i cansament entre el professorat.

El currículum escolar és una altra preocupació que, segons les nostres participants, caldria reformular. Neus, per exemple, considera que és repetitiu i excessivament ampli:

*Jo pense que el currículum és repetitiu... els alumnes estan un poc farts. Tots els anys repetint el mateix. Pense que el currículum és molt ampli, i que tot no s'abarca. (EPN3, 06'10'')*

Pilar, per la seua part, també afirma que el currículum és tancat, tot i que considera que hi ha marge per poder realitzar innovació educativa:

*Si t'agafes el currículum com una orientació... Com a orientació em sembla una ferramenta valuosa. Molts temes importants es poden treballar amb l'alumnat.*

*Cadascún veu en el currículum el que vol. Alguns només veuen els continguts de tota la vida i continuen pensant que els continguts de tota la vida són els més importants. I continuen obsessionats amb ells. (EPP2, 18':00'')*

En este sentit, Alma recalca la obsessió per el temari del professorat, i troba a faltar mirar més per les necessitats de l'alumnat:

*En molts casos és com una obsessió, com si fora l'única realitat i està poc ajustat a les capacitats i necessitats de l'alumnat. Pense que haurien d'haver altres continguts relacionats amb la part social i individual. (EPA1, 1:00'30'')*

Un altre aspecte en que les participants incideixen és que durant molts anys l'escola pública ha estat abandonada en detriment de la concertada, la qual no té l'heterogeneïtat d'alumnat que té la pública, sent els centres concertats l'opció d'escolarització majoritària de la gent benestant econòmicament. Neus considera que l'escola pública està en hores baixes i que el pes de la concertada és evident:

*L'escola pública no està prestigiada.. Qui té diners ja sabem a quines escoles porta al seu fill.. I qui té més diners té més oportunitats de progressar, d'eixir a l'estranger, de pagar-se cursos... I més en una societat que el que fa és estar subvencionant unes escoles per a uns privilegiats (EPN1, 03':10'')*

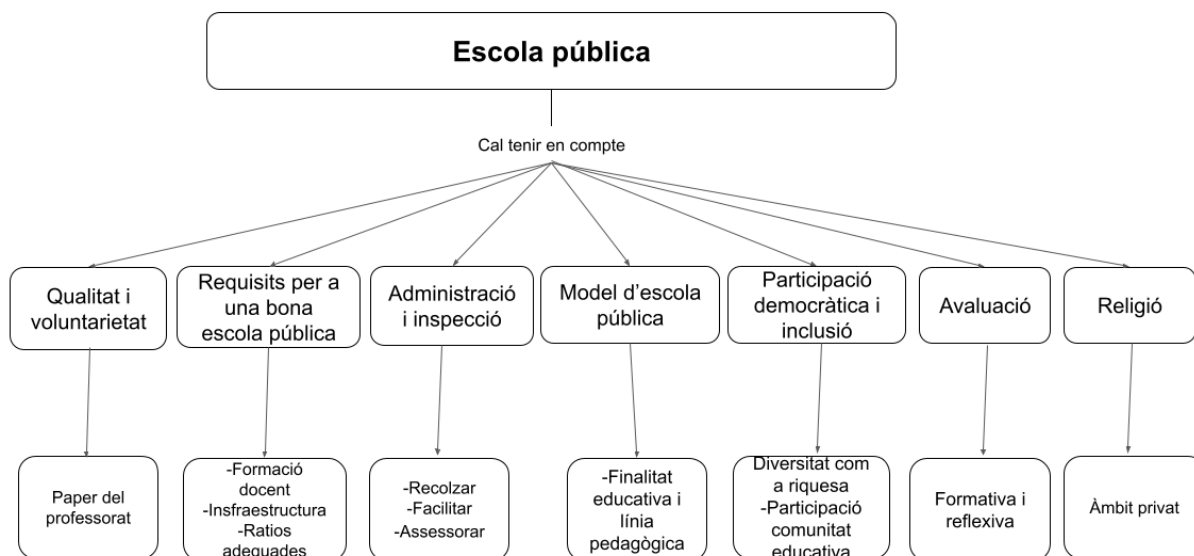
A més, segons les participants el professorat hui en dia no té el prestigi que hauria de tenir. Tanmateix el canvi social produït és gran i un cert sector del professorat no està preparat per respondre a les exigències socials. En aquesta línia segons Pilar la situació actual és contradictòria, ja que per una banda el docent ha de responsabilitzar-se de tots els reptes socials i, d'altra banda, la societat desconfia d'ell:

*Se'ns fica la responsabilitat d'educar en moltes qüestions tipus les drogues, el sexe, les noves tecnologies, les xarxes socials, la tolerància... ens fiquen en eixa responsabilitat però després es desconfia de que tinguem eixa responsabilitat. (EPP2, 34':00'')*

-Escola pública: “L’anhel de transformació existent ha d’anar acompanyat de canvis estructurals”

**Figura 25**

*Subcategories de l’escola pública*



Font: elaboració pròpia.

Les participants valoren el paper del professorat en l’escola pública i, tot i que és poc reconegut per la societat, consideren que hi ha experiències de qualitat en els centres educatius. Destaquen com a factor més important d’ aquesta qualitat educativa la voluntarietat docent. En aquest sentit Pilar considera hi ha experiències de centres molt interessants i cada vegada es pensa més en l’alumnat i en l’adquisició de valors. Alma destaca el paper del professorat, a pesar de les dificultats del dia a dia:

*Hi ha gent molt bona fent coses molt interessants, unes més visibles i altres no tan visible. A pesar de les dificultats del sistema, de la incertesa, de les pors... molts ho estan donant tot. Pense que els que no fan més és perquè no ho saben fer millor... Hi ha tot un moviment de transformació i l’escola pública està fent moltes coses. (EPAI, 56’50’’)*



Per anar més enllà de la voluntarietat docent, les participants consideren que és important millorar la formació docent, la qual ha d'estar contextualitzada i adaptada a les necessitats dels centres; a més, segons les protagonistes, les polítiques educatives han de contemplar aspectes bàsics en l'escola pública, com són la millora de la infraestructura escolar i la reducció de les ratios per poder donar una resposta personalitzada a l'alumnat.

De la mateixa manera, fan èmfasis en el paper de l'administració i la inspecció educativa, les quals, segons les participants, haurien de recolzar i assessorar al docent en el dia a dia. Sovint s'han trobat desamparades i aïllades envers inspecció educativa, com reconeix Neus:

*Crec que per part d'administració educativa i d'inspecció no es recolza a l'escola pública... Crec que els inspectors s'han de implicar en l'escola pública. S'han d'implicar en crear projectes i no en fer papers. (EPN1; 14':20')*

L'escola pública, com reconeixen les participants, està afectada per la polarització actual i, sovint, les pedagogies renovadores suposen experiències puntuals que s'enfronten al model escolar i social dominant. Aquestes es mantenen al marge, sotmeses a la ideologia neoliberal, assentada en l'egoïsmes i l'individualisme competitiu, que domina el dia a dia. Per aconseguir una escola pública de qualitat i una major, i millor, renovació pedagògica, les participants consideren necessari dissenyar un model que tinga molt clar el propòsit educatiu de la pràctica docent, així com també considerar aspectes essencials en l'acte educatiu com són la inclusió, la participació de la comunitat educativa i una avaluació formadora, formativa i reflexiva. Cal destacar l'opinió de Neus pel que fa al paper de la religió catòlica en l'escola pública, ja que ella, com a catòlica practicant, considera que en l'escola pública no ha de tindre cabuda l'ensenyament d'una religió en particular, ja que aquesta hauria de pertanyer a l'àmbit privat. Sí que considera que és important oferir un ensenyament general de les religions per ajudar a comprendre el món actual.

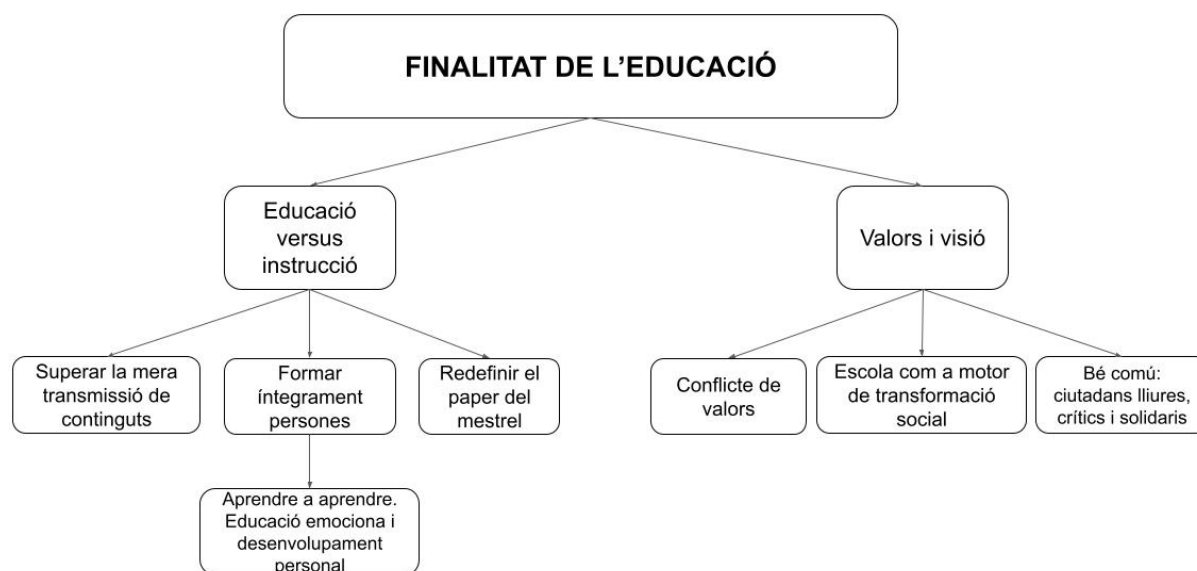
*Hem de conèixer les distintes religions que conviuen en l'escola...perquè això marque a les persones... Però d'ahí a que la religió sigue un adoctrinament o a que s'aprofite l'escola pública per a fer creient....Jo crec que està fora de tot. Està fora de tot...Pense què és una manera de l'església de seguir ostentant poder. (EPN28':10')*

Per tant, les participants coincideixen en que hi ha un anhel de canvi i hui en dia hi ha experiències de qualitat en l'escola pública, a pesar de les dificultats del sistema.

-Finalitat i sentit de l'educació: “L'escola necessita redefinir-se”

## Figura 26

Subcategories de finalitat de l'educació



Font: elaboració pròpia.

Per a les participants l'educació és molt més que instruir i la veritable finalitat educativa no s'ha d'oblidar, reconeixent-ne la importància de clarificar el sentit educatiu de l'escola pública:

*L'escola necessita redefinir-se. Tal i com està ara, no compleix la funció que hauria de complir, de formar ciutadans lliures i crítics». (EPN1, 04'59'')*

Les participants consideren que l'educació ha d'estar relacionada amb la transformació social, el desenvolupament humà i la formació integral de la persona. Aspectes com aprendre a aprendre o l'educació emocional són considerats per les participants:

*Jo crec que el més interessant és aprendre a aprendre, saber organitzar i trobar la informació, l'educació emocional i el desenvolupament personal de cada un (EPN4; 00:20'')*

De les afirmacions de les docents es desprèn que cal un canvi profund en el sentit de l'educació, en les pràctiques docents i, per això, cal un qüestionament d'aquesta i del paper del mestre. Les

participants incideixen en la necessitat del canvi en la figura del docent que, més que tenir una finalitat purament instructiva, ha de ser un educador.

*L'educació ha de canviar...No pot ser que el mestre estiga davant del xiquet i que els xiquets estiguen simplement asseguts en la cadira i rebent les coses... sinó que ha de ser una transformació des del punt de vista del mestre (EPN2; 06:55')*

A més, les participants fan referència a la dicotomia existent entre el sentit de transformació i el sentit de reproducció de l'educació. Per una banda, l'educació pot realitzar la funció de reproducció de l'ordre social i de promoció de la submissió i, d'altra banda, pot alliberar a les persones i capacitar-les per a comprendre, evolucionar i poder transformar l'entorn.

Pilar fa referència a tenir clara aquesta doble via de l'educació, aposta per la visió transformadora i expressa la dificultat d'establir un acord educatiu per els conflictes de valors existents en la societat:

*Hi ha dos visions de la societat que queden reflexades en dos visions de l'educació molt diferents... Hi ha posicions diferents sobre quina és la finalitat, no només la finalitat de l'educació, sino sobre quina societat volem i quins són els nostres valors. Aleshores ahí hi ha un conflicte de valors. (EPPI, 08'30')*

Per tant, les participants relacionen la finalitat educativa amb els valors i la visió pròpia de la persona.

*La finalitat de l'educació no és la mateixa segons la visió que tingues sobre quin és el bé comú. Si penses que tot el món ha de tindre les mateixes oportunitats i vols una societat igualitària i respectuosa, a les escoles prioritizes ensenyar això: ciutadans lliures, crítics, responsables, solidaris, etc. (EPPI; 02:55)*

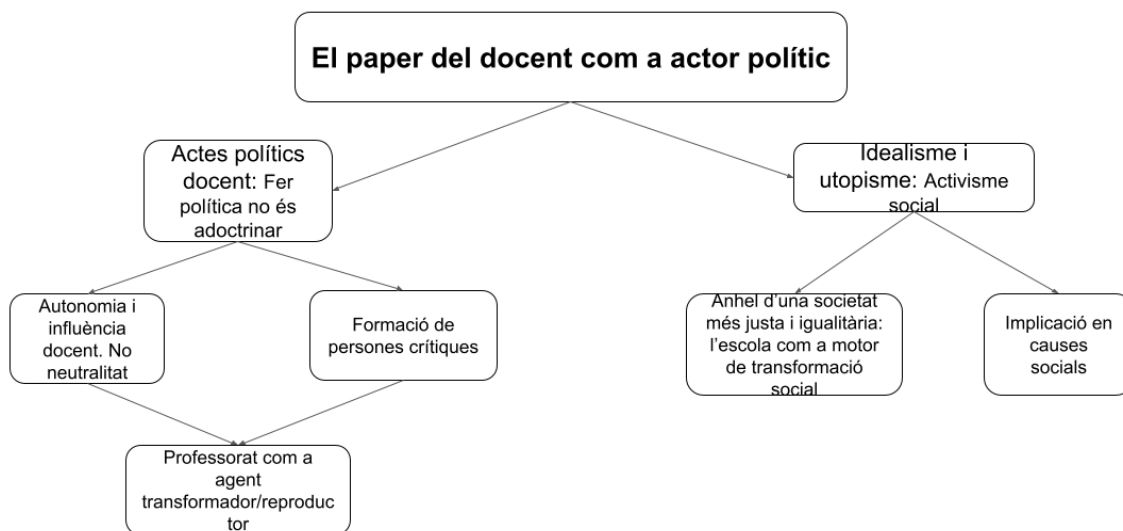
Pilar posa l'èmfasis en el bé comú, en el foment de persones lliures i crítiques i en aconseguir que l'escola siga millor que la societat i que pugui transformar i millorar aquesta, defensant:

*Una escola transformadora, però transformadora de les persones i de la societat. Volem ciutadanes que milloren la societat i que siguen actives i participatives. (EPPI, 06'30').*

-El paper del docent com a actor polític: “*La nostra actuació mai és objectiva ni neutral*”

**Figura 27**

*Subcategories del paper del docent com a actor polític*



Font: elaboració pròpia.

Per a respondre a aquest projecte educatiu de l'escola pública i a una educació de qualitat el professorat és una peça clau. La persona docent, com a subjecte polític (o apolític), pot convertir-se en un agent de transformació o de conservació/reproducció de l'ordre social establert, tenint aquesta professió un gran poder d'influència humana, com reconeixen les participants.

En aquest sentit Neus és clara quan afirma que no hi ha neutralitat possible en educació, i que les accions i actituds docents tenen força influència en qualsevol dels sentits:

*La nostra actuació mai és objectiva ni neutral. És molt difícil ser objectius i ser neutrals. Encara que explícitament no ho digues, amb les actituds sempre tires cap a un costat o cap a un altre. Pense que política explícita no, però com que els comportaments no són neutrals... pense que sí, que sí s'influeix políticament. (EPN2, 00'17'')*

Alma també té clar que el docent influeix políticament en l'alumnat i cal ser cuidadosos en com es presenta la informació:

*La influència política o la forma de entendre el món acaba afectant a l'alumnat. Cal ser respectuós en compartir la teua informació sense donar-lo com a veritat absoluta i crear un espai real per a que ells creen la seua pròpia opinió. (EPA1, 24'43'')*

Pilar, en la mateixa línia, considera que, per a una educació transformadora, el docent ha de fomentar el pensament crític i la participació democràtica en l'aula. Considera que aquest pensament crític ha d'estar en el centre del treball docent. Ensenyar a ser persones polítiques vol dir ensenyar a participar d'una manera crítica, que és molt diferent al significat d'adoctrinar:

*Evidentment nosaltres no hem d'adoctrinar. Sí que podem fer pensar i donar diferents opcions. Nosaltres, que formem a la futura ciutadania, hi ha un acte més polític que aquest? Els hem d'ensenyar a ser persones polítiques que participen. És part de la nostra responsabilitat. (EPP1, 34':54'')*

Segons les participants aquests docents transformadors creuen en l'utopia com a horitzó per anar construint una societat millor i més igualitària; a més, l'educació és clau per avançar en la transformació social:

*Jo pense que són persones més idealistes i utòpiques. Creuen que la societat pot canviar i pot ser més justa, més igualitària i que l'escola pot contribuir a això. (EPN3; 17':12'')*

A més, de les participants es desprèn un altre tret característic, com és la implicació social en pro d'una societat més equitativa i amb menys desigualtat. Són exemples les experiències de cooperació de Alma i Pilar, l'activisme en moviments socials en Pilar i Neus o el projecte de Tres en Ratlla de Neus:

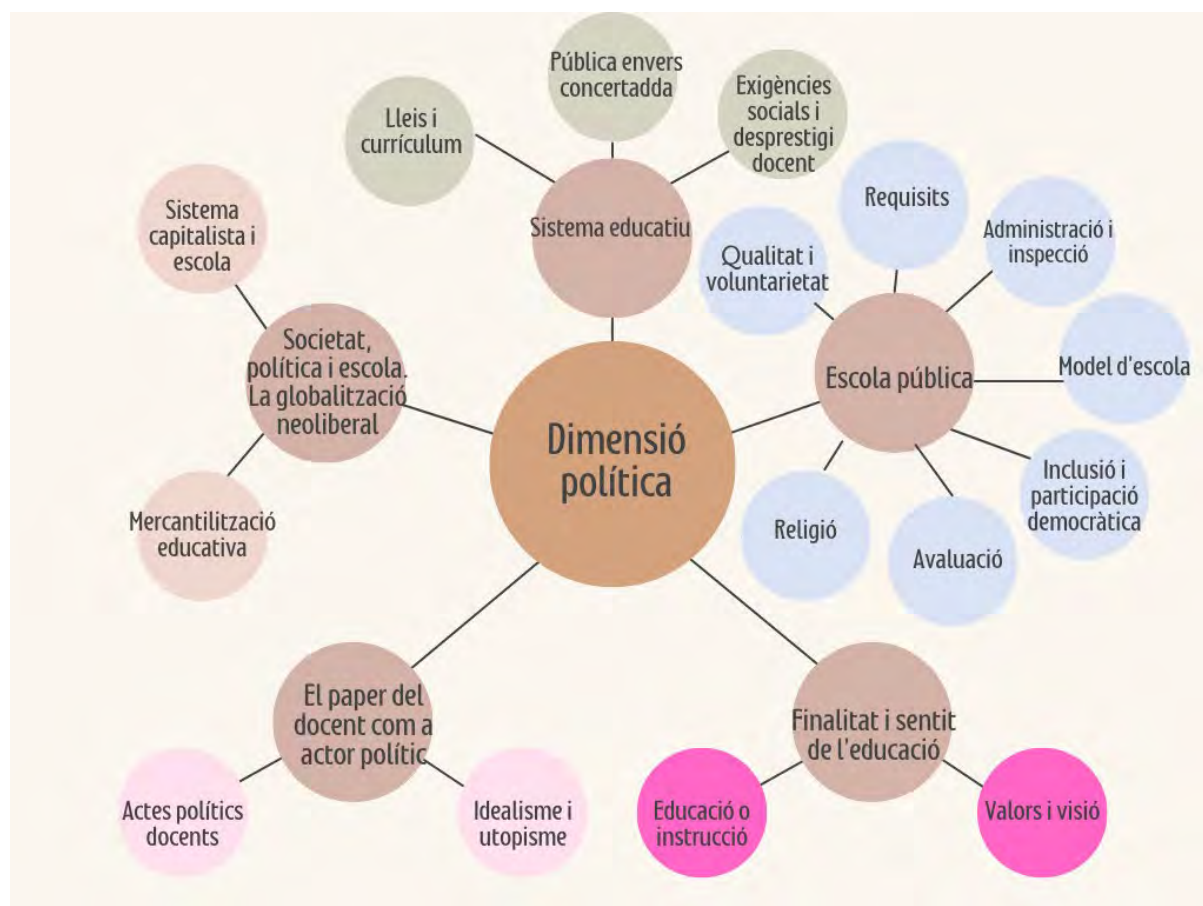
*El Tres en Ratlla es un projecte de Caritas que el seu objectiu és reforçar o donar suport a xiquets que ho necessiten (bé pel seu origen, situació familiar o perquè son nousvinguts)... És un espai de creixement personal i un espai per a formar unes altres relacions fora de l'escola, per a intentar fer unes coses que allí no tenen, per a que aprenguen una manera de relacionar-se, per a que aprenguen a créixer*

*personalment... Per això fem tallers, fem cinefòrums, tallers de cuina, jardineria o ens anem a vore museus. (EIN)*

Per finalitzar la part de la dimensió política presentem el següent mapa conceptual que pretén destacar les diferents categories i subcategories per poder tindre una visió més global i general.

**Figura 28**

*Categories i subcategories de la dimensió política*



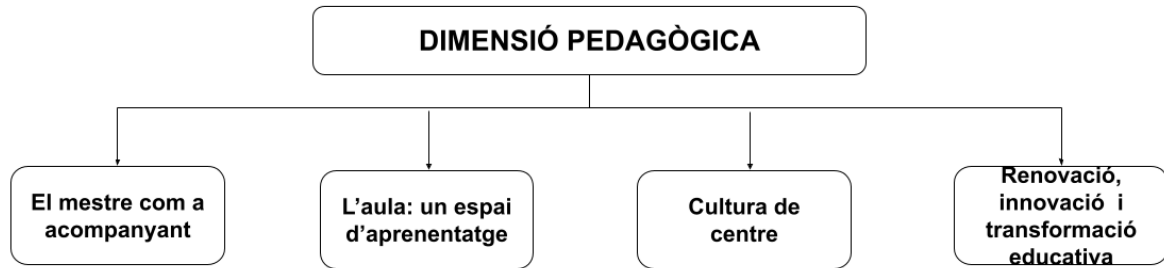
Font: elaboració pròpia.

### **-Dimensió pedagògica**

En quant a la dimensió pedagògica les categories que formen aquest àmbit són el mestre com a acompanyant; l'aula: un espai d'aprenentatge; cultura escolar i renovació, innovació i transformació educativa.

## Figura 29

*Categories de la dimensió pedagògica*

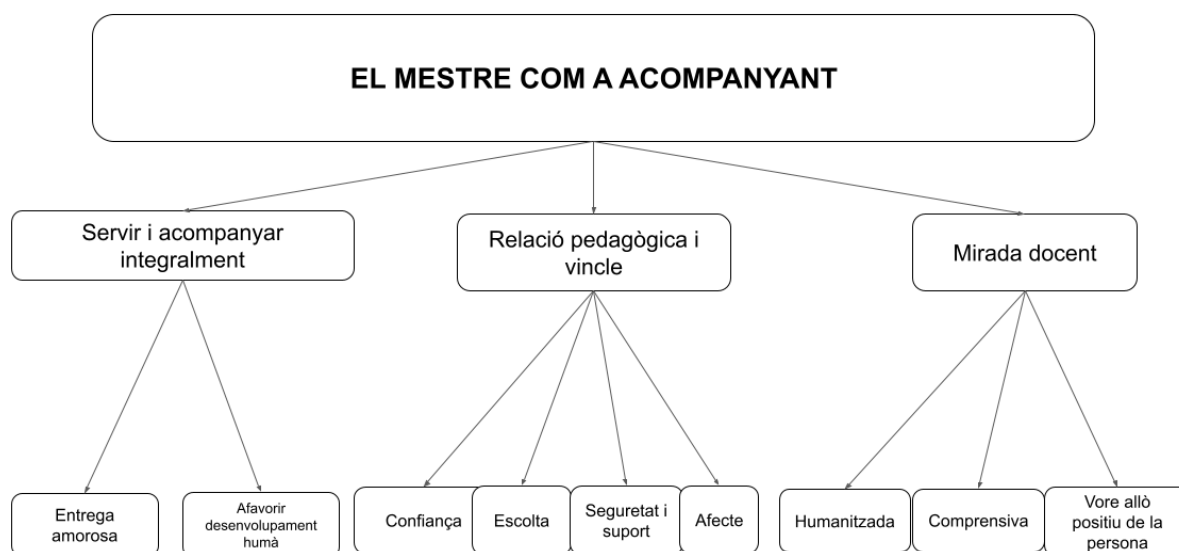


Font: elaboració pròpia.

-El mestre com a acompanyant: «Ser mestra és acompanyar als altres en el seu procés de creixement personal»

### Figura 30

Subcategories del mestre com a acompanyant



Font: elaboració pròpia.

Per respondre a aquesta finalitat d'educar les participants coincideixen que el mestre ha d'acompanyar de forma integral el procés educatiu

*Per a mi ser mestra és sobretot ser un acompanyant... Acompanyar als altres en el seu procés de desenvolupament en tots els àmbits... (EPA1; :52'33''')*

Segons Alma en aquest acompanyament és important l' entrega amorosa, què és percebuda per l'alumnat. En aquesta línia, Pilar considera important la voluntat de servir a l'alumne, independentment de l'estil que cada docent tinga:

*L'important és estar per l'alumne. Hi ha gent què és més propera, més amorosa, més gràciosa... hi ha molts estils. (EPP2; :63'53''')*



Consideren que aquesta figura d'acompanyant ha de generar relacions pedagògiques propícies i crear vincles adequats amb l'alumnat. Alma profunditza en la necessitat de connexió amb l'alumnat i té molt clar que un dels requisits d'una bona relació pedagògica és el vincle del mestre amb l'alumnat. Aquest vincle també és destacat per les altres informants, incidint, per exemple, en l'estima que els xiquets i les xiquetes tenen cap a Neus.

Alma considera essencial crear aquest vincle en l'aula i, per això, cal confiança i escolta.

*Per a mí l'essencial és el vincle dins de l'aula. Començar a establir vincle de confiança, d'escolta... i que et vegem com un acompanyant. (EPA1;74':15'')*

Aquesta participant també fa referència que el vincle té relació amb el tipus d'energia que desprèn el docent. A més, Neus, a partir de la seua experiència, emfatitza la importància de que el xiquet capte la seguretat, el suport i l'afecte que li proporciona el docent.

*Jo m'he sentit sempre molt estimada per els alumnes. Amb ells s'ha establert un vincle que moltes vegades et buscaven per donar-los seguretat o suport. (EPN5; 35:45)*

Per a generar bones relacions pedagògiques les participants consideren que és important considerar la mirada docent. Aquesta mirada del docent ha de tenir qualitats humanes com la comprensió i la compassió i les participants recalquen la importància de comprendre, respectar i estimar a l'alumnat. Un altre element important de la mirada humanitzada és saber detectar la part positiva i les potencialitats de l'alumne, és a dir, aquella part positiva que, tot i que possiblement encara no s'ha desplegat, pot arribar a fer-ho.

*Amb els alumnes ha d'haver una relació de respecte i d'estima. Als xiquets se'ls ha d'estimar. I se'ls ha de saber vore les coses bones que tenen. Se'ls ha de mirar sempre des de les potencialitats que tenen i des de les coses que fan bé. Si tu ho mires des d'eixa mirada el xiquet també es sent mirat una miqueta així. El xiquet necessita saber-se estimat i valorat per a poder fer les coses. (EPN4; 25':25'')*

Per això el docent ha d'educar la seua mirada i apartar possibles pors i condicionaments que poden obnubilar aquesta mirada. En aquest sentit Alma recalca que tots els xiquets i les xiquetes tenen una essència i unes potencialitats en les que el mestre ha de saber connectar. Per això, considera que un bon mestre ha de vore més enllà del que es veu de la persona o personatge de l'alumne:

*La capacitat per a mí està en que darrere de tot el personatge que tu estàs observant sigues capaç de vore l'essència... Tots tenen un don i una essència en la que jo he de ser capaç de connectar (EPA1; :79'28'')*

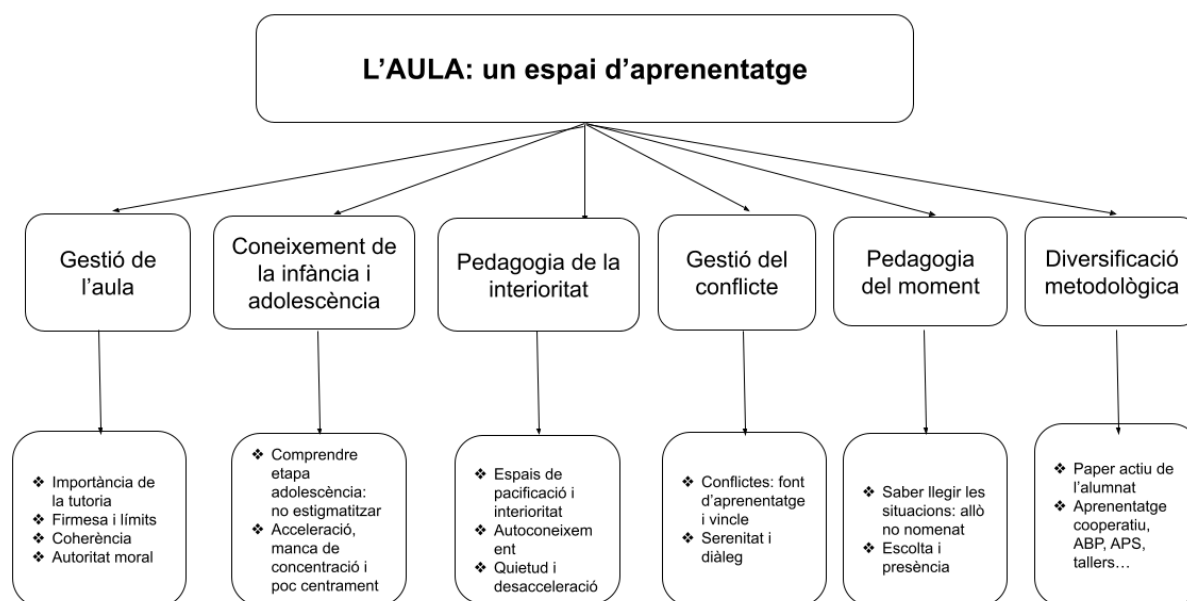
Per a ella, quan els docents es deixen condicionar per la por, minva l'autocrítica, la mirada envers l'alumnat es negativitza i poden predominar actituds culpabilitzadores, com per exemple, del mestre cap a l'alumnat:

*El filtres principals que impedeixen vore l'essència són la por, la comparació, el no ser capaç de no saber com fer-ho i disfressar-ho en que estos alumnes no sé que... (EPA1; 11':20'')*

-L'aula: un espai d'aprenentatge: «L'autoritat costa molt de guanyar però costa un segon de perdre»

### Figura 31

Subcategories de l'aula: un espai d'aprenentatge.



Font: elaboració pròpia.

Aquest vincle que comenten les participants es pot reforçar per la bona gestió de situacions quotidianes que passen en l'aula. Per a una adequada gestió del grup d'alumnes les participants posen en valor la coherència del mestre en el dia a dia i la importància de la fermesa amorosa, posant límits a l'alumnat quan corresponga.

*La coherència és molt important. A l'hora de portar un grup és molt important. És important ser coherent i no dir mai res que després no pugues assumir...El meu home sempre em diu que l'autoritat costa molt de guanyar però costa un segon de perdre... (EPN6; :33'43'')*

Les participants consideren que la tutoria és fonamental en el procés educatiu i afirmen que en etapes com secundària fa molta falta:

*La figura del tutor ha d'estar molt clara... En secundària més... Tutoritzar-los és fonamental. Conèixer als xiquets, seguir-los la pista, estar al seu costat...sinó es perden, passen de primària a secundària i es perden. (EPN4;06':05'')*

Tanmateix reconeixen la importància de conèixer les característiques de la infància i de l'adolescència per a un millor apropament a l'alumnat. Pilar, en aquest sentit, és rotunda quan considera que cal una major comprensió de l'adolescència i que cal evitar la tendència estigmatitzadora i culpabilitzadora que una part del professorat i de la societat tenen envers la joventut:

*Estic farta d'eixa visió de que si els joves d'ara no sé què...d'eixa visió de vell total. Els adolescents, de sempre, són inquiets, s'arrisquen, tenen baixa tolerància a la frustració, són egocèntrics... És el procés de l'adolescència... Hem de saber com és el procés de l'adolescència...Són molt més espavilats, estan més informats i tenen més accés a moltes coses que a lo millor en la nostra època... Com vivim en una situació de benestar, estan acostumats a eixe benestar. No se'ls pot criticar perquè tots estem acostumats al benestar. Però per exemple, en una circumstància crítica com la COVID, em diràs tu, no he sentit a cap alumne queixar-se. A cap alumne. Són xiquets que se'ls ha obligat a quedar-se a casa i han fet un gran esforç per fer deures per internet, i tot el que hem rebut ha sigut comprensió i posar de la seua part. Cap queixa. O siga, tampoc són tan capritxoses, tan conformistes...Tinc una visió super positiva. (EPP2; 50':15'')*

Neus, respecte a la infància, també fa referència a que els xiquets i xiquetes de hui en dia són molt espavilats i desperts, però van a unes revolucions molt altes i tenen carències en l'atenció i en la concentració. En aquesta línia fica en valor afavorir moments de quietud, la desacceleració dels temps escolars i el foment de la interioritat en la infància

*Falta interioritat en este món. A les persones sí que els falte serenor i trobar un sentit a la vida més enllà d'allò immediat (EPN5; 18':25'')*

Les participants recalquen que és important la creació d'espais i temps escolars que afavorisquen la serenitat i la pacificació. El silenci, la reflexió i l'autoconeixement poden ajudar en aquesta pedagogia de la interioritat.

Tanmateix, consideren important l'actuació davant de les diferents situacions conflictives que van sorgint. Per a elles el conflicte és una gran ferramenta, i cada conflicte és una font d'aprenentatge i una oportunitat per a reforçar el vincle.

*Cada conflicte és una oportunitat per a aprendre (EPP3; 59':36'')*

Neus emfatitza la importància de la serenitat, del diàleg i de tenir seguretat en els passos a seguir en aquestes situacions de conflicte.

*Has de tindre consciència i has de saber que això funcionarà... A vegades deixes passar el temps... A vegades aïllar del col·lectiu i després en tranquil·litat parlar amb ell... Quan estan en conflicte el que no es pot fer és estar més nerviós que ells, cridar i posar-te a la mateixa altura. Val més tornar a la calma, inclús no parlar... a mi això m'anava bé moltes vegades. (EPN6; 26':45'')*

Alma recalca la importància a estar atenta a qualsevol situació que pugui sortir en l'aula per reconduir-la i propiciar l'aprenentatge. Ho denomina pedagogia del moment i reivindica una escolta i una presència activa total del mestre per una bona gestió de les situacions.

*És estar atenta i poder mirar, mirar-te, sense perdre't a tu de vista; sentir i des d'ahí, es quan venen respostes. (EPA3; 06':03'')*

A banda d'aquesta autoobservació necessària per al procés educatiu, Alma també fa referència a aquelles actituds i creences, sovint ocultes i inconscients, que ningú expressa ni comenta. Són els diferents elements de l'aula, de l'alumnat i del propi docent, aparentment no visibles, que tenen influència en el dia a dia. Ho denomina allò no nomenat i considera que tenen molt de pes en les relacions entre les persones, en les dinàmiques grupals i en el procés d'aprenentatge. Afirmar que és important ficar-les a la llum i parlar d'elles per poder comprendre i superar situacions limitadores. Alma treballa allò no nomenat en l'alumnat, fent de model i verbalitzant en paraules allò que està passant:

*En els alumnes faig d'espill ficant en paraules allò no nomenat. M'ix de manera molt fluida en els alumnes, molt fàcil... Sent molt clara en cada situació i traure a la llum. Per exemple, "en este moment crec que el que t'està passant es que no t'estàs sentint còmoda i li estàs cridant a este. Crec que el que t'està passant és que tu no t'estàs sentit mirat, no estàs còmoda, estàs sentint vergonya i ho estàs transformant en tal..... ". Es tracta de ser molt honesta, ficar paraules a la situació i ells van aprenent. (EPA1; 75':05'')*

En quant a les metodologies utilitzades, coincideixen les tres en que l'alumnat ha de tindre un paper actiu i que, per poder treballar en metodologies actives com aprenentatge cooperatiu, ABP o racons, l'alumnat ha de treballar també una sèrie de capacitats personals, com pot ser l'autoconeixement, com indica Alma.

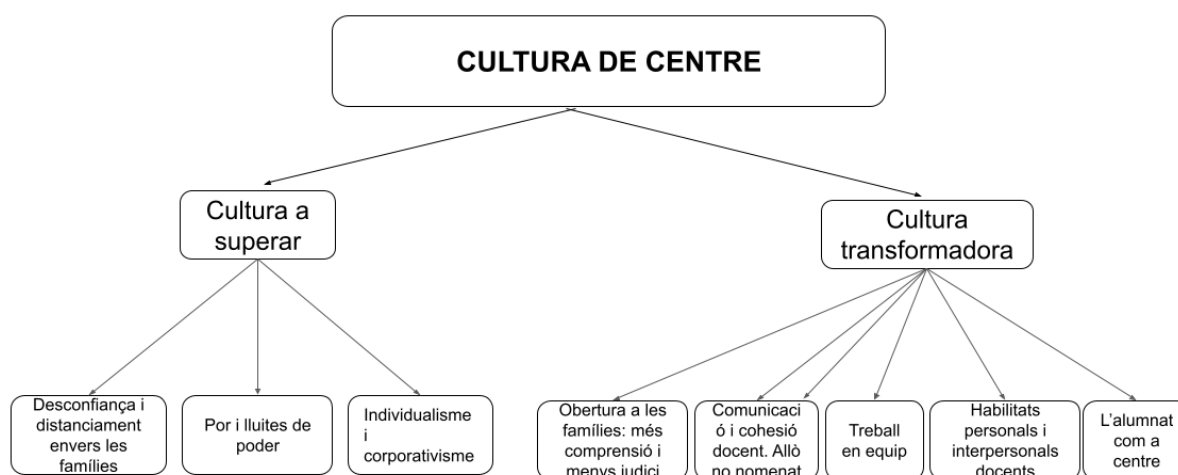
*Cal saber connectar amb la passió de cadascun... i respectar ritmes, processos i personalitats. És important treballar el creixement personal, l'autoconeixement,*

*la part relacional amb metodologies com l'aprenentatge cooperatiu, l'aprenentatge de serveis, els projectes d'investigació... (EPA1; 95':00'')*

-Cultura escolar: «La cultura de la temor es el que veig de fons en molts claustres»

### Figura 32

*Subcategories de cultura de centre*



Font: elaboració pròpia.

Un altre aspecte que condiciona els diferents aspectes pedagògics és la cultura de centre. Aquest aspecte, com consideren les participants, té influència en el docent i condiciona les diferents relacions entre docents, amb l'alumnat i amb la resta de la comunitat educativa.

Hi ha diferents trets de la cultura escolar que limiten el procés educatiu. Així, per exemple, com indiquen les participants, la relació del docent amb les famílies sovint està marcada per aspectes com la desconfiança. En aquest sentit Pilar qüestiona el tarannà de crítica fàcil i de tancament cap a les famílies que hi ha en una part del professorat, sobretot de secundària, i destaca que el professorat ha d'intentar comprendre el context familiar i fomentar una bona col·laboració.

*Em dona ràbia l'actitud que a vegades he vist de distància i de desconfiança cap a les famílies... No entenc eixa actitud tan reàctia a entendre com es sent un pare o una mare... Intente ser prou comprensiva en la difícil tasca que ha de ser*

*educar a un adolescent. Si jo vull el millor per al xiquet, com no els pares i les mares voldran el millor per a eixe xiquet... (EPP2; 67':35'')*

Alma, per la seua banda, considera que la por és un aspecte que condiciona les relacions en els centres i en el professorat, d'una manera subtil, amagada i poc evident.

*La cultura de la temor es el que veig de fons en molts claustres. Això provoca la creació d'uns personatges i d'unes dinàmiques de centre poc saludables. (EPA1; 60'55'')*

D'aquesta manera, Alma considera que les lluites de poder i els personalismes interfereixen en les relacions i en la cultura dels centres, creant fragmentació i distanciament. Aquesta por de fons possiblement nodreix aspectes com l'individualisme i l'afany de reconeixement d'un sector del professorat:

*Una lluita de poder molt típica que jo trobe en moltes escoles és la de les persones que estan molt de temps en un centre i les que entren noves. Les persones que estan molt de temps volen defensar i que es valore tot el que han fet fins al moment. I les persones noves que entren volen que es vegem que són bones professionals... que se'ls escolte i se'ls mire... Aleshores moltes vegades és molt difícil que s'entenguen perquè realment no estan per construir, sinó per demostrar i per defensar el seu territori.... Si puguérem anar des de l'enteniment de la situació, des del respecte màxim a eixes persones que estan ahí i des d'una actitud més humil.... Des d'ahí podriem construir. La gent perd l'energia entrant en la seua lluita de poder, personal... (EPA2; 06':50'').*

Per aconseguir una cultura transformadora Alma també considera important vincular a les famílies en el procés educatiu i recalca la importància de no jutjar i comprendre a les famílies.

*Cal implicar-los en el procés des de la comprensió, no des del judici... per a que et vegem com un suport... És important el vincle i començar a desenvolupar aquestes habilitats. Moltes vegades les famílies no les tenen i a aquestes famílies cal llevar-los pes. No saben com fer-ho moltes vegades... no els has de culpar per això... No s'han de sentir culpables i des d'ahí es pot aprendre. Joestic per al que necessiten. (EPA1; 56':40'')*

A més, per avançar en aquesta cultura transformadora Alma considera que cal considerar i comprendre el món interior dels docents, què és molt ampli i ric, i influeix en les dinàmiques relacionals i en la cultura de centre. Per això és necessari una major comunicació, comprensió i respecte.

*El món interior i emocional dels mestres en una escola és grandíssim. Es menegen tantes coses i tants fils... Es com el món dels xiquets. Tot el que passa en les aules també passa en els majors però més difuminat. Però és el mateix: qüestions de comparacions, de no m'agrada com m'estan parlant, de m'estic sentit inferior, de en este grup no tinc paraula, o d'este sempre té la veu cantant... Totes eixes coses que passen dins de l'aula passen en els majors. (EPA2; 12':00)*

Tanmateix, un aspecte sobre el que Alma fa molta incidència, com s'ha explicat en la categoria anterior, estretament relacionat en la cultura de centre, són en els elements del context, del centre i de docents, aparentment no visibles, que tenen molta influència en el dia a dia. Ella, com s'ha comentat, ho anomena allò no nomenat:

*Ens queixem de l'alumnat i realment som un espill del que els passa a ell dins de les aules...Els adults estem atrapats en això, molt subtilment. Jo li dic allò no nomenat. Vaig a un centre i ningú parla d'això i és el que més pes té....Per a mi el que més pes té es allò no nomenat. Per mi seria bo parlar d'això, del que no ens estem dient i ens està afectant. Seria parlar d'això en els claustres i en els centres... Però això no ho diem a la cara. Per a mi allò no nomenat és tot. Si poguerem parlar d'allò no nomenat moltes coses es diluirien i podríem construir realment. (EPA1; 63': 45'').*

Pilar, en la línia de la cultura transformadora, considera que, d' un temps ençà, la confiança i el treball en equip del professorat es fa més evident i és clau per a un bon funcionament del seu centre

*Abans hi havia més individualisme... Ara, al treballar més en equip, és més enriquidor... També em dona molta tranquil·litat saber que hi ha molta gent que està treballant en la mateixa direcció però fent coses diferents. Sempre hi ha algú que pot encarregar-se... per atendre un conflicte, per exemple... Et dona tranquil·litat... perquè és un lideratge distribuït (EPP2; :65'45'').*

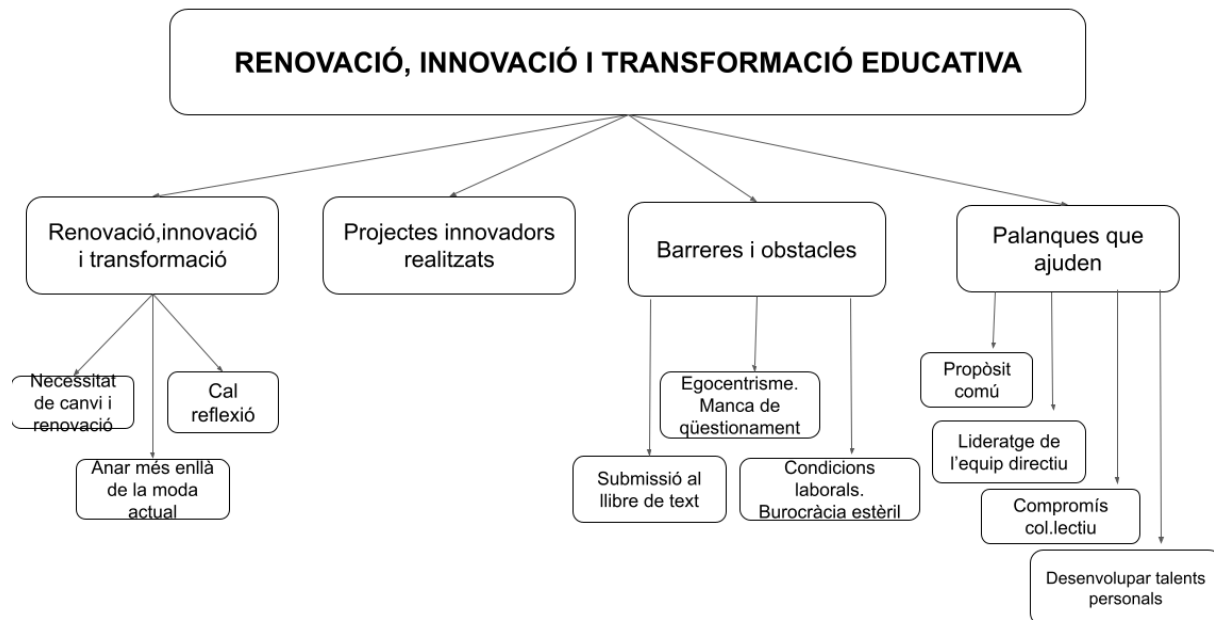
En aquest procés per anar transformant la cultura, les participants consideren fonamental les habilitats personals del docent, la preocupació per allò humà i ficar en el centre de l'acció educadora a l'alumne:

*S'ha aconseguit ser un centre que pensa en l'alumnat i en respectar-lo. Això crec que està molt encertat. (EPP2; )*

-Renovació, innovació i transformació educativa: «Per a la transformació educativa s'ha de passar per una transformació personal».

**Figura 33**

*Subcategories de renovació, innovació i transformació educativa*



Font: elaboració pròpia.

El desig pel canvi en educació és compartit per les participants, les quals coincideixen en que és necessari un canvi en l'educació perquè la societat actual i les exigències socials i personals així ho reclamen. Per a Neus la renovació és necessària, i més en un context de crisi educativa com l'actual.

*Totalment necessària. La societat actual està a un ritme de canvi tal que serà imparabile la renovació... renovar-se o morir. És que si no les escoles no aprofitaran per a res... Estem en un moment de molt de canvi i de molta crisi. (EPN3; 25':25'').*

Respecte al que entenen les participants per innovació i renovació, Neus afirma que cal anar més enllà de la mera innovació:

*La innovació pense que aniria més relacionada en noves tècniques i a noves maneres de fer i la renovació seria un poc més ampla... Renovació pedagògica seria més que innovació. (EPA3; 25':15'').*



Per a Neus aquesta renovació pedagògica ha de tindre un transfons educatiu i abastar tota la globalitat del centre educatiu. Pilar matisa que la renovació vol superar l'escola més tradicional i academicista i considera clau acordar quina educació volem:

*La renovació intenta passar de l'escola més autoritària, acadèmica i d'instrucció a una educació de formar persones... (EPP2; 26':00).*

Les participants també incideixen en que en aquests temps actuals tan superficials cal estar atents per no caure en la dèria ni en la moda de la innovació.

*Pot ser una adicció que pareix que si no fas això no estàs en l'última. (EPA1; 67':40'').*

Pilar, en el mateix sentit, considera que la competitivitat i l'afany de mostrar pot obnubilar el procés renovador i desviar-te de l'objectiu principal.

*Aplega un moment que... a vore qui és el que fa coses més guais. Al final note que tens por de quedar-te arrere i... et deixes dur una mica. Això ho he sentit en algun moment. Me'n recorde... del primer any, que pareixia que tot ho havíem de fer super especial. Tot, tot...no podíem fer res que fora senzill... tot havia de ser un paso más. Xico, tampoc no passa res..Pot ser que hem de deixar que el procés siga natural. Jo crec que açò passa molt però el més important és no perdre mai i recuperar l'objectiu principal... Com tota moda, acaba havent algo de postureig. (EPP2: 30':18'').*

Les participants han participat en projectes innovadors de diferents maneres. Pilar, per exemple, ho ha viscut mitjançant el procés de transformació implantat en el seu centre, en el que ella va participar activament en l'equip impulsor. Alma, amb un projecte personal centrat en l'acompanyament conscient, i Neus, que va crear un mètode de lectoescriptura i, a més, va rebre un premi individual d'innovació educativa, ho han viscut més a nivell d'aula, no tant de centre.

Són varies les barreres que les participants consideren en els processos de transformació educativa. Un dels aspectes que cal superar i poden frenar certes millores és l'individualisme i egocentrisme imperant, que propicien actituds de no qüestionament i de seguiment d'inèrcies habituals, com és la fragmentació habitual departamental en secundària. A pesar d'això, Pilar, a partir de les seues vivències, considera que treballar en equip és altament eficaç.

*Quan treballes en equip els resultats són molt guais... Jo crec que s'hauria de potenciar més aquesta possibilitat... Fan falta espais i temps per a treballar en equip... L'excessiva especialització és un dels drames. Ho veem contínuament...*

*qué hay de lo mío, que hay de lo mío, que hay de lo mío... y mi materia... Tots estem obsessionats en que la nostra matèria no es perga. (EPP2; 48':55'')*

Aquest individualisme es fonamenta en la necessitat de demostrar i reconeixement, com afirma Alma:

*Els mestres necessiten la necessitat d'aprovació, de valoració i de voler demostrar...(EPA2; 87':15'').*

Una altra de les dificultats que es troba en aquests processos de canvi és l'excés de burocràcia i la sobrecàrrega del professorat. Segons Neus:

*Encara em veig en mestres i l'altre dia uns em van dir que tot són papers... i no adelantem res (EPN3; 14':20'').*

Una barrera que les participants coincideixen en assenyalar és el sobreús i la submissió de cert sector del professorat al llibre de text. Recalquen la importància de saber-ho utilitzar com un suport a l'aprenentatge, però sense caure en l'obsessió per complir el temari, tal i com especifica Pilar:

*Per a mi ha sigut un lastre... Damunt em sentia en l'obligació d'acabar-lo i no ho feia mai. Jo he patit culpabilitat de no acabar el llibre de text...perquè damunt era algo que havien pagat les famílies... Jo un llibre no el menyspreo. Un llibre té teoria, exercicis, lectures...em pareix un material super bo. Però clar, si em veig obligada a basar-me en el llibre de text, única i exclusivament, i en l'obligació d'acabar-lo, és horrorós...(EPP2; 56':55'')*

En quant als processos de transformació, Pilar comenta que, en el cas del seu centre, el canvi va començar a partir del compromís d'un grup reduït de professorat, que poc a poc es va anar ampliant. Neus afirma que el ritme de la transformació no és lineal, i que sovint aquests canvis poden ser més adequats si són progressius i lents.

*Cal anar implicant a la gent poc a poc en el canvi... Es pot dir... anem a començar pels patis... que és un lloc on estem tots per a fer un pati més educatiu... Això ja suposa un canvi...i si això ja ho hem aconseguit, doncs ara anem a veure si podem llevar el llibre de llengua castellana... A lo millor si es van anar fent petits canvis hi haurà gent que s'acostarà més. Si la gent veu que pot assumir-los i que van bé pot il.lusionar més que voler canviar-ho tot de dalt abaix. (EPN3; 20':15'')*

Per tant, una de les palanques que ajuden en el procés de transformació és el compromís col.laboratiu del professorat

*S'ha de donar unes condicions i ha d'haver un equip de treball que tots vagen a una. (EPN1; 38':15'')*

A més, les participants destaquen la importància de tenir un propòsit compartit, el paper de l'equip directiu i la capacitat de lideratge d'aquest:

*El professorat que ens hem anat juntat últimament. Ens vam començar a juntar.. i cada vegada hem sigut més. Crec que Caterina (la cap d'estudis) ha fet un lideratge molt potent. I hi ha molta gent predisposta i compromesa. Això és el que ho ha fet possible. (EPP2; 23':45'')*

Neus també recalca com a factor important en aquest procés l'exemplaritat de l'equip directiu i la capacitat d'aquest de cohesionar i traure el millor de les persones:

*L'equip directiu té coses a fer. Des de posar-se en el lloc dels mestres, el ser els primers en cohesionar al grup, en ser els primers en mirar que tots vagen a una, en anar animant a la gent en cosetes menudes... (EPN3; 19':45'')*

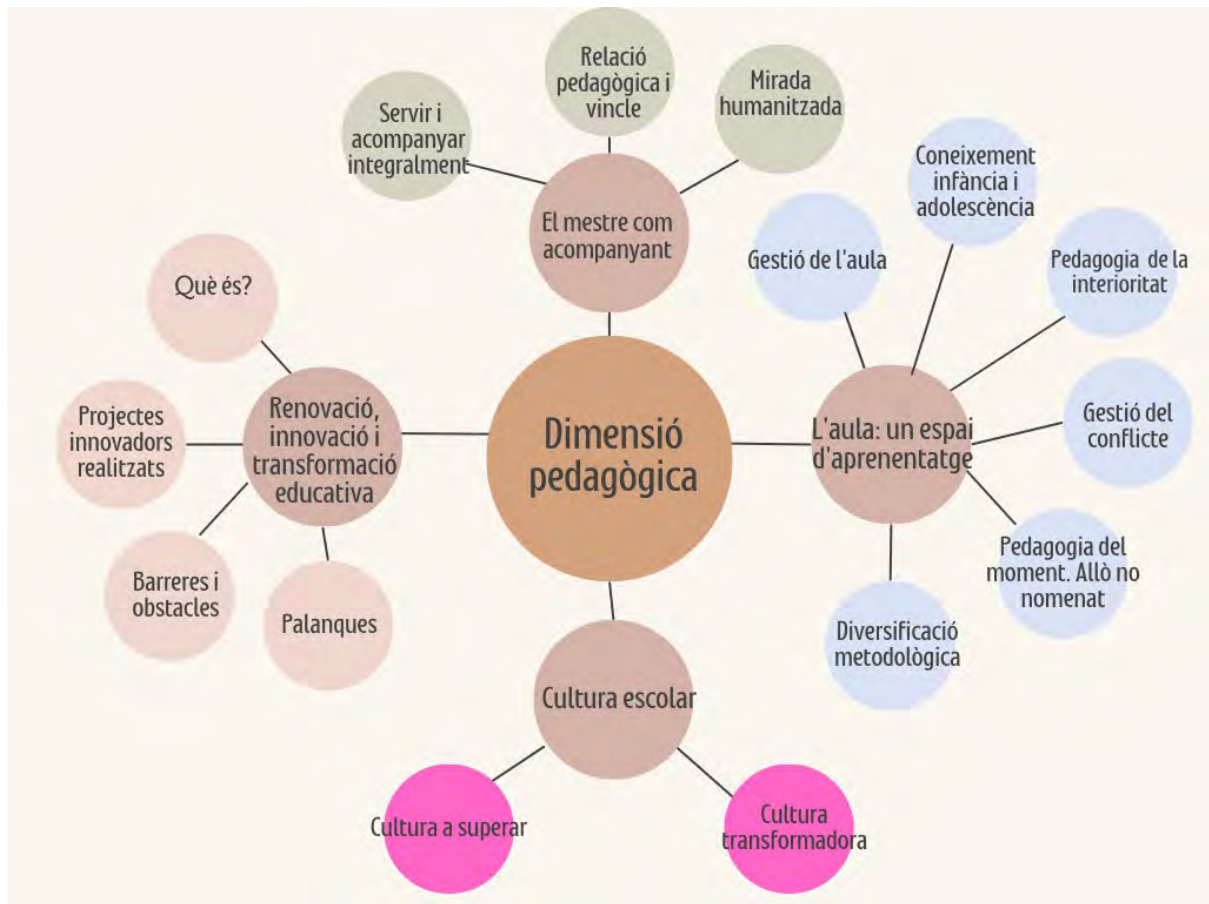
A més, les participants posen en valor la dimensió personal dels docents en aquests processos de canvi, desenvolupant les fortaleces de cadascuna en benefici del projecte compartit. Alma ho té molt clar:

*Per a la transformació educativa...s'ha de passar per una transformació personal. No pot haver transformació política, social, educativa... si no hi ha transformació, creixement i conscienciació personal.(EPA2; :24'55'')*

A continuació presentem el mapa conceptual amb les diferents categories i subcategories de la dimensió pedagògica.

**Figura 34**

*Categories i subcategories de la dimensió pedagògica*



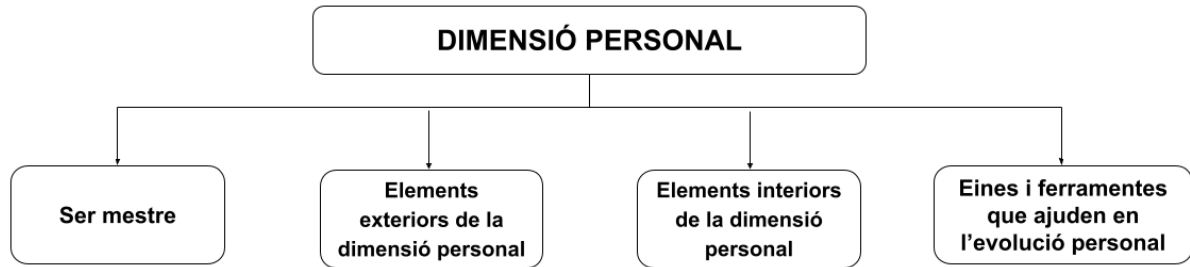
Font: elaboració pròpia.

### **-Dimensió personal**

Pel que fa a la dimensió personal, les categories definides són ser mestre, els elements exteriors de la dimensió personal, els elements interiors de la dimensió personal i eines i ferramentes que ajuden a l'evolució personal.

**Figura 35**

*Categories de la dimensió personal*

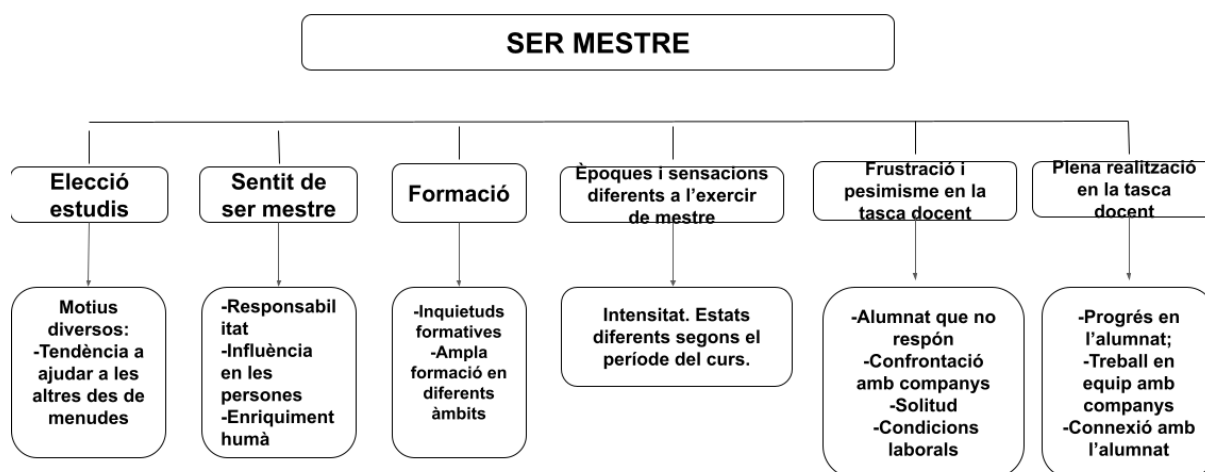


Font: elaboració pròpia.

-Ser mestre: “Em trobe realitzada acompanyant a altres persones en els seus processos”

**Figura 36**

*Subcategories de ser mestre*



Font: elaboració pròpia.

En quant a l'elecció dels estudis les participants no coincideixen en els motius que els van decantar ser docents. Alma, per exemple, tenia clar que des de xicoteta volia ser mestra. Neus, en canvi, va estudiar magisteri perquè era una carrera que es podia estudiar en la seua ciutat (no podia anar-se'n fora per motius econòmics). El que sí que les tres tenen en comú és que des de menudes les agradava ajudar i ensenyar a les altres persones.

Un dels aspectes destacats en les participants són les inquietuds formatives. La formació contínua i permanent és comuna en les tres, amb experiències formatives de tot tipus, abarçant des de l'àmbit educatiu però també d'altres àmbits com el creixement personal o els moviments socials. A més, destaquen la rellevància de la formació que es realitza en el propi centre educatiu i que respon a necessitats específiques i contextualitzades.

Neus, en la mateixa línia, considera que ser mestre l'ha ajudat a desenvolupar diferents àmbits de la seua persona:

*Jo no imaginava que haguera pogut fer un altre treball. ...Jo pense que no haguera pogut triar millor professió...Pense que es poden desenvolupar moltes coses en el magisteri. El mestre pot desenvolupar moltes coses. Si té una vessant artística pot desenvolupar-la, si té una vessant que li agrada l'esport, pot desenvolupar-la, si té una vessant científica també...Sent mestre pots desenvolupar moltes facetes teues... (EPN6; 1':00'')*

En quant al sentit que li donen al fet de ser mestre, les participants coincideixen en la gran responsabilitat que suposa exercir aquest ofici, la influència que es té envers l'alumnat i l'enriquiment humà que suposa ser mestre. Així, segons Alma:

*Per a mi ser mestre... implica una consciència de la gran responsabilitat que suposa... Em trobe realitzada acompanyant a altres en els seus processos... M'agrada, em sent a gust, note que m'ix de dins, note que estic en presència i fique tota la meua ànima ahí... Em va transformant com a persona. (EPA2;58':55'').*

Del fet de ser mestre consideren que exercir aquest treball no ha sigut tot lineal, sino que han tingut diferents moments i èpoques en que s'han sentit de diferent manera, com Pilar comenta:

*Han hagut èpoques. En alguna època m'he sentit prou insegura... També és de veres que a lo millor no havia trobat com volia ser com a professora. Crec que em vaig exigir que havia de ser més estricta i no sé, al final com no acabes sent tu mateixa... em vaig sentir una mica insegura. Però quan he començat a fer les coses com jo vull m'ho passe bé... Sempre he pensat que l'aula és el meu hàbitat. (EPP3; 55':35'').*

Reconeixen que han tinguts vivències de diferents tipus, combinant moments de frustració i pessimisme amb d'altres de plena realització. Respecte als moments més desagradables, consideren frustrant diferents situacions com el fet de sentir-se a soles en el centre a l'hora de voler realitzar alguna pràctica innovadora o les condicions laborals, que sovint angoixen el dia a dia. Però realment incideixen en que les situacions més frustrants són aquelles relacionades amb conflictes amb companys o amb l'alumnat:

*És frustrant quan hi ha alumnat que no respon, ho hem intentat per totes les vies i és un alumnat al que no pots aplegar de cap de les maneres. Això és frustrant. Quan et trobes les mateixes resistències en el professorat i té igual les maneres que ho argumentes que no s'ho replantegen. I et continuen jutjant en la mateixa visió. Això és frustrant, però també ho tinc prou assumit. (EPP3; 45': 35'').*

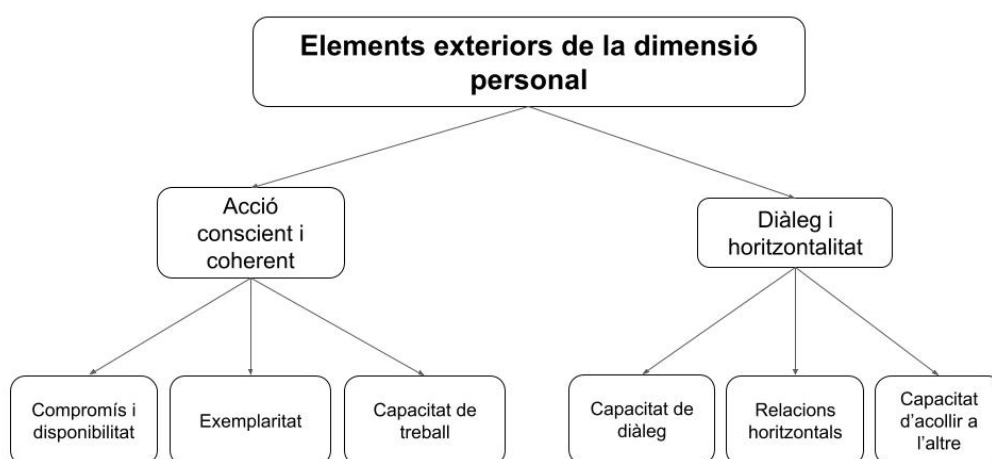
D'altres moments, en canvi, són plenament gratificants, com quan vivencien el treball en equip entre el professorat o quan l'alumnat progressa en el seu aprenentatge i hi ha connexió docent-alumnat:

*Hi ha classes amb les que connectes. Eixos són els moments més bonicos. Quan veus que en els xiquets i tu es produeix molta connexió, o que veus que avancen, vas fent coses i ells responen, responen les famílies... O a l'entrar a treballar que et reben en una abraçada, això és el millor que hi ha. (EPN6; 3':05'')*

-Elements exteriors de la dimensió personal: “*Ho fan perquè realment creuen el que estan fent. I no necessiten reconeixement.*”

### Figura 37

*Subcategories d'elements exteriors de la dimensió personal*



Font: elaboració pròpia.

Les participants demostren a l'exterior diferents característiques personals, com són el compromís i l'exemplaritat, per la qual cosa es considera que són persones d'acció conscient i coherent. Per exemple, Isabel, que coneix molt a Neus, deixa clar el compromís i l'exemplaritat que mostra en totes les seues accions:

*És una persona molt humana i treballadora. Poques vegades l'ha he vista enfadada. És una persona molt conciliadora i molt comprensiva (...) Ella és molt capaç de ficar-se en la teua pell. I mai exigirà coses que ella no fa. Ella fa les coses des de l'exemple. (EAIN, 01':05'')*

Caterina, companya de treball de Pilar, també recalca el seu compromís professional, molt en la línia dels seus principis i valors:



*Pilar és per a mi una de les persones més compromeses que m'he trobat. És super treballadora i fa les coses que fagen falta per a resoldre un problema. És una persona de plena confiança professional... Ella és una defensora de les causes perdudes i de les persones que tenen més necessitat. Entén l'escola com una necessitat bàsica primària i essencial per al desenvolupament, en el sentit que és el lloc on les persones es fan crítiques i íntegres. (ESEA, 00'10'')*

Isabel també destaca la capacitat de treball i el sentit que Neus dona a tot allò que fa, sense necessitat de reconeixement extern:

*Treballen però no ho fan de cara a la gent. Ho fan perquè realment creuen el que estan fent. I no necessiten reconeixement. Ells fan. De fet, a vegades els han fet algun homenatge o han rebut algun premi, s'han sentit desbordats perquè ells no s'ho esperen. (EAIN ; 12':00'')*

Una altra característica que es destaca de les participants és la capacitat de diàleg i l'horitzontalitat en les seues relacions, com quan Isabel parla de Neus i de les relacions que manté amb les altres persones en el campament Sol:

*És una relació molt d'igual a igual. És una relació molt homogènia, no sé com explicar-ho...Ella mai es situa per damunt de tu. Ella és una més.... A l' hora de decidir és una relació molt horitzontal... Treballar en persones així dóna molt de gust. Et consulta molt. No és una persona que impose la seua voluntat sinó que pregunta com podríem fer estes coses... (EAIN; 5':57'')*

Caterina també destaca de Pilar el seu tarannà dialogant i la seua capacitat pacificadora:

*És super dialogant. En la vida la he sentit alçar la veu, en la vida li he sentit una mala paraula, ni en els seues pitjors dies. Ella és super pacient, és super empàtica... I sempre intenta resoldre-ho tot des de la concòrdia. Tot. No té males paraules mai. És molt fàcil treballar amb ella. (EAIP; 01':58'')*

Aquesta capacitat dialogant també és utilitzada en l'aula. En aquest sentit Maite destaca de Alma la seua capacitat de fomentar en l'alumnat el diàleg i autonomia a l'hora de decidir:

*Ella té la capacitat de tindre la paciència, espere a que es callen i a que prenguen una decisió... És una forma d'ensenyar-los a parlar entre ells, a prendre decisions i a tindre eixa autonomia.... Crec què és l'aspecte més positiu que destacaria.... (EAIA; 02':41'')*

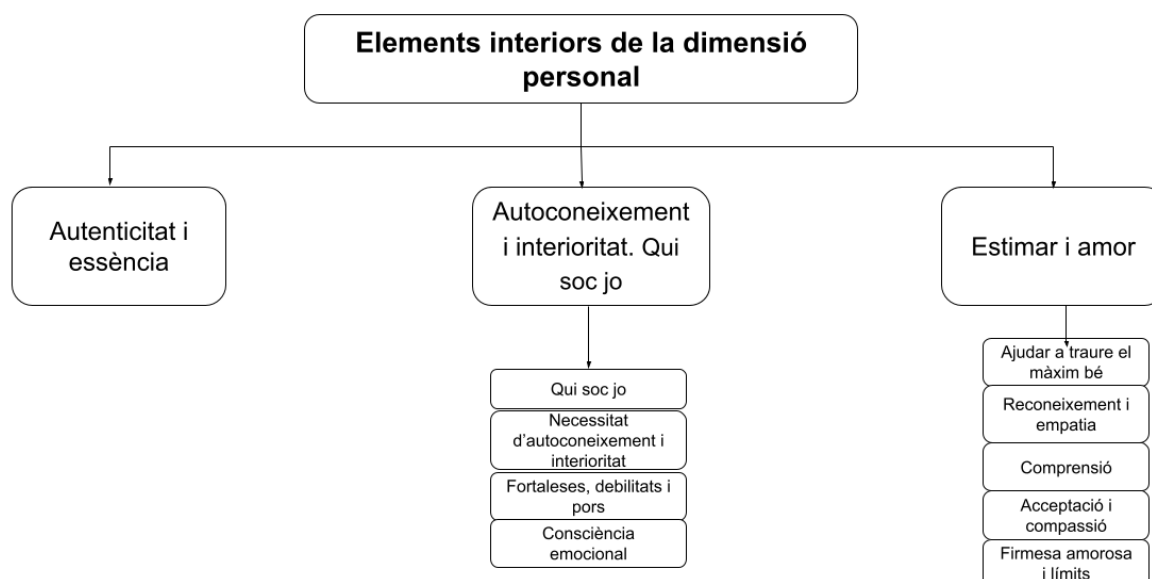
Per últim cal destacar de les participants la capacitat d'acolliment que tenen cap a les persones. En aquest sentit cal destacar les paraules de Isabel respecte a Neus:

*És que et fan sentir propi des del primer dia (...). És la mare que sempre m'haguera agradat tindre. (...) És una relació molt de proximitat. Des del minut zero vaig entrar en sa casa com si fore una més (...) Hem creat una vinculació què és de les típiques persones que és com si fores família però no ho eres. (EAIN; 03':38'')*

-Elements interiors de la dimensió personal: “L’autoconeixement és importantíssim... i requereix temps, silenci, interioritat, introspecció...”

### Figura 38

*Subcategories d’elements interiors de la dimensió personal*



Font: elaboració pròpia.

D’aquests elements interiors destaca de la informació extreta de les participants l’autenticitat de les protagonistes, com fa referència Isabel quan parla de Neus:

*Ella és humanisme/naturalisme. Ella fa les coses molt naturals (EAIN; 2':30'')*

Vinculada en l’autenticitat, Alma fa referència a la importància de traure l’essència de les persones, referint-se a aquell fons de la persona en el que pot desplegar la seua veritable humanitat, requerint d’un alt grau de consciència:

*Per a mi l’essència és tot. L’essència no és només el bo i la resta allò roïn, l’ego i estes coses.... La meua essència es tot. No hi ha res mal en mi. Si que hi ha coses*

*que es poden anar transformant. Puc ser més lliure, ni millor ni pitjor però més lliure. I com soc més lliure puc ser un recipient més net a l'hora d'estar en els altres.... Si soc conscient de tot el que soc soc conscient de la meua essència. I les coses que a la millor em limiten, si les veig clarament i soc capaç d'acceptar-les en mi poc a poc es van transformant...(EPA; 03':00'')*

Relacionada en aquest descobriment de la pròpia persona les participants afirmen la importància de l'autoconeixement i el foment de la interioritat. En una societat hiperactiva, on la cultura del fer i cap a l'exterior és la predominant, cal espai per endinsar-se en allò més interior de cadascuna. Segons Neus:

*El creixement personal és una cosa que a part dels llibres d'autoajuda, la gent dedique poc de temps. (...) L'autoconeixement és importantíssim. És difícil tindre un autoconeixement perquè no dediquem temps i l'autoconeixement requereix temps, requereix silenci, requereix interioritat, requereix introspecció... I esta societat crec que no està feta massa per a la interioritat ni per a la introspecció. (EPN7; 35':35'')*

De les afirmacions es desprenen que les participants són conscients de les seues fortaleces i limitacions. Algunes fortaleces ja s'han anat comentat en apartats precedents, com la capacitat de diàleg i de treball, la paciència i el compromís. Tanmateix cal destacar de les participants la capacitat de ser-ne conscients de sí mateixos i dels altres. Alma explica la capacitat que té de vore's a sí mateixa i als altres i, sovint, és molt conscient de les diferents por que té, com la por a mostrar-se i la por al conflicte:

*La debilitat més gran que tinc és la por al conflicte. La he revisat molt, la he polit i soc molt conscient d'ella, però encara moltes vegades a nivell personal i professional se me'n va. Una altra debilitat que tinc és que moltes vegades em costa mostrar-me... mostrar la meua essència em costa. (EPA1; 72':26'')*

Aquest ser-ne conscients de tot allò emocional els ajuda a una millor gestió i regulació de les situacions. Com fa referència Alma, l'emocionalitat s'ha de viure i no tant explicar i aquesta maduresa emocional li ajuda en situacions que, a priori, poden ser desagradables, com els sentiments d'enveja:

*A vegades em passa a mi... A vegades em compare amb altres i tinc enveja d'altres, perquè a vegades puc valorar coses d'una altra persona i a vegades considere que jo no les tinc i em passa també... però crec que tinc la capacitat de transformar-ho, enlloc d'enveja en admiració. (EPP2; 01:00':50'')*

Una altra característica interior que es destaca de les aportacions de les participants és la capacitat d'estimar. L'amor de les participants envers la vida i la seua tasca docent engloba

estar pendents de la cura i desitjar el bé dels altres, així com també d'aspectes com el reconeixement, l'empatia, la comprensió, l'acceptació i la compassió. Neus, relaciona l'estima en la terminologia religiosa de beneir, que com ella comenta és dir el bé a una persona i ajudar-la per a que es pugui desenvolupar en tots els àmbits:

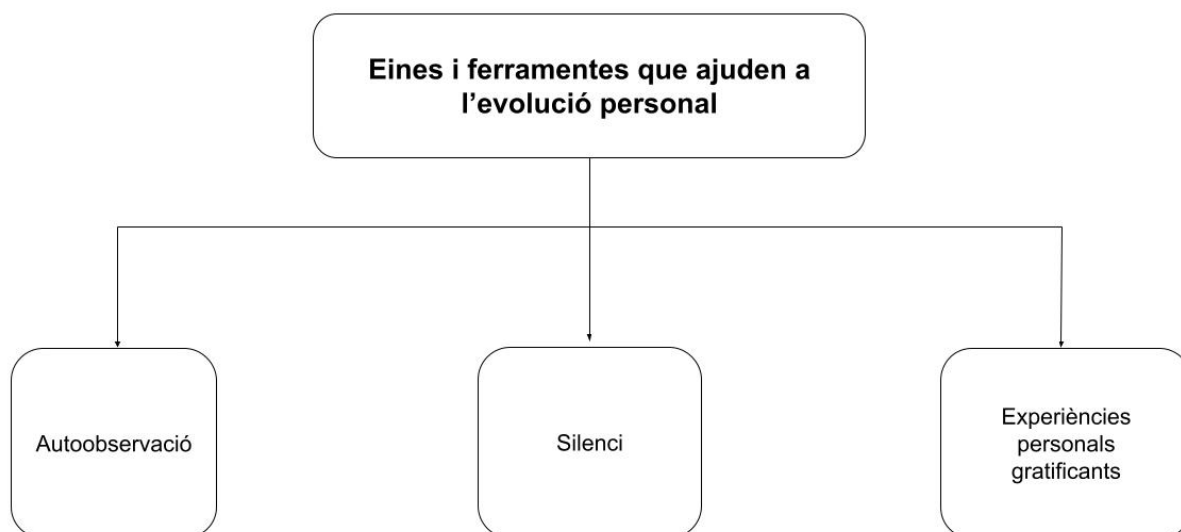
*Jo pense que una de les coses que té el campament és que ahí la gent és estimada. Un xiquet deia... "és el primer campament que vinc que quan m'alce em pregunten que com estic"... Això de sentir-se les persones que els estimes, que els abrades, que els dius "ei que bé esteu", "ei que bé ens ha eixit això", "tu saps què bonico eres"...Els xiquets responen a l'estima. Els xiquets si veuen que els estimes, que els valores, si no estàs dient-los tot el rato, "eeeh no sé que, no sé cuantos, és que no us porteu bé...pues no..." Els xiquets son xiquets. I si tu poses un límit i dius d'ací no passem, ells saben que d'ahí no passen... Ha de ser... sobretot estimant-los. (EPN2;07':58'')*

A més, com destaquen les altres informants, les participants tenen un alt grau d'empatia i de comprensió. Les participants fan contínuament èmfasis en la necessitat de comprendre profundament a l'alumnat per poder donar les millors respostes educatives. Relacionat en aquest aspecte està la necessitat d'acceptar a les persones i a les diferents situacions, tasca àrdua i difícil, i ha d'anar acompanyada de la mirada compassiva, aspecte del qual ja hem parlat prèviament en la dimensió pedagògica. Tanmateix les participants també fan referència a la importància de tenir fermesa amorosa i posar límits saludables per desenvolupar una estima adequada.

-Eines i ferramentes que ajuden a l'evolució personal: *"Si em mire a mi, m'autoobserve i comence a vore que es la meua por, només en escoltar-la, mirar-la i en fer-la conscient, ja estic recuperant el meu poder personal"*.

**Figura 39**

*Subcategories Eines i ferramentes que ajuden a l'evolució personal*



Font: elaboració pròpia.

Per poder evolucionar personalment i desenvolupar aquests aspectes que hem comentat, les participants suggereixen algunes eines com l'autotobservació, el silenci i viure experiències personals gratificants que poden ajudar en l'evolució personal.

Pel que fa a l'autoobservació, cal dir que és una ferramenta potent que ajuda a descobrir-se i a ser més conscients dels automatismes habituals per poder transcendir-los poc a poc i donar respostes proactives. Per a Alma:

*L'autoobservació serveix per a conèixer-te millor i ser més conscient de les teues fortalezes i debilitats. I cal ser molt honest. I d'esta actitud de consciència, honestedat i obertura al que és la vida, no negar-te al que és perquè realment és el que tu eres tot això, i tu acceptes que eres tot això... Això et fa recuperar el poder sobre tu mateixa... Si has de mirar fora deixar de ser tan reactiu i, per tant, en conseqüència directa, comencen a transformar-se moltíssimes coses. (EPA2; 64':05'')*

Per a fer una bona autoobservació cal ser molt conscients de les diferents situacions i ser molt honesta en una mateixa. Relacionat en aquesta ferramenta està el silenci i tenir moments de

quietud. Les participants reconeixen que aprendre a parar i tenir temps de silenci és important per tenir serenitat mental i emocional i pau interior:

*L'autoconeixement requereix temps i requereix silenci (...) Cal trobar moments de silenci i de pausa. (EPN7; 36':15'')*

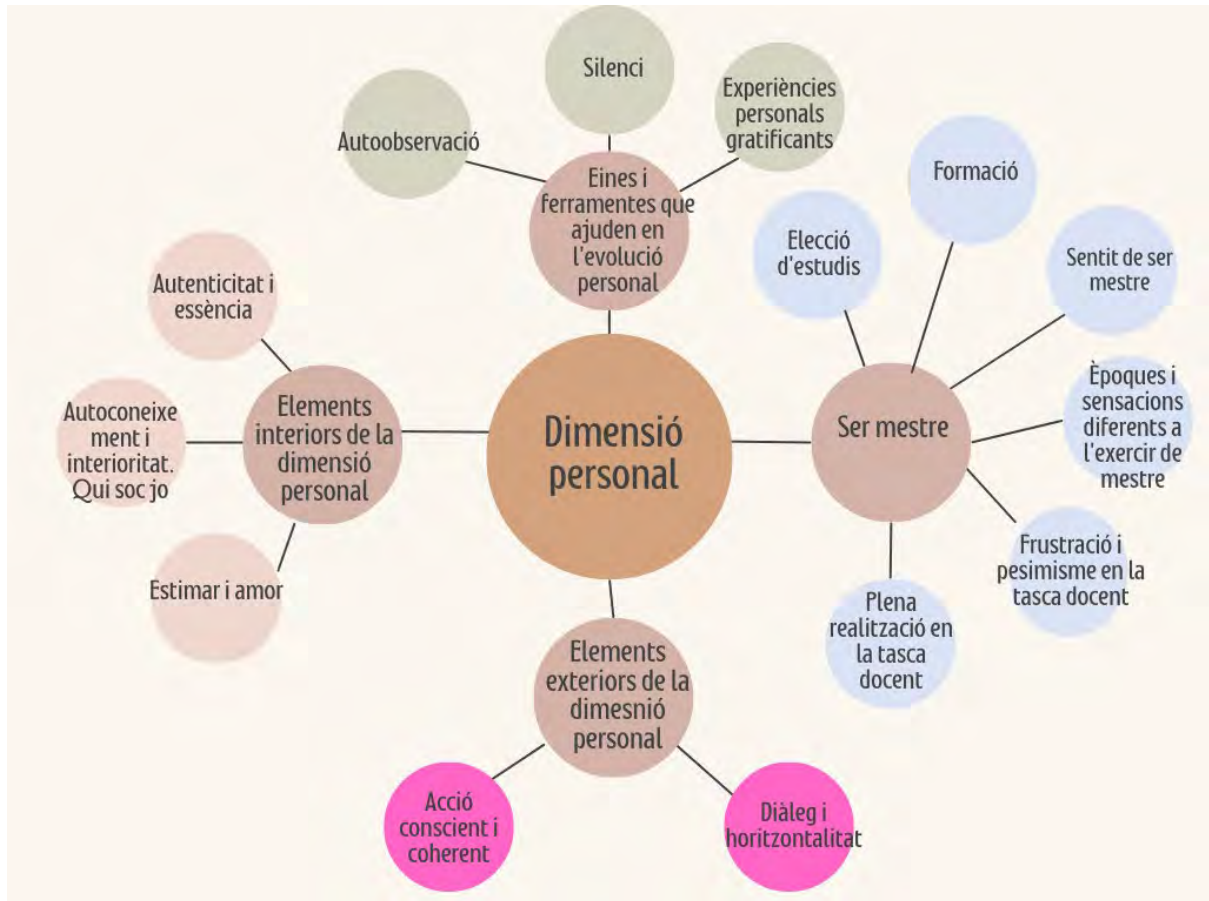
De manera complementària, les participants també comenten la realització d'activitats en el seu dia a dia que les proporcionen energia i benestar. Consideren que, més enllà de les exigències laborals actuals, aquesta part personal s'ha de cuidar per poder donar el millor d'elles mateixa a nivell professional :

*Per a mi és important la part personal i tindre experiències personals com viatjar, ballar (m'ha aporta i em relaxa molt), el creixement personal, el ioga ...tot això crec que m'ajuda a mantindre l'energia necessària per a viure en il.lusió, amb una energia bona perquè a vegades ens agobiem i ens estressem (EBP)*

Tot seguit presentarem el següent mapa conceptual amb els diferents elements, categories i subcategories de la dimensió personal.

**Figura 40**

*Categories i subcategories de la dimensió personal*



Font: elaboració pròpia.

A continuació, de manera complementària, es presenten diferents núvols de paraules d'aquelles paraules més usades per les participants en la recollida d'informació, que ha generat el programa utilitzat MAXQDA2020.











### 7.1.3.1 LÍNIA DE VIDA DE ALMA

La participant Alma ha optat per una creació més artística com es pot veure a continuació, en el que mitjançant un drac ha realitzat un recorregut cronològic dels fets més destacats de la seua vida. Cal destacar del seu recorregut vital i docent que no ha estat en molts centres i que això li enriqueix i li fa comprendre millor tot allò que passa. A més, cal destacar d'ella incidents crítics que han condicionat la seua vida, com les seues experiències doloroses vitals, que li han fet créixer com a persona i com a mestra, atorgant-li una especial sensibilitat.

#### Gràfic 1

*Línia de vida de Alma. General*





## Gràfic 2

### Línia de vida de Alma. Part 1



### Gràfic 3

*Línia de vida de Alma. Part 2*







## Gràfic 5

### Línia de vida de Alma. Part 3



#### 7.1.3.2 LÍNIA DE VIDA DE NEUS

Neus ha utilitzat una estructura més lineal i habitual en el que de manera cronològica destaca els fets més rellevants de la seua vida personal i professional.

Cal destacar que, professionalment, ha canviat poc. Tot i que va canviar d'etapa en els darrers anys de la seua trajectòria, ha passat la major part del temps en un centre educatiu. A més, entre altres esdeveniments, li ha marcat l'activisme social i el moviment de l'església que es juntava al voltant de l'esplai i dels campaments. Com a persona significativa en la seua trajectòria cal comentar la importància del seu marit.



## Gràfic 6

### *Línia de vida de Neus*

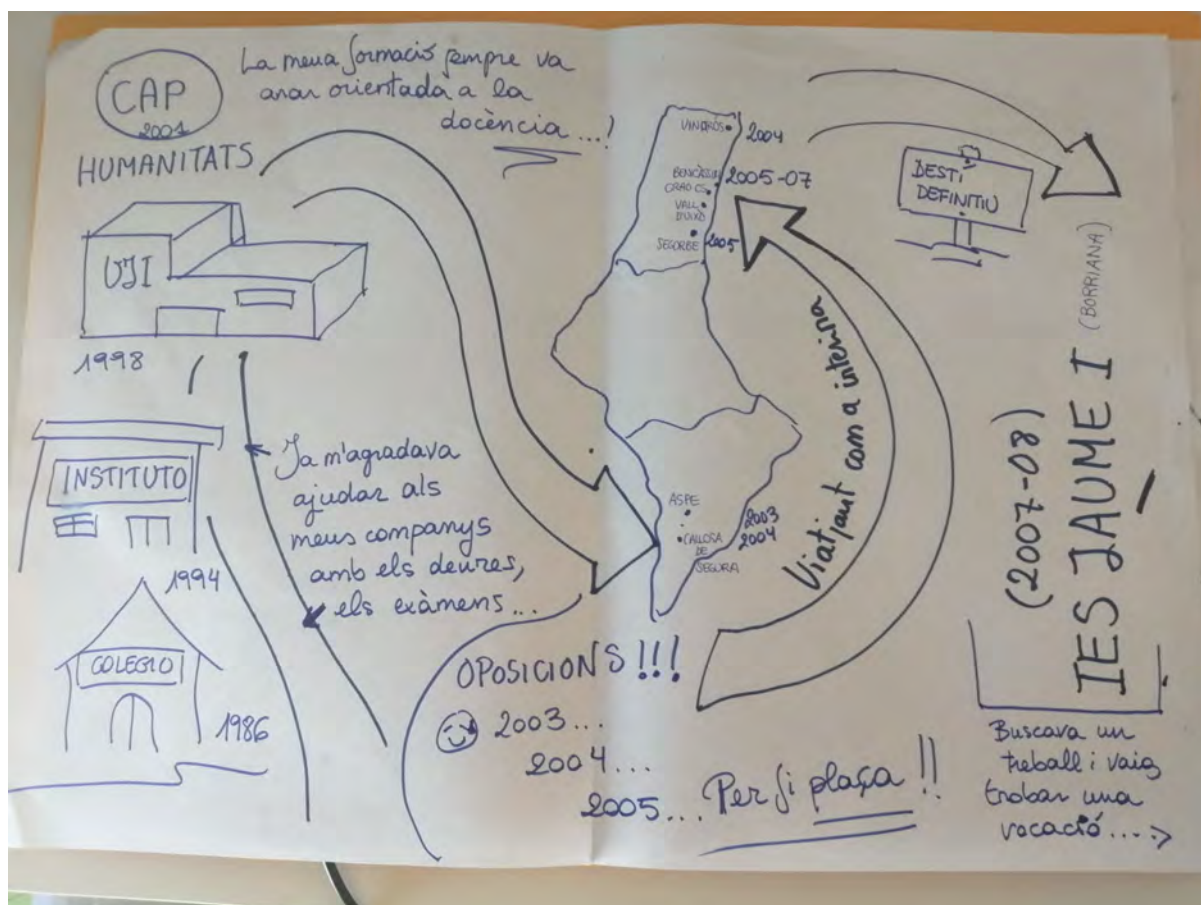
FETS DE VIDA		
	1958	Naixement
Entrada a l'escola	1961	Naixement del germà
	1966	Comunió
1' batxillerat.	1968-69	Canvi de col·legi
5é batxillerat	1972-73	Grups de formació
	1973	Campament Mont Caro i Daroca
	1974	Campament La Sènia
COU entrada a l'Institut	1974-75	Grups del dissabte a les 7
	1975	Treball a l'estiu
1' magisteri	1975-76	
	1977	Campament Obarra. Compromís A.
Classes de valencià a distintes escoles	1978-79	
Destí provisional Educació infantil	1979-80	
Curs especialització Educació Infantil		
Classes valencià	1983-84	
	1985	Mort del pare
	1986	Casament
Destí definitiu Educació infantil	1986-87	
	1987	Naixement D.
E. companya de cicle	1987-88	Naixement A.
	1990	Naixement O.
Educació infantil 3 anys en valencià	1993-94	
Curs de formació educació infantil		
	1993	Campament SOL
	1993-94	Començament Esplai Pentecosta
	1996	Mort de la mare
	2003	Consolidació equip de monitors SOL
Canvi a educació primària	2004-05	
Cap d'estudis	2008-09	
H. companya de cicle	2010	
	2013	Comença Tres en Ratlla
Jubilació	2018	

### 7.1.3.3 LÍNIA DE VIDA DE PILAR

Pilar ha utilitzat una estructura sintètica en el que ha combinat la part escrita amb la part gràfica-visual i en el que ha prioritzar la part professional. D'aquesta part cal destacar que és professora des de 2004 i des de 2007 està en el centre on ha evolucionat més. Es sentix agraida de l'oportunitat d'estar en el centre on està, un centre referent en pedagogies renovadores, amb persones que li han influït professionalment.

#### Gràfic 7

Línia de vida de Pilar. Part 1



## Gràfic 8

### Línia de vida de Pilar. Part 2



## 7.2 RESULTATS FASE II: HISTÒRIES DE VIDA DE LES DOCENTS

### 7.2.1 PROCÉS DE CONSTRUCCIÓ DE LES HISTÒRIES DE VIDA

---

A l'hora de transformar les diferents dades en modalitats d'escriptura sorgeixen, com fa referència Moríña (2017), multitud de dubtes per poder encaixar la matèria prima de les dades recollides en una història adient i coherent. Les opcions existents són variades i és possible parlar d'un espectre, que pot abarcar des dels relats breus, els relats d'experiència, els relats autobiogràfics o les històries de vida (Moríña, 2017).

En aquest pas, per poder encaixar les peces d'aquest complex puzzle es va optar per una història de vida per a cadascuna de les participants. Com s'ha comentat en un capítol precedent, es procura conjugar l'anàlisi cronològic de les situacions i esdeveniments ocorregut amb la creació d'una xarxa de temes i categories relacionades que intenten respondre a les preguntes d'investigació.

Aquestes històries es van realitzar en col·laboració amb les persones participants, abordant cada història de manera particular i singular, tot i que es partia de les dimensions que guiaven la investigació. Es va procurar diferenciar allò rellevant d'allò accessori i anar podant les dades d'una manera coherent i amb sentit (Bolívar, Domingo i Fernández, 2001).

Una vegada l'investigador va realitzar els diferents esborranys de les històries de vida amb les diferents dades obteses, es deixava a les participants un temps ampli per poder llegir, ampliar, modificar o eliminar aquells punts de la història de vida que consideraven (tres mesos aproximadament, tot i que es donava flexibilitat a les participants). Finalment s'efectuava una darrera trobada per comentar-la en persona i finalitzar el procés.

Cal recordar que cada història té una mirada diferent i reflexa les aportacions, possibilitats i potencialitats de les participants, com ja s'ha comentat. Com a recordatori, la història de vida de Alma, tot i que es segueix una cronologia en les etapes de la seua vida, s'emfatitza en els aspectes més personals i relacionals, tant de l'aula com de la seua vida personal; en Neus, d'una manera similar a la de Alma, es desenvolupen les diferents etapes de la seua vida de forma cronològica, destacant persones rellevants i situacions que han tingut molta influència en la seua vida, com l'activisme social, el campament Sol i la importància dels valors i del treball

interior; en Pilar la part central de la història de vida ha sigut la relacionada amb la dimensió pedagògica i la importància de l'ofici de professora en el seu dia a dia.

Tot i que, com s'ha comentat abans, l'investigador tractava de ser neutral i respectar les diferents veus, la subjectivitat de l'investigador estava inevitablement present. A més de responsabilitzar-se de la transcripció, la seua veu estava present en les conclusions de les històries de vida. D'aquesta manera donava una opinió subjectiva, personal i sentida que intentava recapitular d'una manera breu les diferents vides de les participants. Tenint present a Moriña (2017) les històries de vida es desenvolupen únicament amb les veus de les participants i les altres informants, quedant l'apartat de les conclusions on l'investigador fa sentir la seua veu. Per això, l'escriptura de la història de vida és en primera persona.

Tanmateix, en algun moment ha sigut necessari realitzar certes modificacions en les aportacions de les participants per garantir la llegibilitat de la història però mantenint la intencionalitat. S'han considerat només els canvis necessaris (sempre amb la revisió i el vist-i-plau de les participants), assenyalant la modificació mitjançant el subratllat.

Cal destacar que s'han utilitzat pseudònim de les persones i de certs indrets (en funció de les necessitats de les participants). En alguns casos s'han utilitzat nom ficticis i en altres s'ha marcat amb una inicial, en funció de les preferències de les participants.

Per tant, les històries de vida comencen a partir d'una breu introducció realitzada per l'investigador i seguidament es troba el cos principal de la història narrat en primera persona. En aquest cos principal hi han aportacions de les altres informants i diferents fotografies aportades per les participants (per respectar l'anonimat s'han ocultat les cares i s'ha mantés el text explicatiu de la imatge), que complementen la informació directa de les protagonistes. Finalment es troba una conclusió en la que l'investigador sintetitza la història i mostra la seua pròpia subjectivitat personal. Cal recalcar que tot ha sigut acordat i consensuat amb les participants.

## 7.2.2 HISTÒRIES DE VIDA DE LES PARTICIPANTS

### 7.2.2.1. HISTÒRIA DE VIDA DE ALMA

---

## Índex

### **Introducció**

#### **Primera part: Coneixent a Alma**

1.1 Em presente

1.2. La meua trajectòria com a mestra

1.3 Etapes i esdeveniments importants de la meua vida

1.3.1-Etapa 1

1.3.2-Etapa 2

1.3.3-Etapa 3

1.3.4-Etapa 4

#### **Segona part: Què pense d'aquest món i de l'educació. El que es veu i el que no es veu tant**

2.1 A contracorrent: transformar el sistema des de la comprensió i el valor d'allò personal

2.2 Educar és acompanyar.

2.3 Allò No nomenat o vore més enllà de l'habitual

2.4 L'aula, la vida en sí

2.4.1. Vincle: l'aula com a microlaboratori d'honestedat

2.4.2 Ser, estar, saber i saber fer

2.4.3 Pedagogia del moment

2.5 Ser mestre i autorrealització

#### **Tercera part: Indaguem en la meua persona**

3.1 Fortaleses i debilitats

3.2 Treballar la mirada, l'autoconeixement i l'honestedat pròpia per a transcendir la por.

3.3 Lluites de poder, comprensió i consciència. Les relacions com a aprenentatge

### **Conclusions**

## **Introducció**

La vida de Alma és la seua escola, un autèntic camí d'aprenentatge que l'ha anat transformant com a persona i com a mestra.

«Moltes vegades el més valuós està ocult als nostres ulls. Apropar-se a allò que ja coneixem amb un esperit obert pot ajudar-nos a descobrir molt més»  
(Mario Alonso Puig)

## **Primera Part. Coneixent a Alma**

“Madurar és perdre algunes il·lusions per a començar a tenir unes altres”  
(Virginia Woolf)

### **1.1 Em presente**

Soc Alma i tinc 38 anys. M'agrada l'educació que, per a mi, és una professió però també és una afició. Dedique molt del meu temps lliure a lectures i a formació relacionada amb l'educació. També m'agrada molt la part del creixement personal, els viatges, els esports i la natura.

Soc mestra de Primària. Des de menuda sempre havia volgut ser mestra. El meu joc favorit era preparar a tots els ninos que tenia a l'habitació, els sentava i els donava classe. Desde molt joveneta donava repàs a amics de la família...era algo que tenia molt clar. No haguera estudiat una altra cosa. Vaig fer la carrera de Primària però les oposicions les vaig fer per Infantil. Aleshores estic habilitada de les dos. Aquestes són les titulacions oficials.

Tinc altres formacions no oficials. Sempre m'ha interessat molt la part de la psicologia i vaig estar mirant el programa de psicologia i pedagogia en la universitat. No em deia res. Em vaig plantejar què volia, si més titulacions oficials o aprendre. Com vaig decidir aprendre, vaig començar un bagatge d'altres formacions extraoficials, no homologades, que m'han fet arribar on estic. Tinc tres fonamentals i moltes altres soltes per ahí.

La primera que vaig fer va ser Teràpia Gestalt per a xiquets i adolescents. Després d'aquesta vaig fer una altra, que em va transformar a nivell personal i professional. Es deia Autoconeixement, gestió emocional i acompanyant en processos psicoemocionals. Va ser una formació de dos anys. La última va ser els vuit mòduls del curs "Educar empoderant". Em va agradar molt. Per a mi, estes tres formacions fusionades son la base teòrico-pràctica de la meua pedagogia.

## **1.2 Trajectòria professional**

Soc mestra des de 2004 que vaig entrar d'Interina. Vaig presentar-me a oposicions l'any 2004 i no vaig tindre plaça. Vaig estar al CEIP Miquel Vives de València vuit mesos. Després vaig aprovar les oposicions, d' Infantil i vaig estar un any al col.le de Tarancón, el CEIP Joan Martorell. Això va ser de funcionaria en pràctiques; de provisional vaig arribar a les Cases del Mar, al CEIP Pintor Ribera . Vaig estar tant a gust que vaig demanar-me ahí la definitiva i em la van donar. Després de sis anys vaig concursar a Artiga, i vaig estar sis anys més. Este any he demanat comissió i estic al CEIP Matilde Tàrrega, amb la idea de continuar. Estic de tutora de 6é, tot i que m'agradaria estar de reforç i poder entrar en 4rt, 5é i 6é per donar suport al procés de canvi-transformació en els alumnes i en els mestres. I entrar a l'ESO.<sup>10</sup>

No he estat en moltes escoles. Sí que he estat molt de temps en dos escoles, que és diferent al bagatge que adquireixes veent moltes coses. Per a mi és molt enriquidor estar molt de temps en una escola. Veus moltes coses de tu, de les relacions, del que passa en les escoles, com s'enquisten...inclús en tu mateixa.

---

<sup>10</sup> Aquesta escola és un CAES (Centre d'Acció Educativa Singular), els quals tenen primer cicle d'ESO com a mesura per a evitar l'absentisme escolar.



### 1.3 Etapes i esdeveniments importants de la meua vida



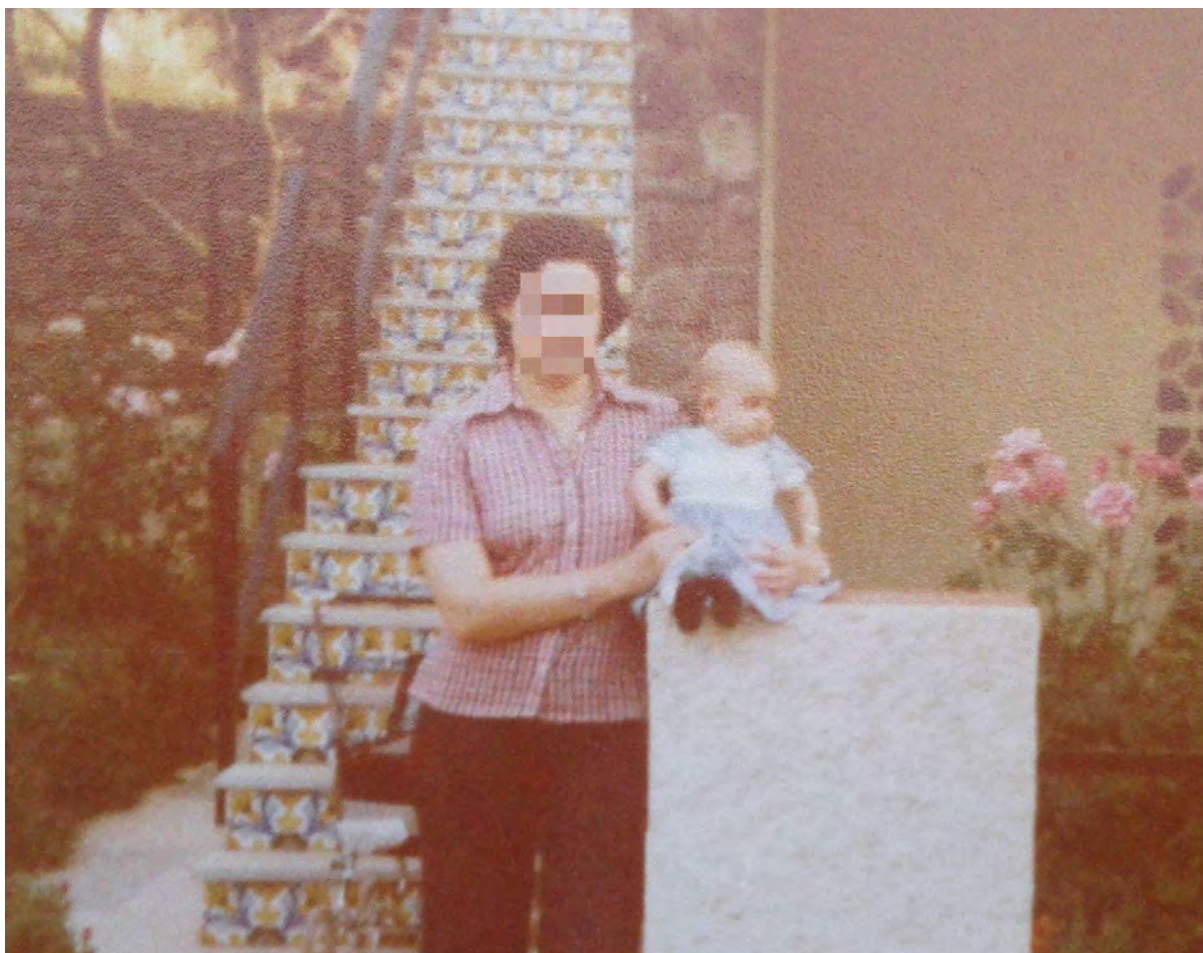
Línia de vida de Alma, amb forma de drac

Hi ha tres grans períodes en la meua vida. De 0 a 9 anys, és com la primera infància, de 9 a 17, el pas fins l'adolescència i de 17 a 39, amb el procés de convertir-me en la dona que sóc ara.

**1.3.1 Primera etapa. Dels 0 als 9 anys. Primera infància. "Candi Candi" i etapa de la por**



En esta primera part està la mort de la meua germana abans del naixement, que considere que ha afectat molt a la meua vida encara que jo no l'hage conegut.



Esta es ma mare i la meua germana, que es va morir abans de nàixer jo.

A més vaig nàixer en una família en la que hi havien moltes dificultats. Una mare amb molt de dolor, maltractaments en la família, conflictes entre el pare i la mare, problemes econòmics...





Estos son els meus abuelos, esta es ma abuela, “la clandestina”, el meu pilar fonamental en esta primera infància. En esta primera infància de 0 a 6 comence a construir el personatge que jo li dic de Candi Candi, davant de les circumstàncies que estava vivint. Em convertisc en una nineta que només faig que cuidar a tots i salvar a tots en casa, des de ben menuda. El personatge és, com deia un mestre meu, «la bogeria que un xiquet ferit va inventar per poder sobreviure a la realitat que li va tocar viure i, benvingut siga aquest personatge. No volem matar a aquest personatge, però quan veus que el personatge t’ofega, el podem transcendir i utilitzar al nostre favor». Este es el treball que vaig fent. A este personatge li dic Candi Candi: este personatge mai té cap problema, tot ho arregla, sempre amb alegria, donant amor i oblidant-se d’ella mateixa.

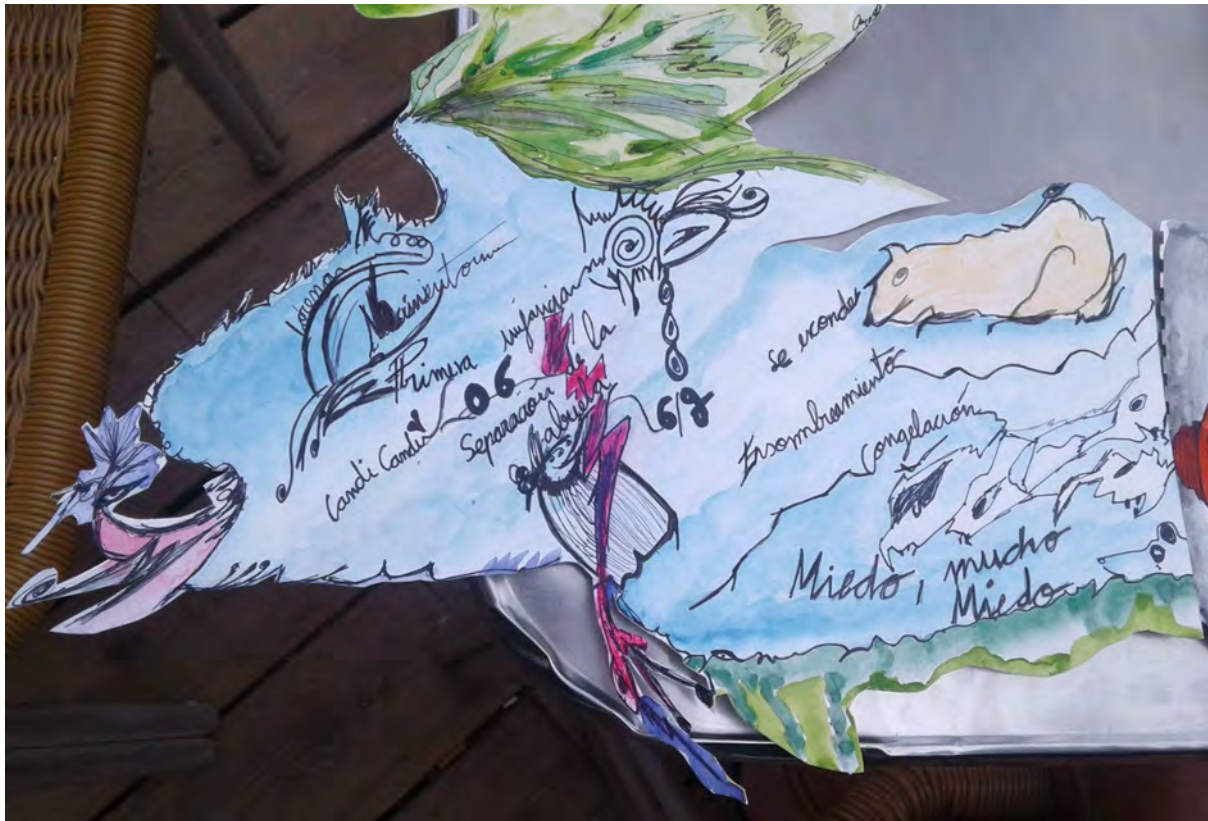


Esta és Candi-Candi

Sobre els 6-7 anys, hi ha un fet que em marca molt. Ma abuela es separa i se'n va de casa. Això transforma la meua vida per complet. Per a mi hi ha un trencament, afectant a l'entorn familiar. Esta separació va ser molt dolorosa i em va fer sentir culpable. A partir d'ahí, per dins meu, va ser com si la meua espontaneïtat i la meua vena artística es van amagar. Entenc que ahí tinc un procés d'aombrament, em congele.

Està marcat per patir molta por i seguir creixent fins als 9 anys, amagant tota eixa lluminositat que tinc, compensada per un personatge de “no passa res, no passa res”, i això m'ha

acompanyat la resta de la meua vida. Crec que això es crea ahí. Aquesta etapa l'anomeno etapa de la por.



*Etapa de la por. Línia de vida de Alma*

### **1.3.2 Dels 9 als 17. Pas a l'adolescència. Etapa de la vergonya**

L'etapa dels 9 al 17 li dic l'etapa de la vergonya. Ací aprenc a viure amb la vergonya, ja que es va juntar la situació de ma abuela, la ruïna econòmica dels mos pares i una malaltia contínua meua, amb vòmits, diarrea, insomni...i ningú sabia què era.





Cara de bona xiqueta, però pareixia que estiguera en alerta...

Després als 14 anys ja me'n vaig a l'institut a Benillop<sup>11</sup>. Això també va ser un canvi molt gran, perquè vaig eixir de tota la situació familiar i em vaig començar a obrir al món. Vaig entrar en una adolescència complicada, amb companyies no molt adequades, abandonar un poc els estudis... encara que anava aprovant-ho tot. No feia res i estava en una altra onda.

---

<sup>11</sup> Fa referència a l'institut d'aquesta població que té un internat intern, on fa una època molta gent de l'entorn rural de les comarques de Castelló optava per estudiar ahí.



Aquesta és l'adolescent que no sabia per on anava. La cara total de l'adolescència



Després mon pare se'n va a un país asiàtic a viure i vaig entrar en un procés de bulímia. Vaig tindre una adolescència complicada. Tot això em fa ser una supervivent. Em marca molt. Em fa no tindre por a moltíssimes coses. També em fa entendre a molts xiquets que es crien en eixes circumstàncies de desemparament, les adolescències complicades i l'animadversió que molts fills tenen als pares. Tot això va durar fins als 17. En tot això apareix una persona en la meua vida, Miguel, que serà la meua parella fins als 34, i ahí comença un altre procés. Aquest procés em fa entendre el tema de les relacions sentimentals. A vegades ens relacionem a través de la necessitat i no són tan saludables com pots arribar a pensar.



El grup d'amigues de quan anava a l'institut. Ens pegàvem una vidorra...



Per un altre costat, al començar a treballar en la primera escola, el director comence a fer-me d'espill d'un muntó de coses que havia amagat. Vaig estar amb molta ansietat. Vaig anar a teràpia i comence un procés personal.

Quan aprobe les oposicions em canvie de casa i me'n vaig a viure amb Miguel. Mon pare torna a casa. Ahí tot es conjuga per a que tot siga meravellós però jo ahí entre en una crisi existencial...com si diguere que tota la situació d'estrés desapareix i jo em vaig derrumbar. Ara ho entenc però en aquell moment vaig estar a punt d'agafar la baixa per depressió. No podia anar a treballar. Em van donar el col.le de Tarancón i estava fatal.

Per a poder superar esta crisi entre en contacte amb la teràpia Gestalt <sup>12</sup> Eixa teràpia m'ajuda molt a desenterrar moltes coses que estaven amagades en l'inconscient i estaven afectant contínuament el meu dia a dia. Ahí descobrisc un món apassionant, que es la Gestalt. Vaig fer teràpia personal i després comence a estudiar-la, començant un procés de transformació. Això em fa tindre un període d'estabilitat. Ahí comença realment el procés de transformació i de creixement personal. Comence a fer teràpia individual i, com em va agradar tant, comence a fer formació de quatre anys de Teràpia Gestalt per a xiquets i adolescents.

Al mateix temps anava creixent dins de mi una sensació d'opressió. Tota eixa crisi anava superant-la amb la teràpia gestalt. Als 30 es mor la meua cosina, de forma traumàtica. Era com la meua germana. Tenia 33 anys i va morir en el part. La il.lusió de la seua vida era formar una família i tindre un fill. Ahí entre en contacte en un dolor molt gran i torne a caure en una crisi existencial. Vaig aprendre que s'ha de viure la vida que vols perquè hui estàs ací i demà no.

---

<sup>12</sup> Psicoteràpia humanista que emfatitza la responsabilitat personal i s'enfoca en el moment present, l'ambient i el context social de la vida de la persona. Tracta de desenvolupar la salut des de les potencialitats de la persona.



Foto de la despedida de soltera de la meua cosina

Quan va passar això vaig començar a viatjar. Comence a vore que la vida era algo més del que jo m'estava construint per a tindre eixa segurerat que m'estava oprimint i no em donava compte. Me n'adone que la vida que portava no era la que volia viure. Simplement era una vida que em donava seguretat però m'estava començant a ofegar en ella. Era conscient d'això però estava immobilitzada. Seguisc fent cursos, teràpies, formacions, mil històries...Comence a enmalaltir durant prou de temps, amb dolors, vòmits, intoleràncies alimentàries...Teòricament no tenia res, em miraven i no hi havia res. I jo m'anava preguntant què m'estava passant.

Em demane la plaça en Ortiga <sup>13</sup> i m'acabe de tancar més en el poble. Encara m'oprimisc més. Als 34 anys ja no puc més i torne a emmalaltir. A penes podia eixir ni de casa. No dormia, no menjava, malíssima de dolor...estava tancada en casa, no podia fer res. Se m'ocurreix fer un viatge, a vore si em clarejava..i en eixe viatge va ser quan em vaig donar compte perquè estava de viatge... ja que en tres dies fora de casa ja estava bé. L'únic que m'abellia era seguir viatjant, seguir coneixent món, conèixer la part educativa i treballar amb la infància pel món.

---

<sup>13</sup> Poble de l'interior de menys de 1.000 habitants

Viatjar, que era la meua passió, va ser com un pegat per la insatisfacció que tenia. Era una manera de fugir. Quan viatjava estava bé i quan tornava a casa als tres dies estava malalta. El que volia realment era viatjar, no tornar a casa ni a l'escola. Durant els viatges entre en contacte en la segona formació més forta que he fet. És la de Corazón coraza. Era com atravesar la teua cuirassa i arribar al cor. Això em marca molt. La vaig fer dos anys, quasi tres, i això em transforma..

En pensar en tornar a casa em moria i m'oprimia. Quan vaig tornar a casa, efectivament, als tres dies, estava igual o pitjor. A partir d'eixe procés d'enfermetat em done compte que havia d'eixir de la relació de parella, per més que em trencara l'ànima i sapiguera que anava a destrossar a tot el món. Decidisc iniciar el procés de separació amb la meua parella. Va ser molt dolorós per la persona, per la família...Per a mi va ser com una mort.

Fa quatre anys ja i ara estic començant a superar-ho. És el preu que he tingut que pagar per viure la vida que volia viure, per trobar-me a mi mateixa i saber realment qui soc. El que estava vivint no estava en coherència en el que sentia. Estava vivint una vida en un personatge en la que no em sentia còmoda.. Considere que vaig fer molt de mal a molta gent: a la meua parella, a la meua família, a la seua família, a les amistats...Vaig abandonar-ho tot.. Vaig deixar el poble pràcticament menys l'escola, però en realitat també perquè em vaig anar molts mesos. No podia estar ahí. En eixe moment vaig entrar en contacte en el curs Educar Empoderant, i això em va donar ales, em va ajudar a seguir transformant-me i comprendre este procés d'eixir de la culpabilitat .





*Tornada a la seguretat. Línia de vida*

### 1.3.4 Època actual. Vida nòmada i llibertat

L'època actual l'anomene resurrecció. Comence una vida nòmada, que és en la que encaraestic. He estat vivint en varios llocs. Després de tota eixa cerca de la llibertat al final m'he donat compte que dona igual on estiguera (he estat en varios països d'Àsia, Amèrica Latina, Africa) perquè la cerca de la llibertat es algo que està dins de mi. Les cadenes les tenia jo ací. He anat lliberant-les, m'he permès eixa llibertat i m'he anat alliberant de la por, la culpa, la vergonya... i poc a poc ser realment jo. En tot això apareix el CEIP Matilde Tàrrega i una part interior meua que deia confia, escolta el que estàs sentint i confia... Senc que ara hi ha un canvi d'etapa molt diferent.

*Maite: "Jo la vaig conèixer ara farà pràcticament dos anys, quan va vindre a principis del curs passat. Ella venie d'haver estar fora vivint molt de temps. Va estar en Perú, crec que va ser l'últim lloc. Va vindre a esta escola fugint un poquet del que era una escola convencional, que és on tenia*

ella la plaça, que era a Ortiga. Ifugint d'això va decidir vindre a un centre singular tan especial com ere el CEIP Matilde Tàrrega. Ella no sabia ben bé on es ficava. Poc a poc va anar coneixent l'entorn, el context...I ella va decidir aplicar el que havia estat aplicant en aquests llocs on havia anat i tot el que ella havia estudiat”.



Etapa actual. Línia de vida

**Segona part: Què pense d'aquest món i de l'educació. El que es veu i el que no es veu tant**

“Allò essencial és invisible als ulls”  
(El petit príncep, Antoine de Saint-Exupéry)

## **2.1 A contracorrent: transformar el sistema des de la comprensió i el valor d'allò personal**

Al sistema li interessa seguir reproduint futures persones competitives, consumistes, atrapades en la vida del tindre i en el treball; que no es qüestionen altres coses i no es plantegen intervenir en que les coses canvien. És molt difícil no atrapar-te pel sistema. Sense donar-se compte. Hi ha una cultura dels resultats, de la preparació a nivell cognitiu, de competir i de ser una persona

exitosa. Per a mi això no es garantia de res, ni a nivell personal ni a nivell social. Este canvi mental costa molt de fer perquè el sistema capitalista té molta força.

En certa forma l'educació està polititzada. El sistema crec que té uns interessos ocults i que, d'alguna forma, interessa que l'educació no traga tot el potencial de les persones. A este sistema li interessa seguir reproduint. A uns els interessa perquè estan fent negoci i no miren res més. S'aprofiten de la por i de la inseguretats dels pares, inclús dels mateixos docents. L'educació és el negoci del segle. Per als que estan dalt els interessa. Per una banda els interessa seguir reproduint el sistema i per altra banda estan guanyant molts diners.

Jo pense que sense voler la teua influència política o la teua forma d'entendre el món acaba afectant a l'alumnat. Cal anar molt espai i no entrar en lluita de poder ni convèncer-los de res. Cal ser respectuós en compartir la teua informació sense donar-ho com a veritat absoluta i crear un espai real per a que ells formen la seua pròpia opinió. Jo vaig molt esplai en això i a vegades em pille intentant convèncer, inclús anant molt esplai. Aleshores he de rectificar. Jo qui soc per a deconstruir algo que culturalment ells han creat? Jo com puc fer per a oferir un altre model sense jutjar-los, canviar-los, ni convèncer-los de res...? Eixe seria el truc. Jo et done l'oportunitat, puc ficar llum i tu ja decidiràs. Fer política així seria saludable. A vegades entrem a fer política d'altres formes, com adoctrinant... Si volem podem llavar-los el cervell i manipular-los molt. A vegades pensem en manipular-los per a bé però no crec que siga saludable tampoc.

Crec que estem en un moment de canvi, no vull ser negativista en tot això, perquè no m'agrada ser-ho, però els canvis costen, i, per això, moltes vegades anem perduts, perquè realment ens estem obrint. Pareix que les coses s'estiguen transformant. És un moment difícil perquè moltes vegades no sabem com fer-ho. Sí que veig esperança però considere que l'educació està molt polititzada i hi ha molts interessos. La veig com un potencial immens però com que la estan contenint.

Per una altra banda, des de l'educació es podrien donar molts canvis, encara que siga a llarg plaç. Si volem uns polítics diferents, els haurem de gestar. I que les noves generacions pugen



en un altre tipus de poder personal, que desenvolupen cadascun el seu talent i puguem brillar en el seu àmbit, per influir en el canvi que volem veure en el món. Veig les dos parts. Per una banda veig eixa influència del sistema però també veig l'esperança de molta gent.

La transformació educativa ha de convèncer i donar seguretat. Hi ha moltes noves tendències que no estan prou sustentades, o no les expliquem bé, que fa que els pares no acaben de connectar ni entendre-ho, inclús molts companys. El truc seria donar una proposta sòlida que pugui donar seguretat i confiança a professionals i pares perquè puguem obrir la seua ment i confiar en allò nou per abandonar allò vell.

A vegades em costa molt fins i tot comentar-ho en els companys. En els que no veuen esta transformació, que estan assustats i prefereixen “lo malo conocido que lo bueno por conocer” i, d'altra banda, la gent que està per la transformació i entra en esta guerrilla, lluita i confrontació. Considere que aquesta transformació no ha de ser des de la lluita, ni des del confrontament ni des de voler tindre raó, ni la imposició...

Els renovadors ho hem de fer des del respecte, des de la comprensió i des d'ahí construir allò nou. Des de l'enfrontament esgotem les forces i perdrem tota l'energia per construir. Allò nou s'ha de construir en base a l'anterior.

Per a mi la transformació educativa ha de passar per una transformació personal. No crec que pugueren haver una transformació política, social, educativa o econòmica sense una transformació individual i uns processos de creixement i conscienciació personal. Cal una transformació individual en el que cadascun desperte tots els seus dons al màxim possible i realment l'apassione allò que fa. Des d'ahi es pot contribuir. Molta gent unida pot transformar moltes coses. L'educació transformada serien processos de transformació personal de molts docents amb abertura de ment. Per això cal deixar les lluites de poder, centrar-se en la propia transformació i en la transformació col·lectiva amb unitat i construïnt sobre allò anterior.

Crec que no es produeix un consens educatiu perquè hi ha por i lluita de poder. Ara és un moment complicat perquè és un moment de canvi de consciència i apertura.

## ***2.2 Educar és acompanyar***

El sentit de l'educació es acompanyar, tant en la família com en l'escola. Educar es acompanyar en en les capacitats de ser, d'estar, de saber i de saber fer. Per a mi no hi ha cap model ideal. En termes generals partiria d'això, d'aquesta base sòlida i a partir d'ahí anar adaptant-ho al lloc, al moment, a cada escola, a cada mestre, a cada grup de mestres...

La filosofia de cada centre educatiu hauria de tindre estos quatre pilars, adaptats al seu context. Flexible però firme. Cada grup de mestres ha de treballar atenent als seus dons (cadascun té uns dons i cada any es diferent). De l'equip directiu depenen moltes coses. Un bon equip directiu ha de saber traure els dons i les potencialitats dels seu mestres, ajudant a superar debilitats, enlloc de potenciar-les. És important el paper de l'equip directiu i la seua capacitat per gestionar els seus equips traent les millors capacitats i habilitats de cadascun. Les institucions haurien de posar les ferramentes necessàries per a que eixos equips directius tingueren eixes habilitats, amb el recolzament necessari.

A pesar de les dificultats del sistema, de la incertesa, de les pors i de les angústies de molts mestres, crec que en l'escola pública s'estan fent moltes coses. Hi ha gent molt bona fent coses molt interessants; unes més visibles i altres no tant visibles. Molts estan donant-ho tot. Pense que els que no estan fent més és perquè no ho saben fer millor. Que falta molt de camí, si... que realment no estem aprofitant tot el potencial que tenim, si...que n'hauria de transformar mil coses si...però realment no està mal. Crec que crec que no ens hem de centrar en les limitacions del sistema i no utilitzar-les com a excusa. El més important és posar solució a les coses que pots ficar solució. Tu eres responsable de la teua pròpia desil·lusió i desmotivació i has de mirar d'on ve.

Els espais i els temps poden condicionar, però no son una excusa. Per això volia anar al Matilde, per a demostrar que en un entorn complicat pots fer coses. Per a mi el Matilde significa sentir-me segura i ha sigut una prova de foc del que jo propose (i la gent moltes vegades m'ho qüestionava). Per a mi el més important és tindre clar els passos.

Maite: “*Aquell curs la veritat és que al principi se li va fer molt dur, perquè bueno..., a tots se 'ns fa molt dur quan arribem a un centre així perquè els xiquets no et tenen confiança. Fins que no et coneixen un poc intenten ficar-te molt a prova i la veritat és que és dur. Sí què és de veres que poc a poc Alma es va guanyar la classe. Una classe que ere prou canyera. La veritat és que quan va acabar el curs la classe estava molt millor*”.

En el currículum estan tots els coneixements. En quant a saber, no estan mal, però en molts casos hi ha una certa obsessió, com si foren l'única finalitat. Estan poc ajustats a les capacitats i necessitats de l'alumnat. Haurien d'haver altres continguts més relacionats en la part social i individual. El llibre de text depèn de com l'utilitzes et servirà o no. No em pareix l'assumpte més important si traure el llibre de text o no. Si tu lleves el llibre de text i et fiques a treballar en megaprojectes, sense haver desenvolupat les habilitats necessàries per a que els crios puguin investigar i puguin realment treballar per projectes, et vas a pegar en un canto en les dents. Més val que estigues una temporada invertint utilitzant el llibre de text i, quan cada centre, al seu ritme, respectant el ritme d'evolució del centre i dels docents, consideren necessari llevar-lo, que es lleve. A mi em sobre, però em sobre en determinats contextos, llocs i moments. Hi ha molta gent que està en la seua zona còmoda. Com pots pretendre traure el millor partit d'un docent i d'un alumne si la seua zona còmoda és un llibre de text i no té les habilitats necessàries per a que el retires?... Vas a bloquejar-lo... M'explique?

No m'agraden els llibres de text i hi ha coses meravelloses que es poden fer sense el llibre, però no ho podem saltar tan ràpidament. Cal fer un treball previ i respectar els processos. Per això és necessari firmesa, flexibilitat i respecte. Respectar el procés pot ser mantindre el llibre de text dos anys per a que després es pugua fer eixa transformació. I no soc partidària del llibre de text. S'ha d'anar molt d'esplai en com es fa això. A vegades, no recorde qui ho va dir... Si, crec que Jose Maria Toro <sup>14</sup> va dir que, a vegades, un bol tibetà pot ser l' arma llancívola de destrucció massiva més gran del món en les mans equivocades; i un llibre de text, en les mans adequades, pot ser la ferramenta pedagògica més meravellosa. I a mi això en va marcar.

---

<sup>14</sup> Mestre d'educació primària i actualment centra la seua tasca investigadora i divulgadora en la formació personal de pares i mares, mestres i altres col·lectius, l'educació en valors, l'educació emocional i la meditació. Autor de diferents llibres, entre ells «Educar con co-razón».

Pel que fa a la inclusió, crec que el pitjor enemic de la inclusió és la por. La por crea judici. Tots ho fem. Por al diferent, por a no saber atendre, por a que em dificulte el meu procés, por a que em reste...La inclusió és complicada perquè porta molta por i molt de judici. Si poguerem netejar la inclusió de pors i judicis seria més efectiva i més realista.

L'avaluació es un ente abstracte, com les lleis i els òrgans col·legiats. Se li adorna de mil paraules, se la ven, la gent es torne boja, s'obsessiona, la gent també li té por...i et condiciona.. És una ferramenta fonamental però està deteriorada i fa més mal que bé. L'avaluació ben utilitzada seria reflexió, autovaloració, autoconeixement... que ens dona informació d'on estem i on volem d'arribar. No sabem utilitzar-la perquè és com una medicació de resultats que ens diu la nostra vàlua tant a l'alumnat com al professorat.

En quant a la participació democràtica de l'escola pública pense que els claustres, els consells escolars,... com a idea estan genial, però em pareixen un ent abstracte buit. Son ferramentes de comunicació i participació, però no funcionen perquè no sabem treballar cooperativament; no som capaços d'escoltar-nos, tenim por, entrem en lluites de poder i fem el paripé ahí. Hem de fer un treball intra i interpersonal per a que eixes eines funcionen de la millor manera. Si funcionaren serien meravelloses.

Hi ha molts centres que van de participatius, en el que, per exemple, es pot parlar molt de metodologies... però per a mi el més bàsic i fonamental és desenvolupar les habilitats personals en els docents. Sense desenvolupar-les és com plantejar un projecte cooperatiu a un grup d'alumnes sense tindre en compte les habilitats cooperatives necessàries. No poden treballar cooperativament.

Crec que la renovació és necessària. Calen idees noves i fresques per a obrir-te i reinventar-te. Tot i que em pareix poc saludable quan es converteix en una obsessió i en una búsqueda eterna. Pot ser una adicció que pareix que si no fas això no estàs en la última. A més hi ha com una cadència a que tot es mercantilitze i tot es desvirtue. Jo pense que la formació es super important i es bàsica, sobretot per al mestre, que ha d'estar en continua renovació. Però la psicosis i

l'efecte balena, que al final tots la tenim, se ens ix per tots els costats...Ens omplim de coses buides que ja no saps que fer en elles. A mi personalment m'han arribat a confondre i marejar.

Busquem receptes màgiques i perdem tota l'energia buscant-les. Fulanito fa no sé que, l'altre fa no se quantos... En eixa busqueda ens perdem perquè volem receptes màgiques i el que fan és perdre-nos, confundir-nos i desempoderar-nos. La resposta està dins, no fora. La transformació personal ha de passar per recuperar el poder personal, ser tu el teu propi mestre i guia del teu procés, encara *que* pots trobar acompanyants que t'ajuden.. Però tu t'has de responsabilitzar de totes i cadascuna de les coses que et passen, aprenent a gestionar les situacions. Per tant, és fonamental la renovació però sabent-la utilitzar, com les noves tecnologies, que son meravelloses, però sabent-les utilitzar. Si no poden ser poc saludables.

*Maite: "Jo pense que a nivell metodològic és molt oberta, però també està molt marcada per la línia que porta l'escola. Aleshores, ella per exemple, quan comença una classe sí que els deixa decidir als xiquets en quin ordre fer les tasques. Aleshores és una forma de donar-los autonomia, però sí que és cert que moltes tasques venen donades des de Direcció... Ella fa projectes d'investigació, on deixa triar als xiquets alguna cosa que els crida l'atenció i que vullguen saber".*

### **2.3 Allò No nomenat o vore més enllà de l'habitual**

Ens queixem de l'alumnat i realment som un espill del que els passa a ell dins de les aules. Però ells estan en edat de fer-ho. I els adults estem atrapats en això, molt subtilment. Jo li dic el no nomenat. Jo vaig a un centre, ningú parla d'això i és el que més pes té. Per a mi el que més pes té en un centre és allò no nomenat. Ningú parla del no nomenat. Per a mi seria bo parlar d'això en els claustres i en els centres, d'allò que no ens estem dient i ens està afectant. Normalment no ho diem a la cara. Per a mi el no nomenat és tot. Si poguerem parlar d'aquests aspectes moltes coses es diluirien i podríem construir realment.

Fique un exemple de treballar el no nomenat dins de l'aula i un altre en el grup de companys. Dins de l'aula, per exemple, quan un alumne que té una excessiva passivitat dins de l'aula i té molta pereia, xuleria, poc interès, saboteja la classe, etc. En este moment tu has de vore tota la seua essència, és a dir, totes les seues fortaleses, debilitats i fer-les conscients. És fer obvi algo. L'altre també té dret a decidir si et diu que sí o que no. Vore les fortaleses i les debilitats i

plantejar-les. “Jo veig en tu que tens un gran potencial, jo veig que tens unes capacitats per a fer estes coses”...(és a dir, fer-les obvies). “Tens un sentit de l’humor espectacular, tens dots de líder...però també veig que tens algunes parts teues en la que et sents inferior. Hi ha coses que no saps fer i moltes vegades no vols intentar-ho. Abans de mostrar eixes inseguretats als companys prefereixes anar de passota i de xulo. Jo t’entenc perquè a mi no m’agrada sentir-me ridícula davant de la gent però pot ser si te dones comptes que això t’està passant podem intentar superar-ho i traure tot el potencial que tu tens. Estàs condicionat per eixe sentiment d’inferioritat perquè no saps fer eixes coses. Això és el que veig en tu. A lo millor es la meua història. Estàs d’acord? Pot ser el que et passe és això? Jo m’estic imaginant que el que et passe és això”. Jo els ho dic així. I ell té dret a decidir, sobretot els més majorets...si sí o si no.

Este treball al principi ho faig més de manera individual perquè no estan acostumats. Però per a poder fer això la primera que t’has de despullar eres tu. Fer obvi allò no nomenat en tu i quan tu fas d’exemple estàs obrint la porta de la confiança per a poder fer-ho en ells. Després de fer-ho de manera individual i quan ells ja estan preparats, ja es pot fer en gran grup. Inclús ells ho poden fer entre ells. Mai com una crítica. És molt subtil i s’ha d’anar esplai. A vegades et pots equivocar i a lo millor et diu “no, a mi no m’està passant això”. “Bé, doncs mirem entre els dos el que t’està passant perquè des de fora ho estic interpretant així.”...

A nivell de companys...a vore...per exemple, el món interior i emocional dels mestres en una escola és grandíssim. Es menegen moltes coses. És com el món dels xiquets. Tot el que passa a les aules també passa en els majors, el que passa és que difuminat: qüestions de comparacions, de no m’agrada com m’estan parlant, de sentir-se inferior, sense paraula, de pensar que un altre sempre té la veu cantant... Totes eixes coses que passen dins de l’aula passen en els majors. Per exemple... Jo soc una persona a qui li agrada passar desapercebuda, sobretot quan en un claustre hi ha coses que a mi em saturen. Les bromes, per exemple, m’agraden però, hi ha coses que no. L’any passat tenia una companya que era totalment el contrari. A ella li encantava..”i no sé quantos, i que bueno está este”... I a mi això em satura. Érem completament oposades però en canvi ens duem molt bé. Érem super amigues. Però hi havien actituds d’ella, que si les fas tu, bé... Però no em fiques a mi pel mig. Jo em ficava super tensa i ens va condicionar. Inclús vaig quedar una vegada fora amb ella i em vaig saturar. Ella notava que jo

no volia quedar fora de l'escola i, al mateix temps, era raro, perquè teníem molta complicitat i ens duem super bé. Era raro perquè hi havia una barrera del no nomenat que ella no estava sabent identificar però tampoc em deia res. I jo tampoc li ho explicava. Això anava creant tensions que ens estaven afectant. Un dia, la vaig assentar i li vaig dir ...”*per favor, he de demanar-te una cosa... no em tornes a fer això. Ja sé que per a tu no té importància i és normal, a tu t'encanta però jo ho passe molt mal. Cada vegada que em fiques al mig del grup per a tu és bonic però jo ho passe molt mal. Jo tinc la meua història, a mi m'entra una ràbia que em paralyze i ho passe molt mal*”...”*Osti tia..jo no m'havia donat compte*”.

Podíem parlar de necessitats perquè teníem un vocabulari adequat...i jo li vaig dir que “la meua necessitat és passar desapercibuda” ... i ella em va dir...” la meua és cridar l'atenció exageradament”. Clar, les nostres necessitats eren molt diferents. Jo li vaig dir que “Jo no vaig a qüestionar la teua però no em posses a mi a dins perquè ho passe mal. És com una cosa molt infantil meua”. I ella em va dir, “la meua també.”... I vam poder establir este diàleg.

Jo li vaig explicar una miqueta que em passava això i allò...; ella es va ficar a plorar; em va dir que ho sentia molt i que no s'havia donat compte. Ella va arribar a la conclusió que li passava molt en la seua vida. Ella volia cridar l'atenció i col·locarme a mi dins. Jo volia passar desapercibuda i que ella passara desapercibuda també. I cadascuna arrastrar l'altra al seu terreny. Erem paral·leles i teníem una amistat més enllà del professional. A l'establir este diàleg ens vam donar compte de moltes coses. Ens va apropar molt més i la relació va canviar.

Els entramats del no nomenat son xungos i, fins i tot, les persones més obertes i conscients tenim les nostres històries impregnades. Moltes vegades hi ha lluites de poder, fosques i ocultes, que fins i tot els més conscients les tenim. Per això es tan complicat. Com es fa? Doncs quanta més consciència, honestat, obertura i autoconeixement de cada persona, millor.

## **2.4 L'aula, la vida en sí**

### **2.4.1 Vincl: l'aula com a microlaboratori d'honestat**

La classe és com un reflex de la vida. Depèn del dia, de com estic, del que em trobe davant..A vegades gaudisc i connecte. Altres vegades entre en estats que em fan d'espill d'un muntó de

coses que m'estan remenejant per dins. A vegades estic absent i no estic. En un moment a vegades canvies d'un estat a un altre. El que sí que em sent és en un estat de molta intensitat. És com un exemple de la vida i de tot el moviment interior. Per a mi és la vida en estat pur.

Allò essencial per a mi és el vincle dins de l'aula. Cal començar a establir vincle de confiança i d'escolta amb l'alumnat per a que et vegem com una acompanyant. A partir d'ahí fer-los d'espill de les forteses i les debilitats, ajudant-los a confiar i superar-se. Hem de confiar en les seues forteses i anar transformant les debilitats en algo més positiu. Darrere de cada debilitat també hi ha un don. El primer que treballa per a la convivència en l'aula és el vincle. El vincle, no el rotllo col·leguita, que em diu molta gent. Jo soc l'acompanyant.

Els xiquets noten de seguida el tipus d'energia i l'actitud. Han de notar que estàs ahí per ajudar-los, sense judici, amb confiança i honestat. Han de tindre la sensació que l'aula és un espai segur en el que tot pot ser manifestat i entre tots ho transformarem. Això va creant el vincle. I el vincle també es crea a través del conflicte. És important ser molt honesta i mostrar-te tal i com eres, ser autèntica.

Una altra base que jo planteje és que el conflicte és la principal font d'aprenentatge. Els conflictes d'aula, que tant es empenyem a evitar, son la principal ferramenta per a desenvolupar aquestes habilitats. Cada conflicte es una oportunitat per a crear vincle. El conflicte és una gran ferramenta; per això cal invertir molt de temps perquè es el laboratori principal per a desenvolupar habilitats. Amb els alumnes m'ix màgicament, amb els adults es un altre tema.

*Maite: "Ella deixe que isquen els conflictes, que sorgisquen. I a partir d'ahí fa vore a l'alumnat que li està passant per a que li servisca de reflexió".*

En quant a la relació amb els alumnes, depenent del caràcter del mestre i de la seua manera de ser, el vincle serà un o un altre. Cadascun ha de trobar i crear la seua manera de vincular-se amb els alumnes. En cada alumne t'hauràs de vincular d'una forma. Una pregunta que jo em faig quin és el tipus d'acompanyant que m'haguera agradat tindre al costat a mi. Que haguera necessitat jo en aquells moments que no sabia fer eixos problemes, que em frustrava, que no



em sentia bé i que m'estava obligant i autoexigint a fer unes determinades coses. Des d'ahí i des de la meua forma de ser cree una forma saludable d'estar.

Cada grup és diferent i cada alumne també. Cal escoltar-los i saber el que necessiten. Per supost que han d'haver uns límits. Des d'ahí anar construint el vincle que siga, en cada context, en cada grup i en cada alumne. Molt important és considerar el que necessita cada alumne. Hi ha qui a lo millor necessita un vincle més distant. A mi m'agrada tindre vincles més propers. Però, per exemple, enguany tenia una alumna que necessitava uns límits autoritaris des de la distància. Eixa alumna necessitava que algú li parlara clar i li tallara els passos. Doncs he sigut autoritària en eixos moments. A lo millor ho necessitava. Des de l'autoritat màxima no, perquè a mi no em va, però si des de la forma que més podia trobar el que necessitava esta xiqueta. Inclús, a vegades, tinc la sensació que et sol.liciten enfadar-te i, en estos casos, a vegades estàs interpretant un paper perquè estàs sentint el que necessiten. Eixa capacitat de sentir, escoltar i eixa presència és fonamental per a saber el que necessite l'alumne. A vegades serà real, l'enuig, i se te'n pot anar. Després pots demanar disculpes. Però altres vegades no serà real, serà fingit perquè ho necessiten en eixe moment. Eixe seria el ball.

Faig d'espill d' allò que no és diu. En els alumnes fique en paraules allò no nomenat. En ells m'ix de manera molt fluida i fàcil. Intente ser molt clara en cada situació i traure a la llum. Per exemple, “en este moment crec que el que t'està passant es que tu no t'estàs sentint còmoda, li estàs cridant a este, i crec que el que t'està passant és que tu no t'estàs sentit mirat, no estàs còmoda, estàs sentint vergonya i ho estàs transformant en tal”... Per tant, intente ser molt honesta, ficant paraules a la situació i, d'aquesta manera, ells van aprenent. També faig d'exemple i parle del que m'està passant... “mireu..però m'estic sentint que m'ignoreu i al sentir que m'ignoreu, m'estic trobant fatal i m'estic enfadat amb vosaltres. Estic començant a parlar malament perquè m'estic sentit poc important”. Per ficar un exemple. És a dir jo intente fer molt d'exemple en allò no nomenat. L'aula ha de ser un microlaboratori d'honestedat.

#### **2.4.2 Ser, estar, saber i saber fer**

En l'aula intente treballar el ser, l'estar, el saber i el saber fer. Aquests quatre aspectes són per a mi la innovació: una proposta pràctica, firme i flexible. És tot un procés. Per exemple,

estic en classe de matemàtiques i estem fent un problema. Al xiquet no li ix el problema. Jo puc instruir-lo en quant a coneixements però he d'anar més enlla. Primer, m'he de preguntar que li passa a esta criatura (si està confiant en ella, si no està confiant, si tenim un problema d'autoestima darrere...). Acompanye a esta criatura en les seues emocions que s'estan creant (ser). Després he de vore com es sent esta persona davant del grup (si s'esta sentint jutgant, si no s'esta sentit jutgant, si els companys l'estan atacant, si els companys el poden ajudar... (estar). Després mire quins continguts acadèmics no té assolits que li estan impeding fer el problema (saber). Finalment averigüe quines habilitats matemàtiques no està tenint que l'impossibiliten saber fer el problema (saber fer). Per a mi cal treballar estos quatre aspectes sempre. Per a mi això és l'educació.

És important també treballar les fortaleses i les debilitats de l'alumnat. Cal despertar la passió de cadascún i la bona predisposició cap a l'aprenentatge. Per a sentir-te lliure has de confiar en el que tens davant. El que confia s'ha de despullar i ahí està la part mes difícil. No es fàcil. I menys com a figura docent...Obrir-te en canal per a que et vegem i aprenguen de tu.

Crec que els alumnes han canviat. Els alumnes d'ara no son com quant nosaltres teníem l'edat, ni com fa 20 anys. Hi ha uns condicionaments socials i culturals que fan ser d'una determinada manera. Però en els fons, darrere de tot això, són meravellosos i cadascun és únic i especial. Tots tenen eixe don i eixa essència en la que jo he de ser capaç de connectar i ajudar a que la traga. Dona igual que siga un alumne d'ara o de fa cinquanta anys. És veritat que has de tindre en compte l'aspecte contextual...no pots pretendre que no utilitzen les tecnologies perquè es una condició actual, però tampoc m'agrada perdre'm en el discurs: "És que els joves d'ara...els joves d'ara" ..saps...?

Per a mi és molt important com em situe a l'aula: firme i flexible. Firme: jo estic ací i soc la guia, la conductora... Hi ha uns pilars i des d'ahi anem construint. Es una proposta oberta i no sabem on arribarem. Tot ha d'estar impregnat d'esta essència. Hi ha com una arrel i des d'ahí anem a construir. Hi ha estes condicions.

També has de confiar molt en les seues decisions...que no es «ancha es castilla y educación libre» com m'han dit alguns. No parle d'això. He de confiar en ells perquè estic fent un treball

d'empoderament per a que desperten el seu poder personal. Des d'ahi prendran decisions. Jo els acompanyaré i ens podrem enganyar. He de confiar amb mi també per reconduir els errors i els conflictes per a créixer. Eixe seria l'altre pilar bàsic de l'aula. Després està tota la part de l'honestedat personal, el confiar i donar-los la responsabilitat a l'alumnat.

*Maite: “Destacaria l'autonomia que done al seu alumnat. Eixa capacitat que té de tindre la paciència, que es callen i esperar a que prenguen una decisió, que a vegades coste tota la classe...però crec que és una forma d'ensenyar-los a parlar entre ells, a prendre decisions i a tindre eixa autonomia. Si no és així, mai aprendran. Jo crec que és l'aspecte més positiu que destacaria de la seua forma d'ensenyar”.*

És important també el tema de mediadors dins de l'aula i que ells mateixa aprenguen a gestionar-se les seues històries. La part relacional, intrapersonal, l'aprenentatge cooperatiu, l'aprenentatge de serveis, els projectes d'investigació (que jo dic preguntes inquietants) són les metodologies que més m'agraden per a construir aprenentatges conjunts. Faig molt obvi els dons i potencialitats dins del grup. Tothom aporta dins del grup. Deixar-los que cadascun ocupe el seu paper i que ells siguen conscients que, si estem ací, és perquè algo hem d'aprendre junts. Han d'estar els quatre pilars bàsics i, si es possible, amb metodologies actives...però no obsessionar-se en la metodologia. Enguany, per exemple, he treballat amb els quadernets Rubio. És una ferramenta que li he tret utilitat perquè els alumnes estaven acostumats i era l'únic moment que estaven calmats. M'ha servit. Era la seua zona de confort. Al final hem acabat fent projectes d'investigació i exposicions meravelloses. I hem fet durant mig curs quadernets Rubio. Eixa flexibilitat és necessària, sense perdre el nord. La ferramenta pedagògica es important, però no tant. L'obertura i la flexibilitat també són importants. Per tant, cal anar pas per pas, treballant el vincle, el ser, l'estar i introduir metodologies propícies.

### **2.4.3 Pedagogia del moment**

La pedagogia del moment m'apassiona. Per a mi és algo màgic i meravellós. També es cert que no tot el món la pot utilitzar. No parlo de que fagen el que els dona la gana. Jo parlo de que hui tenim estes tasques i tu et pots organitzar com les faràs i a final del dia ho mirarem. La pedagogia del moment també pot ser que no estan treballant i resulta que hi ha algo no nomenat.

Doncs parem la classe i anem a atendre allò. I, a vegades, quan atenem al no nomenat, en deu minuts fan la tasca que han de fer. Això va molt bé també.

Reconec que depenent dels contextos és més fàcil aplicar-la o menys. Per exemple, en el context en el que joestic, per a mi és molt fàcil perquè no tinc la pressió curricular. En altres contextos, on la pressió curricular és més gran, és més difícil, tot i que també ha de vore en el treball personal del professor. El professor, per a poder fer la pedagogia del moment, tal com jo la entenc, ha de tindre tot un treball fet perquè, si no, és molt complicat per la pressió, l'autoexigència, la comparació, el voler controlar.... La pedagogia del moment, encara que siga del moment, és del moment dins de l'aula però ha de tindre tota una estructura que la sostinga. Ha de tindre darrere la teua pròpia filosofia i metodologia, que ha de ser oberta i ha d'estar enriquint-se contínuament. Però ha de tindre unes bases i fonaments: el ser, l'estar, el saber i el saber fer. He de tindre clar com vaig a treballar el ser, com vaig a treballar l'estar, el saber i el saber fer. A partir d'ahí, dins de l'aula, estar en el moment. Tindre una idea del que vas a fer i del que vas a treballar, però deixar que les coses vagen sortint, donant el màxim protagonisme a ells. Crear la vida de l'aula amb ells, des d'una escolta i una presència activa total, atenent a la necessitat del moment.

Et fique l'exemple d'ara que hui estava explicant als companys. Com comencem a treballar? Jo els he plantejat de començar en una cosa molt bàsica: tornem a l'escola, com en infantil 3 anys. En eixe tornem a l'escola anem a treballar a través del que tenim: el centre, qui soc jo, qui és el meu mestre, qui són els mestres que hi haurà este any, què farem...Eixos seran com els continguts o sabers que anem a treballar. Són molts senzills per les condicions en que vindrà l'alumnat. Al que més interès he de donar és al tema d'hàbits, a conèixer-nos i a crear el vincle. Per tant, no em puc passar de contingut. El saber fer seria totes les habilitats, tot el que vaig a fer. El que més pes té ara al principi serà el ser i l'estar. Per exemple, és important l'autoconeixement, que poquet a poquet vagen auto coneixent-se. A este projecte li he ficat un nom, "Jo m'obric al món".

Dins de l'aula, per exemple, si veig que hui hi ha un conflicte, jo no vaig a empenyar-me sí o sí a treballar el meu mestre. A lo millor puc parar este conflicte i poder treballar més el jo soc.

Un altre dia, per exemple, resulta que la que noestic bé soc jo i em surgeix un enuig. Aleshores hui es el dia per a treballar el mestre. La pedagogia del moment vol dir atendre al que hui està passant dins de l'aula.

## 2.5 Ser mestre, autorealització i moments diferents

Per a mi ser mestre implica una consciència de la gran responsabilitat que suposa i un compromís per a convertir-te en la ferramenta més potent que pugues arribar a ser. Els docents podem tindre molt de potencial però també molta perillositat. De nosaltres depén el procés de desenvolupament de les persones. És una tasca de responsabilitat i, a vegades, se'ns oblida.

Em trobe realitzada acompanyant a altres en els seus processos. Per a mi un mestre és una persona que acompanya els altres en el seu propi procés de creixement, d'auto descobriment i d'anar creant la seua vida... I també pots ser mestre d'altres mestres, o d'altres persones i estàs acompanyant-los al seu propi auto-descobriment i a la seua pròpia transformació o evolució. Per tant, jo em sent realitzada acompanyant a altres. M'agrada i em sent a gust. Note que m'ix de dins, que estic en presència i fique tota la meua ànima ahí. Encara que també és veritat que poden eixir part dels meus fantasmes. Resulta molt enriquidor perquè al mateix temps que vaig fent això en els altres també estic invertint en mi mateixa i em va transformant com a persona. Pense que totes les experiències professionals que he viscut m'han transformat d'una forma o altra. Cada col.le en el que estava, cada grup d'alumnes i cada grup de mestres han anat pegant-me una volteta. Sempre hi ha algunes que et poden impactar més. Hi ha moltes més que m'han marcat per a qüestionar-me l'educació i pensar que una altra forma de fer les coses era possible. Com la dona que em va tutoritzar quan feia les pràctiques, encantadora amb mi, però no tant en els xiquets. Vaig aprendre què no havia de fer mai. O el caràcter d'un director d'una escola, que em va provocar una crisi personal i molta ansietat. Per això vaig començar a treballar-me personalment. O vore realitats molt dures durant els viatges i adonar-me que les actituds paternalistes empitjoren les situacions. Em vaig dur una decepció en el tema de les noves metodologies i les escoles lliures, que estava un poc engegada. Les experiències més xungues, les frustracions i els conflictes son el que més m'han fet evolucionar. Si hui per hui tinc la capacitat de vore les coses des d'una altra perspectiva i puc treballar en l'alumnat d'aquesta manera és perquè he viscut experiències dures. Això m'ha donat una sensibilitat especial.

Per a mi el mestre ideal no depèn de la metodologia que utilitze. Seria aquella persona que realment està compromesa en el seu propi procés de transformació per a convertir-se en el millor acompanyant possible en eixe moment. Una persona honesta, amorosa i que ajuda als alumnes a traure el millor d'ells mateixos. Si utilitza tècniques i metodologies innovadores, millor. Però per a mi el més important és l'altre.

Hi ha molts bons moments en el nostre treball, com quan veig que alumnes i companys comencen a escoltar-se de veritat, els moments d'estima, eixos abraços que notes que són de veritat... M'ompli el poder compartir i sentir-me part de la vida d'estes personetes. Son la vida en estat pur.. La infància i l'adolescència és una explosió de vida. T'obliguen a estar viu. Després també hi ha moments molt divertits, que em donen molta risa, molta alegria... És que clar, tens moments d'un patiment màxim i tens moments de tanta alegria...

Normalment en l'inici de curs tinc les piles molt carregades. Després de cara al Nadal l'energia ja va baixant. Eixes dos setmanes de vacances venen molt bé per a carregar piles. El segon trimestre sempre se me'n fa llarg. Pareix que no s'acaba mai. En l'últim arribe moltes vegades amb molt poca energia. He de dir que jo depèn molt de les estacions. A mi la tardor m'afecta molt, no em senta molt bé. En hivern em tanque molt en mi mateixa, en primavera comence a reviscolar i quan ve l'estiu me vinc amunt. Ara estic aprenent a respectar els meus ritmes. Respectar-me significa que m'escolte i adapte la meua actuació al tipus de sentir que jo tinc. Per a mi és important la connexió temporal i respectar el ritme vital.

Sobre la valoració dels docents, t'he de dir que si parle des del discurs general, et diria que no estem valorats. Si et parle des de la meua experiència personal, sempre m'he sentit molt valorada, ben tractada i considerada (per la gent, els alumnes, els companys...) Em podia queixar sobre el sou, sobre la formació i altres coses.. Hi haurà una part de gent que ens critica però no vull generalitzar. Jo tampoc ho he sentit en les meues pròpies carns i tampoc crec que siga per a tot el món.

## Tercera part: Indaguem en la meua persona

“El misteri final és un mateix”

(Oscar Wilde)

### 3.1 Fortaleses i debilitats

La meua gran fortalesa és que tinc molta capacitat per vore a l' altre. Em resulta molt fàcil davant d'una situació vore i observar el joc. Vore el que no s'està dient i sentir el que s'està sentint de veritat. Per això em resulta tan fàcil connectar amb la gent, amb els alumnes i inclús amb els companys. Eixa es la meua fortalesa principal. Crec que sé escoltar. La gent es sent escoltada per mi. Tinc una presència a l'hora d'escoltar que fa que la gent estiga còmoda i la gent s'obri. Això transforma perquè la gent es sent més lliure.

Totes les fortaleses portades a l'extrem poden convertir-se en debilitats. Una altra fortalesa, que també pot ser debilitat, és que no m'agrada gens el conflicte. Tinc por al conflicte amb els altres. Preferisc evitar el conflicte. A vegades se me'n va de les mans i evite massa el conflicte (a nivell personal i professional) i no faig tot el que poguera arribar a fer. Tinc una capacitat per a solucionar els conflictes d'una altra forma, sobretot posant damunt de la taula allò no nomenat i expressant molt com m'estic sentint. Tot i que, a vegades, l'evitació del conflicte em porta a fer-me menuda. Em costa mostrar-me i preferisc passar desapercebuda. A voltes això em passa factura.

Una de les meues principals resistències i dificultats és la meua por a mostrar-me i la meua por al conflicte. A vegades encara em resistisc a ser clara i directa. Es relaciona en la por al rebuig. A vegades em resistisc molt a que les coses siguen com son....el sistema, l'educació i tot això. He après a manejar-ho de forma que les coses no m'afecten tant. Cada vegada menys però encara també hi ha una necessitat d'aprovació, que reconeguen la teua feina, que confien el que jo faig. També necessite que em mostren l'afecte. Cada vegada menys però també... També tinc la necessitat de llibertat.

### 3.2 Treballar la mirada, l'autoconeixement i l'honestedat pròpia per a transcendir la por

La capacitat per a mi està en que darrere de tot el personatge que observes està l'essència. Per a mi l'essència és tot el que soc. Si soc conscient de tot el que soc soc conscient de la meua essència. Per a poder vore l'essència t'has de llevar tots els filtres, condicionaments i limitacions que t'impedeixen vore-la. El filtres principals que impedeixen vore l'essència són la por i la comparació. A vegades no ser capaç o no saber com fer-ho i disfressar-ho en que estos alumnes no sé que...No ho jutge perquè es normal. Cadascun tenim les nostres limitacions, les nostres històries de vida i les nostres paranoies mentals... Però si les veus són més fàcil de transformar. Si no les veus què has de fer...tirar la culpa fora...?

Crec que el primer pas per a treballar estos filtres és l'autoconeixement, que vindria donat de la mà de l'autoobservació. En vore la meua por, en escoltar-la, en mirar-la i en fer-la conscient, ja estic recuperant el meu poder personal i ja no actue d'una forma tan reactiva davant d'una situació. Només el fet de ser conscient i canviar la mirada respecte a mi ja és un pas. Quan més em conec més lliure soc. I puc detectar molts automatismes en mi. Per tant, és important l'autoobservació i l'autoconeixement. Després, des de la calma, des de l'amor i confiança en un mateix, actuar. He de ser conscient i respectar el meu propi procés.

També em mostre molt totes les meues inseguretats. Quantes més pors i inseguretats hi ha menys consciència de tu mateix i menys autoconeixement. Per a mi és important l'autoobservació per a conèixer-te millor, sent molt conscient de les teues fortaleses i les teues debilitats. I ser molt honest. Cal consciència, honestedat i obertura davant de la vida, acceptar les llums i les ombres i confiar.

El que he après a gestionar un poquet millor son els sentiments d'impotència. Quan algo has d'entendre i acceptar que no es pot canviar. Això m'ha costat molt. Ha sigut un gran aprenentatge. Em frustrava molt, perdia moltíssima energia, m'encabotava molt en les coses...i mirava cap a mi i cap a les altres persones. Cada procés és cada procés i cal respectar i acceptar. Això és el que més m'ha arribat a frustrar. Ara no em frustra tant però em segueix frustrant. També em frustra molt, i estic aprenent a acceptar-les, les meues creences limitants sobre mi mateixa, les meues pors i inseguretats. Veig que em limiten i no em deixen fer el que estic



sentint i dir el que estic sentint. Estic aprenent a donar-me compte de que això és degut al meu pensament i a la meua autoexigència.

Per a treballar les creences limitants el primer que cal fer és identificar-les. Jo les he confós en la realitat i me les he cregut tant que no les he considerat una creença limitant sinó la pròpia realitat. Per a mi el primer pas ha sigut començar a identificar totes eixes creences. Eixa identificació és el que em fa tindre cada vegada més poder personal, perquè en alguns moments, i cada vegada més moments, estic sent capaç de parar i dir fins ací. En algunes circumstàncies he arribat a perdre moltes pel camí.

El que intente fer, quan tinc impotència, frustració o emocions desagradables, és simplement permetre sentir el que estic sentint, sense canviar-ho, deixant-ho ser. Entre deixar-ho ser i confondre-ho en la realitat hi ha una diferència. Estic permetent ser allò què és. Si he de plorar plore, si estic enutjada, estic enutjada... La marea puja...i tu la deixes ser.. Em pare a vore on s'està manifestant més o menys i la deixo ser. Sempre amb una confiança que passarà. Després per sí a soles baixa. Per a mi és molt saludable perquè ara sí que trobe l'equilibri. Ella a soles se'n va. A lo millor després torna però ja torna amb menys intensitat. Està sent un descobriment... Això també implica concedir-te els espais per a escoltar-te (espais de temps i espais d'aïllament). Per a mi la soledat és necessària.

Tinc clar que per a poder vore el joc de fora he de ser molt conscient del joc que tinc dins. Si jo realment el que tinc és por o estic entrant en una lluita de poder perquè vull tindre raó, he de ser honest. Per això per a mi és bàsica la transformació personal, per a que les persones puguem eixir d'eixe joc.

Pense que l'anhel de canvi és algo intrínsec. El mostrar-nos com som és un anhel i és algo molt interior que l'ésser humà porta dins: la necessitat de ser i d'estar de la forma més lliure possible. Això aplicat a la persona i a la professió. El que passa es que després trobem coses que no ens connecten realment amb això; ens eixe camí ens perdem i no sabem com aplicar-ho. I ens arribem a confondre. Jo m'he confós alguna vegada No es tracta de il·luminar-nos. No crec en les il·luminacions. Es tracta de tindre un alt grau d'autoconeixement.

### 3.3 Lluites de poder, comprensió i consciència: les relacions com a aprenentatge

La cultura de la temor és el que veig de fons en molts claustres. Això provoca la creació d'uns personatges i d'unes dinàmiques de centre poc saludables. Darrere sempre veig que hi ha por. Por a la gent que està molt de temps, por la frustració, por al canvi, relacions que s'enquisten i estanquen, persones que entren i que no saben respectar el que hi ha... Unes persones es senten amenaçades, altres poc escoltades, i estem en el mateix, en coses que son realment molt infantils.

Una lluita de poder molt típica que jo trobe en moltes escoles és la de les persones que estan molt de temps en un centre, que tenen la seua experiència, i les que entren noves. Un exemple clar és quan les persones que estan volen defendre molt el que han fet fins al moment, que es valore tot el que han fet i que es demostre que ho han fet bé. I les persones noves que entren volen mostrar que son molt bones professionals. Moltes vegades és molt difícil que s'entenguen perquè realment no estan per construir, sinó per demostrar i per defensar el seu territori.

A vegades la gent que està molt de temps es cansa. Si les coses no van bé saben que no van bé però moltes vegades li tiren la culpa a la situació. I si entre gent nova parlen d'ignorància, de que no saben ací el que hi ha. Ho fan per no mostrar la seua por i que vegem que hi ha coses que no han funcionat. L'honestedat seria dir «mira, hem fet tot el possible. Estem cansats, estem esgotats i necessitem idees noves perquè la situació està estancada» i des d'ahí s'hauria de construir i acceptar la frescura dels nous que, sumada a l'experiència i el coneixement del context dels altres, seria més constructiu.

L'altra gent, la gent nova, a vegades entra com per a voler demostrar i que se'ls tinga en compte. Si poguerem anar des de l'enteniment de la situació, des del respecte màxim a eixes persones que estan ahí i des d'una actitud més humil podríem construir. La gent perd l'energia entrant en la lluita de poder personal i a vegades crea divisió.

En no culpar als xiquets ahí ja es diferent... he après un poc més. Moltes vegades els mestres no tenim ferramentes però la nostra tasca ha de ser ajudar-los a ser millors. Hem de fugir de la culpabilitat. Es com ... »com estaries tu?...tu saps l'edat que tenen?»...En el cas del Matilde és més fàcil entendre la situació ...» que vols que fagen estes criatures? En tot el que tenen i el que

han viscut estes criatures? Què vols que et diguen «si uana»? És normal que estiguen així. Si l'adult eres tu»... Això sí que m'atrevisc a dir-ho. Ells estan en edat de desenvolupar les habilitats i nosaltres estem per ajudar-los... Però si nosaltres no les tenim desenvolupades... com els anem a ajudar a desenvolupar-les? Això m'atrevisc a dir-ho...però si entres des del judici es van a sentir atacats. Hem de deixar de tirar la culpa per algo que no saben, i hem d'ensenyar estes habilitats. Quan tu no tens cap ferramenta, et va molt bé culpabilitzar i que l'altre també culpabilitze, perquè aleshores et cures en salut i els altres es puguen al carro. La tasca difícil es donar-te compte, no contaminar i trobar la forma saludable de comunicar-ho. Però t'ho has de treballar. A un xiquet li tiraries la culpa per no anar en bici quan no sap anar en bici? Hem de deixar de tirar la culpa i ensenyar més.

Aleshores la tasca seria pensar en com puc ser ferramenta de canvi en este company i com el puc ajudar a que es done compte sense sentir-se jutjat ni ofès. Es un treball molt interessant i molt personal. Si jo no estic bé en mi mateixa, no puc ajudar a l'altre a que es done compte... Les relacions amb els companys són el meu handicap i és el que més m'agote. Estic intentat ficar llum però encara em sent dèbil.

*Maite: "L'any passat va fer molta pinya en el claustre i enguany està més distant. És bona però no ha fet eixa pinya què es va crear l'any passat".*

En els alumnes no...estic molt còmoda i se'm dona super bé. M'ix pim pam, d'una forma directa. El meu procés va per ahí.. En els companys perd molta energia, m'agarre molts sufocaments, molts disgusts. Per a mi el desgast més gran d'energia i amb el que ho passe pitjor es la confrontació amb els companys. Com faig entendre als companys que els xiquets no tenen la culpa i que no cal tirar-se la culpa entre ells mateixos... Com sempre hi ha bons i roïns... a vore com fas entendre que els roïns no són tan roïns... i no saben fer-ho d'una altra forma. I ahí s'estan perdent. Quan es culpabilitzen entre companys, ahí em perd i em deshidrate. Encara no sé fer-ho i estic aprenent. És on pitjor ho he passat enguany.

He d'estar molt en escolta i estar sentint en cada moment. A vegades toca fer paripé, fingir i fer manipulació conscient en les persones que estan molt tancades. Igual que es manipule per

a mal, també es pot manipular per a bé. Com no sé fer-ho d'una altra manera, en les persones que estan més tancades ho faig així. En les persones que estan més obertes, sí que ho faig des de tota l'honestedat. Esta es la meua debilitat. Aleshores ho dividiria en dos sectors: els tancats de ment, amb manipualció positiva, que cal que es senten entesos, reconeguts, que no et vegen com una amenaça i que no es senten jutjats. Tu has d'anar mostrant-los, des de l'exemple més que amb les paraules. Amb els que estan més oberts de ment parle mes honestament. Els grans guerrers també em costen; estan tant en la seua guerra que no vull entrar en eixa guerra. Ja he abandonat eixa guerra perquè perc molta energia i per a mi no és efectiu. A vegades em senc incompresa pels grans guerrers. Els parle molt clar sobre quines són les meues limitacions i la meua forma de vore les coses. Intente ser un ente transformador, aportant algo diferent al que uns i altres estan acostumats.

Eixa seria la meua fórmula, l'única que conec. M'he de mirar-me molt a mi i donar-me compte del que em passa a mi. En els claustres ho passe molt mal. Els meus pitjors dies de la vida son els claustres perquè em sent mal pel que no dic. No sé com fer-ho, veig les lluites de poder, els orgulls i els egos...A vegades em sobresature, em paral.litze i no soc capaç de res. És el meu gran repte. Estic mateix en eixe punt. Per exemple, a vegades, m'he sentit culpable per no dir res...En companys he tingut converses sobre això, i hi ha companys que eren d'un extrem i jo d'un altre, ja que esperaven que els defensara en certes situacions. Jo m'he sentit mal per això, per no defensar a alguns companys. Els vaig explicar que la meua estratègia és una altra. Vaig més de guerrera pacífica i invisible. No crec en el que és just i injust. Crec que la millor manera de solucionar els conflictes és ser honesta. He de tindre la major honestedat possible amb mi mateixa i amb els altres. Tot i que en totes les persones no puc tindre el mateix grau d'honestedat, ni tot el món està predisposat a escoltar...

En quant a les famílies pense que t'han de vore com un suport. Has de treballar el vincle, des de la comprensió, no des del judici. Moltes vegades les famílies no saben què fer i no saben com fer-ho. A aquestes famílies cal llevar-los pes. No els pots culpar per això. Cal acceptar que cadascun té una història de vida, unes circumstàncies... També crec que no podem canviar res de la vida de ningú si ell no vol canviar.

Crec que, en general, els xiquets em veuen com una gran companya de camí i els agrada estar amb mi. Els companys, per norma general, em troben com un suport i els agrada treballar amb mi. Tot i que a vegades detecte en algunes persones certa enveja i competència.. Em done prou compte i intente que no passe. A vegades passa. Però ho veig. En els alumnes ho note tot més net i les relacions són molt més netes. Amb els alumnes tinc relacions molt boniques, sinceres i sanes.

## **Conclusions**

La identitat docent de Alma ha estat construïda a partir de les seues experiències existencials, les quals l'han dut a tenir una sensibilitat especial i a tenir clara la importància de l'acompanyament integral de l'alumnat. Tanmateix, en el seu quefer pedagògic mostra obertura i adapta aquest a les possibilitats del moment. En aquesta pràctica docent té summa importància la dimensió personal en la que, per a ella, tot comença en tenir un bon autoconeixement per poder actuar de la manera més proactiva possible i estar atenta al present. És conscient de certes barreres, com poden ser les pors, la qual cosa li ajuda a no deixar-se parализada per elles i a empatitzar amb les pors de l'alumnat. Alma és una mestra inusual. Parlant d'educació, utilitza paraules i conceptes que pocs professionals de l'educació fan servir, en molts casos, perquè no són conscients de la seua importància.

Parla d'essència, de pors, de lluites de poder, de ser, d'estar...del no nomenat. D'aspectes que impregnen el dia a dia de l'escola i, possiblement, determinen les relacions, la cultura, la identitat i, possiblement, el quefer pedagògic o la qualitat educativa dels centres.

Alma va més enllà del que es veu o del que és inèrcia. En algunes ocasions pot passar desapercibuda perquè no crida molt l'atenció, però té l'habilitat de contagiar de coherència i de tendir ponts en el seu entorn més proper, habilitats imprescindibles en aquest món tan fragmentat. Possiblement és una persona avançada que no et deixa indiferent i et fa reflexionar, necessari en aquests temps frenètics, complexos i superficials.

La seua vida ha sigut la seua escola. La seua experiència vital, la seua crisi existencial, el seu pelegrinatge pel món i la seua formació l'han fet, a dia de hui, ser una mestra conscient amb

una finalitat educativa molt clara: acompanyar el procés de desenvolupament personal dels xiquets, de les famílies i dels propis mestres.

En la seua trajectòria vital és conscient de que ha passat per uns quants personatges i considera que cal transcendir aquests per arribar a sentir-se lliure i realitzada. Segons ella, la transformació personal, camí ardu i ple d'espines, és un requisit imprescindible per aconseguir la tant anhelada transformació educativa. Per a ella l'autoconeixement i l'autoobservació són el camí principal per a endinsar-se en aquest camí d'evolució. La consciència i l'acceptació son els altres «bastons» que l'ajuden a avançar. La intuïció i la presència atenta l'ajuden a identificar allò que no es veu, però que condiciona el present i que cal abordar. Per a ella, el conflicte és una ferramenta meravellosa que pot ajudar a créixer personal i grupalment. Tot i que, paradoxalment, els conflictes amb els altres són una de les seues debilitats, per això els treballa dia a dia. Aquesta obertura al conflicte és un punt clau en el seu treball docent. Li agraden i utilitza metodologies actives i innovadores, tot i que la seua pedagogia la podríem definir com la pedagogia del moment, de l'honestetat i de l'autenticitat. El vincle, el ser, l'estar, el saber i el saber fer son la seua base educativa. Aquesta és Alma.

## Índex

### **Introducció**

#### **Primera part: Coneixent a Neus**

##### 1.1 Em presente

##### 1.2 Etapes de la meua vida

###### 1.2.1 Etapa 1. Infantesa i joventut

###### 1.2.2 Etapa 2. Adultesa

###### 1.2.3 Esdeveniments destacables i persones què han marcat

###### 1.2.3.1 A nivell personal i social

###### 1.2.3.2 A nivell professional

###### 1.2.3.3 Influència de l'educació no formal en la meua vida. Sol: més que un campament

###### 1.2.3.3.1 Lideratge i confiança

#### **Segona part: Dimensió política i pedagògica**

##### 2.1 Política, educació i reproducció de les desigualtats

###### 2.1.1 Mercantilització educativa; cultura del fer, tenir i aparentar

###### 2.1.2 Escola pública

##### 2.2 Educar hui en dia. Sentit de la renovació pedagògica

###### 2.2.1 Importància del projecte educatiu de centre

###### 2.2.2 L'aula

###### 2.2.3 Conflictes

###### 2.2.4 Desacceleració dels temps escolar. Necessitat de parar i interioritat

###### 2.2.5 Límits, autoritat i coherència

###### 2.2.6 Religió i escola

##### 2.3 La figura del mestre

###### 2.3.1 El paper del docent com a actor polític

###### 2.3.2 El mestre com a tutor acompanyant

###### 2.3.3 Característiques del bon mestre.

###### 2.3.3.1 La importància del desenvolupament humà

###### 2.3.3.2 Capacitat d'estimar i connectar amb l'alumnat

###### 2.3.3.3 Educar en l'exemple

##### 2.4 Barreres

###### 2.4.1 Tothom pot ser mestre? Corporativisme i sistema funcional

## 2.4.2 Individualisme i egocentrisme

### **Tercera part: Indaguem en la meua persona**

#### 3.1 Neus com a mestra

##### 3.1.1 Relacions

#### 3.2 Neus com a persona

##### 3.2.1 Espiritualitat i fe

### **Conclusió**

### **Introducció**

“L’educació és un acte d’amor, per tant, és un acte de valor”

(Paulo Freire)

Neus és una mestra castellonenca molt compromesa amb la cultura, la llengua i la societat. La seua trajectòria professional va començar a finals dels anys 80, quan, ben joveneta, es va estrenar com a mestra d’infantil al col·legi P. d’una població propera a Castelló. Pocs anys després va anar a treballar a Castelló, al CEIP H., on va desenvolupar la seua tasca com a docent i cap d’estudis fins la seua jubilació.

Neus, amb molta entrega i dedicació, ha treballat en defensa de l’escola pública i en valencià; és impulsora del projecte Tres en Ratlla, que ajuda a xiquets i xiquetes en risc d’exclusió social; i porta endavant l’Esplai Pentecosta i el Campament Sol de l’Associació Josep Maria Pitarch, deixant l’empremta de la llengua i la seua qualitat humana en centenars de joves i xiquets cada any.

És una persona referent en diferents àmbits de la ciutat de Castelló, com l’àmbit educatiu, social i cultural, amb premis i homenatges per la seua trajectòria professional i humana. Per exemple, l’any 2015 va ser guardonada amb un premi a la Innovació Educativa.



Neus és una dona lluitadora, coherent i compromesa que defensa i transmet els valors del respecte, la solidaritat i l'estima a tots els llocs en els que hi participa. L'estima cap als altres, cap a la llengua, cap a la cultura popular... són valors que estan molt presents en la seua vida.

## **Primera part: Coneixent a Neus**

“El propòsit de la vida humana és servir, mostrar compassió i tenir voluntat d'ajudar a altres”

(Albert Schweitzer)

### **1.1 Em presente**

Tinc 61 anys. Soc mestra, llicenciada en pedagogia d'educació especial i batxiller de Teologia. Ara estic jubilada. L'ensenyament és una de les aficions que tinc, com també la lectura, passejar, el cinema, les manilitats, la costura... Sempre estic molt centrada en la feina i tinc poc de temps per a dedicar-me a les aficions.

Vaig estudiar magisteri perquè no tenia més remei (en ma casa no havia diners per pagar l'estada a València). Al final em vaig decidir per lletres. Encara que no sé perquè ja que les matemàtiques sempre m'havien agradat molt. Em vaig posar a fer magisteri perquè era una carrera que estava ací i m'agradava l'ensenyament (havia donat moltes classes particulars).

Des dels 15 anys estava donant classes particulars perquè havia de fer alguna cosa per portar diners a casa i el tracte amb les persones no se'm donava malament. Vaig pensar que magisteri em donava accés a fer un curs pont i després seguir en una llicenciatura. Vaig fer el curs pont i després en tres anys vaig fer Pedagogia i Educació Especial a València.

La meua situació professional actual segueix molt vinculada a l'educació i, a més, m'ha donat l'oportunitat de tractar amb xiquets més majors (ESO o de 5é-6é de Primària.)<sup>15</sup> Ara em planteje el per què, quan vaig estar treballant, no vaig estar amb els majors. Estar amb els

---

<sup>15</sup> Actualment participa activament del centre de repàs Tres en Ratlla, projecte educatiu de Càritas Interparroquial de Castelló, donant classe a xiquets de Primària i Secundària amb situació social desfavorida. Aquestes classes es realitzen tres dies a la setmana per la vesprada.

xiquets més majors et dona un altre camp d'actuació, una altra perspectiva de les coses i una altra manera de tractar-los. Això en l'exercici professional m'ho he perdut i ara mateix, amb els xiquets de Tres en Ratlla, ho estic redescobrint i m'agrada.

Ara estic bàsicament en casa, fent una cosa que no havia fet mai en la meua vida, que és dedicar-me a ser mestressa de casa. No havia netejat mai ni res. Sempre havia tingut una persona en casa que em feia la feina. Jo em dedicava a guisar. Això de portar la casa mai havia sigut una de les meues prioritats. Ara que estic en casa he descobert que m'agrada.

També estic fent catequesi des de fa 35 anys o més. Als 16 o 17 anys ja anava fent catequesi. Per tant, ja fa quaranta i molts anys. Seguisc fent catequesi en català <sup>16</sup> en un grupet. Seguisc en l' esplai<sup>17</sup>, coordinant el moviment d'esplai. Els dissabtes de vesprada continue estant posada per a poder donar-li continuïtat.

També cante en una coral i estic ací al Tres en Ratlla. El Tres en Ratlla és un projecte de Càritas. El seu objectiu és reforçar o donar suport a xiquets que ho necessiten, bé pel seu origen, situació familiar o perquè son nouvinguts. Necessiten un suport i no el poden tindre fora d'ací. És un espai de creixement personal, més que fer els deures... i per a formar unes altres relacions fora de l'escola. Per a intentar fer unes coses que allí no tenen, per a que aprenguen una manera de relacionar-se, per a créixer personalment... Per això fem tallers, cinefòrums, tallers de cuina, jardineria o anem a vore museus,.. Son tres dies a la setmana, dos hores cada dia. Ells (els xiquets) ja saben que durant una hora i mitja estan obligats a treballar i després l'altra mitja hora fem tallers, juguem, fem jocs de taula o es dona la llanda...que, de tant en tant, també en saben d'això!

## 1.2 Etapes de la meua vida

---

<sup>16</sup> Catequesi en català, què es va començar a aplicar el curs 1996-1997 en la parròquia Santa Maria de Castelló, gràcies a l'Associació Josep Maria Pitarch.

<sup>17</sup> Esplai Pentecosta, de l'associació Josep Maria Pitarch. Té sessions cada dissabte i diferents activitats trimestrals. Aquesta associació també organitza, des de l'estiu de 1993, el Campament Sol en diferents llocs de les comarques de Castelló

### 1.2.1 Etapa 1. Infantesa i joventut

Vaig ser filla de pare vell. Això sempre m'ha marcat. Mon pare tenia 45 anys quan jo vaig nàixer. Mon pare això sempre m'ho ha recordat. Els pares se m'han mort molt prompte. La meua entrada a l'escola va estar marcada per què havia nascut el meu germà, i el metge ens va aconsellar escolaritzar-me. Ho vaig agafar molt malament. De fet vaig estar molt de temps anant a escola vomitant. Jo m'imagino que era una espècie de rebuig a l'escola. He tingut alumnes després que sempre que han vingut a escola estaven, per exemple, D.M., sempre vomitant. Jo sempre els deia que es tranquil·litzaren, que s'acostumarien, però era una reacció de no voler anar a l'escola. No tinc un bon record de l'escola de pàrvuls.

Després vaig canviar d'escola i vaig anar a l'institut al col·legi de la Consolació <sup>18</sup>. Ja va ser una cosa més oberta. Fins a 4rt de batxillerat va ser una educació molt estricta, amb monges molt estrictes. En 5é de batxillerat va vindre una directora nova i allò va canviar totalment. Va ser un canvi radical en la disciplina, en fer-nos majors... Ens vam juntar en gent d'escolapis i feem moltíssimes coses: obres de teatre, reunions... A COU vaig deixar les monges i vaig entrar a l'institut. Va ser un any de passada.

### 1.2.2 Etapa 2. Adultesa

Vaig entrar a magisteri per casualitat. Simplement, perquè no teniem diners per anar-me'n a València a fer una carrera superior. Vull dir que jo soc mestra d'estes que... "pa mestra". I vaig pensar de fer magisteri i de fer el curs pont que es feia llavors al CUC <sup>19</sup>. Després vaig fer Pedagogia a València, que només em va aportar el títol. Al fer magisteri vaig traure plaça directa. Per tant, no vaig tindre que presentar-me a oposicions perquè era la promoció aquella de magisteri que el deu per cent de la promoció teniem accés directe.

Soc mestra des de l'estiu del 77. Tenia 21 anys quan vaig ficar-me a treballar. Als 60 ja en tenia 39 de treballats, o siga, quasi 40. Em van donar de provisional l'escola M. C. de Onda,

---

<sup>18</sup> Col·legi Nostra Senyora de la Consolació, centre concertat de Castelló de la Plana amb etapes des d'Infantil fins Batxillerat. <https://www.consolacioncas.org/>

<sup>19</sup> Col·legi Universitari de Castelló, adscrit a la Universitat de València, que va evolucionar posteriorment en la Universitat Jaume I.

d'educació infantil. Em vaig posar a treballar i al 78-79 vaig fer classes de valencià en el pla de l'ajuntament. Era el començament de la democràcia. Vaig anar al CEIP C. i al CEIP H.<sup>20</sup> a fer classes fora d'horari.



*Això és el M.C. Jo tenia 22 o 23 anys. Recorde que al principi patia molt. Pujava sempre patint. I això que de xiquets hi havien 26, no hi havien massa. Però portar el control de la classe, em costava, em costava...*

El curs 79-80, em vaig especialitzar en un curs d'educació infantil. Em vaig habilitar i ja em vaig quedar en educació infantil. Vaig fer també el curs pont i després 4t i 5é de Pedagogia a València. Els dimecres de vesprada anava des d'Onda en un autobús. Anava a classe de la facultat, arreplegava apunts de companys i me'n tornava. El dimecres de vesprada no anava a fer classe a l'escola i pagava a una xica provisional. En eixa època et podies pagar una mestra. Allò era molt habitual. R. venia tots els dimecres de vesprada. Jo li pagava les hores que estava. Me n'anava tranquil.la perquè l'escola es quedava coberta amb gent.

---

<sup>20</sup> CEIP C. i CEIP H., centres públics del centre de Castelló.



*Esta és M. C. de Onda també. Era una escola molt bonica que després van tirar. Les classes eren molt grans i tenien molt de pati. Hi havia espai per a fer coses grans.*

L'any 85 va morir mon pare. Jo en tenia 27. Va morir molt prompte. Als quatre mesos de morir mon pare em vaig casar. Eixe any em van donar la definitiva al CEIP H. per Infantil. Vaig començar la vida de casada. Els anys 87-88-90 van nàixer els tres fills de seguida.

En esta escola vaig començar amb una xica que venia de Catalunya. Em va ajudar molt perquè portava moltes idees d'allà. Després vaig tindre a E. com a companya de cicle. Vam fer un curs i vam introduir infantil de tres anys en valencià. Era el curs 1993-1994.





*Primera promoció de xiquets en valencià. Encara em sabia el nom de tots, que són nascuts en el 90. Vaig estar molt a gust amb ells.*

Recorde aquests anys com de molt de treball. Acadèmicament van ser anys molt interessants perquè va ser un sacsejament de tot el que havíem estat fent. Vam començar amb la lectura constructivista. Vam treballar molt i molt a gust.

L'any 93 comencen els campaments Sol <sup>21</sup>. Ahí va començar l'Esplai i tota la història dels campaments Sol. Són anys d'estar treballant en l'escola en educació infantil, campaments, catequesi, escola de música...

---

<sup>21</sup> Campaments Sol organitzats per l'Associació Josep Maria Pitarch, són uns campaments coneguts entre un sector progressista i nacionalista de la societat de Castelló



*Refugi de Pereroles (Morella). És el primer campament que vam fer Sol. Feia una calor horrorosa. Eren tallers de titelles i collars de pasta.*





*Primer esplai. Va ser una excursió que vam fer a vore el Campanar.*

El 2004 em vaig canviar a Primària. Quan els xiquets van començar a dir-me iaia enlloc de dir-me mama vaig dir... “no és temps d’estar en Infantil, anem a Primària”. Em vaig adonar que els xiquets necessitaven una altra cosa. Els xiquets d’ Infantil necessiten que et pugues sentar en terra... I vaig demanar Primària. He estat sempre en primer cicle de Primària. Per tant, vaig treballar 8 anys en l’escola infantil M. C. d’Onda (menys l’any que vaig donar valencià en el CEIP B.A.de Castelló). Al CEIP H. vaig estar 32 anys. He estat els últims 14 anys de treball en Primària i 26 anys en Infantil.

M’he menejat molt poquet. Professionalment he canviat molt poc. Excepte al passar d’ Infantil a Primària, he estat sempre en el centre de Preescolar de Onda o he estat en el H. Vaig estar un



any, merament anecdòtic, donant Valencià al B.A. l'any 83 perquè la Llei d'Ús<sup>22</sup> havia eixit i, aleshores, faltava gent formada per a donar valencià a les escoles. Vaig complir eixa funció de passar per tots els cursos i mirar el desagradable què és ser el de música, el de valencià o el de anglés...Portes tota l'escola, no et fas en cap grup i els xiquets et toren tot el que saben. El 2008 vaig ser cap d'estudis en l'escola i va arribar una companya, H., que va suposar un altre sacsejament perquè era molt treballadora, amb moltes idees. Amb ella vaig estar fins que em vaig jubilar. Vam estar tres o quatre promocions juntes.



*Carnestoltes de l'escola. Esta és l'última promoció que vaig tindre d'Infantil.*

---

<sup>22</sup> Llei d'Ús i ensenyament del Valencià, llei en vigor, publicada el 23 de novembre de 1981 i promoguda pel govern socialista de la Generalitat Valenciana.



*Excursió que vam fer a València. Sempre feiem una excursió a València quan ells tenien 4 anys. Quan tenien 5 anavem a la granja-escola, anavem al Mas de Noguera <sup>23</sup> i ens quedavem una nit.*

Al 2013 comença el Tres en Ratlla, continue en Campaments, Catequesi... i tot això continua encara.

### **1.2.3. Esdeveniments destacables i persones què han marcat**

#### **1.2.3.1 A nivell personal i social**

Em va marcar molt aquell 5é de batxillerat en la Consolació en el que van vindre unes directores noves. Aquelles dos dones van obrir l'escola. Sobretot a les persones que vam fer 5é i 6é.

Llavors vam començar a tindre molt de contacte amb gent d' Escolapis <sup>24</sup>. Venien els d'Escolapis i feem moltíssimes coses: obres de teatre, reunions...i vam començar a fer

---

<sup>23</sup> Alberg i centre d'educació ambiental, ubicat en Caudiel. Molts centres educatius acudeixen a aquest espai (Alto Palància)

<sup>24</sup> Escolapies és un centre catòlic concertat que engloba els nivells de 3 anys fins 4rt ESO.  
<http://www.escolapioscs.org/>

campaments (Daroca, MontCaro, la Sènia). El campament de la Sènia el montava Av<sup>25</sup>. En la meua vida personal va suposar molt el meu marit. Jo no seria com soc sí no hagués conegut a Av., al moviment eixe i al grupet de gent que ens vam juntar al voltant dels campaments. Vull dir, des de pensament religiós, polític, nacional... Vam ser un grup de persones creients que érem molt joves. Ens va pillar als 14, 15, 16, 17, 18, 19 anys. Allò ere un moviment d'església però no estava adscrit a res, anavem pel nostre costat. Ens dèiem grup de dissabte a les set.

En tots els grups que he estat mai hem tingut nom. Mai hem sigut de encuentros, mai hem sigut de quicos, mai hem sigut de opus... Sempre s'ha dit una hora i un dia... Érem el grup dels dissabte a les set. I punt, ja no érem més. Teníem uns locals en la Consolació que van marcar molt al grup. Eren uns sòtans que van quedar buits, un lloc semiclandestí que nosaltres diem les catacumbes, i ahí nosaltres ens reuníem. Ens ho vam decorar amb coixins i amb totes les coses. Ens passavem les vesprades de dissabte estudiant flauta, tocant la guitarra, estudiant valencià, fent debats d'ecologia... Fèiem una sessió només dissabte. Érem molt espirituals. Però sempre fèiem una primera part de la sessió que era de formació. Cada dissabte era una cosa. I això eren els anys setanta... antes de morir-se Franco..., setanta-tres, setanta-quatre. Jo ahí vaig sentir a E. C., que era un dels primers gais del moviment homosexual... era l'any 75. Ahí vaig sentir parlar d'ecologia; vaig sentir parlar a A. J., molt nacionalista ell, i per ahí va començar el nacionalisme. Va vindre E.N., que havia estat en Xile i havia estat en el colp d'estat de Pinochet. Va vindre molta gent que ens va formar moltíssim i ens va fer canviar molt els esquemes que havíem tingut d'educació.

Després de la part de formació sempre feiem una eucaristia d'estil jove: tots sentats per terra, amb guitarra.... I després allò ho teníem obert... Algun dia se'ns ocorria agarrar pastetes, una botella de moscatell i anar-nos per ahí a passar la vesprada. També fèiem que cadascun ensenyava als altres a fer el que sabia. Jo ensenyava valencià perquè ja estava fent els cursos del ICE. Av. també ensenyava valencià. Uns altres ensenyaven a tocar la guitarra, uns altres

---

<sup>25</sup> El seu marit, company de vida i pare dels seus fills

ensenyaven a tocar la flauta, uns altres ensenyaven a fer calça i... era un punt de reunió. A molta gent ens va marcar molt perquè ens va obrir molt la ment.

Quan Av. es va deixar de capellà allò es va desfer. La gent que va eixir d'ahí... creients ens queden pocs. Estos grups ens vam formar molt en l'aspecte nacional i social. Hem eixit gent molt compromesa socialment, molt formals i molt activistes. Això sí que ha quedat. Pense que d'esquerres i nacionalistes som tots. Creients ja hi ha menys! (rialles) Però allò a mi em va marcar molt.

Allò era un grup molt poc espiritual en el sentit espiritual de resar. Era un grup creient que feia molta reflexió de la dimensió social de la fe, però de la dimensió espiritual personal feiem més bé poca. Per a mi la fe moltes vegades ha sigut més un activisme que un referent, o que un encontre amb una persona que et remou la vida. Érem poc de resar. Érem de fer missa però érem més de pegar-li al coco. De tocar el cor i de tocar els sentiments. La vinculació amb allò transcendent poc. Jo pense que per això les persones que hem eixit d'ahí érem més bé activistes i no érem tan creients.

### **1.2.3.2. A nivell professional**

Quan vaig començar a estudiar magisteri anàvem tots enfocats a ser professors de la segona etapa. El magisteri era per especialitats. Jo vaig fer llengua i francès i estava dirigida a donar llengua i francès. Però es va donar la casualitat que quasi totes les de la promoció ens vam trobar en el concurs presencial que hi havia un centre d'educació infantil que anaven a estrenar a Onda amb moltes places. Llavors, quatre que havíem estudiat juntes, vam decidir anar al centre de preescolar.

Vam agafar infantil més o menys per casualitat. Érem molts joves i era un centre que començava. Vam començar amb molta il·lusió. Jo pense que això ens va fer molt de bé a tota la gent. Vam baixar a Castelló i ens vam assabentar per l'inspector que hi havia un curs d'especialització en Infantil. Ens vam apuntar totes. Este curs va ser presencial durant tot el

curs. Allò va canviar la meua orientació. Jo no haguera estat a Infantil sinó haguera sigut perquè vaig anar a parar a un centre d'Educació Infantil i perquè vaig fer el curs d'Infantil. Em vaig encarrilar per Infantil i sempre m'ha agradat.

Un altre fet va ser que, quan va començar a implantar-se tres anys, vam fer un curs d'especialització o de formació Jo vaig agafar tres anys. Per a mi també va ser un canvi. Em va fer variar l'orientació agafar tres anys i les teories constructivistes. L'estar en l'equip directiu va ser un altre canvi perquè veus una altra perspectiva d'escola. És una altra experiència.

Dos persones amb les que he treballat molt a gust han sigut les meues dos companyes que he tingut de paral.leles. E., que la vaig tindre en Infantil, i després H., que ha treballat amb mi en Primària, H. per a mi ha sigut un revulsiu, perquè evitava que t'acomodares. H. sempre era buscar una altra cosa, buscar una altra cosa, i què podem fer, i què podem fer...i què podem fer. Ella sempre anava per davant i a mi no m'ha agradat mai quedar-me darrere... Anàvem com una moto les dos. H. sí que ha influït molt en mi.

Cal comentar una mestra del M.C., que quan jo vaig arribar ja tenia setanta anys. Encara no s'havia jubilat però era una mestra de les de tota la vida. D'estes en el topet ací darrere... Una mestra com si fore Maria Montessori. Tenia quasi setanta anys i encara era capaç d'il·lusionar-se, de treballar i d'estar fent feina per als xiquets. L'escola per a ella era "lo tot". Això que dies... "quina mestra..!". És possible que una persona li puga dedicar tant en la seua vida al magisteri?. Després han hagut molts mestres que m'han paregut unes grans persones i uns grans professionals. Fins i tot gent amb la pedagogia més clàssica de totes, veus que eren gent que es preocupaven pels xiquets i que sempre "a vore que podem fer, a vore com podem millorar al xiquet..." Però sobretot H. i E., que han estat treballant ahí amb mi, han sigut dos grans referents.





*Això és una jubilació... R., E. i jo. L'equip d'Infantil estavem sempre molt a gust. A nivell de treball estavem sempre molt a gust. Quan jo me'n vaig anar van començar a tindre molts problemes.*



*En H. Va haver molt de feeling. En les companyes vaig estar molt a gust, molt a gust.*

### **1.2.3.3 .Influència de l'educació no formal en la meua vida. Sol: més que un campament**

Els campaments van marcar molt la meua joventut, la meua manera de ser i la meua manera de pensar. En el primer campament d'estiu d'Obarra va ser quan vaig començar a eixir amb Av., que ja tenia clar que no volia seguir de capellà. Ahí va començar la història.

L'any 93 vam començar els campaments Sol.

Isabel: “*Jo mai havia anat de campaments i de colònies i, per històries de la vida que passen, em van convidar a anar a una. I la primera persona que vaig conèixer va ser al seu home, a Av., que portava a O., que tenia dos anys, al braç. I després ja van arribar els organitzadors i una d’elles era Neus, que era la que més es notava que estava duent el pes de l’organització. Va ser en l’any 93, l’estiu del 93... en Pereroles (Morella)*”.

Jo pense que una de les coses que té el campament és que ahí la gent és estimada. Un xiquet comentava que era el primer campament que anava que quan s’alçava li preguntaven què com estava. Això no li havia passat en cap lloc. Les persones es senten estimades, abraçades... valoren que els digues “ei que bé esteu”, “ei que bé ens ha eixit això”, “tu saps què bonico eres”... Al campament, per exemple, no renyim mai a ningú i castiguem molt poques vegades. Això de dir “pegueu no sé quantes voltes al pati”... això no ho fem perquè no va en l’estil. I els xiquets responen... (emocionant-se...). Els xiquets responen a l’estima.

Isabel: “*És que et fan sentir propi des del primer dia. Et fan participar des del minut zero. Ara, per exemple, la setmana que ve, o l’altra, tenim ja una reunió per a dir qui vol anar a quin campament. Perquè fem un estàtic i un altre que va per la muntanya. Pos ja fem la primera reunió ara en febrer. No és com una empresa que tu vas, te contracten, i te diuen, això és el que has de fer, el programa i punto. Tu pots participar des del principi triant la temàtica, fent les activitats... Entonces és teu el campament perquè l’has dissenyat tu. Ella no imposa. Ella dirigeix perquè és la que té la responsabilitat, al cap i a la fi. És el contacte de l’associació i te dirigeix però no t’obliga a fer certes coses, m’entens? Entonces t’ho fas molt propi des del principi*”.





*Aquesta foto és d'un moment d'inflexió del campament. Esta gent tenia tanta il·lusió que va ser un canvi generacional molt positiu. Elles van ajudar molt al campament.*

Els xiquets si veuen que els estimes, si veuen que els valores, si no estàs dient-los tot el rato, “eeeh no sé que, no sé cuantos, és que no us porteu bé”... Els xiquets són xiquets. Si tu poses un límit i dius “d’ací no passem”, ells saben que d’ahí no passen. I no passen. És que no passen. Ha de ser sobretot amb estima.

### **1.2.3.3.1 Lideratge i confiança**

El ser el líder del grup és difícil. És complicat. En grups de moltes persones el lideratge el té qui el té i a vegades el té qui menys t’ho esperes. En monitors moltes vegades hi ha alguns que no t’ho esperaries i, no saps perquè, els altres li fan cas. I si tens a eixe al teu costat, ells van seguir pel que segueix. Per implicació, per simpaties, perquè és el que més està amb ells, pel que siga...però veus que en tots els grups hi ha fulanito que és el que es porta. Això de liderar grups és difícil. S’ha d’intentar mantindre’t una miqueta al marge...perquè jo en l’esplai estic una

miqueta... bàsicament coordinant i mirant com van les coses. Però clar, quan hi ha un problema al que te toque és a tu...(rialles), quan hi ha un problema de lideratges al que te toque dirimir és a tu i intentar que allò es suavitze d'alguna manera... No és fàcil. Ahí la sort és que tens molta confiança en les persones. I que els pots dir les coses. Els pots dir: "Mira, jo pense que passa això, a tu no te reconeixen com a tal perquè tu has de tindre en compte que qui s'ho ha estat currant és l'altre". I llavors no teniu més remei que posar-vos d'acord i anar vosaltres dos a una. Si vosaltres dos aneu a una, vos poseu d'acord i porteu un lideratge compartit, anirem endavant. I això les persones, si tens amb elles una relació de molt de temps, són capaços d'entendre-ho. Són capaços de no posar-se a discutir, de dir: "Escolta, ací no competim per res". No estem competint, es tracta de que funcione i tots volem el mateix.

Eixa credibilitat és perquè es fien de mi. La gent es fia de que estàs ahí des de fa molts anys. Jo pense que això ho done una miqueta els anys, no? El pes dels anys...Han de pensar que: "Alguna cosa passa quan esta persona està ací tants anys". Ja en fa trenta..., bueno, vint-i-set que està ací sense defallir, sense buscar res. Jo no done ni diners ni res... Sí que hi ha una estima i una credibilitat. Aleshores eixes coses sí que et permeten fer-les. El dir-li a una persona: "Escolta, no t'ho dic ni com a jefa ni com a res, t'ho dic perquè t'estime i perquè sé que les coses funcionen aixina, perquè sé que tu també estàs malament, i que podem estar millor, no?".

Després sempre hi ha molta gent que t'ajuda a vore les coses... Jo no soc massa perspicaç per a vore situacions. Però sempre hi ha gent que et diu: "Neus, tu t'has donat compte d'açò?", "Neus tu t'has fixat que este i aquell no sé què?", "Neus, m'han dit..." Jo tampoc soc de les que me quede a fer-me la cervesa a la nit. A les dos del matí, dic: "Bueno xiquets, ja n'hi ha prou, eh...Me faig ahí un xupito d'algo i me'n vaig a dormir"..Però clar, després quan me'n vaig jo i es trenca la reunió oficial, llavors ahí ixen les cerveses... I quan ixen les cerveses ixen les rises, ixen els enamoraments... però els problemes també. Aleshores sempre hi ha algú que està fins a les tantes i que és el que te diu: "Saps que ha passat no sé què", "saps que en estos dos va haver lio", "saps que no sé què"..i això també et permet estar informada de com funciona el grup. Et permet prendre unes decisions o unes altres...

T'has de fiar molt de la gent. Alguna vegada ha passat alguna cosa, que dius “mare de déu...ací mos hem salvat pels pèls...” Però en els itinerants<sup>26</sup>, sobretot, has de tindre molta confiança amb ells, perquè els envies per la muntanya i dius... Bueno, confiem en que són persones i són assenyades, i et fies de que prenguen les decisions adequades”.

Quina sort tenim de que no ens passa res perquè és que ens podria passar qualsevol cosa. Si me passara algo no sé com reaccionaria, eh. Em posaria malíssima. Perquè no ha passat, però quan.... a vegades què dius “Mare de Déu senyor, si passara algo jo no sé com reaccionaria ni com ho faria”. T'ho passes molt malament. I si alguna vegada has tingut que donar alguna mala notícia t'ho passes molt malament.

## Segona part: Dimensió política i pedagògica

“L'exemple té més força que les regles” (Nikolái Gógol)

### 2.1 Política, educació i reproducció de les desigualtats

Jo pense que la política i la societat afecten molt a l'escola. Segons la posició social que tinga cada xiquet, en l'escola hi ha unes expectatives o hi ha unes altres. L'escola pot ajudar a la igualtat d'oportunitats, però li és molt més difícil progressar a un xiquet d'una classe social desfavorida. I més ara, en que els xiquets de classes afavorides, tenen escoles privades o concertades, que paguem entre tots, per a que ells tinguen una educació «exquisita», mentre que els altres es conformen en la pública.

La política està relacionada amb tot però pense que amb l'educació molt. A nivell polític hi ha molta polarització. Socialment la polarització entre rics i pobres ha augmentat d'una manera espantosa. Pense que la riquesa està concentrada en poques mans i cada vegada hi ha més gent

---

<sup>26</sup> Els Itinerants és la modalitat del Campament Sol que realitza el campament de manera itinerant, fent etapes diferents cada dia i dormint cada nit a un poble diferent de les comarques de Castelló.

que està quedant-se al marge. No tenim control sobre qui mana, sobre qui està dirigint el món econòmic, i els governs democràtics estan guiats per les grans multinacionals.

El capitalisme té un efecte directe en el sistema educatiu. El capitalisme necessita d'unes classes poderoses front a unes classes que no ho són. Necessita ser poc qüestionat. Al capitalisme no li interessa la gent crítica i li interessa tindre consumidors acrítics, que es plantegen poc les coses i que segueixen consumint en una roda per a enfortir al mercat i al capital.

Ja no sabem si estem en la LOGSE, en la LOCE en la LOE... Jo ja no sé on estic (rialles). És un desastre que cada govern face la seua llei d'educació. Si no ens posem tots d'acord en els valors que hem de transmetre com a societat... I ara ho tenim malament perquè amb els de VOX, imaginat quins valors, per a ficar-nos d'acord... L'educació ha de ser un pacte d'estat. Si no hi ha consens polític i social és en part per diferència de valors... Jo ara no m'imagino consensuant, per exemple amb un Wert <sup>27</sup>, que digue que “vamos a españolizar a los niños...” Per un altre costat cada partit pensa molt en el rèdit electoral a curt termini i no en una visió a llarg plaç. L'educació es veu a deu o quinze anys... a llarg termini. I això els pot portar problemes. Les decisions polítiques estan molt per rèdit electoral, i mes en un país com el nostre, que fem eleccions cada any i mig.

Crec que l'educació l'hauriem de prendre en sèrio des de 0 a 3 anys. L'etapa de 0 a 3 és molt important. És important per a igualar ja que, per una banda, t'arriben uns xiquets de 3 anys que han estat molt motivats i treballats al tenir unes condicions adequades; d'altra banda, hi ha xiquets que t'arriben i dius, «maestra, me ha picado el pollo»; perquè eixe xiquet no ha estat mai en una escola, no ha estat mai motivat ni ha estat mai treballat. La gent que ho necessita ha de tindre escolarització de 0 a 3 anys, igual que ha de tindre escolarització de 3 a 6.

---

<sup>27</sup> José Ignacio Wert, polític espanyol, que va ser Ministre d'Educació entre el 2011 i 2015 amb el Partit Popular.

En l'escola, en 3 anys, notem molt qui ha anat a guarderia i qui no ha anat a guarderia. Es nota molt. Hi ha xiquets que, si els trauen al parc, amb possibilitats de jocs i d'estar molt per ells, són xiquets molt motivats; pel contrari hi ha xiquets que estan sentats en el sofà mirant la pantalla. Recorde que a la meua filla, com tenia una dona en casa, no la vaig portar a la guarderia perquè va nàixer el meu fill. Ella tenia any i mig. De l'any i mig als dos anys i mig, fins que el fill va tindre un any, hi havia una dona en casa i jo no pagava guarderia. La meua filla, desde l'any i mig als dos anys i mig, es va avorrir com una ostra. Jo arribava a casa i em donava pena perquè el xiquet era una llanda de criatura, i a ella, la vestiem i això, i es ficava a jugar ella a soles, pobra. I al final traus la conclusió que la xiqueta necessita escola, necessita socialització, trobar-se amb altres i despertar la curiositat. És important l' escolarització en estes edats. S'hauria d'estudiar si està fet en les millors condicions, sí ha de ser una escola on van tots o ha de ser una altra escola... però sí què és important.

L'escola concertada té una avantatge... La estem pagant entre tots però son els *mimaos*. La societat està subvencionant escoles per a privilegiats. Encara així, qui va a eixes escoles ha de pagar. Qui té diners ja sabem a quines escoles porta al seu fill. Qui té més diners té una educació de més qualitat i té més possibilitats de progressar, d'eixir a l'estranger, de pagar-se cursos...més possibilitats de tot. L'altre dia, els xiquets d'ací <sup>28</sup> parlant de la universitat, em preguntaven: “Un curso de universidad cuanto cuesta?” i jo els deia: “Doncs si t'espaviles menys, però has d'espavilar-te i traure matrícules per a que et coste menys. T'has d'esforçar i posar a treballar per poder pagar-te les matrícules”. Qui té diners pot anar on siga i qui no té diners, es queda com es queda.

La diferència entre la concertada i la pública és massa gran. Vas a la porta de Carmelites<sup>29</sup> i vas a la porta del CEIP H.<sup>30</sup> i allò no té res que vore. I això que, en principi, és una escola

---

<sup>28</sup> Es refereix al Tres en Ratlla, centre de repàs. Espai on s'han realitzat les entrevistes.

<sup>29</sup> Centre catòlic concertat que imparteix ensenyament des d'Infantil fins Batxillerat.  
<http://www.madredrunacastellon.com/>

<sup>30</sup> El CEIPH. és un centre públic d'Infantil i Primària, amb més de cent anys d'història, ubicat al centre de la ciutat de Castelló.

gratuïta una i l'altra. Això no pot ser. Al H. tenen un 60 o un 70 per cent de gent de classe emigrada. Els mateixos d'ací es veuen una miqueta fora de lloc. És molt complicat.

### **2.1.1 Mercantilització educativa; cultura del fer, tenir i aparentar**

Hi ha moltes acadèmies i centres extraescolars. Als pares els costa un renyó, perquè després d'eixir d' escola els xiquets han d' anar a judo, han d' anar a anglés, han d' anar... Jo els deia als pares de la meua escola: "Per què pagueu per anar a anglés?. Poseu-los els dibuixos en versió original. Aprendran doble. Els porteu des del quatre anys i quan van a primer tornen a començar una altra vegada a contar, els colors, els mesos de l'any...Estan repetint tres anys el mateix i no els fa cap falta!". Però pareix que si no van i si no paguen...

Fins i tot ací al Tres en Ratlla si cobrarem es prendrien més interès. Ací venen i com si vingueren a jugar. A vegades et diuen: "És que no viene porque tiene examen". I tu li dius: "Home...pos quan té examen és quan ha de vindre". No...com si fora de segona. Venen però no ho valoren. La mercantilització fa mal.

El tema de les extraescolars ho veig una autèntica barbaritat. Els pares no es plantegen que no és qualitat de vida per als xiquets. Venia una xiqueta molt poqueta cosa... d'estes que la veus primusseta, poc menjadora... Vivien lluny. La xiqueta a les 8 del matí agafava el autobús, anava a classe i estava tot el dia al menjador. Quan eixia d'escola una altra mare la portava al xelo i al no sé quantos. Quan no tenia xelo, tenia anglés. Quan no tenia anglés no sé què, no sé quantos... I jo li deia a sa mare: "És que ella necessita fer un esforç per a llegir, per la numeració... Fes un esforç pera que estigues un moment amb ella encara que estigueu jugant al parxís". I sa mare em deia: "Pero és que yo no puedo. A las 8 de la mañana la levanto, a las 9 la llevo a clase y hasta las 8 de la noche no salgo de trabajar. Yo tengo que tenerla de una extraescolar a otra porque es que si no..." I jo li deia: "I tu no t'has plantejat que més et valdria tindre una persona que arreplegara la teua filla (en els diners que et gastes en acadèmies) i que la xiqueta estiguera en casa, tranquil·la, relaxada, jugant, i que quan tu arribares a casa la xiqueta estiguera sopada, descansada i sense tant de estrés? Si no la xiqueta arribe a les 8 i, si encara ha de fer els deures, la xiqueta va boja". Però els pares això no s'ho plantegen. Es tracta

de vore com ocupem als xiquets i com els tenim a les extraescolars. Com si fora una competició

A més també està el tema de tindre títols, de ser més que el veí, d' anar a més llocs... A vore qui pot més. A vegades no es contempla que el xiquet té edat de jugar i d'aprendre. Que si li dones coses al seu abast el xiquet aprén... I aprén sense haver d'estar embutxant-lo sempre (rialles) I van a jugar a futbol que es una activitat per a passar-ho bé, i no... Ha de ser per a que el posen a l'equip i per a a guanyar. Passar-s'ho bé pareix que no..."

Jo entenc que ara molts pares no poden dedicar temps. Però hi ha altres maneres. Poden estar en els avis però descansats. Sovint els avis van d'ací cap allà com unes baldufes, desesperats...A vegades més val plantejar-te que més val tindre un temps de no fer tantes coses, i no poder-te anar de viatge, però estar amb els fills molt a gust. Si no te'n vas de viatge a un hotel, te'n vas de viatge en tenda de campanya; a lo millor s'ho passen millor.

Jo recorde que, de menuts, estàvem en una alqueria sense llum. Eren els anys 90. No teniem llum i ahí estàvem. I per la nit posàvem un camping gas enmig de la taula perquè si no no sopàvem (rialles). Els meus fills encara recorden eixes vivències. Estàvem només els pares i ells. Contàvem el que feien quan érem menuts, històries,... Al meu home sempre li agradava contar moltes coses. Allò jo pense que era de molta més qualitat que haver tingut una villa fins allà...

A vegades els pares volen unes coses també que dius... Els fills si no van a *Port Aventura* pareix que s'acabe el món. Si no van a Port Aventura els pots portar a la fira, te'n pots anar amb ells a fer una excursió pel bosc... Ara pareix que si no és esta (diners) pareix que no va. Pareix que tens que invertir diners en l'educació dels teus fills. Pense que en l'educació dels teus fills s'ha d'invertir temps, estima... Però diners... Jo la veritat és que he invertit pocs (diners) en l'educació dels meus fills... No he invertit massa perquè sempre han anat a l'escola pública i d'extraescolars n'han fet ben poques. Si podien, eren les de l'escola per a que no estigueren tanta estona al pati i s'avorriren. Després quan eixien d'escola s'acabava la història.

### 2.1.2 Escola pública

L'escola pública no està prestigiada i hauria de ser l'escola a la que hauriem de tendir. Pense que a l'escola pública se l'ha abandonada molt. I l'han salvada els bons professionals. Els recursos influeixen molt... Si a la societat li interessa l'escola i formar ciutadans lliures, invertirà en l'escola pública, es posaran recursos, es formarà a mestres, s'arreglaran escoles... Però si a una determinada política no li interessa l'educació, anirà distant. Ací al País Valencià ho vam vore molt en l'etapa del Partit Popular (PP)<sup>31</sup>. Va ser un abandonament de l'escola pública total. Allí (a l'escola H.) no van ni pintar les parets. Com si vullgueren que l'escola pública anara degradant-se...Calen escoles en edificis de qualitat. A nivell de recursos i materials pense que s'haurien de posar més diners. Hauria d'haver una bona inspecció que estiguera darrere d'això i millorar estes coses.

Hi ha escoles públiques on sí hi ha ensenyament de qualitat i persones molt implicades. A vegades en Primària veig que el grup de Bufanúvols, a les 7 del matí, ja estan connectades. Jo dic: "Estes persones, a les set del matí, només s'alcen i ja estan ahí...!" Pense que és poc reconegut pels pares.

L'escola pública ara té una tasca molt difícil amb tota la immigració que ens ha vingut a sobre. Era molt fàcil treballar en l'escola pública quan en l'escola pública venien els bons. Jo he estat en l'escola pública tenint fills de catedràtics, fills de metges... Al CEIP H. venia gent amb un nivell socio-econòmic molt bo. Era molt fàcil treballar amb ells perquè l'escola et responia, els pares et responien... Quan hem hagut d'acceptar molta immigració, amb xiquets de moltes procedències i molts distints nivells culturals, en moltes mancances fins i tot econòmiques, això és molt més difícil. És molt més difícil. I això l'escola concertada no ho té. L'escola concertada no ha tingut que lluitar ahí.

---

<sup>31</sup> El Partit Popular va estar al capdavant de la Generalitat Valenciana entre els anys 1995-2015. En Castelló, aquest partit va romandre en el poder en el període 1991-2015. Des de les eleccions de maig de 2023, torna a governar amb el suport del partit Vox.



Hauria d'haver inclusió, però jo crec que a l'escola pública no hi ha prou recursos i no es gasten tot el bé que es podrien gastar. Crec que ara no es trau tot el partit que es pot traure. Pense que s'ha abusat molt dels ACIS<sup>32</sup>. Llavors jo pense que la inclusió és molt difícil perquè... Bueno, *las cosas de palacio van despacio*. En ocasions s'han fet coses molt ben fetes. Un xiquet amb Síndrome de Down, per exemple, que sempre ha anat a l' escola pública, ara està treballant. Gràcies a les mestres que ha tingut, i a com ha sigut tractat en l'escola, és un xiquet que s'ha desenvolupat fins on ha pogut. L'escola pública està fent que hi haja inclusió. Em referisc a que un xiquet, és el nou quan ve. Però si un xiquet entra en Infantil, quan fa 6é tu no saps distingir qui és d'una procedència o qui és d'una altra. En classe són tots iguals. Quan porten quatre anys en la classe és igual Mohamed que Sofía, exactament igual.

Eixe treball l'escola pública està fent-ho, cosa que no fa l'escola concertada ni religiosa. A vegades hem tingut reunions i hem parlat d'estes idees. Jo els deia: “La immigració és un problema en l'escola concertada religiosa. En l'escola pública no hi ha problema de segregació. Quan un xiquet entra a l'escola és estranger però al curs següent és un més. Açò en les escoles religioses no passa”. Li ho deia al senyor Bisbe de Castelló<sup>33</sup>. És que no pot ser. Ai si les mares que van fer la Consolació <sup>34</sup> i les Carmelites, que ho van fer precisament per a la gent desfavorida, ara alçaren el cap i veren el que les seues deixebles i les seues seguidores han convertit les seues escoles... És que no pot ser.

Tots els temps del PP<sup>35</sup> van ser durs. Va ser dur lluitar per un tipus d'escola i vore que no pots aconseguir-ho... Recorde una vegada que volien fer que en l'escola hi hagués dos línies en valencià, perquè ahí érem una en castellà i una en valencià sempre. Quan va començar a vindre immigració ens vam començar a donar compte que les classes de valencià eren les classes privilegiades, amb un cert nivell sociocultural... Eren gent tota d'ací, eren gent que

---

<sup>32</sup> Adaptació curricular significativa

<sup>33</sup> Del Bisbat o Diòcesi de Sogorb-Castelló

<sup>34</sup> El Col.legi Ntra. Sra. de la Consolación és un centre educatiu concertat catòlic de Castelló, que comprén els nivells d'Infantil fins Batxillerat <https://www.consolacioncas.org/>

<sup>35</sup> El Partido Popular va dirigir la política castellonenca de l'any 1991 fins el 2015

s'interessava, que estaven motivats... Eren gent d'una cultura alta. A les classes de castellà anaven tots els immigrants. En l'escola estaven fent un guetto. Les de castellà eren les classes més fluixetes. La gent que era partidària del castellà, va començar a dir: "Ens tocaran les classes roïnes, i als altres els tocaran les classes bones". Llavors es va fer un projecte per a que tota l'escola passara a ensenyament en valencià. S'havia de fer un claustre i un consell escolar. En el claustre ho vam aprovar.

En el consell escolar hi havien pares que no estaven a favor. Membres del claustre, sobretot els d'educació especial, logopedes... que no tenien tutories, tampoc estaven pel tema. En el consell escolar van estar marejant la perdiu perquè estàvem empatadíssims. Nosaltres tot era forçar la votació i aquells preguntant i anar retardant la cosa, fins que va arribar el que estaven esperant. Va tocar el timbre, i quan van tocar el timbre, jo vaig dir: "Ja ho hem perdut". Vam votar i vam quedar empatats. Llavors, J.V.<sup>36</sup>, que ho ha dit moltes vegades, no va voler fer valdre el seu vot decisor. Va dir: "Mira, pos ens quedem com estem". I clar, allò va ser una oportunitat perduda. Em va resultar més dolorós perquè havíem estat fent el projecte i tot el pla de normalització lingüística. Era el primer any de cap d'estudis i vaig tindre que estar moltes hores donant-li al tema. Per un vot... Va ser frustrant. Allò va ser frustrant, si...(rialles).

Quan jo he treballat m'he sentit amb poc de suport i poc arropada per Conselleria. Moltes vegades he sentit que el que feia els era absolutament igual. El que havies de fer era no molestar. En que no causara problemes... Els era igual que tu tingueres un projecte, que no tingueres un projecte... Els era absolutament igual. Crec que per part d'administració educativa i d'inspecció, no es dona suport a l'escola pública, o almenys, no s'està promocionant que l'escola pública siga una escola de qualitat. Crec que els inspectors s'haurien d'implicar en l'escola pública, en crear projectes i no fer papers. Des de recursos, des d'orientació pedagògica...

---

<sup>36</sup> El director de l'escola

Els inspectors haurien de començar amb anar a l'escola. Recorde que em va vindre una inspectora, Doña S., que em va pegar un puro per agafar uns materials... Però ella va vindre a classe. Va ser l'única inspectora que ens va reunir al claustre i va donar públicament les gràcies perquè es jubilava i havíem tingut ahí als seus fills. En l' escola H. vam tindre una situació complicada i, per això, un company i jo vam anar a parlar amb la inspectora. Tu et penses que va vindre a l'escola? No va vindre a l'escola... Ni tampoc sé si els va donar un toc. Recorde també, quan vaig començar en Onda, a R.F., que era un inspector jove. Aquell home venia al claustre, ens sentavem a la taula de mestres i ens deia: "Per a la propera vegada llegiu-vos aquell llibre i el comentarem". Ens miravem eixe llibre i diem: "D'això què podem fer, fem allò o fem l'altre?" Venia cada quinze dies o una vegada al mes, no per a entrar a les classes ni res, sinó per a vore... Aquella figura d'inspector jo la trobe a faltar. Pense que no els costaria res passar-se per l'escola i dir: "En este projecte anem a vore que podem ...". Als mestres els costa vore a l'inspector com un company.

Això des de l'administració s'ho haurien de prendre en sèrio. I la mateixa administració dir quin tipus d'escola vol. Conselleria hauria d'estar més a peu de carrer en promocionar un canvi educatiu.

## **2.2 Educar hui en dia. Sentit de la renovació pedagògica**

L'escola necessita redefinir-se. Està tal com estava quan jo anava de menuda. Tal i com està ara, l'escola no compleix la funció que hauria de complir (de formar ciutadans). No es formen ciutadans si nó més bé repetidors de coneixement. Ciutadans lliures i crítics no es formen. Per tant, s'hauria de formular un nou model d'escola. Jo pense que la renovació és totalment necessària. També crec que la societat actual està a un ritme de canvi tal que la renovació serà imparabile. Renovar-se o morir. Si no les escoles no aprofitaran per a res. Estem en un moment de molt de canvi i de molta crisi... Jo crec que serà per a bé, com totes les crisis... Però que estan posades en crisi moltíssimes coses socials. Esta societat aixina no pot viure, no pot allargar-se... Pense que s'han de trobar noves fórmules i s'han de trobar noves coses tant en societat com en pedagogia. Jo soc optimista i pense que les crisis serveixen sempre per a millorar però actualment és un temps de crisi forta.

El sentit de l'educació és formar persones lliures en igualtat de drets i responsabilitats per a fer una societat justa i digna. Té la doble vessant de preparar persones per a que siguin felices i per a que siguin capaces de fer una societat més justa. Més que instruir, cal educar. Al xiquet se li ha de formar i se li ha de formar per a la vida. S'ha d'educar en molts aspectes que són més importants que els instructius. Per exemple, des de ben xicotets cal treballar els hàbits. En una classe de 3 anys és més important treballar l'autonomia del xiquet que ensenyar-li a posar el seu nom. Això ja vindrà. Però hi ha coses més importants que instruir, simplement. L'escola, més que transmetre coneixements (ara en els temps que estem ja no necessites una cultura enciclopèdica perquè pots entrar a internet i trobar-ho), ha de preparar per a la vida. Més que ensenyar uns determinats continguts com si la persona fora un receptacle que hem d'omplir, hem de fer que eixa persona es pregunte, es qüestione coses i siga capaç de començar a resoldre eixos problemes que té. L'educació, enlloc d'anar de fora cap a dins, ha d'anar des de dins del xiquet, considerant els interessos que té.

### **2.2.1 Importància del projecte educatiu de centre**

Pedagògicament un centre ha d'estar molt ben fundat, amb una pedagogia darrere i amb una psicologia molt clara de com és l'aprenentatge dels xiquets. Si no partim de com aprenen els xiquets no podem fer res. Això tots els mestres ho hem de tindre molt clar.

Per tant, amb un suport molt gran de pedagogia i psicologia i amb un suport didàctic de com farem les coses. S'hauria de fer molta incidència en l'organigrama i en l'organització del centre. Com anem a organitzar-nos per a que això siga possible, quins grups farem, com serà la interacció entre professors, com serà la interacció entre alumnes... Això un projecte educatiu ho ha de tindre molt clar també. I després tindre molt clara la filosofia que vol transmetre. El tipus de societat cap a la que vol caminar. Primer fer l'objectiu, què és el que pretenem; i després, com ho podem fer, amb quina didàctica i quina pedagogia...

Jo crec que els centres no tenen un projecte educatiu visible i clar. En els que jo he estat tenien un projecte educatiu soterrat... Allí anàvem a ensenyar a llegir i a escriure, a multiplicar, a dividir, mantindre la disciplina i que isqueren en bones notes...I que no ens marejaren massa..

i ja està. I el “bueno” és el que millors notes trau i s’ha acabat. Poques vegades ens plantegem cap a on volem anar. I després al calaix sí que hi ha moltes coses: està el currículum, està el projecte educatiu de centre, està el pla de normalització lingüística, està el pla lector, està el de convivència, estan tots allí... I moltes vegades són paperassa.

Però sentar-nos i dir: “A vore, parlem. En este equip que som quatre com ens dividim als xiquets, els tindrem tot el grup sencer o fem dos grups; de matí fem una cosa i de vesprada fem una altra; fem tallers o no en fem”. Això, en un equip, poques vegades es dona. Poques vegades, i menys en un centre tan gran.

Per a treballar d’una determinada manera, pense que s’han de donar unes condicions i s’ha de donar un equip de treball on tots vagen a una. Crec que ara en l’educació no pot anar cadascú a la seua. En l’escola ha d’haver una sèrie de gent que estiga treballant pel mateix. A vegades m’he trobat que tenia fets cursos que em pareixien molt interessats i que en la pràctica no podia aplicar perquè la persona que tenia al costat no anava per ahí. Es una sort quan et trobes a una persona amb la que pots posar en pràctica el que has après. Encara que siga poquet a poquet. Si trobes a una persona o un equip que fa això, l’escola funciona. Però moltes vegades, almenys la meua experiència, per part d’altres companys això es donar faena. Llavors moltes vegades sí que fas cursos però a l’hora de la pràctica s’han de donar unes condicions per a que eixos cursos els pugues aplicar.

Pense que els únics centres que funcionen són aquells en els que la gent, i l’equip directiu, ho tenen molt clar. Un equip directiu en un centre és molt important. Jo he estat de cap d’estudis. Jo no volia ser cap d’estudis ni res però quan es va jubilar una directora, el que era cap d’estudis va passar a ser director i em va demanar que l’ajudara. Llavors vaig estar de cap d’estudis de l’any 08-09 (2008-2009) al 12-13 (2012-2013), que vam dimitir.

Va ser aquella dimissió<sup>37</sup> en la que vam dir que si no posaven línia en valencià i posaven línia en castellà, nosaltres dimitíem. No ens va costar dimitir. Pense que no ho vam fer bé. Mirant-ho ara pense que vam deixar l'escola en mans d'ells. En aquells dies vam pensar que era coherent; estàvem defensant una cosa, teníem tota la raó, teníem la unanimitat del consell escolar... I els polítics se'ns van passar per baix cameta. I vam dir que no, que feren el que vulguerem. Però clar, ara porten una escola que és molt diferent de la que havíem fet nosaltres. Però bé, són decisions...

Pense que ser cap d'estudis va ser una experiència bonica. És molt cansat fer de cap d'estudis. És complicat perquè tens que tractar amb persones i estar molt pendent d'este, de l'altre, de l'altre que no treballa, d'aquell que no sé què, i això és complicat. Pense que un cap d'estudis ha de tindre molta mà esquerra, ha de ser organitzat i ha de tindre el cap molt quadrat de calaixos per a saber que este està ací, este està allà, aquell em falta... Però a mi això no em costava. A mi em costava més ser director. Parlar en pares, per exemple, a mi em costava més. És un càrrec que has d'estar molt pendent. També pense que una escola sense cap d'estudis funciona menys que una escola sense director. Sense cap d'estudis sí que pot ser el caos (rialles)... Perquè cadascú fa el que li dóna la gana. Sense cap d'estudis sí que pot ser una complicació.

L'equip directiu té moltes coses a fer: des de posar-se al lloc dels mestres, cohesionar al grup, mirar que tots vagen a una, animar a la gent en cosetes menudes... Com per exemple, dir: “a vore, anem a mirar, anem a fer només este canvi. A vore si este canvi el podem fer”. I anar implicant a la gent poc a poc en el canvi. Q dir: “Anem a començar pels patis i avant, que és un lloc on estem tots. A vore que podem fer per a fer un pati més educatiu i formatiu”. Això a lo millor ja suposa un canvi i la gent pot vore que això ja ho hem aconseguit... Anant fent petits canvis. Hi haurà gent que s'acostarà més i gent que s'acostarà menys però si es van fent petits canvis, i la gent veu que es poden assumir i que van bé, això pot il·lusionar. Més que voler-ho canviar tot de dalt a baix.

---

<sup>37</sup> Va ser una dimissió que, en el seu moment, va tindre un cert ressò en l'àmbit educatiu de la ciutat de Castelló

### 2.2.2 L'aula

En l'aula estàvem organitzats en equips i cada equip el composaven uns xiquets que normalment anaven canviant. Hi havia un encarregat de l'equip per a les funcions de repartir material. Hi havia també encarregats de les coses que es decidien en assemblea. Hi havia un delegat de classe i un subdelegat, que eren els que estaven en el consell de delegats de l'escola.

La disciplina la portaven amb uns ítems que estaven en un tauler i anaven ficant punts segons com anaven. Els xiquets sabien estos ítems. Per exemple, fer els deures nets, portar el material a escola, acabar les tasques a l'hora, treballar en silenci, portar els treballs ben fets... I en l'agenda que tenien ells al final de mes revisaven tots els ítems i ells es comprometien a com havien funcionat. Ho firmaven ells, ho firmaven els pares i es comprometien a millorar en algun aspecte... “Treballaré més en silenci” Doncs a vore si este mes en això què ens hem desbocat podem millorar-ho.

A nivell metodològic va ser un descobriment per a mi la lectoescriptura constructivista. Ahí em vaig emocionar. Per a mi ensenyar a llegir i a escriure és una de les coses més boniques que hi ha. Quan un xiquet comença a llegir i veus que comprèn el mecanisme i com funciona la lectoescriptura... Que contents que estan... És un descobriment... Per a mi és molt satisfactori vore als xiquets com aprenen a llegir.

A mi m'interessava molt en lectura poder saber en quin nivell estaven i saber a quin nivell tenies que portar-los perquè molts deien: “No, però és que este xiquet no sap llegir”, i jo deia: “Este xiquet no sap llegir però no és igual un xiquet que quan t'escriu et pose tres consonants que un xiquet que quan t'escriu et posa una muntonà de ratlletes. No estem igual en un nivell que en un altre”. El saber els nivells del coneixement que van havent i com pots fer-los passar d'un nivell a un altre això és molt interessant. A mi això m'interessava molt, el saber com construïen, com aprenien cadascuna de les coses. Quin és el mecanisme que havien d'aprendre per a passar d'un estadi a un altre. Això és el que més em va interessar de la lectoescriptura constructivista. Va suposar per a mi descobrir una manera d'ensenyar a llegir i a escriure que a mi no me van ensenyar. M'agradava molt ensenyar això. Per això no vaig anar a tercer i quart,

perquè estava molt a gust ensenyant a llegir i a escriure i ensenyant matemàtiques. En eixos primers estadis em trobava molt a gust i m'agradava molt.

M'agradava també fer matemàtiques manipulatives. Normalment en infantil estàvem distribuïts sempre per racons. Aprofitava que entrava la professora de reforç per a fer racons sobretot de matemàtiques. En Primària en fèiem quan s'emportava mig grup l'especialista. Llavors podíem treballar perquè tu els podies guiar. És molt més difícil això que posar-los restes a la pissarra i després corregir-les. L'estar guiant-los el pensament per a que ells arriben a construir-lo, és complicat però és molt bonic. El guiar-los el pensament.

En classe em trobe bàsicament tranquil·la i sabent que domine la situació. Quan comences tens molta inquietud per saber com anirà, saber respondre açò, saber respondre allò altre... Però ara bàsicament, quan m'enfronte a una classe, sé que tinc recursos per a poder fer que eixa classe funcione. Ara bé, hi ha vegades que et fan patir, sí... Veus que la classe se te'n va cap a un costat i no pots reconduir-la, perquè de vegades, en els xiquets, passa... Quan no pots reconduir una classe sí que pateixes...pateixes de vore que se'n va cap a un lloc que tu no vols i que moltes vegades no pots reconduir-la...

Jo era partidària de llevar els llibres de text. La meua gran lluita, sent cap d'estudis, va ser reduir-los molt. Ara, amb el banc de llibres, ja no suposa una despesa econòmica, però va haver un moment en que els xiquets immigrants no podien assumir el cost dels llibres de text. És que tenien llibres de text per a plàstica, per a valors... Hi havien tutories que tenien llibres de text per a tot. I el llibre de text jo pense que s'ha de reduir. Si vols fer el llibre de text no et dona temps a fer altres coses. Jo pense que el sobreús del llibre de text pot impedir la renovació pedagògica. El més interessant és aprendre a aprendre, saber organitzar la informació i saber trobar informació. L'educació emocional i el desenvolupament personal també ens hauria de preocupar.

El temps i l'horari condicionen moltíssim, sobretot en Primària. En Infantil ja és una altra història. En Infantil pots fer més el que tu vullgues però en Primària a vegades estàs en una activitat interessant i s'han d'anar a música, o a valors... Això talla molt els processos. Els ritmes



d'aprenentatge els talla molt. I els espais, evidentment, també condicionen. No és igual tindre la classe organitzada d'una manera que tindre-la d'una altra. Només entrar en una classe ja ho veus una miqueta. Jo recorde quan estudiava que hi havia una professora, de Pedagogia justament, que no suportava que els ficara en forma de u. Ens feia canviar la classe. Jo crec que es trobava insegura de que en les classes hi haguera debat. Si la classe està posada en forma de u o en forma circular es presta més al debat i a compartir coses. Pense que condiciona molt. El canviar les taules i el posar-les en forma de u, per racons o dividida en ambients d'aprenentatge, això ho canvia molt. La manera d'ensenyar canvia.

### 2.2.3 Conflictes

Quan hi ha un conflicte, a vegades el que va millor és apartar al xiquet del conflicte. Aïllar el conflicte i a la persona que ha provocat el conflicte aïllar-la del col·lectiu. Aïllant del col·lectiu i després en tranquil·litat, parles amb ell. Val més tornar a la calma i no parlar. A mi això m'anava bé moltes vegades.

Quan estaven els xiquets molt alborotats (gest de silenci) sempre hi havia algú que deia: "Neus no diu res" i anaven baixant. Podíem estar cinc minuts tranquil·lament. I quan ja estàvem tranquils tornàvem a començar. Però moltes vegades negar-se a continuar una dinàmica que veus que va, que va, que va, que va...que no se'n va...Tallem el tema i anem a començar des d'una altra perspectiva, més tranquils. Això sí que em funcionava sempre. De fet els xiquets ja ho sabien, no tenien problemes... Quan ja me veien que jo estava callada, em sentava a la taula i em posava a mirar-los i avant. Mentre no hi hage problema i dos no se peguen...(rialles), que vagen fent. I sí, de seguida deien: "Ehh... Que Neus...". Llavors es calmava la situació.

Has de tindre consciència i has de saber que això funcionarà. Has de tindre consciència que ells se calmaran. Estar segur... Deixar passar el temps... I després saber gestionar molt bé els càstigs, les amenaces... "Si no calleu, no eixireu al pati" I després resulta que tu tens ganes d'anar a prendre't un tallat i dius: "Va, doncs eixiu deu minuts!" No, doncs no...

*Isabel: "Resol els conflictes amb amor i amb estima. Jo tinc un exemple molt bo de fa un temps. Vam fer un vídeo gravant els quinze anys de l'associació i vam anar per les cases durant sis mesos*

*per a que la gent ens responguera unes preguntes. X. P., en l'entrevista, ens va dir: “Amb Neus tinc una relació molt especial perquè un dia jo vaig fer una malesa molt gran...” X. P. era de fer-ne... Aquell dia, que la va fer molt grossa, molt grossa... Neus, enlloc de renyir-lo, es va sentar amb ell i va començar a plorar. Li va dir que ella li havia donat confiança i ell no li havia correspost a eixa confiança. L'havia traïcionat en eixe sentit. Claro, ell es va quedar molt sobtat perquè el comportament normal és que te castiguen. A ell no el van castigar. I ell va dir: “Esta dona?... Que se suposa que és la jefa, s'està posant a plorar per la meua culpa...”. Ell a partir d'ahí va intentar canviar el seu comportament. Fins i tot volia ser monitor.*

*El dia que ens va dir que volia ser monitor Neus i jo ens van mirar en plan “Què?”. Ara s'ha fet docent i és un excel·lent profe. Eixa manera de resoldre els conflictes et trenquen els esquemes. Mai he vist que castigara a ningú. Sempre ha posat per davant la part emocional. Inclús en una eixida que vam fer no me'n recorde a on, els nanos van portar botelles d'alcohol. Aleshores ens vam asentar, vam fer una assemblea i ella va dir: “Mireu, jo açò ho faig perquè m'agrada eixir al camp i m'agrada donar-vos oportunitat de ser autònoms. Però si vosaltres a canvi m'ho torneu bevent alcohol... Sabeu que això no ho podeu fer perquè sou menors. A mi m'esteu traïcionant. M'esteu traïcionant la confiança.” I clar, aquells xiquets es van posar de seguida a plorar... “Perdona Neus”. És una manera de resoldre els conflictes des del amor, des del estima i de dir que m'esteu fent mal”.*

#### **2.2.4 Desacceleració dels temps escolar. Necessitat de parar i interioritat**

Els xiquets de hui en dia són revolucionats. Van a unes revolucions majors de les que anaven antes. No sé si és l'alimentació o què és, però són xiquets molt inquiets. Són xiquets que són incapaçs de prestar atenció, d'estar tranquils, centrats en una cosa... Els falta molta concentració. Pot ser siga per la cultura de les pantalles. Els costa molt estar tranquils i fer una cosa centrats. Són poc perfeccionistes. Això de l'esforç de voler fer les coses ben fetes jo pense que això els falta. Són xiquets que crec que són molt espavilats i desperts; tenen molta capacitat de raonar i de fer coses però els falta tranquil·litat. Els falta assossegat-se.

Pense que això és qüestió de treballar-ho molt en tutoria perquè ells ho agraeixen. Fins i tot els que són molt menuts i els que són més nerviosos, agraeixen que hi hage un context exterior que els tranquil·litze. Moltes vegades jo crec que això en casa tampoc ho tenen. Ells són capaçs de fer-ho. Moltes vegades ho demanen. Estos dos que estan ací en Tres en Ratlla, ells em diuen: “Neus, mone amb tu”, perquè ells mateixos es donen compte que són incapaçs de

controlar-se. Ells necessiten moltes vegades un context que els centre. I això si no els donem des de fora és difícil. El posar-los unes normes i acotar-los l'espai pense que això ho agraeixen.

Ara tinc una experiència amb els xiquets de Catequesi.. Estem fent una experiència que es diu Oratori de xiquets. No els fem catequesi donant-los contingut, sinó que intentem que ells es posen en relació amb Jesús. El primer què fem és estar en un ambient molt recollit, ensenyar-los a estar en silenci, a estar tranquils... Sempre està la persona que porta la reunió i un acompanyant, que si veu que algun xiquet es mou o molesta se'n va al seu costat i li diu: "Què passa alguna cosa? Vols algo?". Si distorsiona molt el grup el trau fora una estona. I els xiquets poquet a poquet van entrant, es pacifiquen i es tranquil·litzen. Pense que eixos espais de pacificació els fan falta. En casa tampoc ho tenen.

Abans, jo recorde en casa passar-me molt de temps (no fa falta estar sense fer res) jugant al parxís tranquil·lament... O com jo de menuda en casa no tenia televisió i mon pare ens contava històries... A l'hora de sopar jo recorde estar sentada en la taula, i fer-se les deu i mitja, i les onze i estar ahí xerrant en un ambient tranquil, sense fer res. No feia falta fer res... I ara, això, jo crec que no ho tenen els xiquets. Els xiquets van molt accelerats d'un lloc cap a un altre... Van a colps moltes vegades (rialles). I això crec que no és sa. Els falta serenor i interioritat.

En l'escola sí que és interessant que els xiquets tinguin un espai d'interioritat perquè l'ésser humà, si no té un espai d'interioritat, es perd. I això en l'escola tampoc ho hem sabut cultivar. Els xiquets han de saber fer silenci, i han de saber reflexionar sobre algunes coses. Em va parèixer molt interessant, en el CEIP I.F<sup>38</sup> i crec que hi ha altres experiències, fan filosofia amb els xiquets d'Infantil. Jo crec que això és molt important. Al xiquet se li ha de donar un espai per a centrar-se i per a saber qui és. És que si no estem fent fullaques que no tenen pes i van d'ací cap allà. Els hem de fer pes per a que no els menege el que siga. I per a eixe pes ha d'haver una interioritat, i això no es fa més que en silenci i en introspecció. L'escola això sí que ha de saber-ho fer. En ètica i en valors a vegades sí que parlàvem d'estes coses.

---

<sup>38</sup> CEIP I. F., centre d'Educació infantil i Primària de la zona nord de la ciutat de Castelló

En el que més he treballat ha sigut en l'esplai. En l'esplai sempre hi ha una mitja hora final que és de silenci i de reflexió. Normalment la porte jo... Podria fer-se molt millor, però bueno... El que jo faig bàsicament és aconseguir un silenci, aconseguir una relaxació, que els xiquets estiguen tranquils, i ahí no es meneja ningú, és que no es menegen... Jo no sé perquè... Després sempre els conte alguna història, algun conte formatiu, alguna fàbula, alguna cosa de la qual es puga traure alguna cosa personal o un aprenentatge. Sobre això fem preguntes o simplement jo ho relacione amb la figura de Jesús. Eixa tècnica de contar coses als xiquets i de que els xiquets estiguen pensant i que reflexionen sobre coses, sobre valors, com poden ser l'autoestima, la llibertat, l'empatia... Això sí que ho he treballat. Després sempre una cançoneta i cap a casa. Mitja hora de reflexió pense que és important.

Pense que és important que les persones ens parem de tant en tant. L'altre dia vaig estar en una eixida que vam fer de l'esplai. Vam estar jugant. Els vaig dir als monitors: "Jugueu a pillar i fer «salvado»". Com ara és l'Advent i l'esperança del Salvador els vaig preguntar: "Vosaltres, de què voleu que vos salven?". Em vaig quedar sorpresa. És molt difícil perquè hi ha xiquets que son de tercer de Primària i hi ha monitors que són de primer de Batxiller i llavors, clar, les respostes varien molt dels uns als altres. Primer es van quedar tots una miqueta aixina (sorpresos). Els vaig dir: "Escriuiu en un paper, que és anònim, per supost, no he de saber res". No saps la quantitat de gent que va dir que volien que els salvaren de la soledat. Molts estan super connectats però de la soledat, de la tristor, de l'angoixa, de la mort...i són joves adolescents. Les persones tenen molta necessitat de que els salven de moltes coses. Alguns es senten realment malament. Un em va dir: "Jo soc molt feliç i no necessite que em salven de res". I em va dir: "He d'apuntar-ho?" I jo: "No, no... No apuntes res". (rialles). Però fa molta falta posar en valor allò íntim d'un mateix. Pense que ho hem de fer.

Moltes vegades la societat ho tapa. També interessa més que no es done massa compte perquè aixina li venen de tot... Per a omplir el buit eixe de la soledat (rialles)...Van omplint-lo de coses i van consumint a vore si aixina es senten més acompanyats.

### 2.2.5 Límits, autoritat i coherència

No soc una bonista que tot està bé. En les classes soc molt estricta. I les normes són les normes. Ací, l'any passat, a un xiquet del Tres en Ratlla el vam deixar sense anar a *Port Aventura*. Em va doldre moltíssim. Però li va fer una cosa a una companya que li vaig dir: “Fins ací hem arribat. A Port Aventura no vens”. Tenia la norma molt clara i al tindre dos avisos no va vindre. El xiquet ho va reconèixer. Això al xiquet també li fa bé. Ell ha de saber que fins ací hem arribat. I d'ahí no es passa. Als monitors sempre els ho dic. No digueu mai un càstig que no podeu fer. Per favor, no digueu mai: “Estareu tota la nit pegant voltes al pati” perquè sabeu que no ho fareu. Podeu dir: “Avui no estareu al foc del campament”, que això sí que podeu fer-ho.

És que sinó perds l'autoritat de seguida. El meu home sempre em diu que l'autoritat costa molt de guanyar però costa un segon de perdre. És que costa molt *poquinyo* de perdre. Els xiquets si saben que eres coherent, ja ho saben. La coherència és molt important. A l'hora de portar un grup és molt important. El ser coherent i no dir mai res que tu pugues després no assumir, això és important. Ací a classe no fa falta que jo digue res especial. Es que em diuen: “És que quan ve Neus”...Ja saben que ací no es pot fer això. I quadren i ja està. Això és independent de que tu després al xiquet el vulgues, el valores, te l'estimes, o li veges les coses bones que té. Però si una cosa no està bé, no està bé. Els mestres que entraven d'interins, jo sempre els deia: “Et guanyaràs la classe el primer mes; però el primer mes, si fa falta, no fages res més que hàbits i comportament. Quan tingues la classe així podràs fer el que vulgues. Mentre tu la classe no te l'hages posada a la butxaca, i la classe seguisca el que digues tu i tu manes sobre la classe, és inútil, no faràs res”. I això pense que també és un aprenentatge, de molts anys d'estar treballant.

### 2.2.6 Religió i escola

Pense que la religió no ha d'estar en l'escola. Això és una cosa que hem estat parlant molt entre la gent cristiana i religiosa. En l'escola ha d'haver un ensenyament de les religions. No pot ser que estiguem unes d'esquena a les altres. Un xiquet d'una família cristiana o d'una cultura cristiana ha de saber quin és el Déu dels musulmans, perquè es comporten així, què és el Ramadà, a on es reuneixen, què és la mesquita... Igual com un musulmà ha de saber què és una església i quina iconografia hi ha ahí...

És que a última hora no podran estudiar art. És que entren en una catedral gòtica i allò sona tot a xinés. És que no pot ser. És que s'han de saber la iconografia, que l'esperit sant es representa en un colom, que el que està penjat a la creu és Jesús i per als cristians és un personatge important que va morir. Igual que hem de conèixer els jueus. Hem de conèixer les distintes religions que conviuen en l'escola. Els xiquets ho han de conèixer perquè això marca a les persones. Això ho han de conèixer tots, però d'ahí a que la religió siga un adoctrinament o a que s'aprofite l'escola pública per a fer creients... Jo crec que està fora de tot. Està fora de tot.. Pense què és una manera de l'església de seguir ostentant poder o influència.

A mi, com a creient, em dol molt que l'única assignatura en que es separen els alumnes siga per la seua creença religiosa. Això em pareix el més anticristià que pot haver. Per tant jo religió a l'escola no en faria. Tal com està plantejada ara, no en faria. Però sí que faria que tots conegueren les religions dels altres perquè això és important. Falta molta cultura religiosa. Això s'ha de saber. Simplement per cultura.

### 2.3 La figura del mestre

Encara em veig amb mestres. L'altre dia a uns els vaig preguntar: “Eh, què heu fet, com va?” I em van dir: “Bah, tot són papers, tot són papers, tot són papers, i no avancem res. Hem tingut claustre i no fan més que demanar-nos papers, demanar-nos papers i no aprofiten per a res. Anirem a la nostra i avant”. És que moltes vegades dóna eixa impressió. Jo ambient d'il·lusió i de dir anem a tirar endavant, en les escoles, ho he vist poques vegades. No ho he vist massa. Ara no ho sé. Jo crec que hi haurà escoles que si.

Del CEIP S. G.<sup>39</sup> em parla C. i em diu que estan molt a gust, però que treballen molt totes. Pense que sí que hi ha escoles que fan això. Hi ha escoles on el professorat està molt unit. I això és veu moltes vegades mirant si fan dinar de Nadal o no fan dinar de Nadal. Moltes vegades

---

<sup>39</sup> CEIP S. i G., centre públic de la part nord-oest de Castelló.

en els dinars és on es fa ambient, on es creen vincles i on es veu si hi ha cohesió o no hi ha cohesió.

La manca d'il·lusió crec que ha de vore una miqueta amb el desprestigi del professorat. Els professors estan desprestigiats. Jo crec que també alguns estan sobrepassats. És que el canvi social que hi ha és molt gran. És molt gran. És que igual que els pares estan sobrepassats i no saben per on tirar, jo pense que a vegades els mestres tampoc no saben per on tirar, sobretot els mestres de cinquanta i més anys. Han vist que ha canviat tant l'educació, què ha canviat tant la seua consideració davant dels pares, ha canviat tant l'alumnat que tenen davant que, de vegades, no saben per on anar. De vegades llancen la tovallola...

No hi ha reconeixement polític ni social cap als mestres. Sé que els mestres han perdut molt de prestigi social. El respecte que tenia antes la figura del mestre s'ha anat perdent. Cada vegada es dóna més feina a l'educació, perquè els mestres ho han de solucionar tot: des de l'alimentació, l'assetjament sexual, la violència de gènere, l'ecologia... Tot això és qüestió educativa i això ho han de fer els mestres. Però els mestres són "el pito del sereno". Qualsevol pot cridar-los, qualsevol pot dir-los que no està d'acord... Va un pare i li pot discutir davant de l'alumnat el que siga... Crec que hem perdut prestigi social.

Jo pense que els que tenen més il·lusió són persones més idealistes i utòpiques. Són persones que es creuen que la societat pot canviar, que la societat pot ser més justa i més igualitària, i que l'escola pot contribuir a això. I lluiten perquè pensen que això és el seu lloc per a lluitar per una societat millor. Creuen que l'escola és on ells poden fer això i, de fet, molts s'ho han cregut i s'ho han cregut molt seriosament. Les persones que no tenen il·lusió pense que no volen canviar la societat. Les persones que he vist que no tenen il·lusió per canviar l'escola són persones que ja els està bé com està la cosa.

### 2.3.1 El paper del docent com a actor polític

Les persones som polítiques. La nostra actuació no és mai objectiva ni neutral. És molt difícil ser objectius i ser neutrals. Encara que explícitament no ho digues, o explícitament no adoctrines als alumnes, en les actituds sempre tires cap a una banda o tires cap a una altra banda. En la teua actitud, en les teues maneres de treballar, sempre es nota. De fet, sempre et filen quan estàs a un lloc. Jo pense que política explícita no... Però com els comportaments no són neutrals, pense que el docent sí influeix políticament.

En general jo crec que els docents són més bé conservadors. També perquè és més fàcil i més còmode ser conservador. Transformar la societat exigeix un plus de compromís i un plus de treball que poques vegades es fa. De fet, les escoles estan fetes per això (rialles). Moltes vegades estan fetes per ensenyar a les noves generacions que s'han de portar bé, mantindre el status quo i no marejar-se massa. Per tant jo pense que fan un paper més bé conservador. Pense que s'hauria de fer un paper més transformador però actualment no ho veig massa.

Isabel: “Ella és d'esquerreres, però *vamos, a tope*. Pels seus valors, per conforme treballa, pel que diu, per l'associació en la qual està”.

Pense que els docents amb els alumnes i famílies sí que tenim possibilitat de canvi i possibilitat d'intervenció. Si estableixes un tracte amb ells de no només un objecte. Si tu t'estimes a les personetes i vols que progressen i tot això, jo pense que els docents tenim la gran sort d'estar treballant amb un material que, de moment, encara es dúctil i, si es senten estimats, poden millorar, estimular-se i créixer. Això és molt bonic. Estos dos xiquets que estan ací al Tres en Ratlla és perquè a la seua classe no fan res. Tens possibilitat de dir-los: “No eres un desastre xic, tu tens possibilitats de fer alguna cosa i si et poses en serio pots tirar endavant”. Pense que en alumnes tenim possibilitat de canvi. I en alguna família li pots canviar una miqueta el marc mental, si tens una relació amb ells de xarrar i de xarrar sobre temes... Jo pense que en els pares (alguns sí que se te reboten), però en certs pares sí que pots canviar una miqueta la visió que tenen.



Recorde que quan vam començar tres anys en valencià, el pare d' un xiquet que li dien A., va vindre a la reunió i era un *matón* d'estos. En la reunió vaig explicar que als xiquets els parlaria en valencià tota l'estona. Ell es va alçar i va dir: “Desde luego, aquí hablándoles de que a los niños se tienen que sentir como en su casa y nos dice que le hablará en valenciano. Pues no sé como lo van a entender”. Jo li vaig dir que al xiquet l'entenia, i jo podia fer-me entendre, que no es preocupara. Eixe xiquet va acabar tres anys d'Infantil. Era un xiquet que, a més que estava malet, me'l vaig estimar molt. Al seu germà, evidentment, el van posar en valencià...

### **2.3.2 El mestre com a tutor acompanyant**

Jo pense que a les persones se les acompanya poc. L'escola pense què és una educació més instructiva i més de repetició, que no una educació com cal. Pense que les persones, i més ara, necessiten figures d'educadors. I figures d'educadors hi ha poques. Els mestres en l'escola encara coneixem als alumnes i passem més temps; passem dos anys. La figura del tutor pense que ha d'estar molt clara i en secundària encara més. Tutoritzar-los és fonamental. Conèixer als xiquets, seguir-los la pista, estar al seu costat... Sinó es perden. Passen de primària a secundària i es perden. En els instituts jo crec que la figura del tutor fa molta falta. Estos xiquets van desorientats, no saben ni per on van. Tindre una persona que els anime, que els eduque, que els forme, que els exigisca... Això fa molta falta. I en l'actual sistema educatiu jo crec que ho estem perdent molt.

L'especialització del professorat en primària pense que no és positiva. En primària el mestre hauria de ser més generalista. El mestre en primària tampoc hauria d'ensenyar als xiquets a fer una composició simfònica, s'hauria d'ensenyar el nom de les notes en música, saber tres o quatre cançons, fer ritmes, saber llegir mínimament una partitura i això qualsevol mestre pot fer-ho. Tu poses a la pissarra qualsevol programeta o qualsevol cosa... A un nivell elemental un mestre pot fer-ho. Un mestre pot donar artística, pot donar música, pot donar psicomotricitat i pot donar moltes coses que abans les donava un mestre.

Per a mi ser mestre, per suposat, no és donar continguts sinó que és formar persones. El mestre ha de ser un orientador dels interessos del xiquet, un subministrador d'informació, una persona

que guie el projecte que el xiquet té o que el xiquet està intentant, en totes les mesures que té al seu abast (internet, les xarxes...). Però pense que l'educació ha de canviar... No pot ser que el mestre estigui davant dels xiquets i que els xiquets estiguen simplement assegurats en la cadira i rebent les coses. Ha de ser una transformació des del punt de vista del mestre i canviar el punt de vista pel de l'alumne. Fer créixer personalment els altres és el millor. Quan et trobes a un xiquet que has tingut i veus que ha millorat i s'ha superat, això és la satisfacció més gran.

### 2.3.3 Característiques del bon mestre

Per a ser un bon mestre primer t'ho has de creure i has de tenir ganes de ser-ho. Crec que la vocació juga un paper. És una professió que si no t'ho creus o no tens ganes de ser-ho és impossible que sigues un bon mestre. I després una adequada formació. El què es necessita és formació dels mestres des de les escoles de magisteri. Haurien de tindre *super* clara la didàctica i com ensenyar. Però la motivació i les ganes d'estar treballant són fonamentals.

El mestre ideal ensenya i forma els altres. Els sap traure tot allò bo que tenen els altres, els potencia totes les seues capacitats, els fa més persones, els fa més madurs... És una persona que estima, veu les coses bones de la persona, veu per on pot anar, la valora i intenta des d'on està fer-la avançar. Seria molt xulo si els mestres pogueren fer avançar una persona en allò que val.. A lo millor un val per a ser fuster, però un fuster ben format i format com a persona és un encant.

#### 2.3.3.1 La importància del desenvolupament humà

Per tot això és important l'empatia: posar-se en el lloc de l'altre, mirar a l'altre què li està passant i sobretot intentar ajudar-lo, no dir : "Este és un *incordio* en classe". Jo crec que un bon educador ha de ser una persona amb molta empatia. Ha de saber posar-se en el lloc de l'alumne.

Pensar en allò que jo puc fer per a que este xiquet millore i es supere. Ahí està una miqueta el *intrinsic*. Ens paguen per això. Estos mestres que es queixen contínuament, dient: "És que estos xiquets...". Jo els diria: "Escolteu, és la vostra faena, si no poseu-vos a vendre sabates".

Per això, la dimensió personal és molt important en el docent. Un docent ha de ser una persona molt equilibrada perquè està treballant amb persones. Hauria de ser un exemple. Els mestres haurien de ser un exemple. Haurien de ser algú a qui imitar. Ha de ser una persona, com abans

deien, sense taca. Honesta, educada, fins i tot, virtuosa. Ha de tindre tots els valors que s'han d'inculcar en els alumnes. Jo crec que l'exemple val molt... Tant dels mestres com dels pares.

Isabel: “Neus destaca pel seu humanisme/naturalisme. Ella fa les coses molt naturals. I enfoca les coses com si fora cap a ella. Ella és molt capaç de posar-se en la teua pell. I no mai t'exigirà coses que ella no fa”.

La dimensió personal del mestre no entra ni en les oposicions... No es valora ni es mira. Tots tenim una certa por d'entrar en la dimensió més personal de l'altre perquè pareix que estigues jutjant, i m'imagino que des de l'administració més encara. En la cosa íntima hi ha com un cert pudor d'entrar en la intimitat de les persones, en conforme són o en les seues capacitats; més enllà de les seues capacitats acadèmiques. Dir a una persona que s'ha enganyat fent un problema de matemàtiques és fàcil, però dir-li a una persona que és incapaç de conduir una classe, això és més complicat. És complicat. Em pareix difícil. El creixement personal és una cosa que, a part dels llibres d'autoajuda, la gent dedica poc de temps. Així com la gent dedica temps al físic i a anar al gimnàs, dediquen molt poc de temps a la interioritat.

L'autoconeixement és importantíssim. És difícil tindre autoconeixement. No dediquem temps i l'autoconeixement requereix temps, requereix silenci, requereix interioritat, requereix introspecció... I esta societat crec que no està feta massa per a la interioritat ni per a la introspecció. És complicat de fer. Trobar moments de silenci i de pausa... Sempre passen altres coses al davant. Eixir de festa, anar al gimnàs, treballar, anar a comprar, fer una cervesa amb els amics... Passen al davant moltes coses. Conec a poca gent que digue: “És que jo necessite mitja hora per a estar reflexionant, pregant, resant, en silenci, en una lectura que m'enriqueix”. Conec poques persones així.

Jo ho hauria de fer més. Veig que ho necessite. Moltes vegades et deixes portar per la immediatesa, pels impulsos, pel que et diuen. El coneixement, el reflexionar i la serenor aprofiten sempre. Als xiquets els ho dic moltes vegades... Els xiquets son especialistes en necessitar silenci i no tindre'l de cap de les maneres. Els costa. Els costa moltíssim. L'estar en silenci, almenys en silenci intentant no pensar res, és un món. Els costa molt.

### 2.3.3.2 Capacitat d'estimar i connectar amb l'alumnat

Un mestre ha d'estimar l'alumnat; si una persona no s'estima al que té davant no farà res. Pense que ha de ser una persona que empatitze molt, que veja les necessitats, que siga una persona exigent, que sàpiga posar les normes i sàpiga dir: "D'ací no passem". Però que sàpiga ser flexible amb un alumne. Pense que ha de ser una persona que s'ho crega molt i sobretot que s'estime els xiquets que té davant. Si un s'estima els xiquets que té davant és més fàcil. Si a un li sap mal si un xiquet fa una cosa mal feta, no és igual saber-li mal que un xiquet fa una cosa mal feta com enfadar-se pel mal que ha fet. I els xiquets això ho noten. Si el xiquet veu que tu estàs disgustat pel que ell ha fet, que no estàs enfadat sinó que estàs disgustat, perquè eixa reacció d'ell no et la esperaves, això fa efecte.

Per a connectar amb els xiquets jo pense que sobretot cal estima. Cal valorar-los que, en terminologia religiosa, és beneir-los, què és dir el bé a eixa persona. Jo soc creient. Beneir als xiquets em pareix què és molt interessant. Beneir és dir el bé d'un xiquet. Un xiquet necessita que li diguen coses que fa bé. Si a un xiquet no li dius el que fa bé considera què és un desastre i eixe xiquet no avança de cap de les maneres.

Jo pense que el que s'ha de fer és vore les coses positives de l'alumne. Començar a valorar-lo. Tots tenim valors. Fins i tot el més desastrat o el més desastre, té alguna cosa que et sorprèn. A lo millor no li ho veus de seguida, però també ens hem d'acostumar a no vore els resultats immediats. Hem d'estar creient que el que estem fent, algun dia, eixirà. Del que tu dius, algun dia, se'n recordaran. Si a una persona l'has estimada, o l'has valorada, eixa persona a lo millor no et respon, però a lo millor un dia pot dir: "Jo vaig tindre una mestra que em va dir que això ho feia bé". I això pot ser un lloc on agafar-se.

Cal intentar vore la part bona que té. Tots en tenim de part bona. Sempre s'ha de pensar que si eixe xiquet té algun problema i reacciona de determinada manera, passa alguna cosa, alguna cosa no funciona. Ell és una víctima de les seues debilitats i de les seues mancances. Les persones bàsicament són bones. Els xiquets bàsicament tenen coses molt bones i molt boniques. Es tracta de saber-ho vore i de fer-los progressar.

Jo pense que als alumnes se'ls ha de respectar molt. Ha d'haver una relació de respecte i d'estima. Als xiquets se'ls ha d'estimar. I crec que se'ls ha de saber vore les coses bones que tenen. Se'ls ha de mirar sempre des de les potencialitats que tenen i les coses que fan bé. Si tu ho mires des d'eixa mirada el xiquet també es sent mirat una miqueta aixina. Si tu el valores... El xiquet necessita saber-se estimat, i saber-se valorat per a poder fer les coses. Si tu a un xiquet, igual que a un fill, no li dius que és capaç de fer una cosa i li la fas tu, doncs eixe xiquet cada vegada en fa menys. Cada vegada es sent amb menys capacitat per a fer-ho. Llavors jo pense que l'actitud ha de ser eixa. De vegades és difícil, de vegades és difícil a un xiquet vore-li les coses positives. La nostra mirada moltes vegades...

Per això, a mi més de dos cursos en una classe no m'agrada estar perquè als xiquets els tens ja molt mirats... La teua mirada sobre el xiquet està molt marcada. A un li veus moltes coses bones i no eres capaç de vore-li les roïnes; i a un altre li veus les roïnes i t'és molt difícil mirar-li potencialitats. I a lo millor amb una altra mirada el xiquet pot començar a funcionar. Hi ha vegades que la connexió no es dóna. Per això jo crec que a un xiquet el limita molt estar més de dos anys amb un mestre. Han hagut mestres que, pel que siga, a lo millor han agafat als xiquets en tercer i han estat tercer i quart. Han volgut canviar a tercer cicle i han passat amb ells a cinquè i sisè. Al final, crec que és massa. Els xiquets estan farts del mestre i el mestre està fart dels alumnes. Pense que és difícil mantindre eixa mirada sempre respectuosa i mirant les potencialitats que té cadascun. Però crec que ha de ser la relació que ha de tindre el mestre.

Crec que ha de ser una relació afectuosa. Ha de ser un esforç per part del mestre però el mestre ha de fer eixe esforç de vore allò positiu. Jo pense que això s'ha d'exercitar perquè els xiquets canvien de la nit al dia. Ací, per exemple, hi ha una xiqueta que ha crescut moltíssim. Eixa xiqueta, en primer i en segon, ningú haguera donat res per ella. Però és que la mestra estava tot el rato dient: "¡Mírala! ¡Mírala! Gorda y además le ponen unas mallas, mira que mallas, todas las bragas se le ven!" La pobra xiqueta estava *matxacada*... Eixa xiqueta va repetir segon. Va tindre una altra mestra. Va començar a donar-li classe i ella va començar a créixer i va començar això... Ara està d'alumna de resolució de conflictes, de mediadora... Este cap de setmana tenien

una trobada de formació en l'alberg Argentina<sup>40</sup>... Ella ha estat en el Consell Escolar Municipal, ha estat en el Consell Escolar del centre... És una xiqueta que d'haver pogut ser no res, ha anat progressant, progressant, progressant i veus que està molt contenta. Està molt bé. I pense que això va ser, en gran part, per la mirada que s'ha tingut sobre ella. Es va sentir valorada i se li va dir: "Vinga, va...". Ha sigut molt per això. Als xiquets els podem afonar molt. I va anar una mestra que va fer molt de treball, i després, el mestre que van tindre en tercer i quart, també.

Recorde que un altre xiquet, quan va entrar a l'escola, li van penjar el *San Benito* de que era autista i bueno... La feina va ser llevar-li el diagnòstic d'autisme. Tenia un dictamen i allò era serio. Era un xiquet Asperger i era estrany, però era així... Son pare era igual. Un xiquet que després va donar molt bon resultat en l' escola. Això de qualificar a un xiquet des de quan entra a l' escola, jo crec que s'ha de tindre molt de compte perquè als xiquets els podem encasellar.

Jo crec que darrere de comportaments estranys dels xiquets sempre hi ha una problemàtica. Respon a alguna cosa. Moltes vegades no sabem a què però respon a alguna cosa. L'altre dia em va telefonar una professora de l'IES P.<sup>41</sup>. Em va dir: "Neus, tu coneixes a esta xiqueta?" Jo no la coneixia. I em diu: "És que com tu vas per la parròquia de S.M.,<sup>42</sup> per si coneixes a son pare. És que està tenint una actitud molt negativa, una actitud que no parla, no es comunica amb ningú, no sé què"... Hui, per casualitat, he anat a Santa Maria, i jo he preguntat: "Què no està I.?", i m'han dit: "I. se n'ha anat al seu país. Son pare està molt malalt, ha anat a curar-se ahí perquè diu que s'ha de curar amb mètodes de la seua cultura i ací no volia quedar-se perquè diu que no ho saben". M'he enterat que son pare està molt malalt i que a sa mare li fan diàlisis tres vegades a la setmana. A la xiqueta li toca de fer de cap de casa.

Llavors, darrere d'una actitud que no saps per què, hi ha una situació compromesa i problemàtica. Darrere dels xiquets i dels comportaments hi ha alguna cosa que passa. El que

---

<sup>40</sup> Alberg Argentina, ubicat en Benicàssim (La Plana Alta, Castelló)

<sup>41</sup> IES P., institut d'educació secundària de Castelló de la Plana

<sup>42</sup> Parròquia de S. M., ubicada al centre de Castelló de la Plana

passa és que és molt difícil de detectar i de dir. És molt difícil que els xiquets t'ho expliquen. Però solen haver coses, inseguretats i pors difícils de detectar. Difícils de detectar i difícils de saber per què. Olorar-te que passa alguna cosa t'ho olores, però a vore com ho pots descobrir... És un poc difícil.

### 2.3.3.3 Educar en l'exemple

En l'escola hi havia una parella de xiquets encantadors, i els pares també ho eren. Va entrar un dia el major en classe. Jo tenia al minut. El germà entra, obri la porta i em diu: "Neus, dóna'm els deures del meu germà". I jo li dic: "Ix. Entra com entraria ton pare". I ell em va somriure, va tancar la porta, va tocar a la porta i va dir: "Puc passar?". Jo li dic: "Passa". I diu "Neus, per favor, em dones els deures de M.?" I jo dic "Sí, I.". Amb això vull dir que eixe xiquet té un exemple en casa i no fa falta que el corregisques molt perquè eixe xiquet sap com s'ha de comportar. Només en que tu li digues: "Ep!". Són uns xiquets excel·lents... Massa bons xiquets i tot. Però l'exemple és allò que val.

Isabel: "Ella fa coses amb l'exemple. No és de les típiques de: "Mira, s'ha d'agranar!" Com dient: "Feu la faena". No, ella és la que es posa primer a agranar. Aleshores ja te poses a fer el que ella està fent. És una persona que treballa des d'ella, fent cap als demés. No és que tu fages perquè t'ho diga, si no que es posa ella en acció. És molt proactiva".

A eixe xiquet segurament son pare mai li havia explicat molt les coses, però ell s'havia fixat en com es comportava son pare. El tema de l'exemple ara no se cuida. Jo crec que és important. Una de les coses dels campaments és l'ambient així. Els xiquets imiten com es comporten els monitors. Veuen quin és l'estil de comportar-se i això s'apega. Això es transmet. Vore com es tracten, vore com dos monitors no es posen a renyir i no armen una baralla, ni s'insulten, ni se diuen paraulotes... Això moltes vegades fa.

En el primer campament que vam anar, n'hi havia paraulotes, però paraulotes grosses entre dos monitors. Allò era insuportable. A un li vam dir que se n'anara... Llavors això sí que ho cuidem. La manera de relacionar-nos entre nosaltres és una miqueta la manera que els xiquets veuen.

És molt difícil dir-li a un xiquet que es porte bé quan en sa casa es tracten cridant, hi ha menyspreu, es parlen a crits, no es tenen una mínima educació... És molt difícil de fer-los entrar això. Un xiquet que viu això és molt fàcil de fer-li-ho fer, però si no és molt difícil.

En l'escola això em preocupa perquè l'ambient és una miqueta irrespectuós, de poca educació i de poca cura del que tens davant. És un ambient de poca empatia. És un ambient d'allà vas, cabàs. I cridar, i fer el *burro*, i baixar les escales... Això no es pot suportar. Això no es pot suportar.

Jo pense que, a vegades, els mestres, estem tan cansats que ja no diem res als xiquets. Un xiquet passa corrents, et pega una espenta i no passa res. Això no pot ser. És que no pot ser això. Algú l'ha de parar i dir-li: "Això no es pot fer! Ací, això no es fa". I ja està. Però no, a vegades als pares també els ho deia. A mi em dolia molt com els nens tractaven als avis. Em dolia profundament. És que veies una persona major que venia al pati, que a lo millor tenia huitanta anys, venia a pels nets, els portava els entrepans... L'únic que aconseguien quan venien els nens era que els carregaven les motxilles, els agafava l'entrepà, i damunt el xiquet deia: "Pero... ¿Por qué me has puesto esto? ¿No sabes que no me gusta?" I la pobra dona eixia amb les dos motxilles i jo els deia: "Això no els ho consentiu! Això no es pot consentir als xiquets!" Però els adults hem rebaixat molt el llistó.

Un dia la nostra coral teníem un concert i estàvem assajant. La coral és de gent molt major. I cantàvem amb xiquets de l'escola de música. Estaven tots els xiquets de l'escola de música asseguts! I tots els majors drets! Jo vaig entrar i vaig dir: "Açò què és?! Alceu-vos!". "Ai, pobres xiquets!" "Pobres xiquets?" "Alceu-vos tots immediatament!! I asseieu-vos vosaltres. Però com ho consentiu?"

Després van a l'autobús i son els *jefes* de la banda... Jo crec que a vegades hem rebaixat massa el tema. Abans era massa això de: "*Xiquillo*, tu calla, quan els majors parlen els xiquets callen". Pot ser era una miqueta massa. "I això no ho toques, i això no ho faces". I quan entraven a una



casa ens tenien amenaçats. Però és que s'ha perdut un mínim respecte, unes mínimes formes, l'educació...

En societat les formes valen. Abans a una persona major la deixaves passar... I dir "bon dia", dir "per favor", i dir "gràcies". Això val. Hi ha un monitor, J., és mestre, fadrí i viu sol. Està en un programa d'acollida i té un xiquet xicotet. J. és un encant de persona. D'aquestes persones que també és així per l'exemple dels pares. Si coneixes a la família, també són molt rebònics. Ell és adorable. Té a este xiquet i, els primers dies, el xiquet venia a l'esplai i deia: "Una pelota!" I ell li deia: "¿Cómo se pide?" "Una pelota, por favor!" Ell no sap parlar... I quan te la tornava deia: "Gracias!" Als pares d'ara no veig fer-lo. És una cosa molt tonta... I això moltes vegades els costa. Jo crec que això en l'escola s'ha de deixar de fer. Hem baixat la guàrdia tots. I si criden que criden, si puguen les escales com a cabres, que les puguen com a cabres... Si ho he de dir jo i l'altre company no ho diu, doncs jo no ho dic més... Estem fent una banda de maleducats i bueno... *Ojito* que els digues algo.

## 2.4 Barreres

### 2.4.1 Tothom pot ser mestre? Corporativisme i sistema funcional

A la nostra escola va vindre una mestra interina i, el primer dia que va vindre, venia acompanyada per sa mare. Sa mare va anar a parlar amb el director a vore si es podia quedar a dinar i li va dir: "El menú me'l podia passar? És que me menja molt malament..." I jo vaig pensar: "Per favor, però esta xica com ha de ser mestra?"

Clar, anaven tots els xiquets de la seua classe botant per damunt de les cadires. Aquella xiqueta patia el que no està dit. És que clar... Era una xiqueta... Era una xiqueta (rialles). Era més xiqueta que els xiquets! (rialles)

Hi ha mestre que no té autoexigència en fer bé el seu treball i l'únic que li interessa és guanyar diners. És molt difícil a un mestre, que personalment no dóna la talla, traure'l de la docència. Això és molt difícil. I clar, és molt complicat dir-li a una persona: "Tu no pots seguir treballant ací." Però és pel bé dels xiquets. Hi ha persones que tenen problemes mentals. Eixes persones

no poden estar amb els xiquets. Són una càrrega per als altres. Són persones que no tenen la suficient capacitat per a portar una classe. I altres mestres es carreguen de feina. I eixa part és molt difícil.

Entre el professorat hi ha molta paradoxa. Jo al final del meu treball en la pública, estava disgustada amb els professors que feien el justet i, si podien tindre pocs alumnes, millor. I si els alumnes no donaven problemes, doncs millor. Anaven per a guanyar-se el sou, sense plantejar-se res més. Això em pareix molt trist. Que unes persones amb educació vagen a guanyar-se el sou... El sou, per suposat, que quan més digne, millor. I cal lluitar per aconseguir-ho perquè pense que els docents tenen una funció que, si no està reconeguda i pagada, no es fa com toca. Però és molt trist que la motivació per anar a treballar siga el de guanyar-se el sou.

És tan difícil premiar o penalitzar als docents. És tan difícil en quant un entre i és funcionari...És difícilíssim. Fins i tot tocar interins. Hi havia interins què és que jo deia: “Ací havia de vindre l’inspector i dir-li a vostè que no li renoven el contracte”. Açò no pot ser. No podem contractar a una persona que tracte als xiquets com si fora bestiar. Això no pot ser. O una persona que no domina la classe i està tot el dia cridant. Però és molt difícil. Jo crec que és molt complicat perquè entren drets. Sempre han hagut mestres que... Jo recorde una mestra que va vindre a l’escola i era incapaç... Incapaç de fer-se amb la classe. Però incapaç. I els pares eren uns pares molt lluitadors i ens van ficar en un compromís molt gran. Al final li vam tindre que llevar la tutoria i repartir-la entre nosaltres. Eixa persona, a més, es beneficiava, perquè eixa persona es passava el dia fent fotocòpies o rasant-se la panxa. Això no pot ser. És que hauria d’haver algun mecanisme... Jo ja sé què és impopular, però crec que en casos extrems l’administració ha de fer alguna cosa perquè els xiquets no tenen cap culpa i els companys de l’escola tampoc. Són casos extrems... Però sempre hi ha.

En totes les escoles veus algun que dius: “Però este, per favor, com fa de mestre?! (rialles) Però este com fa de mestre?!” Persones amb problemes psiquiàtrics i amb problemes de tot... A eixes persones se’ls ha de llevar perquè estan en un lloc de responsabilitat, no és un lloc qualsevol no... I després, també el claustre, corporativament, tots a defensar-lo. És què és indefensable...

Els xiquets no tenen cap culpa. Segueix estant contractada per ahí de per vida... Jo pense que l'administració ahí s'ha de mullar. Conselleria ha de ser valenta... Hauríem de ser valents i dir-nos que no pot ser.

#### 2.4.2 Individualisme i egocentrisme

En les escoles hi ha alguns que són... Jo he tingut ahí en l'Herrero *los catedráticos*. No se'ls podia tocar. Ells eren *los de segunda etapa, que eran otra cosa*. Jo sí que n'he conegut, sobretot en segona etapa... Don *Fulanito*, Don *Menganito*... I a eixos no els podies dir res perquè eren els més sabuts de tota l'escola i no podies dir-los res. Jo pense que els que donaven classe als més majors eren més *pujadets*.

Entre els altres hi havia algunes egolatries, si... Ara, gent que agafe equips directius... Hi ha alguns que els veus que estan una miqueta *pujadets* (rialles), que estan *pujadets*... Però, entre els altres no tant, però sí que hi ha una miqueta això de *cada maestro tiene su librero* i del que jo faig és el que està ben fet i l'altre no té res que ensenyar-me. Això sí que es sol donar. Cada mestre està molt convençut del que fa... Molt convençut o no, però és una miqueta reticent a que un altre entre a esmenar-li la plana i a dir-li: "Això ho podries fer d'una altra manera, això podries millorar-lo aixina." A això es resisteixen molt tots.

Els mestres són una miqueta el Déu dins de la seua classe. Moltes vegades no deixen que un altre entre. Això pense que són dificultats a treballar en equip, costa molt... "A mi que no em diguen res que això ja m'ho sé tot". I després el no deixar que uns altres entren en l'aula. Jo no sé si és per massa egocentrisme o per inseguretats. A vegades pense que és per no estar segur del que fas o per tindre por a que un altre et pugui jutjar el que tu fas. Si no entre ningú és una posició molt còmoda. Un mestre a la seua classe mana. Els xiquets no tenen autoritat. Els pares no han de vindre a dir-me res. Els companys no poden entrar i clar, ningú et discuteix el que tu fas. Treballar en equip, el deixar que un altre mestre entre en classe és posar-te a disposició i mostrar-te. Això molts no ho accepten massa bé.

A vegades s'haurien de donar un bany de realitat. Si es deixaren qüestionar per altres... Però això és difícil, i més en persones majors que estan molt de temps ahí... Això ho veig molt difícil.

I de fora també és molt dur dir-li a una persona: “Escolta tu, posa’t a disposició de...” Pense què és difícil resoldre el tema. És molt difícil. Hi ha moltes resistències a treballar en equip o a fer que entre un altre en la classe. M’imagine que a l’escola privada diuen: “Això es fa així i s’ha acabat la història”. Però des de l’escola pública eres un company més i és molt difícil. No pots forçar a ningú a que treballi d’una determinada manera. I més si no hi ha un consens per part de tota l’escola. Jo crec que ara la gent jove sí que està més acostumada a treballar així. Però en la gent que jo vaig viure en l’escola era molt difícil... El crear equips de treball era molt complicat. El que els cicles funcionaren a nivell d’una mateixa metodologia era difícil... Com no fora agafar el llibre de text. Introduir unes altres tècniques i unes altres coses costava. És molt difícil... És molt difícil!

### **Tercera part: Indaguem en la meua persona**

“Només és gran en la vida qui sap ser menut”

(José Ángel Buesa)

#### **3.1 Neus com a mestra**

*Isabel: “Jo vaig tindre la sort, poc de temps, d’estar amb ella fent el primer de carrera de pràctiques... Però vaig estar només una setmana. Sí que vaig poder entrar a l’aula, perquè en primer no et deixen, però ella em va deixar perquè ens coneixíem. Em va sobtar molt que, tenint Infantil, ella encara no havia obert la boca, i els xiquets estaven fent la faena que ella anava a manar. És a dir, tenia una relació amb els xiquets molt... Encara no els havia dit que traguen el llibre i els xiquets estaven treient el llibre. I a lo millor un altre professor, els donava una demanda o una ordre, i als xiquets els costava més, però a ella no. Eixa relació la té igual dins de classe com fora. Els xiquets se la estimen moltíssim, moltíssim”.*

Jo pense que soc una mestra preocupada per les seues classes. Soc una mestra per vocació. És el que m’agrada ser o el que m’ha agradat ser. Pense que soc una mestra estricta però al mateix temps em preocupe pels alumnes i intente estimar-los. Soc una mestra que és capaç de gestionar la classe. Com a mestra, quan vas més carregada de piles és el primer trimestre. El primer trimestre és el que condeix. El que no fas fins a Nadal... Si agafes una classe nova fins a Nadal te l’has d’haver guanyada. És el moment que pots engegar moltes dinàmiques. El moment de

més nervis i de més cosa és des d'ara que tornes (gener) fins passant Magdalena<sup>43</sup>. Des de gener fins passar magdalena s'ajunta tot. La Festa de la Pau, el Carnestoltes, la Magdalena, la Pasqua...és un trimestre que està ple. És un trimestre que està molt posat, sobretot en Infantil, que vas molt a ritme de festes, o a ritmes de centres d'interès... És un trimestre què és molt divertit. I després de Magdalena va tot de baixada (rialles). Al segon trimestre és quan més força tinc. A més t'il·lusiones... Anirem ací, anirem allà, quan farem esta eixida...? A mi això m'agradava molt.

Els últims quinze dies abans de nadal són terribles. Són d'un *agobio*, jo no sé perquè... Amb les vacances de Pasqua no passa tant. Però en vacances de Nadal és això que quan acabes dius: "Ja està bé, ja hem acabat, per favor. Ja no aguantava més". Jo no se si és pels festivals nadalencs, perquè has de tancar moltes coses, perquè ha sigut un trimestre molt llarg, perquè hi ha molt poques interrupcions, perquè ahí sí què és setembre, octubre, novembre i desembre, *dale, dale, dale, dale...* S'acumulava molt la feina. És quan acabava més cansada. A final de curs no tant. En eixos moment tira *palante* i ja està (rialles)... Tampoc soc d'estes que el cap de setmana descanse. Anàvem seguint i avant.

De tota manera jo soc una persona que té la sort de ser molt forta físicament. Creue els dits... Però he de dir que he estat de baixa poquíssimes vegades. En això sí que tinc fortalesa. I això és interessant per a treballar. Per exemple la gola, que és un dels cavalls de batalla dels mestres, jo no he tingut mai problemes de gola. Tenia problemes quan vaig començar a treballar. Al divendres no arribava cap setmana i a Nadal estava afònica. Però això va passar dos anys, després, imagine que forçaria més la veu, no sabia traure la veu, em costava més mantenir la disciplina, cridava molt, fumava... Després, fins i tot fumant, la veu l'he tinguda forta. No m'he ressentit mai. Jo no em pose mala de la gola. Jo eixa malaltia professional no l'he tinguda.

---

<sup>43</sup> Magdalena es refereix a les festes majors de Castelló de la Plana, que commemoren els orígens de la ciutat. Es celebren el tercer dissabte de quaresma. En l'any 2010 van ser declarades festes d'Interès Turístic Internacional.

En quant a dificultats, jo vaig tindre molta dificultat en la informàtica. Reciclar-me en eixe tema em va suposar un repte que havia d'afrontar. El no saber anglès és un handicap que encara ara l'arrossega. Li he de dir a A.: "Això que vol dir... Per favor", o a O.: "Açò que vol dir, per favor".

Quan ixes de la Universitat tens molt pocs recursos didàctics. En tens molt poquets. En la Universitat no t'ho donen. Les eines no te les donen. Et donen els coneixements però les eines per a transmetre'ls... Almenys en la meua època no les donaven. I això quan et poses a treballar es nota... Es troba a faltar.

Pot ser tindre algun grup de referència per anar treballant també ho he trobat a faltar. El que passa és que estàs tan pillada en tantes coses que vas a les reunions intermitentment. Tindre un grup de suport a l'hora de portar endavant les coses, el treball en equip... Pense què a vegades m'ha faltat.

Ràtio jo sempre la he tinguda bé. Tenia trenta-cinc quan estava en Onda. A partir d'ahí sempre he tingut vint, vint-i-quatre, vint-i-cinc... Que no ha sigut una ràtio que m'ha superat mai. I quan he tingut menys ràtio ha sigut quan he tingut matrícula viva. Això sí que és per a morir-se. En matrícula viva no saps mai el grup que tens. El grup et canvia dos-centes vegades al llarg del curs. Quan ja el tens adaptat et torna a canviar. És molt complicat.

Vaig ser de les primeres que va introduir tres anys a les escoles. Primer vam tindre un curs d'actualització i una companya i jo vam estar treballant lectoescriptura. Vam fer un mètode propi de lectoescriptura. Este anava de la paraula a la frase, però després de la paraula al fonema. Els fonemes de les paraules els intentàvem introduir escalonadament. Vam treballar molt a gust. És un projecte de lectoescriptura que no està publicat. A mi la lectoescriptura sempre m'ha agradat molt. En Onda vam fer un mètode de lectoescriptura que el llibre es deia El Siap i la Roser. Anava des de la paraula fins al fonema. A mi no m'ha acabat de convèncer mai i no l'he aplicat quasi mai. No vaig acabar massa convençuda, però sí que sé de gent que

l'ha gastat. Ensenyar a llegir als xiquets és el més interessant que hi ha. Després he col·laborat en diferents projectes de la UJI.<sup>44</sup>

El que més et fa tirar endavant és vore com avancen els xiquets... Vore que sí que hi ha xiquets que ixen endavant... Xiquets que canvien... Xiquets que... L'altre dia, estava ahí amb un xiquet de quart, que me va costar molt per fer-lo llegir... Quina cosa! Va repetir primer, no va passar a segon, els vaig tindre jo en primer... No sabia ni com funcionava el mecanisme. No sabia res. Havia passat tot l'any sense fer res. Tot primer com si l'haguérem tirat al fem. Quan ell va passar a tercer, que ja m'havia jubilat, li vaig dir a sa mare que vinguera ací (al Tres en Ratlla). És un xiquet que no és perfil de Càritas però li vaig dir que vinguera ací i el podríem ajudar. Em vaig posar a treballar amb ell perquè tenia examen de socials. Jo li dic: "Va J., agarra't un paper i anem a fer un resum perquè si no... Si t'ho tens que estudiar del llibre..." Anava llegint i jo dic: "J., però tu com lliges?" I diu: "És que ara ja llig més de pressa." I ostras... Llegia molt bé, però molt bé! Molt bé. Me'n vaig alegrar molt perquè el que m'havia fet suar per a llegir... Uff!! Era una cosa terrible. El vore a xiquets així que avancen, o vore xiquets com A., per exemple, que era una xiqueta a qui li anava molt malament, amb l'entorn familiar molt difícil... I veus que ara està contenta en l'institut, amb una autoestima fins allà... Això et dona molta alegria.

Com a docent pense que no em costa massa acompanyar als infants. No em costa tampoc massa posar-me en el lloc d'ells. Això m'és fàcil. M'és fàcil el mantenir l'autoritat. Jo pense que en un mestre també és important. Això sempre... Crec que això sempre ha jugat a favor meu, el saber mantenir l'ordre. No sé com ho faig. No sé. Pense que és actitud ja... És que no ho sé. Pense que és estar convençuda del que faig i no posar-me nerviosa, ni cridar, ni res d'això, dir-te: "Això no es passa i punt". Estar convençut de qui manes eres tu, de que ells no et poden manar a tu. I com no et poden manar tindre eixe convenciment i a mi no em resulta difícil. Quan vaig començar em va resultar molt difícil, però poc a poc amb l'experiència he anat aconseguint-ho.

---

<sup>44</sup> Universitat Jaume I de Castelló de la Plana

Després pense que explicar les coses se'm dona bé. Fer entendre una cosa a un altre, fer-li fer un esquema, fer-li caure en les quatre coses fonamentals... Això m'ha agradat des de sempre. Jo quan tenia 14 o 15 anys, arribava a classe i ja em deien: "Vne, vine, escolta conta'm la filosofia." I jo els deia quatre coses a les companyes que no s'ho havien llegit i almenys tenien una idea. Jo sempre he sigut una miqueta la que instruïa, la que donava classe a les companyes que no havien fet res (rialles). He donat classe des de molt joveneta i m'ha agradat sempre explicar les coses i fer entendre el que vol dir i saber fer els passos. Això clar, en xiquets de primer i segon ho he pogut fer molt poc perquè continguts pràcticament no n'he donat. Però en estos de cinquè i de sisè reconec que m'agrada. Ajudar-los a estudiar una cosa, ajudar-los a entendre, a mirar les parts principals i el què és important i el que no és important... I a saber destriar la informació. Això m'ha agradat fer-ho i pense que això sí que sé transmetre-ho.

Una altra fortalesa meua és que sé treballar en equip. A més si hi ha una discussió tinc facilitat per agarrar això d'este, això de l'altre i dir: "A vore què vos pareix?. Vos pareix què d'això, això i això podríem fer això?" Això no em resulta difícil. Això, per exemple, quan era cap d'estudis, em va ajudar molt. Estar en una reunió, saber agarrar les idees, resumir-les i concretar-les, això m'anava bé. Pense que això un mestre també ha de saber fer-ho. Treballar en equip ha de saber. I de cara als alumnes ha de tindre eixa mescla d'autoritat i d'empatia.

Com a debilitats, de vegades tinc mal geni i em *sulfure*. Potser dispersió també. He tingut a vegades moltes coses a més de l'escola... Pense que si hagués dirigit tots els meus esforços al treball haguera pogut avançar més, sobretot en innovació i en fer coses noves. Haguera pogut avançar més. Però clar, estava dividida en dos-centes mil coses després de l'escola i he aprofundit poc en això.

Jo tampoc soc massa segura i inseguretats he tingut a vegades, però intentava vèncer-la... Per exemple, ara en catequesi. Sempre he estat sola en catequesi. Ara hi ha una altra catequista i estem en moltes coses juntes. Sola estic més còmoda, clar. Si hi ha una altra persona observant-te et condiciona però pense que també et fa avançar. Tindre una altra persona fa que tingues que posar-te les piles Jo sempre he tingut inseguretats, però la inseguretats es venç afrontant-la.



Si entra un altre també aprens moltes coses. De les persones que m'han entrat a fer suport he après moltes coses. O quan entrava en la classe d'una altra companya i veia com tenia la classe organitzada... Això és enriquidor i fa avançar a la persona.

Jo crec que posar de manifest les inseguretats exigeix de molta humilitat. Això és saludable i et fa avançar. Però la gent sol contar més els èxits que els fracassos. Deixar-se ensenyar també és saludable.

Pense que l'haver estar tant de temps en Infantil va ser per inseguretat meua. Era una etapa que sabia que controlava. I si em posaven en els més majors podria no controlar. Ara que estic ací en gent de cinquè i sisè, amb ells tinc molt bona relació. Jo em pregunto: "Per què esta relació no la vaig tindre en escola?" Note que va ser per inseguretat de dir-me: "Igual no sé fer-ho, ací estic en una zona còmoda...".

Jo no imagine que haguera pogut fer un altre treball. El que deia abans de tindre ganes de ser-ho... A vegades no fa falta que t'ho plantejes. Arribes per uns altres camins. El meu projecte primer no era ser mestra. Però una vegada posada ahí pense que no haguera pogut triar millor professió. Jo m'he sentit molt a gust en el magisteri. Pense que es poden desenvolupar moltes coses. El mestre pot desenvolupar moltes coses. Si té una vessant artística pot desenvolupar-la, si té una vessant esportista, pot desenvolupar-la, si té una vessant científica també... Vull dir, que pots desenvolupar, sent mestre, moltes facetes teues.

La faceta que a mi m'agradava molt, matemàtiques, pense que sí que la he pogut desenvolupar en el magisteri. I ara ací en el Tres en Ratlla més encara. Després, la música, per exemple, també la he poguda desenvolupar en els xiquets. Jo sí que he seguit cantant i fent ritmes. L'aspecte de reflexió i de filosofia també ho he desenvolupat en el magisteri. Jo pense que estos últims anys de Primària m'han omplert molt.

Hi ha classes amb les que connectes. I eixos són els moments més bonics. Això que hi hage classes que veus que en els xiquets i tu es produeix molta connexió, que avancen, vas fent coses

i ells responen, responen les famílies... Són els moments que més a gust he estat... Recorde un curs, quan vam començar amb els de tres anys, que era començar a experimentar amb metodologies i amb coses noves... I els xiquets responien. Aquells tres cursos vaig estar molt a gust. Pot ser que sigue la promoció que més a gust recorde haver estat. I després alguna altra promoció en primer i en segon en la que connectaves... Els que estan ara en sisè també va ser un curs que vam connectar molt. Va ser un dels primers que estava H., i vam començar a experimentar coses noves, a eixir més de l'aula perquè clar, a mi m'agradava molt eixir de l'aula. Quan tens una companya que sí que segueix en eixes coses ajuda molt.

Amb els xiquets de quatre anys anàvem sempre a fer eixides d'una nit fora de l'aula. Són moments que són molt *xulos* perquè et fas una miqueta amb el grup. Això de compartir tot un dia sencer, compartir la nit amb els xiquets... L'entrar a treballar, i que et reben amb una abraçada, això és el millor que hi ha. Això és molt recompensador. Els cursos en els que s'ha donat una bona entesa sempre els recordes molt. Després, quan vam dimitir, els companys del claustre, no tots els companys, però sí alguns companys del claustre, ens van reconèixer molt la tasca feta. Recorde que van haver claustreres en que ens van fer uns regals... Però no pels regals, sinó per vore el reconeixement i l'estima del claustre. Això va ser molt bonic.

A mi m'ha frustrat moltes vegades no poder fer les coses perquè et trobes sola. Això sí que era frustrant. Voler fer una cosa i saber que sempre era que no, que això no es podia. Voler fer un projecte i sempre eixir pegues. És que clar, les pegues són molts fàcils de trobar (rialles). Un li busca pegues i diu no. Anar frustrant projectes te dona tristor.

Jo soc una persona que l'esperança no la perd mai. Potser pel component religiós jo sempre pense que la batalla la tenim guanyada. Que ens tocarà passar el que siga però que la raó acabarà imposant-se d'una manera o d'una altra. I llavors dic esperem. Ens toca esperar més i punt. I ja està. Per tant, agafes una enrabiada, estàs dos dies trist, però després dius: "Doncs *bueno*, seguim treballant". No estava prou madur, seguim treballant-ho, seguim convencent a la gent.

### 3.1.1 Relacions

Isabel: “La relació que tinc amb Neus és una relació molt especial. És la mare que sempre m’haguera agradat tindre. Sempre m’haguera agradat que ma mare fora com ella. És una relació molt de proximitat. Jo des del minut zero vaig entrar en sa casa com si fora una més. Jo vivia en Borriol<sup>45</sup>, i moltes vegades baixava a fer activitats, i a lo millor els autobusos no tenien la freqüència que ara podrien tindre. Em quedava moltes vegades a sa casa. Si hi havia una excursió i necessitava quedar-me a dormir em quedava a sa casa a dormir. Hem creat una vinculació què és de les típiques persones que és com si fores família però no ho eres. Igual. Per a mi és com si fora família”.

Els alumnes, després d’estar temps amb mi, crec que em veuen com una persona que els dona seguretat. Més o menys com una mare, una cosa així. Pense que em veuen com una persona que els estima i que els té en compte. Jo m’he sentit sempre molt estimada pels alumnes i moltes vegades em buscaven. Les famílies em veien com una mestra eficient. Pensaven: “Si estan amb Neus aprendran”. També sabien que era una mestra a la que podien vindre a contar-li coses. Era una persona que sempre els atenia.

Els companys crec que em consideraven com una persona que es preocupava pel treball i que intentava ajudar-los quan podia. Sempre m’han vist com una persona disposada a ajudar i a tirar una mà. Crec que els mestres sempre han valorat que fora una persona disposada a ajudar, a ajudar als altres i a fer faena desinteressada per l’escola. Sí que han vist que jo desinteressada sí que ho era. Desinteressada també ho soc (rialles). Treballar a canvi de res, també.

Jo no he renyit mai en l’escola amb ningú... Va renyir un mestre amb mi i va ser l’únic en que no vaig tindre ganes de tornar a refer la relació. Eixa persona tenia conflictes amb tots (rialles). Era conflictiu. Però jo no soc una persona de renyir. Ni me’n recorde de les coses. Jo he tingut bona relació amb tots els companys, fins i tot amb els que no tenia bona connexió ideològica. En els claustres teníem els grans debats. Amb ells tinc una relació de cordialitat. Ens trobem, ens anem a dinar junts i tot això.

---

<sup>45</sup> Poble de 5.000 habitants de la Plana Alta, es troba a 10 km de la ciutat de Castelló de la Plana

Amb l'última gent que han entrat a l'escola reconec que no tenia relació. Sé que no volien estar amb mi, simplement, no volien ni baixar a la sala de mestres. I com estava amb un grupet de gent que no consideraven afí... Pense que per motius ideològics o per motius de concepció d'escola. Amb esta gent sí que ens enteníem bé, amb H., P., J.V.... Amb estos ens seguim veient. Seguim anant a prendre el vermut tots els divendres quan ells ixen de l'escola. Érem gent que volíem un canvi d'escola. Llavors érem xinxes. Érem d'estos que deiem: "Escolta tu, que ací ens hem passat l'hora del pati, *mone*.", "Ep! Que ja son les 9, *mone* a treballar", "És que tenim que fer grups perquè si no, no funciona, hem de quedar-nos perquè..." i clar...

La gent que no tenia massa ganes de que la posaren en evidència, ni en compromís, doncs normalment a la sala de professors ja no venien. Hi ha alguna gent que jo cordial i bé, però amistats, amb ells no, la veritat. Amb els altres he tingut cordialitat però tampoc et dic que eren els meus amics.

En l'escola tinc bona relació amb gent però no considere que siguen els meus millors amics. Estic molt a gust amb ells per a passar una estona o per a xarrar... Però no som d'estos que quedem els diumenges, ni que si la comunió de no sé qui, la boda del meu fill, el bateig de l'altre... Es convidaven les unes a les altres. Jo mai he entrat ahí.

També soc persona de poques amistats. Amb els companys sempre he tingut molt bona relació. He tingut conflictes en els claustres, però no passaven de conflictes dialèctics. Sobretot pel tema del valencià. Molts no estaven d'acord en que férem ensenyament en valencià. Després podríem anar a prendre un cafè... No he tingut mai conflictes ni en la direcció d'ara... Sempre han tingut amb mi una actitud bona. Jo no m'he callat mai les coses però a nivell personal no ha passat res.

Amb les famílies sempre m'he portat molt bé. No he tingut problemes amb cap família. Sempre he pensat que els pares tenen molt a dir en l'escola i sempre m'ha agradat que estigueren implicats en ella. Moltes vegades m'entenia millor amb pares que amb companys, sobretot en esta última època. Els pares al CEIP H. van donar molt de suport i van fer moltes coses. Van

treballar molt. Jo sempre he tingut molt bon *feeling* amb els pares, sobretot amb la majoria del grup. Després sempre hi ha gent que no t'entens o que no li agrada com funcionen... Però problemes seriosos amb pares no he tingut mai. Sempre he tingut la sort de tindre bons grups. Potser també és la meua percepció perquè després eixos grups passaven a un altre company i l'altre company deia: “És que estos padres, estos padres... És que són de armas tomar”. Doncs jo no tenia problemes. No sé, però hi ha alguns mestres que tot el negatiu els passa a ells...(rialles). Jo no he tingut mai problemes.

Amb els pares bàsicament m'he entès sempre molt bé. Encara ara m'envien... Vaig haver de dir-los: “Escolteu, lleveu-me del grup de Whatsapp que jo no tinc perquè saber si vosaltres...” “Recordeu que esta nit tenim assaig, jo no podré, jo no sé què.” No tinc perquè saber si un va o no va”. Era un grup de gent que toca i com jo assajava la guitarra amb ells tres dies a la setmana quan fèiem la jornada intercultural i cantaven les cançons... Encara em tenen ahí al grup. He tingut molt bona relació amb pares.

En la meua aula, les famílies participaven, dins del que es podia. Més que res jo donava suport a les coses que ells feien. Si els pares organitzaven qualsevol cosa per part de l'AMPA jo anava sempre, fora cap d'estudis o no fora cap d'estudis. Sabien que jo estava ahí la primera i me n'anava l'última, en totes les coses que ells organitzaven. Ho organitzaven per a l'escola i era feina de l'escola i dels mestres estar presents com el primer. Som els primers interessats en que això vage. Després en la meua classe ells han vingut moltes vegades a contar contes, a presentar alguna cosa, a contar-nos com era el seu ofici... Entrar a la classe en algunes coses puntuals sí que venien... Han vingut pares a explicar-nos els projectes dels cucs de terra, a pol·linitzar tomaques, vore pel microscopi... Hem anat amb una mare a l'UJI a vore els hivernacles, a collir taronges i a fer suc de taronja.

Sempre m'he portat molt bé amb les famílies. No he tingut conflictes especials. He tingut algun en alguna reunió. Recorde un conflicte que vaig tindre amb un pare quan vam començar la immersió lingüística. Després va vore per l'experiència i en la pràctica que al seu fill li havia anat bé, de manera que al segon fill el va tornar a incloure en el mateix programa. També sé

que algunes coses de les que jo he dit o fet han estat qüestionades per pares. Però no han vingut a mi cara a cara a dir-me res. No han tingut un enfrontament directe en mi. De fet les tutories han sigut sempre unes tutories molt plàcides. No recorde una reunió de tutoria en què hage tingut enfrontaments... Recorde reunions que, al principi, em deien: “Háblanos en castellano”, i jo els deia: “No, us parlaré en valencià, però no et preocupes, us parlaré poc a poc i ho entendràs i, si no, després et quedés i t’ho contaré”.

Amb l’equip directiu, amb els que vaig tindre primer, vaig tindre sempre molt bones relacions. Igual amb V., amb P., amb M.D., vaig tindre sempre molt bona relació perquè era una persona que em prestava. Era una persona que no m’he negat mai al que l’equip directiu deia. Si ha fet falta dir-los que hi havia una cosa que no em pareixia bé, igual ho deia però era una persona que sabien que podien comptar amb mi. I sabien que jo entrava abans d’hora i me n’anava més tard de l’hora sempre. I que no m’importava tirar-li hores. Llavors em vaig portar sempre molt bé. I amb l’equip directiu de després de nosaltres jo he de dir que problemes no he tingut. Jo no... Hi ha companys que sí que diuen que els han fet la vida impossible, que han parlat malament d’ells... Jo no he tingut problemes. Evidentment no m’agradava la seua línia. En els claustres sempre els deia que no em pareixien bé les coses però amb mi s’han portat molt bé. I si s’ha hagut de fer alguna cosa tampoc els he dit mai que no. Fins i tot ara tinc relació... El fill de la directora ve als campaments, la filla del cap d’estudis d’ara ve a la catequesi... Vull dir, que han tingut relació amb mi fora de l’escola i es fien (rialles) Si no, un altre a qui no li agradara diria: “A esta no li deixes que se’n porte el meu fill al campament”.

*Isabel: “La relació que tinc amb Neus és molt d’igual a igual. És una relació molt homogènia, no sé com explicar-ho... Ella mai es situa per damunt de tu. Ella és una més. Simplement que té més responsabilitat... Responsabilitat econòmica, responsabilitat davant dels pares, responsabilitat davant de l’associació... Però a l’hora de decidir és una relació molt horitzontal... Treballar amb persones aixina dona molt de gust. Te consulta molt. No és una persona que impose la seua voluntat sinó que pregunta com podríem fer les coses... Sempre consulta com podríem fer per a millorar”.*

### 3.2. Neus com a persona

Isabel: *“De Neus destaque el seu humanisme. És un persona molt humana. Molt treballadora, molt comprensiva. Poques vegades l’he vista enfadada. És una persona molt conciliadora i molt comprensiva, però sobretot molt humana”.*

No sé... És complicat. Jo voldria pensar que soc una persona normal i corrent. M’agradaria pensar que soc una persona... No sé que dir-te. Crec que soc molt cabuda. Crec que soc molt estricta, contra el que he lluitat, perquè no m’agrada ser estricta. Crec que soc una persona bondadosa. Soc afectuosa però no ho demostre massa, em costa... Si mostre afecte moltes vegades és perquè crec que he de mostrar-lo, però a vegades no m’ix, no m’ix així. Sí que a lo millor m’agradaria ser més afectuosa amb algunes persones... Crec que soc una persona treballadora. Soc una persona... Intente ser conseqüent. Soc una persona de poques amistats. Soc treballadora i cabuda... És això de dir: “Si dic que vaig per ahí, vaig per ahí”.

Isabel: *“Als dos minuts d’estar amb ella ja la coneixes. Eixa capacitat de fer tantes coses... Estàs parlant amb ella i ella està contestant al telèfon, amb vint-i-cinc-mil pares, està cavil·lant en el que li ha dit no sé qui de l’activitat... A ella li ha costat delegar, però al final ha après. Quan ha vist que ja pot confiar... Li costa perquè vol que les coses es facen bé... Però ella ha après a delegar. Ara està delegant molt en el tema del campament”.*

Pense que l’etiqueta que tenia era de persona intel·ligent. Pense que tinc el cap ben estructurat. No diria que soc intel·ligent, però el cap ben estructurat sí que el tinc. Vull dir que això sí que no em costa... Organitzar-me mentalment. Pense que això, els meus fills, d’algú ho han tret. Pense que l’A. és molt organitzat mentalment. A lo millor O. és més intel·ligent però A. té el cap molt ben organitzat. Això, sí que pense que intel·ligent no soc, però el cap ben organitzat i memòria immediata sí que en tinc. Això sí que ho tenia des de menuda. Soc una persona molt patidora, molt patidora. Patisc molt encara que no... Patidora pel que pugue passar, vull tindre-ho tot controlat.

Al campament jo moltes nits estic gitada i em dic: “Estaran tots o no estaran tots?” Ha hagut més d’una vegada que m’he tornat a alçar a contar-los...(rialles). A vore si estaven o no estaven!

Atrevida també soc. Soc atrevida o inconscient perquè no em costa assumir riscos. Assumir riscos no em costa. Després a lo millor si isquera alguna cosa malament me desmuntaria però de moment assumir riscos sí que no m'importa assumir-los, però sí que soc patidora. Moltes vegades als meus fills no els telefone perquè si no els localitze ja estic patint. I moltes vegades no els dic res per a no saber-ho perquè si no... El meu home em diu: “Això és que els vols massa”. Els vols massa o és que soc una obsessionada! També tinc moltes obsessions o manies: alçar-me a vore si estan, alçar-me per les nits al campament a vore si estaven totes les finestres tancades o s'havia quedat alguna oberta i algun podia botar, anar a assegurar-me de que la porta estiga tancada... De coses d'estes. (rialles) Sí que soc molt aixina...

Si puguera deslliurar-me'n de no ser tan patidora... El que passa és que ser patidora només comporta que patisc jo. Als altres tampoc els martiritze (rialles). Una vegada D. la meua filla, em va fer reflexionar... Llavors ella pujava molt a Borriol<sup>46</sup> a assajar, quan estava en Eskapats<sup>47</sup> i ella per les nits se'n pujava al cotxe i se'n tornava. I jo li deia: “D. ja aniré jo a buscar-te perquè si tu te'n vas jo patisc”. I D. em va dir: “Mira, si tu pateixes és un problema teu. Per tant, jo no he de fer una cosa o una altra per un problema que tu tingues. Si tu tens un problema, intenta resoldre'l. Però a mi no m'ha de tallar els passos per anar a...” I vaig dir: “Doncs tens molta raó”. *Punto en boca* i ja. I ara moltes vegades li dic: “D. però te n'aniràs..?” “Mare!” I jo dic: “Val, val, val...” El patir és una cosa que m'afecta a mi... Em fa patir a mi.

De vegades soc una persona que té molta facilitat per enganxar-se. Soc una persona que seria drogoaddicta... Si m'haguera posat en les drogues jo haguera sigut addicta, addictíssima... Jo vaig ser addicta al tabac. Vaig fumar des del 17 anys fins els 37 o 38. Jo vaig ser fumadora d'un paquet al dia. Al campament em podia fumar perfectament dos paquets. I tinc clar que era una addicció total. Si ara me fumara un altre cigarro em tornaria a enganxar a fumar de seguida. A mi la nicotina m'enganxa molt. Jo també m'enganxaria a les maquinetes... Jo m'enganxaria però de seguida.

---

<sup>46</sup> Poble de 5.000 habitants de la Plana Alta, es troba a 10 km. de la ciutat de Castelló de la Plana

<sup>47</sup> Grup de música d'estil ska



Jo he arribat a estar jugant al *Tetris* fins les dos de la matinada, havent d'anar-me'n el dia següent a treballar. I perquè em dic: "Pare, perquè si no..." Al mòbil em lleve tots els jocs que tinc, perquè si no m'enganxaria en seguida. Això és una batalla... Sí, sí... Jo soc molt d'enganxar-me... L'altre dia em vaig desinstal·lar un joc de la tablet... Em vaig dir: "És que no pot ser, em pose jo a mirar la televisió i ahíestic jo jugant. No pot ser... Desinstal·lat!" Podria aprofitar més el temps. Hi ha vegades que perd el temps en tonteries. Això també és veritat.

En quant a la meua família, jo pense que els meus fills sempre diuen que lo d' activistes els ve de casa. Això ho han après i ho veuen normal. Nosaltres sempre som dels últims que ens anem d'un lloc. Sempre som els que carreguem les coses, els que el nostre cotxe està a disposició... Jo este matí encara estava deixant la pantalla, portant el canó, portant els regals... A vegades als meus fills els dic: "Però escolteu, però de qui ho heu après?", "Doncs si no haguéreu sigut aixina no seriem..." Vull dir que ells ens veuen activistes.

Pense que els meus fills em veuen com una mare patidora, i com una mare que intenta no controlar-los massa. I pense que a ells els pesa una miqueta ser el ser fills de... Ells sempre han sigut els fills de... Ara jo moltes vegades ja soc la mare de... (rialles). Estan marcats, D., per exemple, tots els que coneixen a son pare i a mi, només veuen D. li diuen: "Tu eres filla de Neus i Av." Encara que no ho sapiguen. I pense que a ells això els ha marcat.

*Isabel: "Cal destacar la humilitat d'ella. Tant ella, com el seu home, són persones que treballen però no ho fan de cara a la gent. Ho fan perquè realment creuen el que estan fent. I no necessiten reconeixement. Ells fan. De fet, a vegades els han fet algun homenatge o han rebut algun premi, s'han sentit desbordats perquè ells no s'ho esperaven... De fet, no sé en quin any va ser, quan van fer els vídeo dels quinze anys, es van quedar al·lucinats quan van obrir la porta de la Dàvalos Fletxer i es van vore cent persones fent-los un homenatge. Es van quedar... Que no sabien on ficar-se. I quan li van donar el premi S.G. li vaig parlar jo... El seu discurs també li l'vaig fer jo. Estava embarassada. Neus em va vindre a buscar a mi per a fer-li el parlament, que se li feia..."*

L'altre dia estava llegint una entrevista a T.C., què és el presentador de TV3<sup>48</sup>, en que li preguntaven que quina era la seua identitat. I ell va dir: “Doncs mira, la meua primera identitat, la primera vegada que jo vaig sentir que deien de mi, és el fill de la Neus. La meua mare era mestra del meu poble. Llavors jo, com a identitat, era el fill de la Neus.” Pense que, a vegades, els meus fills, també per identitat, també son els fills de Neus i Av. A lo millor això pot pesar-los o pot... Escolta, sempre tenim que ser els fills de *Fulanito* i *Menganito*. Jo, per exemple, als meus pares, en els meus contextos, no els coneixia ningú. Però on es mouen ells sí i això els pot marcar. En el cas del campament sí que ho diuen. “Tu eres el fill de Neus, ah, tu eres el fill de...”. Encara que jo intentava evitar-ho molt. O. va vindre a l'escola H. des de primer. En sisè, fent ell sisè, encara hi havia xiquets que me preguntaven: “Neus, diuen que O. és fill teu...”(rialles). I jo deia: “És que O. és fill meu” “O. és fill teu?” Jo dic: “Sí, O. és fill meu”. He intentat evitar-ho i que no es sentiren massa marcats pel fet de ser fills d'este o fills de l'altre.

Pense que Av. em veu com una persona atrafegada sempre i potser poc afectuosa i poc tranquil·la. En casa jo soc molt més nerviosa que fora. En casa m'enfade molt més del que m'enfade fora. En casa em sol enfadar i posar-me nerviosa freqüentment. Això és una de les coses contra el que he tingut que lluitar. Perquè ma mare era molt *sinyo* Lolita. El meu germà encara li diu *sinyo* Lolita...(rialles). Per a mi era la *sinyo* Lolita... Perquè ma mare era de *armas tomar*. I era una persona molt rígida, molt estricta i molt nerviosa. Es posava molt nerviosa i s'enfadava molt. I això és una de les coses contra les que jo he tingut que lluitar. Perquè també, vulgues o no vulgues, de seguida m'ixen els nervis...

Soc una persona molt nerviosa. Sí, sí... Soc nerviosa i d'enfadar-me. És una cosa contra la que me toca lluitar. I si està tot controlat no, però en quant es descontrolen molt les coses, que hi ha molts llocs on atendre i tot això, sí que m'ixen els nervis. Ma mare era molt nerviosa. També tindrè algo de mon pare, que mon pare era molt tranquil, molt tranquil... Molt afectuós. El contrari a ma mare. Ma mare estava tota nerviosa i deia: “És que no pot ser, és que no sé què, no sé *cuantos*... És que tinc molta faena.” I mon pare li deia: “Deixa l'escurà que diumenge després de dinar ja ho escurarem” (rialles) I ma mare se'n pujava per les parets. Ma mare se'n

---

<sup>48</sup> TV3: Cadena de televisió pública de Catalunya, que pertany a la Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuals.

pujava per les parets! El meu germà què és el que coneix la família moltes vegades me diu: “Aiii *sinyo* Lolita, *sinyo* Lolita...(rialles) Soc *sinyo* Lolita”.

Isabel: “*El que em sorprèn més d’ella és la seua capacitat de treball. Jo he intentat en campaments seguir el seu ritme (era el meu repte) i era impossible seguir-la. Jo no sé d’on trau la força. És una persona que té una capacitat de treball i una força de voluntat increïble. Imira que jo tenia més temps de descans que ella perquè no tenia que fer tantes coses... Era impossible seguir-la. Jo no ho entenc. Dic esta persona es droga o es pren alguna cosa (rialles) que no ens ho diu. La capacitat de treball que té és espectacular... Té una capacitat innata de treball. I això també desgasta. No ho reconeixerà però ella també es cansa. I també li sap mal. De fet ara ha fet un consell de savis per a no prendre ella només les decisions. L’últim esglaó és ella. I ella ja no vol prendre estes decisions a soles, clar. I en aquest campament ha fet un grup de savis i ahí se prendran decisions, per no dependre només d’ella. No deixar-la tant a soles perquè ella al final també s’ha trobat que, clar, l’última decisió és d’ella... I això desgasta”.*

### 3.2.1 Espiritualitat i fe

Per a mi el creient és una persona que s’ha trobat amb una altra. El creient és una persona que s’ha trobat amb Jesús i això li ha canviat la vida. Ha vist el missatge de Jesús, que s’ha posat en contacte amb ell i això li fa canviar la seua perspectiva. I clar, això és molt difícil. Això és una experiència que no és fàcilment transmissible a uns altres. Per exemple, els monitors de l’esplai, no són creients. Potser nosaltres també els hem educat o els hem format només en uns valors, en un activisme i en un donar-se als altres, però simplement per humanisme i per valors humans. Lo de la transcendència ho hem treballat poc perquè posar a les persones en contacte amb lo transcendent és molt complicat. És una experiència molt personal que moltes vegades un no sap sí ha arribat, ni si no, ni s’ho planteja moltes vegades... Que això que pense són imaginacions o si al final això tindrà algun sentit o no tindrà cap sentit. Jo m’ho he preguntat moltes vegades però al final sempre dic: “Bé, jo pense que la vida que jo tinc, o la que jo intente fer és una vida que em pareix què és, que a mi m’ompli, i bueno, si després resulta que no hi ha res, pues... La meua vida ja l’he viscuda” (rialles). La meua vida ja l’he viscuda i pense que l’he viscuda amb sentit. La fe sí que li dona un sentit a les coses que fas.

Jo pense que falta interioritat en este món. Imagine que fe també, però pense que sense interioritat la fe no és possible. A les persones sí que els falta serenor, trobar-li un sentit a la seua vida més enllà d'allò immediat que està fent, trobar una perspectiva... La transcendència jo sí que pense que a les persones els fa falta. Les persones que no tenen transcendència, o que no veuen més enllà del concret, si se comprometen en alguna cosa és perquè són herois (rialles). Si dius: "És que només hi ha el que tenim aquí..." Per a què m' he de marejar? Per què he de lluitar per un altre? Açò s'acabarà i ja està. És una actitud molt més heroica el dedicar-se als altres pensant que aquí s'acaba tot. Els creients sí que podem dir: "Bueno, nosaltres tenim una esperança en un regne que estem segurs que això se donarà". I pense que això et dona esperança. Et dona una miqueta de sentit. Estem convençuts que el mal no guanyarà. El que guanya és el bé. Estem convençuts que Jesús de Natzaret va superar això. I clar, saber que has guanyat, no és igual que saber que no guanyaràs. Saber que hi ha un que ja ha guanyat, que ha vençut precisament posant-se dins de la mort, i que encara així ha vençut. Pense que el missatge cristià és un missatge molt alliberador.

Per a treballar la interioritat el primer és el silenci. El primer és el silenci. També hi ha tècniques d'aprendre relaxació, aprendre a deixar la ment, aprendre a despreocupar-te de tots els problemes... Perquè és l'única manera on pot començar a eixir i on pots començar a posar-te en contacte amb alguna cosa que hi hage més enllà. Això és un treball molt costós i molt complicat. No sabria com fer-ho perquè a més és un treball que dona fruits molt a la llarga. No dona resultats immediats. Les persones aixina són les persones que valen la pena. Són les persones que tenen pes específic... Així jo pense que hi han poques persones... Poques persones. Me n'he trobat amb molt poquetes. I dins de l'església també me n'he trobat amb molt poquetes. Hi ha alguns capellans que pense que sí que tenen un pes específic. Hi ha pocs però... I hi ha alguna persona de les que et trobes o de les que estan amb nosaltres, persones majors que dius: "Ole esta persona com... Quin pes té, quina espiritualitat té o quines coses més profundes diu."

Són persones que viuen contentes. Bàsicament són persones que viuen contentes i viuen tranquil·les. Això moltes vegades ho notes només en la manera de mirar, o d'apropar-se a tu. Són persones que al seu costat trobes pau i tranquil·litat. Dius: "Esta persona val la pena perquè al seu costat s'està bé". Hi ha persones que sí, que donen serenor. Després hi ha unes altres

persones que pareix que siguen molt espirituals i dius: “Uiii... Això que resen tant el rosari (rialles)... No sé jo cert.” De falses espiritualitats també hi ha moltes.

## **Conclusió**

Senzilla i humil, podem considerar a Neus com una activista humana amb una vida plena d’acció i voluntat de servir als altres. La seua trajectòria escolar i vital, destacant la influència dels campaments i del grup d’esglèsia de la seua joventut, l’ha anat definint com a persona entregada i a tenir clara aquesta voluntat d’ajudar a la resta. És una dona amb una consciència política elevada i amb un pensament crític necessari en aquests dies, que ho combina amb les seues creences religioses, una visió transcendent de la vida i la importància de la fe. Aquesta fe li pot resultar un antídoto per superar possibles barreres i situacions complicades.

És d’aquelles persones que va més enllà de la mera retòrica; admirada pel seu entorn per la qualitat humana que impregna totes i cadascuna de les seues accions. Aquesta entrega envers els altres és una cosa que, malauradament, no és comú en la societat actual. Seria una praxis verdadera, segons paraules de Paulo Freire, en la que la reflexió va unida a l’acció. Aquesta coherència és un valor molt preuat hui en dia. Possiblement, aquesta coherència la legitima i li fa consolidar una notable autoritat moral en la seua vida escolar i social.

Neus humanitza el seu entorn i, quan estàs amb ella, et fa sentir a gust. Trobes sensació de benestar perquè sap escoltar i, com diu Isabel, la horitzontalitat és una característica d’ella i, a la vegada, és una gran transmissora de pau i benestar. El seu treball interior i introspectiu es reflexa en la qualitat i els vincles de les relacions que manté.

Té molt clar que la política i allò personal està estretament unit i que la capacitat d’estimar i de donar és allò que les persones hem de cultivar. Aquesta estima la demostra en actes i esdeveniments socials, com el Campament Amunt, i també a títol més individual, destacant la capacitat d’acceptació, comprensió i capacitat d’ajuda que té envers aquelles situacions personals més complicades.

Persones així et fan renovar l'esperança per la condició humana i per l'educació. Neus és molt més que una mestra.

## Índex

### **Introducció**

#### **Primera part: Coneixent a Pilar**

1.1 Em presente

1.2 Recorregut docent

#### **Segona part: Dimensió política**

2.1 Educació, política i societat

2.2. Educació: Transformació o reproducció

2.3 El meu sentit de l'educació

#### **Tercera part: Dimensió pedagògica**

3.1 Model d' escola pública

-Qualitat i voluntarietat

-Dificultat d'establir un model comú

-Participació democràtica i (in)capacitat de consens

-Importància de la inclusió real

3.2 Innovació, renovació i transformació educativa

3.3 Cultura de centre: de barrera a palanca

3.4 El docent

#### **Quarta part: Mirada introspectiva**

4.1 Què significa per a mi el meu treball

4.2 La mirada a l'adolescent

4.3 Fortaleses, limitacions i pors

4.4 Situacions i persones que han tingut incidència en la vida professional

### **Conclusió**

## Introducció

“L’educació és l’arma més poderosa per canviar el món”.

(Nelson Mandela)

Pilar és una docent de Secundària plena d’inquietuds socials i educatives. Actualment és un dels motors de l’IES on exerceix, centre referent en processos d’innovació i transformació educativa.

La visió transformadora de l’educació i la seua entrega personal li ha permés anar evolucionant com a professora, amb un alt grau d’implicació en els processos de canvi metodològic. Progressivament ha anat agafant càrrecs de responsabilitat, primer com a coordinadora de projectes, coordinadora de l’etapa i actualment com a vicedirectora.

### Primera part: Coneixent a Pilar

«L’educació necessita tant de formació tècnica, científica i professional com de somnis i utopia».

(Paulo Freire)

#### 1.1 Em presente

Sóc Pilar, tinc 39 anys i m’agrada molt llegir, la música, anar a concerts i ballar. Sóc llicenciada en Humanitats. Vaig decidir estudiar Humanitats perquè soc de lletres cent per cent. En l’institut ja vaig agafar lletres i m’agradaven totes les assignatures de lletres i humanitats. És una carrera que toca filosofia, història, història de l’art, llengua, literatura, psicologia...Era tot el que mi m’interessava.

Des del 2004 sóc professora. Vaig començar a treballar fent substitucions en Alacant, Callosa d’en Segura i Aspe. Després vaig estar a Sagunt, Vinaròs i el Grau de Castelló. Quan vaig



aprovar vaig estar dos anys a l'institut V.C.i després ja vaig anar a l'IES El Somni<sup>49</sup>, des de l'any 2007. Per tant, soc funcionària de carrera i sempre he estat en Secundària.

El tema de la docència ja em cridava l'atenció des de l'època de l'institut perquè m'agradava ajudar a companys. Sempre m'ha agradat ajudar als companys. Tota la vida ho he fet. Des de molt menuda recorde ajudar en els deures i que et pregunten per als exàmens. Per a mi ha sigut normal ajudar i explicar als companys o donar classes particulars.

Posteriorment el fet d'estudiar Humanitats ja em va encaminar perquè la docència era una de les eixides possibles d'aquesta carrera. La docència, des de joventeta, sempre ha sigut la primera opció de faena. La meua formació sempre va anar encaminada cap a la docència i, per això, em vaig agafar Humanitats. Només acabar Humanitats el primer que vaig fer va ser el CAP <sup>50</sup> i després ja vaig començar en les oposicions.

Considere que he tingut l'oportunitat professional més bonica en el Somni amb el nou projecte que tenim. Treballar per projectes, per aprenentatge de serveis, tots els programes que fem a nivell de convivència, com es treballa el tracte amb l'alumnat... Des de tot l'equip directiu, les comissions o el Departament d'Orientació com treballa el tema de la inclusió... És un tipus i model de centre que pots trobar en molts pocs llocs (no només en Castelló, sinó en la Comunitat Valenciana). Per a mi tindre l'oportunitat d'haver participat en el procés de creació d'eixe projecte, i poder gaudir dia a dia de tot això, a nivell professional, és una oportunitat inigualable perquè no la podrie tindre en cap altre centre i no sé si la tornaré a tindre mai més.

Este projecte a nivell de centre són moltes línies d'actuació. He participat en el procés a diferents nivells, en algunes línies d'actuació he estat participant més activament i en altres de manera més secundària. Crec que soc una professora super vocacional. Per a mi la professió és una cosa molt important en la meua vida, és allò que li dona sentit i em fa sentir útil.

---

<sup>49</sup> L'IES El Somni és un centre pioner en el País Valencià per canvi de model organitzatiu de centre, amb la sistematització de metodologies actives com l'aprenentatge cooperatiu, els projectes interdisciplinaris, la docència compartida o l'aprenentatge de serveis.

<sup>50</sup> Certificat d'aptitud pedagògica, títol per poder impartir docència.

També és important per a mi la part personal i tindre experiències personals que m'omplin com viatjar, ballar... Per a mi m'aporta i em relaxa molt. Com també la part de creixement personal, ioga... que també m'ajuda a mantindre l'energia necessària per a viure amb il·lusió, amb una energia bona, perquè a vegades ens agobiem i ens estressem.

Caterina: *“De Pilar només puc dir coses boniques. Per a mi Pilar és de les persones més compromeses que jo m'he trobat en la meua feina. És super treballadora, a nivell de fer les coses que faça falta per a resoldre el problema que sorgisca. És una persona de plena confiança professional. Qualsevol dubte, conflicte o gestió que es tinga que fer en el centre, sempre pots contar amb ella. I per una altra banda el que té és que té un tarannà super...Ella és, des del meu punt de vista, una super il·lusionada en la seua feina, i crec que ho fa des del cor”.*

## 1.2 Recorregut docent

Ja des de la primera oposició vaig entrar d'interina. Vaig estar dos cursos d'interina (un any a per Alacant i el segon any d'interina vaig estar per Castelló). El 2005 vaig aprovar i després vaig estar els dos anys d'expectativa <sup>51</sup> a una localitat costera pròxima a Castelló. Ahí encara estava acoplant-me a la professió i a la vida en general.

Quan vaig arribar al Somni en el 2007 va ser quan em vaig plantejar quin tipus de professora volia ser. Al principi tenia prou en aprendre la professió, adaptar-me i fer oposicions. I ací va ser com que vaig intentar buscar el meu camí. A vegades equivocant-me, la veritat. Per exemple, recorde que el primer any em vaig agafar 1<sup>r</sup> de batxillerat i no em va agradar gens. No em vaig sentir gens còmoda, ni preparada i no era la meua motivació. A l'any següent de seguida em vaig agafar l'aula PASE<sup>52</sup>, que era aula d'acollida... I ahí sí era on em veia jo. El que a mi m'agradava era fer coses amb els alumnes. Si hi havia un Erasmus m'apuntava a un Erasmus, si hi havia una eixida extraescolar m'apuntava a l'eixida extraescolar, si feien un

---

<sup>51</sup> Període fins que donen la destinació definitiva.

<sup>52</sup> Programa d'Acollida al Sistema Educatiu. Mesura de suport temporal destinada a l'alumnat estranger de nova incorporació.

taller de no sé quina ONG, taller... O siga, la cabra tira al monte. El que et motiva fer és el que acabes fent. I després de l'aula PASE em vaig passar al PDC <sup>53</sup>, en el que vaig estar molts anys.



Quan treballava en l'aula PASE vam fer una eixida al Clot. M'ho vaig passar tan bé amb aquests xiquets... Va haver un moment de crisi professional en el que no trobava la motivació que volia i estava cremada. Recorde que ja estava Caterina I ella movia moltes coses, però al final pareixia que encara hi havia poca gent en el centre que s'implicara realment. Jo estava en una fase en la que ja portava prou de temps en el centre i volia un canvi. De fet vaig estar mirant opcions d'anar-me'n a treballar fora (a les seccions bilingües d'Europa; a Barcelona...) Tenia ganes d'anar-me'n. Caterina movia però al final els que feiem coses i els que col·laboràvem érem quatre... En eixe moment estava cremada i em feia més mandra que motivació estar en el centre. Ahí va ser quan vam començar el TEI<sup>54</sup>. El TEI el vaig començar en aquesta època en la que no estava

---

<sup>53</sup> Programa de Diversificació Curricular; mesura pedagògica destinat a alumnat amb dificultats en el procés d'aprenentatge.

<sup>54</sup> Programa de Tutories entre Iguals que té com a finalitat millorar la convivència i facilitar la transició entre Primària i Secundària.

molt motivada. Després ha tingut continuïtat. Posteriorment vam començar en l'APS<sup>55</sup>. I en els començaments dels projectes<sup>56</sup> vaig reviscolar. Tota la trajectòria de projectes per a mi ha sigut molt important i m'ha aportat moltíssim. L'experiència de coordinar equips de companys m'ha fet aprendre molt de mi mateixa i és molt interessant. Molta gent m'ha aportat molt i ha hagut molt de treball en equip.



Primer viatge que vam fer a centres de Barcelona. Per a mi va ser una sorpresa molt gran que certa gent, de mitjana d'edat alta i d'ensenyament prou convencional, s'animaren a vindre. Va ser el primer pas i va ser l'inici d'un canvi.

---

<sup>55</sup> Aprenentatge de Serveis; enfocament educatiu que propícia l'aprenentatge experiencial i el desenvolupament de la responsabilitat i implicació social de l'alumnat, oferint un servei a la comunitat

<sup>56</sup> Fa referència als projectes interdisciplinaris que van començar a desenvolupar-se en el seu centre.





Visita pedagògica a un IES referent de Catalunya

He fet molts cursos de formació. Els que més m'han agradat han sigut els de formació en centres, quan hem començat a escollir a nivell de centre quina és la formació que volíem. Es fa a demanda de les necessitats. La fas amb els teus companys i genera bon ambient. Això és còmode. Per exemple, hem fet formació en noves metodologies, aprenentatge cooperatiu, aprenentatge basat en projectes... També a nivell de convivència hem fet formació en educació respectuosa, disciplina positiva... Crec que ha sigut molt important perquè després ho hem aplicat. La possibilitat que la formació l'organitze el propi centre crec que ens ha permès fer-la a demanda. I hem anat una miqueta buscant allò que necessitàvem en cada moment.

Crec que hui en dia hi ha molta formació. Hi ha molta *palla* en la formació mirant certs màsters. Hi ha molta formació que no és bona. Em dona ràbia que hi haja gent que guanya diners donant formació. Em pareix un negoci que pot ser respectable, però quan d'això es permet que es regalen títols o que es compren títols... Es perd l'essència de la formació.

Realment nosaltres tenim molta formació gratuïta des del CEFIRE. A vegades és normal però a vegades està super bé. Cal tenir en compte que és un servei que tenim gratuït. Jo crec que a vegades no es valora. La formació en Gestalt, per exemple, me la estic pagant. I és una pasta. La formació és molt cara. Ara també m'he apuntat a una formació sobre DUA (Disseny Universal d'Aprenentatge) perquè crec que és una mancança que tinc i un dels meus objectius és formar-me més en metodologies inclusives i en diferents necessitats educatives.

I després destaque també la formació que he rebut de la xarxa intermón Oxfam, com per exemple, d'aprenentatge de serveis i metodologies transformadores o la formació en comunitats d'aprenentatge que vaig fer al CEFIRE<sup>57</sup> de València. Vam poder anar a veure el colegio de la Paz, d'Albacete, que va ser molt interessant. Em va sorprendre conèixer a un inspector que donava suport al centre. Em va impressionar gratament i vaig pensar que ostras, un inspector també pot ser així.



Reunió en el grup de la xarxa de Oxfam

---

<sup>57</sup> Centre de formació, innovació i recursos educatius de la Comunitat Valenciana

Fora de l'àmbit educatiu m'he format en escoles solidàries <sup>58</sup>, en l'àmbit de les ONGs però dins de la part educativa. Destaque els dos anys que vaig anar a Guatemala.



Esta és una de les formacions de Guatemala en 2011. La segona vegada que vaig anar vam anar a fer una formació sobre l'ús dels mitjans de comunicació de masses. L'alumnat va analitzar avantatges i inconvenients i ho va posar en comú.

<sup>58</sup> <https://escolessolidaries.org/>





Eixe tema el vam treballar en els estudiants, en les famílies i en el professorat. En les dones i en els homes per separat.





Ahí estem en el professorat fent el taller. Va estar molt interessant.

També vaig estar un temps en l'assemblea d'indignats de Castelló, en el que també vaig aprendre molt. Ara, més que de metodologies, que conec i he provat unes quantes, estic molt en la línia de treballar les habilitats comunicatives i la comunicació no violenta. És un objectiu que tenim al nostre centre. A veure si el curs que ve fem formació en este sentit. M'agradaria aprofundir en este tema.

Ara mateix estic fent un curs d'acompanyament a l'institut de teràpia Gestalt<sup>59</sup> perquè ara el que m'abellix és saber com atendre a nivell personal a l'alumnat. Una de les línies que ara m'interessa és aquesta, més orientada a l'acompanyament a nivell psicològic i personal de l'alumnat, i una altra més en la línia d'atenció a les necessitats educatives. Jo soc de Castellà, i no tinc a penes formació en trastorns de l'aprenentatge, trastorns de l'escriptura... No tinc formació en eixe sentit i pense que haurie de tindre formació en eixes coses.

---

<sup>59</sup> <https://www.itgestalt.com/formacion/>

Per tant, ara m'agradaria aprofundir en metodologies inclusives, crec que en el fons ja hem treballat metodologies inclusives, però cal formació en, per exemple, conèixer de veritat un TDAH (no només que em passen una fulla en recomanacions, que està molt bé però això no és estar format), un TEA... Totes eixes casuístiques en les que no tenim formació i els hem d'atendre. Però crec que em falten recursos i formació per atendre això.

Ara mateix de metodologies aplique l'aprenentatge basat en projectes, l'aprenentatge de serveis i una aproximació al l'aprenentatge cooperatiu. Per a mi també és molt interessant el debat i la tertúlia. Em veig més verda en el cooperatiu, però em genera reptes que m'agraden molt per què és un treball entre persones. Ajudar-los en el tema de les habilitats socials, de les habilitats comunicatives... Em posa davant de situacions i dificultats que em motiven molt, perquè crec que són molt útils. És important treballar tota eixa part tot i que em veig més insegura. Com veig com l'alumnat participa i el que genera en l'alumnat, quan fem aprenentatge de serveis o projectes m'encanta perquè veig que genera **acció i evolució** en l'alumnat. Això m'encanta.



Esta és del primer APS que vaig fer en 1' ESO. Va m analitzar coses que no ens agradaven del poble i va m parlar amb els veïns sobre un parc canino que hi havia. Va estar super xulo. Estes coses em fan il.lusió.





Estos són els xiquets treballant. Ahí és quan se me cau la baba a mi.

## Segona part: Dimensió política

### 2.1 Educació, política i societat

La política influeix en l'escola. Els polítics són els qui decideixen com és l'estructura, els recursos o els continguts de l'escola. Ells ens donen el marc en el context en el qual ens hem de moure. Habitualment hi ha molts canvis a nivell de govern central i autonòmic, i nosaltres estem una miqueta a la deriva de tots eixos canvis.

Aleshores el context econòmic ens afecta perquè, de seguida, hi ha retallades i això resta recursos i afecta a la situació laboral del professorat també. El context social afecta també perquè al final és la vida de les famílies dels nostres xiquets. Aleshores tot això acaba afectant inevitablement a la vida del centre.

La democràcia en sí és un bé perquè implica la participació i la igualtat de tot el món. Però clar, sí eixa participació està condicionada per desigualtats econòmiques principalment, aleshores no hi ha una participació equitativa. En el context econòmic del capitalisme el poder és un poder econòmic. Aleshores, ni tan sols els governs acaben tenint l'última paraula i molt menys la ciutadania. Estem «*a merced*» dels mercats.

El concepte de política sempre s'associa a ideologies polítiques i, evidentment, nosaltres no els hem d'adoctrinar. És evident. Sí que els podem fer pensar i donar diferents opcions. Però el concepte de política com a participació d'allò públic i implicar-te en allò públic... Si femem als futurs ciutadans, quin acte hi ha més polític que eixe? Els hem d'ensenyar a ser persones polítiques que participen. És part de la nostra responsabilitat. Tant per l'un com per l'altre... Són actes polítics en eixe sentit. En el sentit originari de la paraula.

*Caterina: “Ella crec que és defensora de les causes perdudes i defensora de les persones que tenen més necessitat. Ella entén l'escola pública com una necessitat bàsica primària i essencial per al desenvolupament. Essencial en el sentit de que és el lloc on es fan persones crítiques i íntegres. No es posiciona políticament però sí que la política és una cosa fonamental en la seua vida”.*

La societat no valora als docents. Només per a ficar-nos faena i per a tirar-nos les culpes dels problemes socials: La solució contra les drogues, educació; la solució contra la intolerància, educació; la solució contra la violència de gènere, educació. Tota la solució és l'educació. La culpa de que els xiquets no obeeixen, no tenen ganes d'estudiar, estan desmotivats o que només pensen en els mòbils, la culpa és que l'educació ha baixat el nivell. I després la gent quan comentes que treballes en això els pareix què és una professió super-difícil i que «*madre mía*»... O siga, que se li dona moltíssima importància, però després, de la professió només pensen que tenim moltes vacances. L'altre dia em vaig enfadar amb un amic perquè em va dir que tenim moltes vacances i que tenim poques hores de treball. O siga, per una banda ens posen una gran responsabilitat molt gran i, d'altra banda, es queixen del nostre horari laboral. Ahí hi ha una contradicció molt gran.

Per aconseguir una bona educació calen docents ben formats i implicats. Com el model de Finlàndia, en el que es busquen perfils bons. De fet ens van explicar que era una de les claus per a una bona educació. És important que les famílies valoren l'educació. Jo ahí també crec els docents tenen una tasca important en acollir a les famílies com cal.

## **2.2. Educació: Transformació o reproducció**

La finalitat de l'educació no és la mateixa segons la visió que tingues sobre quin és el bé comú. Si penses que tot el món ha de ser igual, ha de tindre les mateixes oportunitats i vols una societat igualitària i respectuosa, a les escoles prioritizes ensenyar això: ciutadans lliures, crítics, responsables, solidaris, etc. Si tens una visió de la societat i de la vida egoïsta i capitalista, en la que som treballadors i cadascún s'ha de buscar les castanyes, aleshores l'educació està orientada només a formar treballadors i mantindre la jerarquia que hi ha. Ahí hi ha dos visions de la societat que queden reflectides en dos visions de l'educació molt diferents. Ahí estan les dos visions de l'educació: perpetuar o transformar.

Si un pensa que el més important és aprendre noves tecnologies i anglès per motius laborals, que s'ha de obeir, que s'ha de respectar la jerarquia, que el qui té més és perquè s'ho ha guanyat i que el qui té menys és perquè no s'ha esforçat el suficient, l'escola funciona a base de notes, castics... I creen eixa visió de la societat.

Esta doble visió es reflecteix en dos sistemes educatius diferents. Les famílies amb més recursos (que tenen més possibilitats o més opcions), que els interessa mantindre eixa desigualtat, acaben per portar als xiquets a escoles més elitistes. Aleshores la resta d'alumnat es queda en una escola pública. No hi ha igualtat realment. Jo el que veig és molta desigualtat entre les opcions. El poder econòmic i les persones que tenen més recursos continuen tenint el privilegi d'escollir una formació que els manté en el seu estatus. Els que tenen recursos volen destacar i tindre més opcions. Per tant ahí es perd la igualtat d'oportunitats. Els que tenen recursos tenen accés, no només a més formació, sinó a la formació que els permet accedir a llocs de treball que els manté en una classe superior. Aleshores es manté la jerarquia social com està.

Tot el món vol canviar l'escola perquè tot el món es queixa de com està. El que passa és que uns es queixen d'unes coses (hi ha gent que pensa que hem baixat el nivell, que la cultura de l'esforç s'ha perdut, que s'ha perdut el respecte i l'autoritat...). És gent que vol tornar a l'anterior. Després hi ha gent que vol transformar l'escola per a millorar-la en un altre sentit. Tampoc és reinventar res nou sinó que són coses que gent d'una altra època ja ho han intentat.

O siga, que al final tot el món vol ficar mà dins de l'escola i al final contínuament estem lluitant eixes dos visions.

### **2.3 El meu sentit de l'educació**

Una de les formacions que més em van fer canviar de mentalitat o trobar el que de veritat és per a mi l'educació va ser la formació que vaig fer en Escoles Solidàries. Vaig entendre la diferència entre instruir i educar. Instruir és formar a algú en una sèrie de coneixements per a realitzar una tasca determinada, com per exemple, en el carnet de conduir. Educar fa referència a formar persones. Per a mi educar és això, formar persones. Els coneixements són una part del procés, i no s'han de vore tampoc com una transmissió unidireccional, sinó que es pot construir el coneixement entre tots, fomentant la reflexió, la superació...

És important formar a l'alumnat per al futur. No només en gestió de les emocions i habilitats socials, sinó també com a persones inquietes. Arran d'esta situació de pandèmia, per exemple, que a molts els puga nàixer la vocació de ser sanitaris, investigadors, polítics i millorar la societat. Vull persones que es formen des de la motivació i des del compromís pel bé comú. Crec que hui en dia, afortunadament, es mira prou a la persona. Ho veig, per exemple, al meu centre, on hi ha molt de professorat i també l'equip directiu que té eixa mirada; com també ho veig en l'educació que reben els meus nebots en l'escola. Però encara hi ha molta obsessió en complir el temari com si fora súper important i súper vital coses que no ho són... Hi ha coses que són molt vitals i no són contingut, com per exemple les habilitats socials, la intel·ligència emocional, l'esperit crític, l'empatia... És important poder ser feliç, regular-se i aprendre a conviure amb la resta. Això és la base de tot. Si una persona està bé en si mateixa té tota la seua potencialitat per a fer coses, provar coses, ajudar... i això ho vol la societat també. No crec en un món happy flowers on podem estar tots només sent feliços. Crec en persones capaces, amb iniciativa per poder posar en marxa i organitzar coses. Crec que la gent és productiva quan és capaç, respectuosa i feliç en si mateixa. D'això estic plenament convençuda.

7. La disciplina de l'aula es basa en el respecte mutu.		x		
8. El professorat utilitza la docència compartida (planifica, revisa i ensenya en col·laboració)		x		
9. El professorat de suport es preocupa de facilitar l'aprenentatge i la participació de tot l'alumnat.		x		
10. Els deures contribueixen a l'aprenentatge de tot l'alumnat.				x
1. L'alumnat pot participar en activitats extraescolars o complementàries		x		
Les diferències entre l'alumnat es fan servir com un recurs per a l'ensenyament i l'aprenentatge.				x
L'experiència del professorat s'aprofita plenament.				x
El professorat desenvolupa recursos per donar suport a l'aprenentatge i a la participació.		x		
Es coneixen i s'aprofiten els recursos de la comunitat. (col·legis, associacions, PAE, Casal Jove, musical, biblioteca...)		x		
Els recursos del centre es distribueixen equitativament per donar suport a la inclusió (tot el món pot participar en igualtat)		x		

OBSERVACIONS: ESTAMOS MUY CONTENTOS DE HABER ELEGIDO BUEN TRABAJO. ¡SEGUID ASI! MIS HIJOS ESTAN FELICES!

Esta es la lletra d'una família quan signaven els informes que feiem. És com dir a aconseguir per a nosaltres quasi l'objectiu.

### Tercera part: Dimensió pedagògica

“Només el diàleg, que implica el pensar crític, és capaç de generar-ho. Sense ell no hi ha comunicació i sense aquesta no hi ha veritable educació.”

(Paulo Freire)

#### 3.1 Model d'escola pública

-Qualitat i voluntarietat

Jo crec que sí que hi ha ensenyament de qualitat en l'escola pública. Parle del meu centre i d'altres centres que en altres formacions o intercanvis d'experiències conec de la Comunitat Valenciana i altres zones d'Espanya. Veig iniciatives super bones i vàlides. De Primària i Infantil també conec i crec que s'ha fet treball. Des de quan nosaltres vam començar a ara, per exemple, ha hagut un procés molt interessant de pensar més en l'alumnat, de formació en valors...Jo crec que hi ha experiències i iniciatives bones.

Aquesta qualitat és espontània, desorganitzada i circumstancial. Hi ha qualitat però gràcies a moltes persones. Hi ha molta bona voluntat i vocació. Crec que des de l'administració hi ha

bona predisposició però al final cadascún fa el que pot. A vegades ixen coses molt boniques, però crec que falta una visió comuna. Si hi haguera una visió comuna de què és el que ha de oferir l'educació pública tindria més consistència. No pot ser que tu estigues patint a quin col·le portaràs els teus fills, o quin mestre et tocarà, perquè dependent del mestre que et toca, l'educació dels teus fills pot ser molt diferent. És una mica a l'atzar. I això és un problema gran.

A nivell de centre, hi ha moltes coses que es poden fer, però a costa de la voluntarietat de la gent perquè els recursos sí que ens condicionen. Tenim autonomia perquè en el dia a dia ningú ens controla... Però sí que és veritat que ens hem d'apanyar en el que tenim.

-Dificultat d'establir un model comú

Veig complicat definir un projecte educatiu estatal perquè no sé si són las “*dos Españas*” de sempre o que... Però veig impossible aplegar a un acord en matèria d'educació perquè hi ha posicions molt diferents sobre quina és la finalitat (no només la finalitat de l'educació), de quina societat volem i de quins són els nostres valors. Aleshores ahí hi ha un conflicte de valors. Com ens posem d'acord? No només és que es posen d'acord els polítics sinó que també quan estem parlant de l'educació dels xiquets també influeix l'opinió de les famílies. Aleshores jo puc pensar quina societat vull i crec que estic pensant en el bé de tots perquè eixe és el meu principi, i jo voldria educar a tots els xiquets i totes les xiquetes així; però al final clar, les famílies que no volen això els hem de convèncer. Una llei que impose un sistema educatiu sense poder convèncer a la societat i a les famílies crec que és insostenible. Continuarem una altra vegada fracassant... Ara una llei, després una altra, després una altra, després una altra... Es quasi de risa. És una cosa a la que no trobe solució.

Al final l'únic que et toca és canviar la terminologia de les programacions, la paperassa que fas i coses així. Son canvis molt formals que no t'impedeixen fer la teua tasca a la teua manera. Jo, donant castellà, he passat del llibre de text cada vegada més, cada vegada més... No complia el currículum mai i he fet prou el que m'ha donat la gana, ningú mai m'ha dit res. Però els canvis continus de lleis maregen i generen cansament, desconcert, contradiccions, incoherències... No és bo. Per tant, jo crec que queda demostrat que l'intentar fer una llei sense consens és inviable. Tampoc ha de servir com a excusa que ens canvien continuament de llei.



En crisi hem continuat fent la nostra faena en la mateixa motivació. En canvis de llei podem continuar fent la mateixa faena. No pot servir com a excusa.

Crec que cal parar-se a pensar què volem en educació. Em pareix molt difícil però molt bonic que pares, mares, els mestres, societat... Pensarem quins ciutadans volem, quins veïns volem, quin tipus de persones vull al meu voltant, quina societat volem. Això és el que hem de donar en l'educació. Falta reflexió. Reflexió i consens del que volem en l'educació, una educació que aplega a tot el món i eduque a tot el món de manera que tinguem una societat tolerant, treballadora, responsable, crítica... I per això ha de ser una escola pública tots a una.

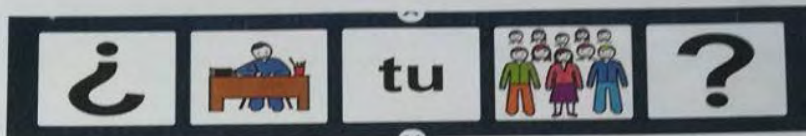
-Participació democràtica i (in)capacitat de consens

Tenim suficients òrgans col·legiats per participar democràticament: departaments, la COCOPE (Comissió de Coordinació Pedagògica), el claustre, el consell escolar... Hi ha una certa horitzontalitat i participació però poc aprofitada. Entre altres coses perquè tenim molt poca cultura del consens. Aplegar a un consens sempre és una odissea i ho hem viscut fins i tot en equips prou cohesionats i homogenis, com pot ser una reunió de projectes. Érem un equip en la mateixa línia i a vegades aplegar a un acord era complicat. Això crec que ens falta. Hi ha vegades que si plantejes que la decisió siga de tot el claustre et pots ficar en un «*berenjenab*» que no arribaries mai a cap lloc. I és molt trist que per eixa manca de capacitat d'aplegar al consens al final les decisions les pren l'equip directiu.

-Importància de la inclusió real

El model d'escola ha de tenir en compte la inclusió. Aplegar a tots i a totes en tots els sentits. Tindre en compte les diferents necessitats i les diferents característiques i formar a nivell personal i acadèmic. El coneixement és una ferramenta més i inculcar els valors de convivència i les relacions entre persones. A més ara s'ha posat molt en valor la inclusió perquè és un tema exigit sobretot del sector de l'educació dedicat a l'atenció dels xiquets amb necessitats educatives especials. Crec que poc a poc s'està ampliant la responsabilitat de totes cap a la inclusió i ha hagut suport per part de l'administració. Jo crec que s'ha començat ara un camí. Veus a vegades xicotets exemples d'inclusió i cosetes molt positives.

NOMBRE Y APELLIDOS: \_\_\_\_\_



- ¿Cómo crees que ha funcionado tu grupo?

BIEN HEMOS TRABAJADO  
HABUAMOS CON RESPECTO



- ¿Cómo te has sentido trabajando en tu grupo?

CONTENTO

a mi això és un aprenentatge molt gran.

Una cosa molt important és que el professorat entenga la diversitat com una realitat. És part de la teua responsabilitat atendre a eixa diversitat. Fa molts anys que en les programacions hem de ficar un apartat què és atenció a la diversitat però continua sent moltes vegades un simple apartat de la programació. No ho assumim... A vegades la gent té més gravat en la sang el temari (l'hipotètic temari que, per cert, no és el currículum real. Eixe temari dels llibres de text que ells tenen al cap com un vademècum obligat.

A vegades pense que el professorat hauria de fer com un jurament hipocràtic. L'obligació és atendre a la diversitat de l'alumnat. Siga quin siga el seu nivell i sigues quines siguen les seues capacitats o motivacions. I això no ho tenim clar. Aleshores un ACIS sempre és un incordi perquè no està al nivell de la resta del grup. No està al nivell del llibre de text i no està al nivell del currículum de primer de la ESO, què és el nivell que jo estic donant. Això és una obsessió que tenim. Com que tenim eixa obsessió no acabem de fer l'esforç de formació que necessitem. A mi mateixa, ho he dit a vegades, em fa falta formació en què és un trastorn de la lectura i l'escriptura, per exemple. Sé què és un diagnòstic que apareix en l'informe d'un xiquet, però no tinc formació al respecte. I cal formació en metodologies per atendre a la diversitat. Cal estar millor formats en eixa realitat.

### 3.2 Innovació, renovació i transformació educativa

Caterina: *“A nivell pedagògic és super oberta. Per a ella l'aprenentatge no ha de ser una cosa imposada. No està a favor de les instruccions directes ni del comandament directe. Jo crec que ella està molt oberta a la innovació educativa en el sentit de que ella no està ahí per a ensenyar sinó que per als xiquets aprenquen. Jo crec que ella basa la seua manera pedagògica en no dirigir sinó acompanyar. Ella està ahí. Jo crec que eixe és el seu rol. No és una fanàtica del ABP ni de les noves pedagogies, sinó què és capaç de posicionar-se per a que l'alumne aprenga. Jo crec que això és el que millor fa Pilar. Si ha d'utilitzar el llibre de text ho utilitzarà, encara que no té. Vull dir que si ha d'utilitzar un referent clàssic per a donar una classe de literatura ho farà, però que al mateix temps investigará en grups interactius o en cooperatius sobre un tema, el que siga”.*

---

<sup>60</sup> Comunicació i Llenguatge

Ara hi ha una mica d'obsessió per la innovació. A vore qui és el que fa coses més guais. Al final note com que tens por de quedar-te arrere i sense voler a vegades t'agafa eixa... Et deixes dur una mica. Me'n recorde del primer any que pareixia que tot ho havíem de fer super especial<sup>61</sup>. No podíem fer res que fora senzill... Tot havia de ser un passet més. Tampoc passa res. Possiblement hem de deixar que el procés siga natural. El més important és no perdre mai i recuperar l'objectiu principal. No cal posar-se medalles ni res.

Darrerament la innovació ha anat a més. Crec que va per onades. És com una moda, que també ha sigut iniciativa de l' oferta i la demanda de la concertada. La innovació ha sigut també una forma de diferenciació. Com tota moda, acaba havent postureig. El més important al final no és que vages a més formació o que estigues actualitzat de l'última metodologia sinó que, dia a dia, tingues l'objectiu present pel bé del teu alumnat i vages intentant coses per a aconseguir-ho. I això és tot el contrari a la moda. Supose que quan hi ha un rebuig al sistema educatiu instaurat ix com a reacció la innovació educativa.

El que vull és una escola transformadora, però transformadora de les persones i de la societat. De fet este és un concepte que en la xarxa d'educadors de la ciutadania global què és la de Oxfam l'hem treballat molt... El de l'educació transformadora. No només formem a professionals i ciutadans que obeïsquen i que continuen consumim, sinó que volem ciutadans i ciutadanes que milloren la societat i que siguen actius i participatius. Eixe és el concepte d'educació transformadora.

La transformació educativa passa per ensenyar a relacionar-se mitjançant el diàleg, el consens, la igualtat, l'esperit crític... És a dir, no només cal ensenyar coses, sinó que cal fomentar la reflexió sobre eixes coses i sobre l'actualitat. També cal respectar els interessos i les necessitats de l'alumne per fomentar la motivació i l'esforç personal. Cal animar a l'alumnat a que siguen el millor en el camp que els motiva. De manera natural tenim la capacitat de desenvolupar eixa inquietud i posar-la al servei dels demés. Per això no pot haver un currículum antiquat, estricte i sobredimensionat. El currículum com a orientació em pareix una ferramenta boníssima.

---

<sup>61</sup> Fa referència al primer any que van treballar per projectes interdisciplinars





Dinàmica de debat i discussió entre grups en un viatge que vaig fer en el programa de recuperació de pobles abandonats.

Crec que s'ha de convèncer a la gent de la importància i del valor dels canvis. I quan la gent està convençuda crec que sí que es pot implicar més en tot el que fa falta per a tirar endavant el procés. S'ha d'intentar aplegar a un consens entre tots sobre quines són les raons del canvi i quina finalitat busquem. Per a mí té relació en formar persones lliures, crítiques, solidàries, responsables, sanes... Tot i que és molt difícil aplegar a eixe consens, o convèncer a tots. És un treball profund i complicat. No sé si hi ha anhel de canvi. Crec que només en un sector del professorat. Nosaltres sí que vivim en un entorn i ens relacionem amb la gent que sí que té ganes de canvi, però crec que és només una part dels docents. De les famílies és una part més xicoteta encara les que tenen ganes de canviar l'educació.

Quan canvies alguna cosa sempre tens por a que se te qüestione. A mi a vegades l'alumnat m'ha qüestionat quan els he intentat fer coses diferents. Amb les famílies no m'ha passat massa. Amb els companys sí. A mi hi havien coses que em motivaven molt i no m'atrevia posar-les en pràctica. La companyia t'ajuda a donar passos que, sovint, a soles no t'atreviries a fer. És complicat perquè al final estàs donant passets i estàs experimentant coses noves. També tenim la responsabilitat de complir en la nostra faena. En els canvis crec que ens hem d'esforçar però hem de ser prudents també.

### **3.3 Cultura de centre: de barrera a palanca**

*Pot ser que* a vegades a mi em falta perspectiva perquè fa molts anys que noestic en un altre centre de secundària. Però he vist l'evolució d'este centre. En este crec que sí que hi ha una cultura de centre prou encertada perquè ho veig quan ve gent nova, que molt prompte la cale. I t'ho diuen. Eixe feed-back de la gent nouvinguda ja fa anys que és positiu i en la línia del que realment volem fer. Per tant, sí que s'ha aconseguit ser un centre que pensa en i respecta a l'alumnat. Per exemple, tindre una cap d'estudis que rep amb una abraçada a una xiqueta expulsada per una cosa greu, preguntant-li: «*com estàs? T'hem trobat a faltar*». Després li fa la xarradeta corresponent. Nomene ara a Caterina, la cap d'estudis, però hi ha un treball important també dels tutors i de compromís cent per cent amb l'alumnat. Això crec que és un tret d'identitat del centre. O com ha canviat l'ambient de les avaluacions. Això sí que ens ho hem de reconèixer.

Una de les diferències que vaig captar de l'ambient entre un col.le i un institut és que els professors de secundària anem com de cíncics. Crec que els mestres són més amorosos cap als xiquets i això en els de secundària pareixia que estava mal vist. Jo això ho he vist, i de fet va haver una època que una miqueta t'intentes acoplar a eixe ambient, perquè fer segons quins comentaris de l'alumnat no pegaven... No, no pegaven perquè no... Com tractem en adolescents i tenen les reaccions que tenen i tal... Tot eren comentaris escèptics, en els que el tracte humà no era freqüent.

En Secundària hi ha un ambient molt individualista del professorat, fomentat per l'organització, ja que que cada professor té el seu horari de la seua assignatura i no s'ha de coordinar amb ningú. Això et permet ser molt individual. Crec que quan vaig aplegar nova em vaig adaptar una miqueta al medi. Pots anar a la teua perquè hi ha individualisme però més val que no et fiques massa *happy flowers* i massa bonista perquè això no està ben vist. Reconec que a mi m'agrada molt poder anar a la meua. Però quan treballes en equip els resultats són molt guais. Per tant, jo crec que s'hauria de potenciar més aquesta possibilitat. Però per a això també fan falta espais i temps per a treballar en equip.



Ahí estavem preparant els projectes de segon.





Reunions de projectes on el treball en equip és el que més m'impacta.

L'excessiva especialització del professorat també és un dels drames. Ho veem contínuament: «*qué hay de lo mío, que hay de lo mío, que hay de lo mío...y mi materia*». Ara en les tasques escolars el principal problema és eixe, que tots estem obsessionats en que la nostra matèria no es perga. I és una obsessió.

Crec que el canvi en el nostre centre ho ha anat propiciant el professorat que ens hem anat juntat últimament. Ens vam començar a juntar i cada vegada hem sigut més. Crec que Caterina (la cap d'estudis) ha fet un lideratge molt potent i hi ha molta gent predisposta i compromesa. Això és el que ho ha fet possible. Nosaltres estem en un centre en què és normal vore a un professor assentat fora parlant amb un alumne. Això fa cinc anys no era habitual en el nostre centre. I ara és d'allò més normal. I dediquem eixe temps.

Amb els companys les relacions han canviat molt. Abans en l'etapa més individualista del sistema tradicional érem companys de feina però a penes no parlàvem del treball. Podies xarrar de l'alumnat o dels companys per fer broma i ja està. Ara, el que ha canviat és que, al treballar més en equip, és molt més enriquidor, tot i que a vegades no estem d'acord. També em dona molta tranquil·litat saber que hi ha molta gent que està treballant en la mateixa direcció però fent coses diferents. Sempre hi ha algú que pot encarregar-se de algo important. Hi ha molta gent que pot complir eixa funció. Per exemple, per atendre un conflicte, hi ha tutors super vàlids que poden atendre el conflicte, o algú de la comissió de convivència, o algú de direcció, o algú del departament d'orientació... Hi ha molt gent en qui confiar. Això et dona tranquil·litat perquè és com un lideratge distribuït.

El que em dona molta ràbia, en contra del corporativisme és l'actitud que a vegades veig de distància i desconfiança cap a les famílies. A vegades hi ha confrontació entre les famílies i el professorat. No m'agrada gens el tracte que a vegades es té amb les famílies, sobretot en secundària. Ho vaig vore sobretot al principi de treballar. Per exemple, en ser molt estrictes en atendre'ls només en l'hora de visita de pares. Quan saps que hi ha famílies que s'han de demanar hora en la faena per a vindre. O vore com es jutja als pares quan es fica de la part del seu fill. Entenc que és l'actitud natural. Aleshores no entenc el perquè d'eixa actitud tan reticent a entendre com es sent un pare o una mare. La veritat és que jo no he tingut massa problemes amb famílies. La meua actitud sempre ha sigut de respecte cap a les famílies. A mi també em dona molta ràbia quan veig una família que no fa el que ha de fer. I també les puc jutjar. A vegades hi ha coses que no m'agraden però normalment intente ser prou comprensiva en la difícil tasca que és educar a un adolescent. Si jo vull el millor per al xiquet, com no els pares i les mares voldran el millor per a eixe xiquet?. Esta actitud negativa ara no la veig en el meu grup de companys, però sí que al principi de treballar em va cridar molt l'atenció. I encara hi ha gent així.

A vegades hi ha famílies que també poden ser invasives o no respecten el paper del professor o del mestre. Això en secundària pot ser ens passa menys perquè les famílies participen menys, Jo no ho he sentit mai. Sempre que hem rebut alguna crítica o algun plantejament per part d'alguna família sempre ha sigut des del respecte. Personalment no ho he viscut. Però lamente

que en primària o en infantil a vegades la participació que s'obri a les famílies alguna vegada s'ha aprofitat per a qüestionar al professorat.

Jo sempre intente actuar amb les famílies com si estiguerem en el mateix bandol .A mi no m'han qüestionat mai les famílies res. Respecte molt el que són i que miren pel seu xiquet és el normal.

### 3.4 El docent

Pense que els docents tenim molta influència. Hi ha molts missatges importants que es donen a l'institut. Amb el temps veig que hi ha coses que van calant. També crec que és una faena que vas semblant i no sempre veus els resultats immediats. Forma part de la nostra faena. Com si fora un acte de fe. Jo confie plenament en que els fem bé.

Ara bé, el paper del docent, malauradament, el que ens pose la societat, és fer de guarderia per la manca de conciliació. Hi ha una contradicció molt gran perquè se'ns dóna la responsabilitat d'educar en moltes qüestions com les drogues, el sexe, les noves tecnologies, les xarxes socials, la tolerància... Tenim eixa responsabilitat però d'altra banda es desconfia de que tinguem eixa responsabilitat perquè hi ha suspicàcies respecte a com fem la nostra tasca. Aleshores volen que guiem als fills però al mateix temps hi ha desconfiança.Ho veig en els mitjans de comunicació, els comentaris de la gent i tal... Però jo no em sentisc així.

Hi ha estils molt diferents de docents, però qualsevol company meu que veig que està per l'alumnat m'agrada. Els que tenen l'actitud d'estar per l'alumne. Hi ha gent què és més propera, més amorosa, més col.lega, més graciosa... Hi ha molts estils. Sempre que veig un company, amb l'estil que tinga, que té un moment per a parlar i escoltar a l'alumne, ja em va bé. Cadascun tindrà les seues estratègies, però cal estar disposat a dedicar-li eixe moment per parlar amb ell. Per a mi la principal fortalesa d'un docent és la vocació d'estar pendent de l'alumnat.

*Caterina: "És super dialogant. En la vida la he sentit alçar la veu, ni dir una mala paraula, ni en els seues pitjors dies. Ella és super pacient, és super empàtica ... I sempre intenta resoldre-ho tot des de la concòrdia. Tot. No té males paraules mai. És molt fàcil treballar amb ella".*

## 4. Mirada introspectiva

“El compromís és un acte, no una paraula”

(Jean Paul Sartre)

### 4.1- Què significa per a mi el meu treball

Per a mi ser mestre és ser acompanyant. És un concepte que està molt de moda en segons quins àmbits de l'educació, sobretot en l'educació lliure, però crec que és el que més s'adequa. Nosaltres no els donem res més que recursos i suport. Tot l'altre ho aporta el xiquet, ja ho té el xiquet. La meua tasca com a docent la visc molt com d'acompanyament en el procés d'aprenentatge i creixement del nostre alumnat. En eixe acompanyament no em sent enemiga de les famílies ni les famílies han tingut eixa actitud tampoc amb mi. Crec que els alumnes em veuen bona en el sentit que a mi mai em tindrà por un alumne. Això ho tenen claríssim. No em tenen por. I crec que saben que els respecte molt i que m'importen. Això crec que els aplega.

És inevitable relacionar com eres com a persona en com eres com a docent. Recorde que, al principi de treballar, em costava més controlar la classe, i jo li vaig dir a un amic que m'havia de posar dura. Ell em va dir:»Pilar, *si tu només entres per la porta i ja saben de quin pal vas...*» Doncs és veritat. Quan estem contents, l'alumnat ho nota, quan estem nerviosos, ho oloren, i com som realment, també ho saben. Sí que hi ha filtres de coses que dius o fas en classe que fora no, però a banda d'eixe filtre de correcció jo crec que no soc molt diferent.

Un bon mestre ha de tenir molta formació en qüestions de psicologia, en entendre a l'alumnat, i també de treball personal. Crec que és super important. Per acompanyar a algú no has de pensar només en l'altre sinó que has de pensar també en tu. Tu estàs dins de l'actuació. No només és el teu problema, soc jo qui t'estic acompanyant i la relació que hi ha entre nosaltres és important. Per tant, com tu estàs, les pors que tens, les expectatives que tens... Tot això influeix en com acompanyes a un altre. Per tant, t'ho has de mirar molt bé.

Em sent realitzada en el meu treball. És de veres que tinc les expectatives molt realistes perquè a vegades sent comentaris de molta frustració i impotència. Això ho tinc molt assumit. Sé que no salvaré a ningú. A tots ens agradaria però del que faig sí que estic contenta.

El que més m'agrada és treballar en equip. Amb companys en els que anem a una, Amb els que jo aporte això, tu allò, l'altre allò altre... Tal qual. Sense eufemismes. Hi ha reunions que em pareixen molt potents. Quan estem Caterina, Beatriu i jo i ens veu Joan ens diu: “*doneu por! Doneu por!*”. O les reunions que feiem amb els companys quan montàvem els projectes. Això és or.

Una de les coses que més valore és que treballem en gent molt bona a nivell humà. L'altre dia estava sentint en una conversa gent que parlava molt malament dels seus caps, dels seus companys i dels problemes que tenien. Ahí vaig pensar que el pitjors problemes que puc tindre en els meus companys són xicotets malentesos i que tinc una gran sort de treballar amb aquests companys. Puc tindre reunions tenses amb companyes; per exemple si hi han crítiques sobre algunes decisions que hem pres, que això a vegades és dur. Moltes vegades són crítiques de persones que t'ho diuen de manera constructiva i respectuosa. I sempre hi ha algú que intenta mediar per posar una miqueta de bon rotllo. És a dir, poden haver malentesos i a vegades les coses no les fem com l'altre vol o no ens entenem de primeres. Però és gent en la que hi ha un respecte i que pots parlar... I hi ha la paciència i la comprensió d'anar totes a una. Això és molt gran i això no ho té la major part de la gent. En realitat, per molt que em coste parlar-ho, jo no puc quedar-me malament amb persones que treballem colze a colze tot l'any. I això és un bé. És important que les persones siguin capaces de parlar i de ser honestes.

*Caterina: “Ella en un conflicte es posiciona des de fora; és a dir, ella ho mira des de fora. No és tan de cor, sinó que és més racional a l'hora de posicionar-se. A mi eixa perspectiva em va molt bé que me la donen perquè soc molt més emocional. Ella és capaç de dir: Vale, però podem...». És capaç de vore una situació complicada de diferents plànols. A lo millor hi ha un conflicte i a mi m'eixiria posicionar-me en esta situació i Pilar sempre aporta diferents punts de vista. És capaç de desglossar els conflictes en diferents perspectives”.*

Després amb els alumnes per a mi és un *subidón* la setmana final de projectes i sempre acabe encantadíssima de la vida del grup. Qualsevol cosa que faig així amb els alumnes em motiva molt. La tercera avaluació per a mi és la part més bonica del curs. Hi ha coses que es van gestant i en eixe període és quan fructifiquen.

Hi ha moments de frustració quan, *per exemple*, hi ha alumnat que no respon. Quan li intentes explicar per totes les vies possibles i no arribes de cap de les maneres. També és frustrant quan

et trobes resistències en el professorat. Hi ha gent que té igual les maneres que els ho argumentes que mai s'ho replantegen i, damunt, et continuen jutjant en la mateixa visió tancada. Això és frustrant però ho tinc prou assumit. No em para.

Crec que en els alumnes entens molt millor les seues circumstàncies. Et poses en la seua pell i, a la millor hi ha companys als que no entens però pots fer el mateix esforç de posar-te en el seu lloc. Cada persona també té les seues circumstàncies, veu les coses a la seua manera, no vol dir que siga pitjor de la teua manera...

*Caterina: "Els xiquets la veuen com una profe no estricta. Jo crec que és perquè és el sentiment que ella té però no és el que transmet. Ella no crea un vincle molt estret amb l'alumnat però empatitza molt amb ells. Jo crec que no és la persona a la que aniran a contar-li un problema així de primeres. Però sí és una profe que està sempre. El que passe és que ella no ho veu així. Jo crec que des de fora es veu d'una altra manera. Però sí que és cert que es controla les paraules quan parla en l'alumnat. Es prepara i es controla molt.*

*Quan un alumne baixa a direcció perquè hi ha hagut qualsevol tipus de conflicte, jo soc més passional, em deixo més, m'òbric més, empatitze... Pilar és més disciplinada en eixe sentit. Té molt clars els passos que s'han de fer per a tractar un conflicte. Doncs primer s'ha de saber dir quin és el problema, després s'ha de gestionar per acabar resolent. Aleshores ella farà els tres passos. És molt disciplinada. Jo soc més arreu. Per a mi això és bo. Així mai t'enganyes. Sempre sap la pauta de les coses que s'ha de fer".*

Cada docent té una personalitat: hi ha qui gasta molt el sentit de l'humor, hi ha qui és molt creatiu... Al final poden haver estils molt diferents però allò important per a mi és la vocació, el compromís en implicar a l'alumnat i la capacitat de treball en equip.

Per la meua manera de ser, jo necessite anar esplaiet, ubicar-me i vore l'ambient. Soc de reacció lenta. A la gent de primeres no la cale i no soc de primeres impressions. Hi ha molta gent que no la conec fins a la segona avaluació perquè vaig molt poc a poc. Tinc la sensació eixa en la que, a partir de la segona avaluació, comencen a passar coses.

A mi no em preocupa el currículum tant com a altres i això marca una línia de separació molt gran amb altra gent. Jo valore moltíssim més la formació com a persona i això hi ha gent que considera què és baixar el nivell. L'altre dia li deia a una companya que jo hauria d'haver sigut mestra. I no perquè jo tinga que estar en un col·lege, sinó que ací hauriem de ser més mestres. Jo vull ser mestra en l'institut.

Crec que s'ha de començar a ficar en valor l'autoconeixement i la dimensió personal. En general no es pensa. Una vegada que ens van explicar el procediment de formació del professorat en Finlàndia ens vam assabentar que a les universitats escolleixen els millors currículums i perfils personals. Això em va sorprendre. No només miraven resultats acadèmics sinó de perfils de persona. És important el treball a nivell personal del professorat. De fet és una de les professions amb major índex de depressió, per exemple.

El mestre ideal per a mi gaudeix d'estar amb els seus alumnes, els respecta pel que són a tots i a totes i els acompanya en el seu camí per a que siguin tot el que puguin ser. Hi ha moltes maneres de fer això. Cadascú que les fage com vullga.

*Caterina: "Sempre pots comptar amb ella. Amb els companys és una persona que està sempre predisposta i activa. Té una relació molt bona. Jo no crec que hi hagi cap professor que pugui dir que es duu malament amb Pilar. Així com en mi si. En ella és impossible. Pilar és bona persona, treballadora, tranquil·la, pacient... Ella es duu bé amb tots. És cert que tenim més empatia amb els professors que són més treballadors. Això a mi també em passa. Vull dir que si una persona saps que pots comptar amb ella en el treball, doncs per a mi jo ja em puc anar a fer una cervesa amb ella. Pilar és capaç inclús d'això no vore-ho. Pilar és super tolerant i ella és capaç de separar la feina del treball i això ho hem parlat moltes vegades. Però jo crec que la relació que té amb els companys és excel·lent. Amb ella es pot comptar sempre. No hi ha cap persona que pugui dir-li una mala paraula (ni ella dels companys)".*

## **4.2 La mirada a l'adolescent**

Els adolescents d'ara són com els adolescents de tota la vida. Estic farta d'eixa visió de recriminar als joves d'ara. Els adolescents són inquietos, s'arrisquen, tenen baixa tolerància a la frustració, són egocèntrics... És el procés de l'adolescència que s'ha de passar.

No tenim formació en psicologia i no sabem com és el procés de l'adolescència i com ajudar-los, però són com els adolescents de totes les èpoques. Tot i que en aquesta època, crec que són molt més espavilats i tenen més accés a moltes coses. Estan molt més informats i espavilats en algunes coses que en la nostra època. Com vivim en una situació de benestar estan acostumats a eixe benestar. No se'ls pot criticar perquè tots estem acostumats al benestar. Però, per exemple, a dies d'ara, en una circumstància crítica com la COVID, no he sentit a cap alumne queixar-se. Se'ls ha obligat a quedar-se a casa i han fet un gran esforç per fer deures per internet. Tot el que hem rebut ha sigut comprensió i el posar de la seua part. Cap queixa. O siga, tampoc

són tan capritxosos, tan conformistes i no saben esforçar-se... Això és mentida. Són adolescents i com tots els adolescents, tenen capacitat de posar de la seua part i de tindre iniciativa. Tinc una visió positiva. Em dona molta ràbia el discurs contrari.

És difícil entendre als adolescents, Partisc de la base què és un procés molt convuls per a ells. Estan trencant en els referents dels pares, estan buscant altres referents i estan buscant la seua identitat. Hi ha molta pressió dels amics. És un procés què és dur i cal respectar-lo i donar les pistes per a que no la pifien massa.

La gestió d'aula és complicada. Intente que la meua relació amb l'alumnat sigu de respecte total i absolut. Me'ls estime. No tinc un mètode específic per a gestionar els conflictes, però sí que intente entendre'ls. Intente entendre'ls. Per exemple, no partisc de la base del que a ells els afecta o els molesta són *tonteries* perquè als xavals les seues coses poden ser importants per a ells. El que em molesta a mi, per exemple, poden semblar tonteries a un altre. Partisc d'eixa base.

Crec que cada conflicte és una oportunitat per a aprendre sobre tu mateixa, sobre el company, i poder adquirir, per exemple, noves habilitats de comunicació. En projectes, per exemple, crec que en una de les coses que més hauríem de treballar és en com es parlen. És important. Jo el que intente és que aprenguen a comunicar-se i respectar allò que els passa.

La base és ficar-te en el lloc de l'alumne, atendre a l'alumne i no pensar que qualsevol acció que fa la fa per egoisme o per maldat. Intentar entendre la raó de l'alumne. No hem de pensar sempre que la nostra posició és la vàlida (això el professorat ho fem molt). Per exemple, quan no ens entenen a vegades és perquè les nostres instruccions no han sigut bones. A vegades no estan motivats perquè el que estem fent no els agrada. Ho hem d'acceptar. Hem d'acceptar que ells tenen dret a que no els agrade una assignatura, no els agrade un exercici o que en un moment determinat estiguen més preocupats perquè s'han enfadat amb una amiga que en fer-te cas a tu. Igualment els hem d'ajudar de manera positiva, proactiva i respectuosa. Jo crec que falta posar-se en la seua pell, escoltar-los molt i no estar nosaltres en el pedestal. Cal entendre que, a vegades, les nostres reaccions tampoc són bones i encertades.



### 4.3 Fortaleses, limitacions i pors

Crec que tinc molta paciència. M'ho ha dit molta gent. Tinc una paciència infinita i a l'alumnat el perdonaria sempre. Cada minut és una nova oportunitat. Crec que soc prou comprensiva perquè en qualsevol alumne de qualsevol tipus, i adults també, intente posar-me en la pell i tindre empatia. També em diuen que soc molt treballadora. M'agrada el meu treball i no em costa ficar-me. No tenim la sensació de... Com ens agrada, ens posem... També m'ho passe molt bé en l'aula. M'agrada molt, estic a gust i estic contenta amb ells. M'agrada estar amb ells.

*Caterina: “Pilar és pacient, compromesa, super treballadora...És la persona més tolerant que conec. A ella li fiques a qualsevol company de feina per a treballar (dona igual qui siga, ni les experiències que hage tingut prèvies amb ell), que ella és començar de zero a treballar. Això a mi em fascina. Em fascina que puga treballar amb qualsevol persona. Jo soc més rígida en això. Si en una persona no som afins, a mi em costaria. A ella tot li va bé, en el sentit de que també se li pot traure profit a la situació. Crec que és superconciliadora. Crea bons espais i espais de calma. Amb ella mai hi ha conflicte, ni verbal ni de cap tipus. Ella dirà sempre la seua opinió, que això també està bé. És una dona valenta i forta, però no des de la imposició, sinó que ella sempre donarà les raons per les quals opina d'aquesta manera. És super tolerant. Jo crec que una de les seues fortaleses és la tolerància. Apassionada també. Li encanta la seua feina”.*

En quant a les limitacions, crec que soc molt desorganitzada. Faig un esforç titànic en això. Soc desorganitzada però responsable. A vegades tinc inseguretats. És una feina en la que estàs molt exposada. Estàs davant d'un públic, però és un públic molt generós i em transmet confiança. Però cal dir que és una de les professions en la que hi ha molta depressió, en part perquè estem molt exposats, fins i tot personalment. En l'aula els xiquets son capaços de preguntar-te allò més personal del món i davant de tots. Són adolescents i s'ha d'assumir que tens eixe públic.

El tracte que es produeix amb l'alumnat pot ser molt proper; ahí poden passar moltes coses i et pots sentir molt vulnerable. Pot ser dur. El que sí que és de veres és que en el temps m'afecta menys perquè en el camí he anat acceptant eixa imperfecció. Si els alumnes et pillen en un error o em fan una pregunta incòmoda, doncs no passa res. Tinc incomoditat i ja està. Cal acceptar-ho. No he de tindre por a que et vegem com una persona normal. Així estem donant exemple que tots som imperfectes. Es pot ser una persona molt digna i íntegra sense tindre-ho tot baix control.

Una altra limitació que tinc molt assumida és que no m'agrada l'ordre en l'aula i soc poc estricta. És per la meua manera de ser. Això a vegades em costa de gestionar perquè si l'ambient de l'aula se te'n va una mica l'ambient després costa reprendre-ho. És una limitació que tinc perquè la relaxació a vegades pot dificultar l'ambient de treball (rialles).

He de reconèixer que amb la gent en la que no he tingut sintonia no he dit les coses que em molestaven, m'ha costat molt dir-les, les he dit tard o les he dit a mitges. Em costa pillar el punt de dir les coses sense que la relació es faja malbé. Has de ser molt molt assertiva. Sempre pose per damunt el que la relació continue estant bé i a vegades és una errada. L'ideal és saber dir-ho de manera que la relació no es perjudique. Però és molt difícil. En això soc una mica covard. Per exemple, quan he estat amb persones que tenien una manera de pensar diferent a la meua, no he fet l'esforç de que m'intentaren entendre. M'ha passat a vegades fent codocència, amb companys que tenien una manera molt diferent de tractar l'alumnat i no ho vaig parlar encara que em resultara incòmode. Pensava que no hi hauria manera de fer canviar d'idea a l'altra persona. Però no és una raó per a no transmetre la meua idea. Això és difícil i m'agradaria aprendre... Això ha fet que, a vegades, en classe, no fóra jo mateixa.

En alguna època en l'aula m'he sentit prou insegura però he superat eixa època. També és de veres que a la millor no havia trobat com volia ser com a professora. Crec que em vaig exigir que havia de ser més estricta i no sé, al final, com que no acabes sent tu mateixa. Em vaig sentir una mica insegura. Però quan he començat a fer les coses com jo vull m'ho passe bé i soc més jo. Sé que ara, per exemple, em toca estar a Direcció en marrons, històries i tal... Però l'aula és el meu hàbitat. És el meu habitat. Sempre ho he pensat.

També em veig més innocent que altres persones. Quan he estat amb alumnat més gran, per exemple, he vist que hi ha alumnes que tenen més mala llet i més picardia que jo. Crec que en algun moment això em donava inseguretats perquè pensava que era un problema. Considerava que em podien prendre el pèl i al final he aplegat a la conclusió en que potser em prenguen el pèl però no soc una policia, o no estic ací per a descobrir l'engany. Per orgull no serà. La meua tasca no és ser més espavilada que ells. Crec que hi ha professorat que sap calar més a l'alumnat.

Caterina: “A lo millor s’ha de creure més el que fa bé. Crec que no és conscient de les seues fortaleses. A vegades peca d’innocent en el sentit de que la seua paraula no és suficientment ferma. I els que estem al voltant no ho pensem. Per a mi la opinió de Pilar és super important. A vegades ella pensa o diu que les coses si les dic jo tenen més pes. I a lo millor diem el mateix. Tal vegada siga la manera de dir-ho. Jo crec que a lo millor això és que ella s’ha de creure més a ella mateixa i dir les coses que pensa sense qüestionar que una persona estiga en desacord. Això pot passar”.

Per a treballar-me les pors m’ha servit molt ser més honesta amb mi mateixa i amb l’alumnat. Per exemple, si soc desorganitzada no puc intentar aparentar que soc organitzada. La pressió aquesta de donar exemple i ser molt organitzada me l’he de llevar. He de ser una altra manera de donar exemple. No puc ser un exemple en tots els aspectes perquè tinc moltes mancances. Jo no puc donar exemple d’ordre, per exemple. Em costa molt. Però sí que els puc donar exemple de que m’esforce per ser una miqueta més organitzada i que sí que sé valorar el perquè a vegades va bé ser organitzada. I valore l’esforç que jo faig per a tindre les coses bé. A vegades ensenye l’agenda i dic: «Mireu com tinc l’agenda. A tope! És que si no no me’n recorde de res.» I ja està. Això és una cosa que fa mon pare. Jo he sigut molt despistada i ell també ho ha sigut. Mon pare sobre aquest tema no m’ha renyit mai. Simplement em deia: «Pilar, las personas que somos muy despistadas tenemos que ponernos hábitos. Por ejemplo, las llaves se dejan siempre en el mismo sitio porque si no luego no encontraríamos nada». Ho valore molt perquè és un un consell basat en la seua pròpia experiència, sense culpar-me de res.

Crec que hi ha molts enfrontaments amb companys perquè tots tenim por que se’ns qüestione la nostra professionalitat. Una vegada vaig tindre una discussió amb una companya al despatx i recorde que em vaig sentir fatal. Al final vaig eixir pensant que les dos teníem por a que qüestionaren el nostre treball. Crec que és una por molt lloable i molt comprensible. A vegades hi ha egos que van per ahí. Jo també m’he vist reaccionar per si creuen que no ho faig bé.

#### **4.4. Situacions que han tingut incidència en la vida professionalitat**

Alguna formació m’ha marcat especialment. Pot ser la d’Escoles Solidàries, quan vaig anar a Guatemala. Em va fer entendre que era per a mi esta professió. Va ser molt important per a mi. Arran d’això també vaig entrar a formar part del grup de Oxfam, la Xarxa d’ Educadors per

una Ciutadania Global, i també em va obrir molt els ulls al voltant de l'educació, la responsabilitat que tenim com a docents i el paper de formar persones i ciutadans (no només ensenyar la matèria). Ahí es va produir el canvi de perspectiva que encaixava molt en el que a mi em motivava de la professió. Abans pensava en donar classe i el tracte en l'alumnat em motivava molt però no m'havia plantejat fins a quin punt era quasi una missió la que tenim en la docència. Des d'aleshores que ho he tingut molt clar.

Després quan he conegut experiències d'educació lliure m'han impactat molt perquè em va fer replantejar-me el sistema i quin és el procés d'aprenentatge i de formació del xiquet. També em va ajudar a obrir els ulls. Recorde que vaig fer una formació en una escola lliure a Godella. Els parells d'anys que vaig estar a l'assemblea d'indignats de Castelló també va ser un lloc on vaig aprendre molt perquè ahí hi havia gent d'àmbits molt diferents, no només docents. Eixe intercanvi amb gent d'altres àmbits em va obrir molt els ulls perquè eren crítics en el sistema educatiu. I clar, a vegades els docents ens donem cops de pits dient que tenim la resposta a moltes coses i ells me les qüestionaven. Jo no rebutge el sistema educatiu encara que en algunes coses el critique i sé què és millorable. El que hem d'intentar és intentar respectar i acompanyar eixa essència de l'educació. I no destorbar-la, què és el que a vegades fem.

Recorde tindre converses amb una amiga meua professora de Socials, que ja tenia una visió molt interessant de l'educació. Ella deia als xiquets: "*Yo no sé a qué se dedicará cada uno, pero lo que es seguro es que compraréis, comeréis y tendréis relaciones sexuales*". Per això ella sempre incloïa continguts de consum responsable, nutrició i educació sexual.

Més tard al Somni va entrar gent què pensàvem igual i en la que sí que vaig poder quallar. Per exemple, Caterina, que teníem la mateixa manera de pensar. Era una persona que també tenia ganes de fer coses però en una visió molt més ambiciosa de fer les coses de cara al centre. Jo era de fer les coses només de cara a l'aula, i ella tenia l'espenta de projectar-les de cara al centre i expandir-les. Eixa espenta a mi em va vindre molt bé.

A mi em continua enriquint molt la gent en la que treballa. Cada any hi ha gent que m'aporta unes coses. Ara, per exemple, Carles ens refresca molt en temes de convivència; La conjunció

d'estes persones que van arribar i la proposta del canvi de projecte va ser un abans i després en la meua professió. També el TEI va ser un primer pas per a fer cosetes a nivell de centre. Per a mi personalment va ser un salt perquè era una iniciativa a nivell de centre. Implicava organitzar coses, gestionar professorat, alumnat...

Ahí vam començar el grupet. Va ser el principi d'implicar-me a nivell de centre i per a mi va ser un salt qualitatiu. Quan vam fer l'aplicació dels projectes ja érem un equip de persones amb una aposta molt diferent que implicava molt d'esforç. Ens vam arromangar, vam patir, ens vam esforçar i vam tirar endavant una cosa molt xula.



Aquesta foto quan ens van donar el premi que, per a nosaltres, era un reconeixement i ens va animar a continuar treballant.



Esta és una composició de coses que es fan en els projectes. És molt guai vore un centre en el que es fa tot açò.





Esta és d'una exposició a quella que vam fer en la Mercè<sup>62</sup>. Quina bogeria per l'amor de Déu!. Aquests alumnes orgullosos dels seus treballs Això és molt bonico, imés, sabent que hi ha via dos persones a bsentistes i un xiquet que costava molt d'acompanyar. Vore-los ahí pagats del seu treball té molt de valor.

Del meu centre una de les coses que més m'agrada és el tracte que es dona a l'alumnat. Crec que la visió que té direcció i el professorat implicat en projectes o en convivència és que els docents estem per ajudar i acompanyar a l'alumnat. Eixa visió és la que més m'agrada. Ja hem normalitzat treballar per projectes. Per a mi és un luxe no estar donant un llibre de text de castellà i estar fent el que estic fent. És un luxe que crec que no trobaria en cap altre centre.

A nivell professional, per exemple en la qui he après molt és de Caterina, com he comentat abans. Tot i que hem tingut millors i pitjors moments, perquè tenim molta confiança i a vegades hem tingut diferències, és una dona molt valenta i amb molta determinació. És una líder que arrossega a la gent. A vegades pot ser una mica massa per a la meua manera de fer les coses, però l'admire molt. És molt valenta. I no es para davant dels obstacles. Per exemple, ho he vist molt en excursions que he fet amb ella. Si hi ha un obstacle es busca una solució. No es para mai a plorar. Mai, mai. Jo m'he vist en situacions complicades, ha sigut pensar en ella que sempre tira endavant i dir-me: «És veritat, no cal lamentar-se-. Anem a buscar solució.» Ella

---

<sup>62</sup> Centre cultural de la localitat

és un exemple. En qualsevol problema, no cal buscar culpable. Ella no perd el temps ni en la queixa ni en buscar culpables. Directament es busca solució.

Per també les meues companyes orientadores, les companyes de l'aula CiL, tu quan estaves al centre!...molta gent m'ha ensenyat moltes coses i els admire per com viuen la seua feina.

Una figura que m'ha marcat especialment és mon pare. És una persona super tolerant. Sap molt més de mediació que tu i que jo. Per exemple, quan el sents parlar d'un conflicte familiar o de conflictes polítics. Té una manera d'explicar-ho que sempre mostra respecte cap a les dues parts. Ho diu des del respecte i la comprensió, sense necessitat de renyir. A nosaltres quan ens tenia que dir algo també ho feia des del respecte i la comprensió. Crec què és un exemple super bo. Això sempre ho he valorat.

La meua família em veu com una persona amb moltes inquietuds i independent. Ho valoren. He viatjat fora i he fet coses diferents. La meua germana és molt més tranquil·la. Crec que la forma en que ens han educat té relació en com soc com a docent. La meua germana i jo som docents vocacionals. Per tant, jo crec que la meua manera de ser té molta relació en mon pare, perquè ell és una persona super tolerant, respectuosa, comprensiva... Tot això ho he après de mon pare, que és un gran exemple en eixe sentit. La meua germana i jo adorem a mon pare. La meua germana per a mi també és un referent perquè a mi m'ha cuidat molt. Com a mare i com a mestra l'admire molt. Jo crec què és una persona que mira molt per els xiquets.

Crec que en el fons la meua germana i jo sentim un gran rebuig cap a formes de criança autoritàries i poc respectuoses. El tracte que volem donar nosaltres a l'alumnat és el tracte que un xiquet es mereix.

## **Conclusió**

Amb influències de figures importants com son pare, Pilar té molt clar el per a què s'educa, el sentit d'escola i la necessitat de democratitzar i desenvolupar els drets humans. Implicació, respecte o comprensió són característiques que destaquen en Pilar i es reflexen en la seua pràctica docent, on la necessitat de comprendre i oferir espais amables als adolescents segurament són una prioritat hui en dia.

Pilar exerceix en secundària però té vocació de mestra. Possiblement, com comenta ella mateixa, calen més mestres en secundària que, com ella, acompanyen a l'alumnat en els seus



processos acadèmics, personals i vitals. La seua mirada sistèmica fa que no només siga professora de Castellà, la seua especialitat, sinó que implemente projectes interdisciplinars i altres metodologies que eduquen per al compromís social i cívic, com l'aprenentatge cooperatiu i l'aprenentatge de serveis.

És conscient de l'exigència social de la tasca docent i que, possiblement, els recursos humans i materials són insuficients. Tot i això, no es resigna i s'entrega al màxim en aquesta tasca humanitzadora. Al mateix temps no oblida que, sovint, ha de d'agafar distància i desconnectar amb activitats plaenteres per poder agafar forces.

La seua mentalitat oberta, inquieta i indagadora la fa emprendre projectes nous i formar-se en diferents disciplines per a enriquir la seua pràctica docent.

*Caterina: “Pilar és coordinadora de projectes i ha dut tota la temporalització, organització i disseny de tot el que hem creat en el Somni. Sense Pilar això haguera sigut molt complicat. Dins del seu desordre (ella és molt desordenada i caòtica), ella s'ho apunta tot per a no perdre informació. Organitza les reunions d'una manera super eficaç i eficient. Ella sap perfectament, des de principi de curs fins al final, que és el que anem a treballar. Això ho té super clar. Mai es deixa de banda carpetes... Ni de repetidors, ni de programes de reforç... És super organitzada en eixe sentit. A Pilar jo no la vull perdre per res.*

*És una coordinadora excel·lent. És capaç també de tolerar molt bé els conflictes en el professorat d'una manera molt pausada. I des de fora pareix que no li afecten i això fa que tots els conflictes que hi ha entre adults ho visca d'una manera molt suau. Hi ha un conflicte en el que jo estic suant i angoixada i per a ella és pim, pim, pim, pim... Doncs mira el que havíem pensat. És capaç de dur un problema a una tranquil·litat de parlar. Això m'agrada molt de Pilar. Mola molt. En els projectes ella coordinava totes les coordinadores de projectes també i això també ho feia molt bé. És capaç de treballar bé amb qualsevol. Jo crec que això és una de les seues grans forteses. En qualsevol... En gent treballadora, en gent poc treballadora, en gent disciplinada, en gent antipàtica... Ella és capaç de treballar i li trau la part bona a tot el món... És molt bonica, Pilar. Em donen ganes de plorar i tot”.*



# CAPÍTOL 8:

## DISCUSSIÓ DE RESULTATS I CONCLUSIONS





## CAPÍTOL 8: DISCUSSIÓ DE RESULTATS I CONCLUSIONS

---

Tal i com Moriña (2017) fa referència, l'aproximació narrativa en el desenvolupament d'una investigació facilita un canvi en l'estructura de poder tradicional i en la manera de comprendre el coneixement. És per això que ha de contribuir a transformar a les persones i, en conseqüència, al món actual. En aquesta investigació hem donat veu a tres docents i hem analitzat la realitat d'aquests en base a tres dimensions estretament interrelacionades: la política, la pedagògica i la personal.

Aquest capítol pretén culminar i donar sentit a tot allò treballat, després d'anys de lectures, reunions, formació, negociacions, gravacions, diàlegs i moltes reflexions intra i interpersonals. En aquest capítol respondrem a les preguntes d'investigació i es discutiran els resultats amb les investigacions i treballs d'altres autores, amb la intenció de realitzar aportacions a les investigacions ja existents i construir coneixement. Tanmateix, exposarem les limitacions, les propostes de millora i les possibles línies futures d'investigació. Per això es pretén en les discussions oferir un debat dialèctic entre els resultats de la investigació i els treballs i aportacions d'altres autores. D'aquesta confrontació es podran confirmar els resultats, comprovar les diferències existents, matisar i profunditzar en allò rellevant.

Per tant, en aquest apartat es pretén anar més enllà dels resultats, treballar amb les dades obteses per deduir interpretacions, dialogar amb altres investigacions i, d'aquesta manera, avançar en el coneixement del problema (Murillo et al., 2017). En les conclusions s'exposaran les possibles implicacions pràctiques de la investigació, les principals limitacions d'aquesta i es suggeriran futures investigacions en la línia dels resultats obtesos.

Cal emfatitzar que, a l'igual que altres apartats, les conclusions es van cuinant poc a poc a partir del procés de recollida i anàlisi de les dades. En la investigació qualitativa, mentre es transcriuen, s'analitzen, es codifiquen i es revisen les dades, d'alguna manera ja poden anar emergint certes conclusions.

Per tal de clarificar la comprensió d'aquest capítol, la presentació de les discussions i conclusions tindrà com a referència les tres grans preguntes d'investigació i els objectius respectius, tenint en compte també la categorització establerta mitjançant l'anàlisi paradigmàtic.

## 8.1 DISCUSSIÓ DE RESULTATS

Pregunta 1: Quins aspectes configuren la identitat docent de les participants?

La primera pregunta d'investigació indaga sobre la identitat docent, englobant les dimensions política, pedagògica i personal de les docents relacionades en la transformació educativa. Com la pregunta és ampla, hem acotat la resposta en tres bloc diferents, relacionats en les tres dimensions, per tal de desenvolupar les discussions de la manera més completa possible. En aquest primer bloc es pretén donar resposta al següent objectiu:

01. Identificar el posicionament polític i educatiu de les docents relacionades amb la renovació pedagògica en el context actual

Tot acte educatiu és un acte polític.

(Paulo Freire)

Aquest primer bloc s'ha estructurat en quatre apartats, a partir de la categorització definitiva, que a continuació es desenvolupen.

### 1.1 -Globalització capitalista i escola

Les aportacions de les participants apunten a que el tarannà neoliberal i capitalista està profundament arrelat en els centres educatius, on predominen actituds individualistes, superficials i passives. L'escenari educatiu actual, ple de contradiccions, està fortament condicionat per les polítiques neoliberals, amb tarannà burocràtic, gerencial i protocolaritzat, colonitzant la quotidianitat i l'essència de la tasca educativa, tot i que les participants reconeixen que en el seu dia a dia tenen autonomia docent per afrontar processos de transformació educativa (en alguns casos amb entrebancs). Com fa referència Martínez-Bonafé (2022), cal superar la colonització i control de la vida escolar amb estratègies de desobediència i transformació.

Els centres educatius no deixen de ser un reflexe de la societat i, com afirmen les participants, es reproduïxen característiques d'aquesta com manca de democratització, superficialitat i relacions de poder.

A més, cal destacar la normalització d'una mercantilització educativa que, d'uns anys a esta part, ha augmentat en l'àmbit educatiu. Exemples que destaquen les participants són l'excés d'activitats extraescolars o en la formació permanent del professorat, estretament relacionades en la cultura del fer i acumular actual. En este sentit Díez (2022) analitza les estratègies d'invasió d'agents no estatals en educació, amb una subordinació i dependència pública d'allò privat desde lògiques neoliberals. Són exemples el patrocini empresarial de centres educatius, l'esponsorització per bancs de professors innovadors, obviant que l'educació ha de ser una construcció col·lectiva; o l'expansió de companyies com google, apple o microsoft i el seu solucionisme tecnològic, els quals fan negoci a partir de les dades dels consumidors. Possiblement aquesta deriva mercantilista fa variar els objectius de l'educació, cada vegada menys humanistes i més centrades en el resultat i en el mercat laboral, propiciant dinàmiques relacionals on predominen l'individualisme, la competitivitat i la superficialitat.

Per això és important, com demostren les participants, tenir una alta consciència social de la situació actual i considerar l'educació com a prioritàriament un bé social que pot ajudar al desenvolupament integral de les persones. Una de les participants destaca que el factor social influeix molt en l'èxit escolar i les tres consideren que l'escola, a pesar de les dificultats, té possibilitats per afavorir l'equitat. Malauradament l'escola moltes vegades és reproductora de l'estratificació social i contribueix a reproduir generacionalment l'origen social en destí social. Sovint les pròpies expectatives dels docents envers aquest tipus d'alumnat ja marquen el destí d'aquest (amb més baixes expectatives envers alumnat amb situació desfavorida). Un estudi demostra la infravaloració sistemàtica de docents envers grups d'estudiants d'origen immigrants i de baix nivell socioeconòmic (Gortázar et al., 2022). Seguint a Bourdieu i Passeron (2014), les classes socials i el nivell socioeconòmic determinen el fracàs o èxit escolar. El sistema educatiu contribueix a confirmar als privilegiats i als desfavorits en els seus llocs d'origen, mitjançant un sistema que es va transformant per a perpetuar els privilegis de classe. Segons Torrego (2020) factors com la qualificació dels pares, la possessió de llibres en casa, el fet de ser immigrant, repetidor o la concentració en centres considerats guetto són determinants. A més, en aquests temps postpandèmics i de crisi energètica (i social) la bretxa i



les desigualtats socials s'amplifiquen, amb efectes clars: qui tenen més recursos poden tindre major accés a l'educació, i els que no tenen tindran dificultats. Dades com les de l'informe de UNICEF *The State of the World's Children: Children in a Digital World* confirmen estes diferències amb reducció d'oportunitats dels xiquets i xiquetes més desfavorits.

Aquests aspectes, lluny de resignar al professorat (com demostren les participants en el relat), han d'espolear al col·lectiu docent i a les comunitats educatives, tenint en compte l'enorme repte, i l'enorme necessitat, que suposa facilitar a tots els estudiants les condicions d'aprenentatge i dotar-los d'habilitats i coneixements per reconèixer les formes antidemocràtiques i interessades de poder, les raons profundes de les injustícies i desigualtats socials i connectar, d'aquesta manera, la vida escolar amb la social i política (Díez, 2021).

Possiblement educar en aquests temps significa anar a contracorrent, com demostren les participants, requerint d'una certa integritat política, moral i d'acció en el docent. La cultura neoliberal (l'individualisme, la competitivitat, la privatització, l'obsessió per l'eficàcia, el materialisme, etc) contradiu tots els principis educatius universals (com la solidaritat, els drets humans, la dignitat humana, l'equitat, la importància del procés, etc) que haurien de ser una prioritat en els centres educatius. Com Díez (2021) afirma, urgeix parar la mercantilització educativa i transcendir la mentalitat neoliberal actual. En aquest sentit cal desenvolupar en els docents la consciència política crítica, perquè hi ha aspectes en la societat, i del sistema educatiu, que cal qüestionar per a millorar. Com fa referència De Alonso (2023) les dinàmiques insolidàries i l'allunyament ideològic de l'educació com a bé comú representen una trampa educativa que culpabilitza a l'individu del seu fracàs i, en canvi, al que té èxit, l'entronitza pel seu mèrit personal. Cal anar més enllà de l'equidistància en qüestions socials i polítiques (que perpetua la reproducció). Per tot això, l'escola, i els docents, tenen un paper rellevant.

## **1.2 Sistema educatiu**

Un dels aspectes al que les participants fan referència és a la quantitat de lleis d'educació que en els darrers anys s'han publicat. La darrera llei, la LOMLOE (2020), és la vuitena llei d'educació des de l'any 1980 fins avui. Aquesta inestabilitat normativa en educació, particular d'aquest Estat i, tot i que l'estructura del sistema educatiu és relativament estable, amb una organització per etapes i, en gran part, per cicles, departaments i nivells (en funció de l'ensenyament), provoca un cert grau de neguit i incertesa en el professorat.



Les participants, tot i que reconeixen la presència d'aquest neguit i confusió en molts docents, tenen clara la importància del paper del docent per a una aplicació correcta de la llei. Destaquen l'autonomia del docent en l'aplicació del currículum i, més enllà del paper tècnic que certs docents tenen amb la submissió al llibre de text i un cert control burocràtic imperant, consideren que tenen marge d'actuació i poden realitzar una aplicació curricular que respecte les necessitats i el desenvolupament integral de l'alumnat. Moya i Hernández (2020) fa referència al repte que suposa configurar un currículum per a un desenvolupament humà sostenible i la necessitat de canviar estructures institucionals, cultures i formes de pensar. Proposa transformar tres elements: els continguts escolars, els processos cognitius i les condicions per a l'aprenentatge.

Possiblement després del desplegament curricular de la LOMLOE, en el que el currículum ha augmentat en flexibilitat i contextualització per als docents, un dels punts claus serà com els docents, i els centres educatius, desenvolupen la seua autonomia pedagògica de centre, en una institució escolar, de tradició tècnica i individualista, on manquen espais, temps i una cultura reflexiva, col·laborativa i transformadora docent.

Les participants també fan referència a la dicotomia escola concertada versus escola pública i al fet que la primera no abasta la diversitat i heterogeneïtat que sí ha de gestionar la pública, sovint amb falta de recursos humans, materials i formatius.

Neus, sabedora de que sovint l'escola pública no és capaç de compensar els desiguals punts de partida de l'alumnat, intenta minimitzar aquest fet mitjançant el programa Tres en Ratlla, amb alumnat de classes socials baixes i de diferents orígens socials. Ho fa de manera altruista, dedicant temps, energia i recursos per propi convenciment.

A més, les participants destaquen la importància, i la dificultat, d'establir un ampli acord i consens social per l'educació pública i per les finalitats d'aquesta, que pugui garantir l'estabilitat del sistema educatiu, així com acabar amb la política de retalls i de segregació de l'alumnat. Santisteban (2023) en el seu estudi recalca la contribució de les escoles privades i concertades en Espanya a la reproducció i a l'augment de la segregació escolar. Aquest autor aporta algunes propostes per a les polítiques públiques per disminuir la desigualtat educativa i millorar la relació entre l'educació i la societat, com són la regulació de les escoles concertades en base a la funció social positiva com a base dels concerts educatius, un consens curricular, unes

polítiques escolars i d'escolarització ajustades a nivell local i una millor democràcia i autonomia escolar. Díez (2023), per la seua banda, considera la necessitat de suprimir els concerts educatius i la destinació dels recursos públics per planificar una xarxa pública que pugua garantir la millor educació possible, sense exclusions. Per això cal convertir la defensa de l'educació pública en un pacte d'estat, amb la creació d'escoles públiques a tots els barris i dotades dels millors recursos i professionals per preservar els fins socials de l'educació.

Un altre element que emergeix dels resultats són les exigències socials i el desprestigi docent que hi ha actualment. Imbernon (2022), en aquest sentit, fa referència al control administratiu i al menyspreu cap a l'autonomia, la capacitat i la identitat professional del docent. Aquesta impersonalització de la identitat professional pràctica del docent ha silenciada la veu i l'experiència d'aquests, donant la batuta d'administració, pensament i actuació a agents externs a la pròpia escola com inspecció, universitat o la pròpia administració. Aquesta subsidiarietat i dependència del docent ha calat en la cultura escolar i en la societat, amb elements perjudicials per a l'acte educatiu com la manca de confiança social, la desprofessionalització docent, la descontextualització de l'acte educatiu, l'aïllament i la insolidaritat professional. D'ahí la necessitat de recuperar i donar importància a la veu i a l'experiència docent per augmentar el coneixement, la consideració i la confiança social.

### **1.3 -Escola pública**

Aquest dret a l'educació es vehicula mitjançant l'escola pública i, per tant, aquesta ha de servir d'exemple de societat: un projecte col·lectiu, inclusiu, cohesionador i de transmissió de valors cívics i universals, com les participants fan referència. Per a les protagonistes, feres defensores de l'escola pública, l'escola pública va donant xicotets passos cap a davant i, d'un temps ençà, han hagut certs avenços pedagògics. Actualment podem dir que hi ha aires i anhels renovadors per part d'un sector del professorat i experiències educatives de qualitat, moltes de les quals basades en la voluntarietat docent, com reconeixen les participants, però encara queda un llarg camí per recórrer per a generalitzar, estructurar i sistematitzar en l'escola pública una educació de qualitat. Cal recordar que una de les màximes pretensions de l'escola pública és oferir educació de qualitat, com menciona l'Objectiu 4 de Desenvolupament Sostenible de l'agenda 2030 de les Nacions Unides: «Garantir una educació de qualitat, inclusiva i equitativa, i promoure oportunitats d'aprenentatge al llarg de la vida per a tot el món».

Les participants consideren important la bona dotació d'infraestructures educatives, unes ràtios adequades i una òptima formació docent. Cal destacar d'aquest darrer aspecte l'ampla formació i les inquietuds formatives de les participants, que va més enllà de l'àmbit educatiu. Cal destacar trets característics com la idoneïtat de la formació contextualitzada al centre, la formació en qüestions socials i culturals, més enllà de l'àmbit pròpiament educatiu, i la formació personal. Marcelo i Vaillant fan referència (2018) a aquesta dimensió personal i consideren que és important la formació sobre les creences i els pensaments de la persona docent per a generar canvis rellevants en l'ofici d'ensenyar.

Les participants incideixen en que cal afrontar amb determinació el model d'educació pública, inclusiva i al servei del bé comú com un dret bàsic universal de totes i de tots que els diferents estats han de garantir. Per això, és necessari construir un discurs educatiu potent, compartit i comú, un professorat que crega en la seua funció de servei a la societat i una política educativa conseqüent. Per a Meirieu (2021) aquest projecte educatiu estatal clar i convincent ha de generar confiança i propiciar un diàleg seré, que pugui superar l'individualisme, la pèrdua de legitimitat de l'escola i la confusió docent que existeix actualment. Torres (2017) considera que per a una educació democràtica i inclusiva és necessari una política pública que compensen aquelles injustícies estructurals que determinen les condicions de vida d'una persona. A més cal tenir en compte que, com afirma Neus, la religió no ha d'estar en l'escola pública i ha d'estar en l'àmbit privat. L'escola pública ha de transmetre valors universals i humanistes i, per això, ha d'estar en consonància amb l'aconfessionalitat. Com Díez (2023) fa referència, l'escola, com a espai de convivència plural i sense dogmes, no es pot seguir utilitzant per adoctrinar en una religió i en unes creences religioses pròpies dels bisbes catòlics.

Tot i aquesta visió complicada, l'experiència històrica demostra, com diu Castells (2017), que de l'opressió i la desesperació poden sorgir moviments socials que canvien les ments i, amb aquestes, les institucions. Cal tindre present, hui en dia la força que moviments com el feminisme, l'ecologisme o el dels drets humans. Per tant, com deixen entreveure les participants, la protesta i la proposta han d'anar de la ma i, com afirma Llorente (2021), l'escola pública ha de ser emancipació, democràcia, inclusió, coeducació, currículum en acció i professorat compromés, ben format i reconegut.

Per afavorir este avanç de l'escola pública i la transformació educativa, com reconeixen les

participants cal millorar diferents elements del sistema educatiu, com és el paper facilitador de la inspecció, avançar en la inclusió, la democratització o l'avaluació. Com s'ha comentat, el nou desplegament curricular de la LOMLOE pretén afavorir la millora educativa, un desenvolupament competencial i dotar de major autonomia pedagògica al docent. Un dels aspectes en que les participants fan incidència és en la necessitat d'avaluar d'una manera diferent a la tradicional i són especialment crítiques en la finalitat educativa de les notes numèriques. Amb una forta relació amb la dimensió política i pedagògica del fet educatiu, com Fernández Enguita (1990) indica, la qualificació i la repetició porten la marca indeleble del capitalisme. Tot i que hi ha tendències renovadores que ho intenten frenar com els moviments de renovació pedagògica o plataformes en defensa de l'ensenyament públic, entre d'altres, en general es fomenta la competitivitat entre l'alumnat a través de les qualificacions, a pesar del valor relatiu d'aquestes, com reconeixen les participants. Aquestes tenen força influència en la pròpia imatge, estima i relacions socials, amb conseqüències posteriors. Autors com Palmer (2017) consideren que aquest sistema quantificatiu deshumanitza l'acte educatiu ja que les qualificacions separen els mestres de l'alumnat, es fragmenta el camp de coneixement i genera una competitivitat que provoca recels i tensions. A més, de les qualificacions depèn el concepte i la reubicació dins del grup. L'alumnat, en certa manera, està contínuament en tensió de ser mesurat, classificat i etiquetat. Una avaluació que, aparentment objectiva i centrada en el diagnòstic i la classificació és, en certa manera, qüestionable.

#### **1.4 -Finalitat de l'educació**

Les participants tenen en compte el què, el perquè i el per a què de la tasca educadora i són conscients de la responsabilitat que tenen com a docents. En aquests temps hipermodems i hiperactius en els que predomina la qüestió metodològica en els debats educatius i la protocolització de la vida escolar (Rivas, 2022), és important considerar les finalitats de l'educació i la seua ciència, la pedagogia.

En primer lloc, les participants qüestionen l'educació actual i reivindiquen la seua redefinició i la seua finalitat transformadora d'allò humà i social, desenvolupant en l'alumnat aspectes com el pensament crític i el servei al bé comú. En aquest sentit cal posar en comú la figura del docent com un servidor públic, el qual ha de tenir un posicionament ètic, polític i social. Oliverio (2022) apela al docent com a principal vehicle per a la defensa de l'educació com un bé comú i públic.

Tanmateix, les participants consideren superficial la mera instrucció i consideren que l'educació ha d'anar encaminada a la formació integral i al desenvolupament vital.

Autors com Pacheco (2011) consideren que en la nostra cultura predomina el desenvolupament de l'intel·lecte en detriment de la vida emocional i intuïtiva i, tot i que en diferents programes i projectes educatius es parla d'educació integral, en realitat no es duu a la pràctica. És necessari reivindicar una educació integral autèntica, com fan referència les participants.

Tanmateix afirmen que l'experiència de la pandèmia ha fet reflexionar sobre què és important en l'educació. L'aturada provocada per la COVID-19 ha visibilitzat la crisi de sentit que arrastren els centres educatius. Encara que l'escola, aparentment, és un espai ple de sentit, per a molta gent, inclosos docents, s'ha convertit en un espai sense sentit. Per a recuperar el sentit, els resultats apunten que en l'escola cal aprendre a viure i aprendre a ser. És allò que (Morin, 2016) denomina saber viure i saber conèixer, en relació al que Meirieu (2021) planteja com una finalitat teològica, filosòfica i política de l'educació.

Autors com Marrasé (2019), Naranjo (2013) o Garcés (2020) també consideren la importància d'educar per a la vida. Per a Garcés (2020) educar és aprendre a viure junts i aprendre junts a viure i considera l'educació com l'art de l'existència. Per a Morin (2016), l'educació ha de servir per a ajudar a viure i saber afrontar contínuament les incerteses. Pigem (2021) ens alerta de la normalització de la mecanització de la vida i de les persones en pro de l'eficiència i del complex tecnofinancer, i considera necessari aprendre a viure i posar la vida al centre de l'experiència i del pensament. Mayor Zaragoza (2021), interpelant a Giner de los Rios, considera que l'educació ha de servir per a ser persones amb capacitat de dirigir amb sentit la pròpia vida. Noach Harari (2020), seguint a diferents pedagogs (Davidson, 2017; Trilling, 2009; Kivunja 2015), considera que els centres educatius han d'ensenyar les quatre "c": pensament crític, comunicació, col·laboració i creativitat.

Per tant, tot i que la tendència utilitarista i resultatista actual forma ciutadans acrítics, apàtics i desmotivats (Marrasé, 2019), és essencial definir un nou horitzó educatiu mitjançant la reflexió, el debat i els referents pedagògics. Tanmateix, cal anar més enllà de normes, deures o ètica dialèctica per propiciar vivències quotidianes autèntiques en els centres que impregnen i alimenten dels valors tan anomenats el nostre estudiantat.

Per això, cal tenir present els dos principals valors de l'educació que dels resultats es desprèn. Primerament la plena realització individual, amb la millora i aprenentatge constant en tots els àmbits de la persona. Segonament, estretament relacionat amb el primer, seria la contribució a la humanització i millora social.

Per tant, seguint a Marrasé (2019) cal considerar l'educació com un dels objectius més nobles de l'ésser humà i de la societat, sempre i quan mantinga la raó de ser: ensenyar a viure, a pensar, a sentir i a crear.

És necessària una nova visió de l'educació i urgeix, d'aquesta manera, redefinir les pràctiques pedagògiques i la figura del docent.

### **1.5 -El docent com a actor polític**

Els apartats anteriors ens aproximen a considerar que la persona docent, bàsica en la institució escolar, més enllà de l'habitual funció tècnica adoptada (Giroux 1997, Freire 2008, Angulo 2012) i de col·locar a la raó tècnica en el cor de l'escola com a part d'una herència il·lustrada-burocràtica (Rivas, 2022), ha de recuperar el protagonisme del fet educatiu. Per això, ha de considerar els aspectes contextuais, polítics i socials que condicionen la tasca educativa i construir una moral emancipatòria que col·loque al subjecte en el centre des d'una perspectiva col·laborativa. Per a generar el necessari canvi cultural i de mentalitat, la persona docent és un agent de rellevància.

El compromís de la persona docent, com demostren les participants, és una de les característiques a tenir en compte. El compromís polític i professional de les participants, sustentat en els seus valors més profunds, queda palès en determinats fets, com per exemple quan Neus va dimitir del càrrec directiu perquè l'administració va llevar la línia en valencià i ells tenien clar que el seu projecte d'escola pública era en valencià. Tot i que després va dubtar de la idoneïtat d'aquesta decisió es pot considerar com un acte polític docent de valentia i de convicció en uns valors, en el que la part política, pedagògica i personal s'interrelaciona. Aquest compromís és destacat per autors com Van Manen (1998), que considera el compromís polític del docent com quelcom necessari per poder adoptar una mirada crítica i crear unes condicions òptimes d'espais, possibilitats i interaccions que afavorisquen el desenvolupament de la infància. Per a Angulo (2012) el compromís personal i social de la persona docent és clau

i Day (2019) afirma que existeixen evidències entre el compromís i la capacitat de resiliència, i entre aquests i la capacitat de ser efectiu.

Aquesta disposició personal i crítica, mostrada per les participants és un aspecte a considerar i ens fa recordar a Freire (1985) i un dels seus conceptes claus, la concientització, que és la presa de consciència a partir de l'experiència quotidiana, adquirint una consciència crítica de la realitat i de sí mateix, que es transforma en acció. Les participants ho demostren en l'activisme social, com ara en moviments com el 15 M, el campament Sol o el Tres en Ratlla.

Però les participants van més enllà d'un activisme sense reflexió i les seues reflexions van més enllà inclús del més visible, adonant-se'n d'algunes subtileeses que el sistema amaga i de la complexitat de l'acte educatiu. Per exemple, en moltes ocasions aspectes com l'atenció a la diversitat i la "mirada" envers l'alumnat deixa entreveure mentalitats i actituds polítiques i personals que condicionen la praxis educativa. A vegades, més enllà d'un discurs políticament correcte i acceptat, es troben pràctiques, algunes d'aquestes subtils i poc evidents, que amaguen un tarannà conservador i reproductor, com per exemple: la tendència uniformitzadora i expectatives concretes sobre com ha de ser un alumne; la manca de qüestionament dels status quo que hi ha en els centres; les vies segregadores de l'alumnat "diferent"; la presència de premis i càstigs i l'alabança a l'excel·lència (Cela i Palou, 2009). En el cas de les participants, sí que qüestionen les relacions de poder en els centres i tenen una mirada inclusiva envers l'alumnat. Cal tenir en compte que la realitat docent és diversa i, com consideren les participants, hui en dia hi ha docents molt vocacionals i implicats i d'altres, sobretot de secundària, que no els agrada tant la matèria prima en la que treballen, el seu alumnat.

A més, en les aules de hui en dia, reflexe de la societat, es troben diferents malestars socials com la precarietat, la misèria o la culpabilitat per ser pobre. El docent ha de ser conscient d'aquests malestars i ha de tenir en compte que l'escola és, possiblement, l'únic lloc on certament pot experimentar un espai de lògica de bon tracte. Per tant, l'escola ha de ser un lloc de disputa de l'hegemonia social i cultural i de qüestionament continu de jerarquies i relacions de poder internes. Cal tenir en compte que l'escola per sí a soles no resol els problemes estructurals i que no només educa la institució escolar, però aquest és un lloc clau perquè, per una banda, pot ser un lloc que humilie o maltracte, o d'altra banda, pot ser un lloc que fage tot el contrari,

convertint-se en un laboratori d'experiències i d'elaboració de poder col·lectiu, de cura i, en definitiva, d'humanització.

Emfatitzant les paraules de Martínez Bonafé, “tota acció pedagògica és acció social i, en conseqüència, acció política” (1999). És important que el professorat tinga clar açò i la finalitat educativa, política i humana de la seua pràctica docent.

Per tant, un aspecte a remarcar és el desenvolupament d'un pensament crític, reflexiu i sistèmic del propi docent. Per això és imprescindible diferenciar entre l'adoctrinament polític o ideològic i el desenvolupament de la reflexió i el pensament crític (Carbonell, 2019). Funes (2019), en aquest sentit, considera que és impossible exercir de mestre quan s'és i s'actua d'una manera conservadora. Ser mestre és una forma particular d'estar i participar activa i conscientment en el món; ser mestre és incompatible amb dedicar-se a ser còmplice i mantindre les injustícies socials, ni estar al servei dels mecanismes socials de selecció. Per consegüent, la persona docent ha de saber mediar entre el món actual on es viu, fent-se preguntes sobre aquest i el món desitjable. Com considera una de les participants la utopia és necessària en els mestres transformadors. Recordant a Galeano, tot i que mai es podrà arribar a ella, serveix per a caminar i per avançar en el procés.

El segon bloc que dona resposta a la primera pregunta d'investigació fa referència al següent objectiu:

02. -Conèixer quins aspectes pedagògics de les docents participants cal considerar per una pràctica docent transformadora

La pedagogia ha de continuar sent subversiva

(P. Meirieu)

Aquest segon bloc, a l'igual que l'anterior, s'estructura en quatre apartats a partir de la categorització definitiva



## 2.1 -El mestre com a acompanyant

Un element clau en aquesta dimensió pedagògica és el paper que té el docent com a acompanyant. En aquest sentit, els resultats posen de manifest la importància de relacions pedagògiques basades en la cura i el bon tracte. Com afirma Metha (2020), les relacions són fonamentals per a l'aprenentatge, els interessos de l'alumnat cal estimular-los i ells mateixos han de ser reconeguts.

Aquesta actitud i aptitud humana és un factor important en el docent el qual, com comenten les participants, ha de ser un acompanyant de l'alumnat. Concepte d'acompanyant que, en diferents tendències i corrents educatives, s'ha anat generalitzant. Possiblement caldria concretar aquesta figura d'acompanyant per a produir processos d'acompanyament eficaç i, en aquesta línia, Torrent (2021) recalca la necessitat de construir escenaris col·lectius de reflexió i anàlisi entorn a la figura d'acompanyant. Per a Thoilliez (2022) és un acompanyament en el camí des del desig de conèixer al desig d'estudiar i aprendre. Evidentment que aquesta figura, no ha de ser quelcom parada i estàtica i ha d'estar en consonància amb la idea que l'escola ha de veure, no només en l'aprenentatge, sinó en l'educació. Per a efectuar aquest acompanyament, caldrà tindre espais i moments d'escolta adients, de no judici i de búsqueda de solucions.

Un altre aspecte fonamental per a les participants és el vincle amb l'alumnat. Segons Domènech (2021), el vincle és un element essencial en l'aula; vincles i relacions es creen i es fomenten en qualsevol moment a l'aula. Per a la pedagogia és important la riquesa de les interaccions entre les persones i l'entorn i, tanmateix, la vida a l'aula i la pràctica docent no s'entén sense els afectes (García, 2021). La convivència fonamentada en el reconeixement mutu de tots els membres de l'aula, el diàleg i el vincle són el cor de l'escola i de la vida en general. Tanmateix, com considera Rogero (2021), cal posar en valor allò que ens reconstitueix com a ésser humans i, per poder superar un currículum ocult impregnat del paradigma de l'autosuficiència, l'èxit individual i la prepotència neoliberal, cal reivindicar una pedagogia de la vulnerabilitat, de la cura i l'ajuda mútua, on la relació educativa basada en el cultiu dels afectes impregne tots els àmbits de la vida escolar. Tanmateix, cal considerar que en el vincle no hi ha prou, sinó que cal trobar espais i moments en els quals la veu de l'alumnat s'escolte i tinga un pes en el funcionament de l'aula com a comunitat. Per això, és important crear espais accessibles de

diàleg i reflexió comuns per tal d'afavorir la participació i enfortir el sentiment de pertinença. D'aquesta manera es fomenta la comunitat i es construeix una història comuna.

Un altre aspecte destacat per les participants és la mirada del docent, clau per afavorir el desenvolupament de l'alumnat i poder acompanyar d'una manera afavoridora. Aquesta mirada, íntima, personal i en contínua evolució, ha de considerar l'educabilitat de totes les persones i una visió humanista de l'ésser humà (Calderón, 2014). Seria un acte d'estima i compromís i, com Blay (2016) i alguna de les participants fa referència, seria veure allò positiu que és la persona i allò que pot arribar a ser, en eixes qualitats que estan pugnant per expressar-se. Segons aquest autor l'estima veritable és desitjar el bé a l'altre i sostindre'l per aconseguir aquest bé; no en voler que l'altre m'estiga donant el meu bé. Marchesi (2007) també considera que la creença de fons que ha de guiar al docent és que tot l'alumnat té valors positius, mereix confiança i pot evolucionar.

Per això cal posar l'èmfasi en aquesta mirada de l'educador, en el compromís, el reconeixement i la complicitat amb el xiquet i la xiqueta que tenim davant per una educació autèntica (Calderón, 2014). Com diu Giroux (2018) una pedagogia transformadora ha de connectar i reconèixer a la persona que tenim davant. Sense aquest enteniment, la pedagogia es converteix en una forma simbòlica i intel·lectual de violència.

A més, per a transmetre valors fermes a l'alumnat el docent ha de disposar d'aquests, tal i com tenen les participants. Aquest fons coherent de la persona docent és un dels pilars de l'autoritat moral, necessària per a educar i oferir un acompanyament òptim. Les participants també fan referència a aquesta autoritat moral del docent, la qual ajuda a teixir relacions pedagògiques saludables i a enfortir el vincle. Tanmateix, qualitats personals com la generositat, l'entrega, la compassió, l'equilibri, l'assertivitat i la responsabilitat han de revestir aquest fons docent (Marrasé, 2019) i ajuden a construir una autoritat moral. Per això cal tindre'ls en consideració per efectuar un acompanyament de qualitat. Més enllà de l'expertisme disciplinar, el docent ha de ser un referent i ha d'aprendre a navegar amb el seu alumnat (Torrent, 2021).

## **2.2 -L'aula**

En quant al següent element, l'aula com espai d'aprenentatge, els resultats apunten que, unit a un bon acompanyament, ha d'haver una adequada gestió de l'aula, del grup classe i de les diferents situacions que van esdevenint, éssent un aspecte important l'autoritat moral

comentada i el coneixement de l'alumnat. Cal matisar que aquesta autoritat moral cal anar construint-la dia a dia i cal desmuntar la cultura de l'autoritat, entesa com a recuperació del poder autoritari i l'obediència submissa, en el que el docent es considera un agent d'ordre públic, i es continua amb el tarannà de la coneguda frase «la letra con sangre entra». L'autoritat és necessària, però ha d'anar associada a la confiança, al reconeixement mutu i a l'admiració, trets de les participants. D'aquesta manera l'escola, i l'aula, es pot entendre com a democràtica i el docent com a agent educador. Sense una autoritat ben entesa, la democratització i l'educació desapareixen. De nou, aspectes polítics, pedagògics i personals s'interrelacionen. Segons Llorente (2015), l'autoritat, entesa com a valor que una altra persona ens otorga, serveix de porta a l'aprenentatge compartit, està relacionada amb l'emancipació i la llibertat i és essencial en els processos educatius. Funes (2019) afirma que un mestre és una persona admirada pel que sap i perquè té una determinada manera de ser, de fer, d'estar o de dir. Per tant, l'autoritat és, fonamentalment, un assumpte relacional i no consisteix en imposar (Biesta, 2022). Fa recordar al sentit de pedagogia que Toro (2005) defineix com l'art de plenar de vida els espais educatius i la capacitat per extraure el potencial vital i de creixement de cada situació, relació o realitat humana.

En aquest sentit les participants, coneixedores de l'alumnat de hui en dia, destaquen que és important afavorir moments de quietud dins de l'aula. L'alumnat, víctima de la sobreestimulació i superficialitat actual, com reconeixen les participants, necessita treballar la interioritat en les aules.

En aquest sentit, Herran (2019) coincideix en la superficialitat de l'educació i considera que cal afavorir la interioritat en les aules. Autors com López (2013) o Bisquerra (2013) reivindiquen aquesta pedagogia de la interioritat, que pot propiciar el desenvolupament integral de l'alumnat. Segons Lopez (2015) educar la interioritat comporta molts beneficis, a més dels purament acadèmics: conèixer les pròpies necessitats, els límits i motivacions, a escollir, a tolerar les frustracions... Aquests són aspectes que fomenten una educació per a la vida, com abans s'ha comentat.

Un dels elements que aquest treball interior ajuda a desenvolupar és l'atenció. Les participants fan referència a aquesta dispersió i manca d'atenció en l'alumnat. Neus, per exemple, considera important trobar moments de quietud i silenci per potenciar-la. Educar l'atenció i la mirada envers un mateix i el món que ens envolta ha de ser un dels propòsits de l'educació com

diferents autors fan referència (Esquirol, 2006; Larrossa, 2019; Masschelein i Simons, 2014) i, per tant, l'escola és un dispositiu atencional i els docents s'han de convertir en mestres de l'atenció (Magro, 2020). Segons Pigem (2021) l'or d'avui en dia és la nostra capacitat d'atenció, cada vegada més valuosa perquè cada vegada és més escassa. Com fa referència Han (2023) l'acceleració de la vida s'està rebel·lant com un eficaç mitjà de dominació. El capital és l'activitat en estat pur. Recuperar la capacitat contemplativa pot fomentar el misteri envers la vida i l'adquisició d'aprenentatges profunds. Fernández-Savater (2023) també considera que l'atenció és un problema col·lectiu que està relacionat amb les condicions polítiques, econòmiques i individuals, contagiant-se entre les persones. Remarca que l'atenció no és només una qüestió individual, sino que té una dimensió col·lectiva i política. Cal disputar col·lectivament l'atenció per millorar les capacitats de resposta i evitar convertir-se en persones automatitzades, derrotades, queixoses i victimitzades. El repte és construir bones condicions en l'aula (de temps, hàbits i recursos) per prestar atenció. De nou, una part personal (desenvolupar l'atenció), es relaciona amb la part pedagògica (gestió adequada d'aula) i amb la part política (foment de la consciència crítica).

Per tant, un dels reptes serà conquerir la desacceleració docent (Carbonell, 2015) en contextos on els biorritmes accelerats i tensions contínues son predominants i posar en valor la pedagogia lenta i serena (Honoré, 2006; Domènech, 2009). En la mateixa línia, González (2022) reivindica el paper de l'educació per a recuperar la capacitat d'actuar d'una manera lenta i pausada, per tal d'ampliar la paciència cognitiva i escapar de l'esclavitud intel·lectual i emocional, tan present hui en dia. Per això, pot ser que una de les rebel·lions que es necessita actualment en la societat, i en els centres escolars, és practicar la lentitud, cultivar l'atenció i la interioritat. Com diuen Simon i Masschelein (2014) el fet principal de l'escola ha d'implicar la suspensió, és a dir, considerar el temps com quelcom alliberat, col·lectiu i no productiu. Possiblement, desenvolupar una pedagogia lenta, interior i que cultive l'atenció, pot ajudar a superar els automatismes i inèrcies actuals i ajudar a aconseguir la finalitat educativa que s'ha explicat anteriorment. Tanmateix, és una pràctica contrahegemònica que engloba la dimensió política, pedagògica i personal.

Aquesta necessitat educativa de dotar de sentit a tot allò que ocorre en l'aula ens porta a estar oberts a qualsevol situació conflictiva i a la importància d'una gestió adequada dels mateixos, com també considera Llorente (2015). Per a les participants els conflictes són oportunitats

d'aprenentatge, de vincle i autoconeixement. Possiblement, no enfrontar-se als conflictes pot ser una font de violència invisible (Bouchous, 2022). Aquesta violència escolar té relació amb les formes de relació de poder i amb els hàbits de pensament i comunicació. A més, l'actual cultura de rendiment, que només coneix dos estats: funcionar o fracassar, no permet treballar amb el conflicte perquè requereix de temps. Però la persona creix i madura amb els conflictes i d'aquests sorgeixen relacions i identitats (Han, 2022).

Segons les participants la coherència i la presència activa del docent són importants per a la gestió d'aquestes situacions i afavorir unes relacions adequades (Toro, 2013). Mentre Neus fica molta importància a la coherència, Alma considera que cal estar atenta a una mateixa per poder estar realment present amb l'alumnat. Aquesta presència que Alma reivindica seria un estat de consciència, d'alerta, de receptivitat i de connexió amb allò mental i emocional tant del propi individu, com del propi grup, així com la capacitat de poder donar una resposta adequada (Rodgers i Raider-Roth, 2006). Aquest estar present significar estar atents. Estar presents significa ser conscients de nosaltres i entrar en connexió amb l'alumnat, l'aprenentatge, el tema i el propi docent. Quan un mestre està present, veu, reconeix i acollix a l'alumnat, imprescindible en l'acte educatiu. Segons Sessa (2023) estar present és la summa d'esdeveniments que emergeixen quan la cognició és eficient, és a dir, la restricció de les informacions a les rellevants per a produir, davant de qualsevol estímul, una resposta eficient. Possiblement hui en dia hi ha una crisi de la presència en una societat productiva que està més pendent del futur que no del moment present i, d'aquesta manera, es deixa d'atendre i cuidar a la resta. L'escola accelerada i plena de continguts i activitats impedeix donar-se un temps per a llegir el món i per ser i estar pels altres. Com diu Nhat Hanh (2018), la presència pot ser el millor regal que es pot oferir a la resta. Aquesta presència cal treballar-la dia a dia, i més en contextos hiperestimulants com els actuals, i permet l'obertura, la claredat i la comprensió de les situacions, així com la serenitat i l'energia adequada per buscar solucions propositives. La confiança és essencial per a la presència, com una de les participants reconeix i investigacions com la de Rodgers i Raider-Roth (2006) afirmen. Esta presència contribueix a la reparació i, en aquest sentit, Nacach (2020) considera que ensenyar és reparar, la qual cosa requereix mirar amb cura i estar atent als altres.

Relacionat en aquesta presència activa del docent, una de les participants destaca la pedagogia del moment, tenint en compte que en una aula, i en una escola, es produeixen moltes

interaccions i situacions quotidianes que trauen a la llum una sèrie d'emocions bàsiques i, sovint, les paraules es queden curtes per a descriure-les. Els fets, successos, situacions i esdeveniments es van generant sobre un espai emocional que, el mestre, com a figura clau, model i referent, ha de reconduir d'una manera òptima (Toro, 2005).

La vitalitat i el potencial educatiu d'una aula són innegables, amb múltiples interaccions, trobades, preguntes, respostes, descobriments, tensions, conflictes, afectes i emocions. Aquestes situacions quotidianes de l'aula s'han de gestionar i reconduir de la millor forma possible per a facilitar el desenvolupament personal i social. Com afirma Meirieu (2020) la persona docent “ha de crear l'entorn més ric i estimulants possible, desenvolupar un teixit de relacions socials que afavorisca la confiança en un mateix i la consciència de la importància dels aprenentatges” (p. 138). Possiblement uns dels elements a considerar en la pedagogia del docent ha de ser connectar sabers que ens apropen a la vida (Morin, 2016) i, per això, el docent “té la responsabilitat de situar en l'entorn de l'alumne objectes a partir dels quals elaborar sabers, abordar interrogants, descobrir la realitat i qüestionar-la (Torrent, 2021, p. 220). El procés d'aprendre és complex i implica elements com implicació activa, el vincle, la indagació i la reflexió sobre l'experiència (Vallery, 2022). Metodologies com aprenentatge de serveis, aplicades per Pilar, o els projectes de treball que comenten Alma i Pilar, poden ajudar en aquest sentit.

### **2.3 -Cultura escolar**

La docència, com consideren les participants, no és una pràctica aïllada, sinó que també està profundament afectada per la cultura escolar. Aquesta cultura escolar, que depèn de les creences, rutines, i pràctiques majoritàries dels membres de l'escola (Marchesi, 2007; Day, 2006; Vallery, 2022) afavoreix o perjudica l'aprenentatge i el desenvolupament del professorat i llurs relacions. Per això, segons es desprèn de l'experiència de les participants, cal superar una cultura escolar, fonamentada en aspectes com la desconfiança envers les famílies, com reconeix Pilar, o l'individualisme, les lluites de poder i la por, que destaca Alma, i anar creant les condicions cap a una cultura alternativa i transformadora. Per això, com consideren les participants, cal afavorir una major comprensió i comunicació entre els diferents agents educatius.

La desconfiança i el tancament envers les famílies és destacat per les participants com un element a superar. Marchesi (2007), en aquest sentit, considera que la confiança és un factor

clau a desenvolupar. Per a Palmer (2017) la confiança relacional (entre mestres i equip directiu, entre uns mestres i uns altres, i entre mestres i famílies) és un factor fonamental, però descuidat, en una educació de qualitat. Al mateix temps, el paper dels equips directius és rellevant, com també fan referència les participants, ja que han de ser capaços de generar aquesta confiança, dedicant energia i habilitats per anar impregnant a les persones i a l'ambient escolar. Aquesta confiança es veu molt bé en el cas de Pilar i la seua cap d'estudis, la qual es capaç de mobilitzar i augmentar la implicació i la responsabilitat de la protagonista, passant per diferents funcions com coordinadora de projectes, coordinadora d'etapa i, en l'actualitat, vicedirectora. Segons Palmer (2017) aquesta confiança es construeix sobre aspectes de la dimensió personal com l'empatia, el compromís, la compassió, la paciència i la capacitat de perdonar. Tomem de nou a habilitats personals del docent (algunes de les quals poc "mediàtiques" com la compassió o la capacitat de perdonar) que resulten imprescindibles en l'acte educatiu.

D'ahí la importància de la disposició i determinació del docent per a cultivar aquests aspectes els quals, sovint, no són fàcils d'encaixar en les mentalitats neoliberals i patriarcals actuals. En aquest sentit Domènech (2021) fa referència a que una de les essències del procés educatiu és la construcció d'una cultura comuna i, per això, són importants les actituds dels docents. Per això, convé treballar a fons aquestes per construir una cultura alternativa des de la diversitat de posicionaments.

Per tant, en els processos transformadors cal considerar la cultura subjacent de cada escola, que comprèn una part pròpia, específica del propi centre, i una altra part relacionada amb el sistema escolar. Si predomina aquesta última, pot entrar en contradicció amb creences, valors i metodologies de treball del centre. Cal ser conscients d'aquestes tensions ja que els processos de canvi han d'anar acompanyats dels processos de formació d'una nova cultura a cada escola. Aquesta cultura encarna, com s'ha explicat abans, valors, creences i inèrcies diàries creades. Per a transformar no és suficient en canviar normes, metodologies, organització o espais (són els «artefactes» a què es referix Schein, comentats en el capítol 3). Cal ser-ne conscients de la importància de crear la cultura adient i abordar, en diferents moments, les presumpcions bàsiques, les creences, els valors i la finalitat educativa (Mir, 2018). Es requereixen canvis estructurals, cognitius, mentals, emocionals i personals abordant qüestions claus com els status quo, el domini, el poder i les relacions subjacents per afavorir una cultura autènticament transformadora.

Aspectes, a vegades silenciats, i que en aquest treball es reflexionen amb les participants, com què és ser mestre, el sentit de l'educació, l'avaluació, les expectatives que es tenen, les diferents pors i condicionaments o les relacions de poder que es mantenen, són claus per construir una cultura alternativa i coherent amb els propòsits educatius. Per tant, elements considerats importants, habitualment no anomenats, que condicionen la cultura del centre i la pràctica docent, com són les lluites de poder, les jerarquies i la por, cal considerar-los en qualsevol procés de canvi (es desenvolupen en un apartat posterior).

Relacionat en aquesta part pròpia de la cultura dels centres que fan referència les participants, Traver (2011) considera diferents tipus de cultures, com la cultura de l'evitació, de la culpa, de la comoditat o de la queixa (possiblement condicionades per la por de fons) que dificulten el camí de la transformació. Tot i que la queixa pot reconfortar i aliviar, ha de seguir-li la reivindicació i l'empoderament. En aquest sentit cal destacar que les participants no tenen un discurs victimitzador (habitual en cert sector del professorat) però sí reivindicatiu i, d'aquesta manera, s'apropen millor als problemes reals educatius (i a les solucions respectives). Possiblement, el victimisme és dels pitjors exemples que un educador dona a l'alumnat perquè desempodera i allunya de trobar recursos interns per vèncer els obstacles.

Imbernón (2017) fa referència també la cultura de la formació transmissora o de la professió tutelada, en la que s'espera de forma habitual i conformista que altres, des de fora, diguen allò que s'ha de fer (cultura de la "receptologia", esperant una recepta que ajude a superar els problemes), estretament relacionada amb el tarannà passiu, tècnic i mecanicista de mentalitats neoliberals.

Per aquest autor aquesta receptologia és una cultura de submissió professional molt perillosa, ja que no assumeix que el professorat té capacitat de generar coneixement pedagògic en el context educatiu. Per tant, reivindica la creació de cultures alternatives com:

- La cultura de la lentitud o educació lenta, amb la desacceleració dels ritmes educatius i l'adaptació d'aquests als ritmes d'aprenentatge de l'alumnat.

- La cultura de la comunitat, amb la incorporació de la família i tots aquells components externs a l'escola en el procés educatiu



-La cultura de la tolerància professional, amb la diversitat i complexitat en la vida professional i personal, la tolerància professional és necessària per a una bona comunicació, confiança i un projecte comú.

Per tant, cal observar, analitzar i comprendre els elements que conformen la cultura que hi ha en els centres educatius, alguns d'aquests més invisibilitzats, per anar creant les condicions per construir una cultura alternativa en consonància amb l'educació que es pretén fomentar.

#### **2.4 -Renovació i transformació educativa**

En quant a la renovació i la transformació educativa, es desprèn dels resultats que innovar sense una finalitat educativa és un valor sense sentit. Inclús pot ser contraproductiu. Recorda a Rivas (2022) quan defineix l'innovacionisme com el desafortat èmfasis en la innovació com la mera posada en pràctica de nous protocols empaquetats i etiquetats des de perspectives diferents. En moltes d'aquestes propostes, a l'estil neoliberal, el que més importa és l'envoltori, oblidant els principis i les finalitats. Sense aquestes, l'estratègia acaba servint a la reproducció del sistema hegemònic. Com fa referència Thoilliez (2022) cal superar la innovafilia actual i saber veure els problemes i les condicions fonamentals del present. Per a Marrasé (2019) el canvi és necessari i motivador, perquè mobilitza la millora personal, però existeix un substrat de valors en els que cal basar-se per aconseguir els objectius.

Sense caure en dèries ni en modes actuals, com alguna de les participants fa referència, cal estar pendent del context i dels aspectes extrínsecs de l'escola perquè aquesta està estretament relacionada i ha d'afavorir la transformació social, però paradoxalment, com indica Carbonell (2015), l'escola no ha de dependre de les pressions socials perquè és un espai amb unes singularitats autònomes en el que s'ha de cuidar l'acompanyament, la formació integral i l'adquisició d'un aprenentatge profund. Per això, és important considerar la innovació, més enllà de les necessitats del mercat, com quelcom alliberador, socialitzador i transformador.

Cal tenir en compte que on resideix l'autèntica força de la renovació i de la transformació pedagògica és en el seu interior: en el sentit educatiu. En aquest punt cal destacar la convicció interna de les protagonistes en anhels transformadors socials i educatius. Neus i Pilar, per exemple, anhelen una societat més solidària, equitativa i inclusiva i, per això, consideren que l'educació pot ajudar a propiciar aquesta transformació social. Alma, en canvi, creu en el desenvolupament humà i la capacitat de les persones de poder treure el millor d'elles. Aquestes

creences internes les participants les apliquen en el seu dia a dia educatiu. Mir (2019) considera que cal anar més enllà d'una aproximació instrumental a la transformació educativa, amb canvis de comportaments, procediments, rutines i hàbits escolars. No és suficient modificar els comportaments i les conductes per a la transformació. És necessari que aquests canvis tinguin sentit i siguin significatius per a les persones que els practiquen.

A més, cal matisar que canvi no és el mateix que transformació (Giroux, 2018). El canvi està associat a factors externs mentre que la transformació és més profunda i associada a factors interns. Tot canvi genera una necessitat adaptativa enfront a una resistència d'adaptació. Per això pot generar peresa, inèrcia, resistència o por, i normalment no agrada. La transformació és la incorporació voluntària i conscient del canvi. Per tant, la transformació és un canvi amb sentit. El sentit és la força que ajuda a superar el canvi i propicia la transformació. Per això és important la incorporació voluntària i conscient del canvi.

La renovació, per tant, fa referència a un canvi d'estat renovat i global, oferint una alternativa educativa i, tot i que s'ha de tenir en compte el context exterior i la interacció de l'escola amb aquest, el veritable motor ha de ser intrínsec al sentit de l'educació, fomentat en un compromís clar per allò humà (Esteve, 2019), com demostren les participants.

La interiorització i el sentit personal del fet educatiu és imprescindible per a la transformació. Cal capacitar a les persones perquè desenvolupen noves habilitats, coneixements i estratègies per poder aportar en aquest procés de creació conjunt. Cal recordar a Freire (1985) quan afirmava que, a partir de l'experiència quotidiana compartida, la persona va adquirint una consciència crítica d'un mateix i de la realitat i, amb l'acció oportuna, va transformant l'entorn. Per això cal substituir la cultura de silenci per la cultura de la paraula, acompanyada del treball, l'acció i la reflexió, com demostren les participants. Allò que no és nombrat no existeix i, com afirma Alma, sovint condiona de manera subtil les dinàmiques entre les persones. Ella ho exemplifica en situacions de claustre en que es generen subtils lluites de poder i, per no tenir consciència ni una bona comunicació, es perpetuen situacions desequilibrades que no ajuden en la millora del centre.

Tot i que han passat uns anys, l'obra d'aquest autor està més vigent que mai. Salvant la conjuntura espai-temporal, en aquests temps postmoderns, d'incertesa, on el discurs i la cosmovisió neoliberal estan molt presents, cal rescatar la coherència en l'acció-reflexió, la

interdisciplinarietat i l'educació crítica basada en el diàleg, com a claus en els processos de transformació. Allò personal també és polític; allò personal també és pedagògic.

Per tant, com fa referència Hathcock et al. (2020), cal considerar la naturalesa complexa i contextual en el canvi. Per això, cal fomentar unes dinàmiques pedagògiques (a tots els nivells: aula, centre, societat) on el diàleg i la comunitat educativa estiguen presents, com les participants consideren. En aquest procés de canvi cal incloure a la comunitat educativa i posar èmfasi en la col·laboració entre iguals i entre els diversos agents educatius envers la competitivitat i la jerarquització (Carbonell, 2008).

Per tant, per afavorir una pedagogia transformadora en consonància amb un model d'escola democràtica, crítica i emancipadora, de manera complementària a l'ús de metodologies, tècniques i propostes didàctiques, cal tenir en compte el sentit educatiu de la pràctica docent i aquells aspectes personals del docent que, encara que no es solen considerar, són essencials per a teixir climes, relacions i mirades pedagògiques.

Per finalitzar la resposta a la primera pregunta d'investigació, desenvolupem el darrer objectiu d'aquesta

03. -Conèixer quins elements de la dimensió personal de les participants són importants en aquest procés, així com la seua importància per una praxis educativa transformadora.

*L'interior es manifesta en l'exterior, i l'exterior en reflecteix en l'interior.*

*(F. Torralba)*

La identitat professional docent estaria emmarcada dins de la identitat humana de les mateixes. Com s'està veent en els resultats, el jo personal de les participants està plenament vinculat amb el jo polític i el jo pedagògic. De fet la dimensió humana té força rellevància en les altres dimensions.

Conèixer la identitat docent és fonamental per comprendre la pràctica d'aula i la biografia personal de les participants té relació en l'esdevenir de l'aula. En el cas de Neus, la seua experiència en el grup de moviment d'església, amb inquietuds polítiques, socials i espirituals

l'ha marcat com a docent. Per exemple, el seu tarannà espiritual té incidència en la mirada humanitzada que té cap al seu alumnat; o les seues implicacions polítiques, com el cas de reivindicar la línia en valencià que s'ha comentat anteriorment, també té relació en la seua trajectòria vital i formació política. En quant a Alma, les seues situacions vitals dures i complicades l'han portat a un grau de maduresa personal considerable, desenvolupant aspectes com l'empatia i la comprensió, que també la caracteritzen com a docent i el seu alumnat surt beneficiat. A Pilar, en canvi, l'han marcat l'educació respectuosa rebuda per son pare i la seua relació en els moviments socials, que l'han fet entendre l'educació com quelcom alliberador, emancipador i integral.

Tanmateix l'exercici de la docència és determinant en la construcció i reconstrucció de la identitat professional. Cada professió té una sèrie de característiques que la fan pròpia i singular. La identitat professional docent es troba en constant transformació, depenent de les contingències que es presenten en la trajectòria vital i professional i d'altres variables com les relacions amb els membres de la comunitat educativa, el reconeixement social, el rol que s'ocupa, entre d'altres. Per exemple, cal destacar la influència que ha tingut en Pilar el treballar en un centre innovador i transformador, que l'ha fet consolidar la seua identitat de docent transformadora.

En aquesta línia, autors com Day i Gu (2012), consideren que la identitat professional docent està composta per tres grups d'influència:

- -Sociocultural-polític: són els ideals educatius, socials, polítics culturals i ètics del professorat.
- -Espai de treball i influències socials localitzades: ubicats en la micro-política, el context escolar i llurs relacions.
- -Influències personals: relacionada amb la història personal, la vida actual, les relacions...

Knowles (2004), a partir de diferents estudis de casos, relaciona la biografia personal amb la forma de concebre l'ensenyament, el procés educatiu i les pràctiques d'aula. Considera que els components principals de la identitat docent són les experiències de la infància, els models docents, les experiències educatives i les persones importants o persones significatives.

Seguint a Marcello i Vaillant (2009), aquesta identitat professional és una construcció individual referida a la història del professional i a les seues circumstàncies socials, però també és una construcció col·lectiva relacionada amb el propi context laboral.

Per a Bolívar (2016) la identitat professional docent resulta de la interacció entre les experiències personals dels professorat (dimensió de trajectòria biogràfica) i l'entorn social, cultural i institucional en que es desenvolupa la docència.

Per tant, les aportacions d'aquests autors confirmen que la identitat està condicionada pel recorregut vital i per les circumstàncies socials i laborals, estant en contínua evolució.

D'aquestes identitats emergeixen certs trets característics personals que podrien denominar com un activisme polític conscient, ja que aspectes com l'acció conscient i coherent, el diàleg i la horitzontalitat en les relacions són trets a destacar de les participants.

L'acció conscient i coherent del professorat és un dels aspectes a considerar. Una de les participants recalca la importància de la coherència en el dia a dia com a docent; aquesta coherència és un factor que influeix en l'autoritat moral, comentada anteriorment. Fa recordar a Freire (1985) i la praxis vertadera, que és la interacció radical entre la paraula, l'acció i la reflexió. Les participants, com corroboren les altres informants, no només teoritzen, sinó que ho demostren en acció, servint de model en l'aula, en el centre i altres activitats d'educació no formal, com el campament Sol en el cas d'una de les participants. Segons Freire (1985) quan es sacrifica l'acció emergeix la xerrameca i el mer verbalisme, alienada i alienant; quan desapareix la reflexió, l'activisme sense rumb pren el control, impossibilitant el diàleg. No és el cas de les participants, on la interrelació entre la reflexió, la paraula i el fet és una de les seues característiques. Podem relacionar al professorat transformador com aquell que utilitza la paraula vertadera, és a dir, alinea l'acció i la reflexió. Les participants són persones d'acció (i reflexió), com corroboren les altres informants i procuren actuar en funció dels seus principis i valors. En aquests temps accelerats, superficials, de contradiccions i búsquedes contínues del reforç social i de "likes", aquesta acció conscient i coherent, possiblement, siga un dels actes més revolucionaris que podem mantindre. Aquesta sincronia entre sentiment, pensament i acció és un horitzó que ha d'estar present en la pràctica docent.

Una altra característica que es desprén dels resultats és el tarannà dialogant de les participants, com corroboren les altres informants, que destaquen la horitzontalitat en les relacions personals

de les protagonistes. Aquestes recalquen la importància de tendir ponts de diàleg entre alumnat, docents i famílies. El diàleg, basat en la comunicació, es sosté en la col.laboració. Freire (1985) afirma que el diàleg és una exigència existencial i suposa una trobada que solidaritza la reflexió i l'acció dels subjectes, més que un dipositori, un intercanvi d'idees o una mera discussió polèmica. És més bé un acte creador i de descobriment, en la que no guanya una persona o una altra, i la dominació no està present. Cal evitar les formes de dominació i conquesta, ja siguen més evidents o més subtils, com és el cas del paternalisme, que mantenen el estatus quo, com Alma fa referència. Meirieu (2021) fa referència a l'exposició al diàleg i a la inquietud de ser compresos i de comprendre, com a punt de partida per a entrar en un debat respectuós, argumentat i eminentment transformador. En l'autèntic diàleg l'amor envers l'ésser humà, la vida i el món estan presents. No hi ha diàleg sense amor. Quan es donen estes condicions d'obertura, emergeix el diàleg autèntic i horitzontal, que el docent transformador ha de tenir en compte. Aquesta valoració del reconeixement humà, de propiciar una relació de persona a persona on el diàleg i el debat servisca de vincle per superar possibles malentesos és una de les tasques imprescindibles dels docents.

Les participants demostren, cadascuna amb el seu propi estil, una voluntat inequívoca de servir i estar per l'alumnat, qui és el centre de la seua acció educadora. Les participants recalquen la importància de la figura del docent com a servidor públic i, per tant, cobra força el sentit ètic i moral de la tasca docent. Recorda autors com Torrego (2020) que considera que cal recuperar el compromís i la força ètica per aconseguir una bona educació, al servei del bé comú. Possiblement, aquesta convicció de servir i la finalitat ètica i moral de la tasca docent cal posar-la en valor en temps de decadència educativa i social. La finalitat moral ha d'estar en el centre del treball i l'acció docent perquè l'ensenyament és moral i ha de respondre a un acte de servei i benefici a la humanitat. Com diu Day (2019), tot i que no és una part explícita de la responsabilitat del professor, la millor docència està imbuïda de finalitat moral. En la pràctica, com moltes investigacions sostenen (Jackson et al., 1993; Cole, 1993 en Day, 2006), les aules són espais morals, on l'estudiantat està escoltant, veent i aprenent missatges dels docents respectes a la idea d'equitat, justícia i formes de comportar-se com el respecte i la sinceritat. El camí cap a la finalitat moral no és fàcil i cal anar superant barreres personals i socials, existint tensions entre motius egocèntrics i el bé comú (Fullan, 2004). Altrament, cal tindre en compte la mera retòrica pedagògica de certs docents que, amb una dialèctica basada en un discurs

potent sobre teories, mètodes educatius i finalitats humanistes, sovint no es correspon amb el que realment fan en les classes. Com López de Maturana (2003) fa referència aquests docents elaboren un bon discurs per a convèncer a altres, i el pitjor és que en ocasions, ho aconseguen. Pot ser caldria considerar el paper de la pedagogia crítica en la formació inicial i permanent dels docents per potenciar la figura docent com intel·lectual crític (Ural i Öztürk, 2020) i transformador, vinculant el sentit ètic i moral de la tasca docent.

La segona pregunta d'investigació indaga sobre el procés de transformació personal i professional de les participants.

### Pregunta 2

Quines són les barreres, resistències i palanques que incideixen en la transformació personal i professional de les docents participants?

El primer objectiu que tractem en aquesta pregunta és el següent:

-O4.-Conèixer la trajectòria personal i docent i la transformació produïda en aquests docents

“La vida és un camí a llarg plaç, en la que tu eres mestre i alumne; algunes vegades et toca ensenyar i tots els dies et toca aprendre...”

(Anònim)

Les participants, cadascuna amb la seua trajectòria específica i singular, mostren com la dimensió personal, les experiències i les situacions viscudes tenen relació en la seua mentalitat i quefer docent. Alma, en la que la seua trajectòria vital, els seus qüestionaments i les seues crisis existencials l'han portat a una evolució humana que plasma en el seu dia a dia docent, considera importants aspectes com la mirada envers l'alumnat i la maduresa personal del docent per acompanyar d'una manera efectiva al seu alumnat.

Neus, en el que l'educació no formal i l'activisme té un pes important en la seua vida, té un tarannà de mestra en el que l'alumnat és el centre de l'educació, tot i que el seu exemple i lideratge és excepcional, éssent una persona que destaca per la seua autenticitat, naturalitat i autoritat moral.

Pilar, en canvi, influenciada per les seues inquietuds socials i pel seu afany en millorar el món, ha sigut el motor del procés de transformació del seu centre educatiu.

Per tant, cal destacar diferents incidents crítics en la trajectòria de les participants, que van des de crisi existencials, l'educació no formal, persones rellevants i l'activisme social. Aquests incidents crítics son experiències o moments que marquen la trajectòria professional o vital i, segons Bolívar, Domingo i Fernández, (2001) ajuden a rebel·lar motius, aspectes i estructures que fan intel·ligibles les situacions educatives.

Especificant més, les crisi existencials de Alma, relacionades en aspectes de la seua vida familiar, li van suposar un punt d'inflexió i qüestionament de la vida. En aquest sentit els viatges realitzats per aquest motiu li van ajudar a prendre perspectiva i decidir canviar la seua vida per ajustar-la a les seues necessitats vitals. Va ser un acte valent, en que es va enfocar en el que volia i no tant en el que temia. Seguint a Freire (1985) seria una acte d'amor i no de por, exemple de compromís amb si mateixa. Aquest desaferrament a una vida coneguda li ha permès endinsar-se en un espai de descobriment i evolució (Alonso, 2013). Tot i que va ser un procés dolorós, com ella indica, la llibertat de ser ella mateixa l'ha portat a un punt de maduresa i realització que abans no tenia. Aquest patiment viscut, l'ha portat a desenvolupar habilitats importants per a educar, com és l'empatia, la comprensió o la consciència emocional, com ella mateixa reconeix. Tanmateix, l'ha ajudat a construir el que considere què és la finalitat de l'educació, relacionada amb el desenvolupament integral de la persona, éssent important l'acompanyament, sense caure en el paternalisme (ho va aprendre de realitats viscudes en els seus viatges).

Autors com Torres (2014) considera el patiment com una porta a l'evolució, sempre que s'atrasessa, és a dir, sent conscient plenament d'aquest: veent-ho, escoltant-ho, aprenent-ho i no necessitar-ho més perquè ja s'ha après. Com diu Hooks (2021), quan es descobreix el patiment i el moment en que una mateixa es senteix quebrada, si s'accepta i compren, és també un moment de possibilitat i pau. Estaria relacionat en l'acceptació que, segons Torralba (2020)



és assumir la realitat en totes les conseqüències, situant-se mental i emocionalment en ella i treure el millor que aquesta nova situació aporta a cada persona i per al conjunt de la comunitat. Seria, per tant, un canvi de mirada i actitud en el que no vol dir que el patiment acabe, simplement s'apren a reciclar-ho en una sàbia alquímia (Hooks, 2021).

De Neus es desprén alguna situació professional que li ha marcat com, per exemple, la realització d'un curs d'especialització en un moment determinat li va reconduir a treballar a l'etapa d'Infantil gran part de la seua trajectòria professional. També li van marcar dues companyes de professió que li van ajudar a mantindre la flama viva d'educar i d'innovar pedagògicament, i sobretot el seu home, reconeixent que no seria qui és si no fora per la influència d'ell. Ara bé, allò més característic que cal destacar en ella és l'educació no formal de la seua joventut que va derivar en un activisme diari social i espiritual, sent referència de l'Associació Josep Maria Pitarch, el Campament Sol i el centre Tres en Ratlla. En aquest sentit, cal fer referència a Vallory (2012), que analitza moviments associatius similars al viscut per la participant, com l'escoltisme. La finalitat de moviments com aquests és contribuir a l'autodesenvolupament de la gent jove per tal que realitzen plenament les seves potencialitats físiques, intel·lectuals, socials i espirituals, com a individus, com a ciutadanes responsables, autònomes, solidàries i compromeses, i com a membres de la societat. Per aquest autor, l'escoltisme està molt més relacionat amb les experiències vitals que amb les explicacions, així com a la seva naturalesa profundament intuïtiva. Aquesta afirmació recorda a l'experiència expressada per l'altra informant (participant activa del Campament Sol), mostrant un fort impacte educatiu. Aquest autor assenyala que, tot i la naturalesa intuïtiva de l'escoltisme, hi ha literatura acadèmica que mostra com aquest moviment educatiu s'ha construït sobre bases molt sòlides, com així ho han entès destacats teòrics de la pedagogia, científics cognitius i antropòlegs que estudien l'aprenentatge humà.

Neus, amb un tarannà de lideratge social i servei al bé comú que ha desenvolupat des de la seua joventut, fa recordar la praxis vertadera, que Paulo Freire reivindicava (comentada abans) i, tot i que té connotacions religioses cristianes, manté una actitud crítica envers el paper de l'Església i l'ús de la religió cristiana. Aquesta influència religiosa l'ha fet valorar aspectes claus per a educar, com són el desitjar el bé de cada persona (utilitzant el concepte religió de beneir a la persona), la voluntat de servir o l'autoritat moral. Aquesta autoritat moral de la participant, construïda en el temps, està derivada de la seua autenticitat, exemple i de l'estima

en tot allò que fa, sense esperar res a canvi, com considera una altra informant. Coneixent a Neus fa recordar la famosa frase de Gandhi: “Sigues tu el canvi que vols veure en el món”. Neus posa en pràctica l’ètica de l’amor, com recorda Hooks (2021), demostrant honestedat, claredat i integritat personal. Possiblement aquesta ètica de l’amor tan arrelada en Neus és una de les impulsores que dona sentit a tot allò que fa. A més, l’espiritualitat que professa, vinculada a una religió, es relaciona estretament en aquest servei comunitari que realitza, expressant l’amor per la resta d’aquesta manera, sense caure en adoctrinaments. El campament que coordina, tot i que ella professa aquesta espiritualitat cristiana, està obert a qualsevol persona independentment de la pràctica religiosa. Per tant, aquest amor que expressa la protagonista, anula el domini i la voluntat de poder, com afirma Jung (2018), fomentant mitjançant el bon tracte i l’escolta, relacions horitzontals, com bé indica l’altra informant. Òbviament que tots aquests trets definidors de Neus els ha aplicat en el seu quefer docent.

En quant a Pilar, ella destaca aspectes diferents que han marcat la seua trajectòria, com la formació realitzada i l’experiència en moviments socials, com ONGs o el 15 M, esdeveniments professionals destacats, com l’arribada al centre actual (amb el procés de transformació educativa iniciat) i la influència de persones rellevants per a ella, com son pare o la cap d’estudis del centre. En aquest sentit la seua idea emancipadora, inclusiva i alliberadora de l’educació té estreta relació en l’educació familiar rebuda (destacant la capacitat assertiva, mediatra i dialogant de son pare), la formació i l’experiència viscuda en associacions, amb alguna experiència de cooperació en països sud americans, i moviments associatius com casals populars o 15 M. Aquesta identitat reivindicativa i transformadora docent va anar consolidant-se en el transcurs del temps amb l’arribada al centre actual i la influència de companyes amb idees similars, com és el cas de la cap d’estudis; el lideratge i la confiança de la mateixa la va impulsar a assumir un paper clau en el procés de transformació del seu centre, com és la funció de coordinadora de projectes de treball. Posteriorment ha entrat en l’equip directiu com a vicedirectora. Per tant, d’aquesta participant es desprèn que, d’uns anys ençà, el seu grau de responsabilitat i compromís ha anat creixent, en un context afavoridor en processos de transformació educativa. El lideratge pedagògic de l’equip directiu i el compromís de gran part del claustre en el que treballa han contribuït a construir una línia pedagògica de centre comuna que estimula i motiva a professorat afí a la renovació pedagògica, com és el cas de la participant.

Per tant, d'aquestes discussions amb els resultats es pot destacar els punts d'inflexió en cada vida descrita per les protagonistes, que en el seu moment van interferir positiva o negativament, tot i que en situacions més doloroses l'aprenentatge va ser significatiu, com és el cas de Alma, alterant significativament la seua vida (Denzin, 1989). Segons aquest autor seria un canvi radical, ja que va afectar a l'estructura global de la seua vida. De manera complementària a aquestes situacions crítiques (entenant aquest caràcter per la interpretació de les pròpies protagonistes), s'han comentat una sèrie de persones, vinculades tant a nivell professional com familiar, que desenvolupen un impacte important en la vida i en el tarannà docent de les participants. A més, com fan referència Bolívar, Domingo i Fernández (2001), les organitzacions, com el centre educatiu de Pilar, també tenen els seus incidents crítics o punts d'inflexió que contribueixen a modificar les seues pròpies trajectòries. Aquests incidents crítics tenen influència en les pràctiques docents i la manera d'entendre la professió.

El segon objectiu que engloba la pregunta és el següent:

05.-Conèixer els obstacles i resistències que es troben en la pràctica docent transformadora de les docents participants
--

“Vaig aprendre que el coratge no era l'absència de la por, sinó el triomf sobre ella. El valent no és qui no sent por, sinó aquell que conquereix aquesta por.”

(Nelson Mandela)

Les aportacions de les participants demostren que, tot i que la professió docent no està exempta de problemes, alguns dels quals endèmics, (com la millorable formació inicial), el professorat és una peça clau de l'educació, amb els seus problemes, les seues contradiccions i la seua diversitat.

Fan referència a diferents resistències i obstacles que poden dificultar i impedir els processos de transformació educativa. Barreres més visibles com les condicions laborals dels docents, el desprestigi social, la manca de formació, el sobre ús del llibre de text o l'excés de burocratització dels processos educatius conviuen amb altres menys visibles, i menys nombrades, com la por, el corporativisme docent, la desconfiança, les relacions de poder, l'individualisme o els egocentrismes (aspecte assenyalat anteriorment) que imperen en els

centres.

Les participants incideixen en aspectes socials i polítics, com les exigències i el desprestigi social i la manca de recursos, com una de les principals dificultats que troben en el quefer docent. En aquest sentit Imbernón (2017) recalca que si es redueix la inversió en educació, a mig plaç augmenta la pobresa econòmica i social, l'atur, la marginació i es dona un menor compromís social i cívic. A més, una educació en crisi i un professorat intensificat per un excés de treball generarà un alt cost perquè condueix al sistema educatiu a altes quotes d'ineficiència, amb un major fracàs escolar. Segons l'informe Talis (2018) per als docents la principal barrera per a una educació de qualitat és la manca de recursos humans, concretament la manca de professorat de suport educatiu, tot i que també consideren altres com la manca d'espais adients o la inadequació de materials didàctics. És significatiu que, aquest Informe que analitza el procés d'ensenyament-aprenentatge des de la perspectiva dels docents, incloent direccions de centres, a penes incideix en aspectes de la dimensió personal dels docents, alguns dels quals hem anat comentant en apartats anteriors, que poden afavorir una educació de qualitat, centrant-se en aspectes de recursos, metodològics i característiques dels centres i alumnat, omitint aquesta part més humana.

D'altra banda, les participants en la present investigació sí fan referència a aspectes de la dimensió personal, com l'individualisme i l'egocentrisme que poden dificultar els processos transformadors. Autors com Carbonell (2001), identifica aquest individualisme com un dels pecats capitals que dificulta la transformació educativa, entenent-ho com l'aïllament i la balcanització del professorat, on l'aula és la propietat privada. Relaciona també aquest individualisme en el corporativisme, ja que hi ha interessos i privilegis del cos de mestres que no sempre són justos que van per davant dels interessos generals de la comunitat educativa. Com a exemples d'individualisme, Pilar fa referència a l'obsessió de cert sector del professorat de secundària en la seua matèria; Neus considera la resistència del professorat a que algú entre a la seua classe.

Aquest individualisme, estretament relacionat amb l'egocentrisme i característic del sistema patriarcal i capitalista, està present en els centres educatius, especialment en les etapes superiors (secundària i universitat). Tot i que l'individualisme, entès com autonomia i responsabilitat individual, pot ser positiu; l'individualisme del que parlem fa referència a un individualisme

egocèntric, on les agressivitats individuals, el mercat o el profit personal estàn a l'ordre del dia (Morin, 2006). És la tendència enraigada a un mode de viure compartimentat i estancat i del que el professorat de hui en dia no s'escapa. Aquest individualisme, que sovint es degrada en egoisme, està generat, en part, pel mode de pensament i l'organització del saber (Morin, 2016), on la tradició escolar té un pes important. És essencial reformar l'organització del saber i la forma de pensament, per això Morin (2006) considera claus i reclama, per un bon individualisme, la necessitat d'autoètica, que sorgeix quan s'uneix la passió de ser un mateix, la responsabilitat de si mateix i el debilitament dels superegos. Per això, segons Morin (2020) aquest treball personal hauria d'abarcara els següents aspectes:

-Modificar el saber, tenint en compte el coneixement complex, que relaciona tots els sabers per a comprendre els problemes fonamentals i globals

-Pensar segons la raó sensible, que efectua una dialèctica permanent entre la raó i la passió.

-Actuar segons imperatiu ètic primordial de la responsabilitat i la solidaritat.

-Viure segons la necessitat poètica d'amor, de comunió i d'encantament estètic

Pel que fa l'egocentrisme, comentat en un apartat anterior i relacionat amb l'individualisme, cal matisar que autors com Herran i González (2002) el consideren habitual en els docents i per a ells aquest mòdus operandi és el major lastre del desenvolupament professional. Alma, per exemple, fa èmfasis en la necessitat de reconeixement i l'actitud infantil que tenen molts docents, sent font de conflictes i "xocs d'ego". Per això considera important el treball d'autoconeixement. De manera molt similar, Herran i González (2002) per transcendir aquest egocentrisme proposen un treball interior en els docents per tal d'evitar actituds, prejudicis i comportaments, i tot tipus d'errors egòtics; amb la intenció d'augmentar en generositat, consciència, coneixement i reflexió. Així, els mecanismes de defensa, el narcisisme, el seguiment d'inèrcies, la búsqueda de popularitat, prestigi o publicacions que augmenten el estatus i la dificultat per l'autoconeixement són alguns dels indicadors d'egocentrisme que, òbviament, poden interferir en la finalitat educativa de la tasca docent. Herran i Fortunato (2019) consideren que la mera reflexió sobre la pràctica és insuficient, i cal desidentificar-se dels propis punts de vista, meditar en l'acció i observar-se i profunditzar per a comprendre. Consideren que la formació del docent ha de ser primeramente humana, universal, educadora i

centrada en la pèrdua de l'ego i maduresa adulta per afavorir la consciència docent i l'autoconeixement.

Un altre aspecte, relacionat en aquests aspectes, que Alma recalca, són les relacions de poder en els centres educatius. El poder, <sup>63</sup>element integrant en la cultura escolar, és un altre aspecte a considerar en qualsevol procés de transformació. Foucault (2019) fa referència a la microfísica del poder com aquella forma de poder que, sense necessàriament recórrer a la violència o a les institucions, disciplina i torna políticament dòcils a les persones.

En els centres escolars es donen múltiples relacions d'autoritat situades en diferents nivells, reforçant-se mútuament i manifestant-se de manera subtil, com reconeix la participant. Muñoz i Concha (2013) fan referència a aquesta microfísica del poder, destacant que el fenomen educatiu a l'interior dels centres és resultat de relacions capil.lars de poder, minucioses i imperceptibles.

Blase i Blase (2002) fa referència al poder sobre que impera hui en dia i Hargreaves i Fullan (2014) critiquen el tarannà de certs directors que exerceixen poder sobre els seus mestres, posant altres mestres a la seua contra, assignant aules i tasques poc desitjables als seus crítics, buscant la complicitat d'altres mestres.

Aquestes relacions de poder es troben als centres i en diferents direccions (equip directiu-mestres, mestres-mestres, mestres-alumnes, mestres-administració educativa, mestres-famílies, alumnat-alumnat). Cal ser conscients d'aquestes subtiletes i substituir el poder sobre per poder amb (Hargreaves i Fullan, 2014), tenint present la cura social i el bé social major, no l'interès propi ni supremacia.

Segons Cummins (2002) el canvi requereix que els educadors siguin conscients de les relacions de poder que operen en la societat i en l'escola, i estiguen disposats a confrontar-se a elles. Quan no es qüestione aquestes identitats i estructures, estan reforçant, possiblement sense voler, les relacions coercitives de poder i la cultura dominant.

---

<sup>63</sup> Segons Foucault és la possibilitat de modificar amb les teues accions, les accions presents o possibles dels altres

Per això, qüestionar-se sobre la normalitat existent i sobre el poder que s'està (re)produint en el sistema escolar, com alguna de les participants evidencia, ajuda a adonar-se si s'està d'acord amb el tipus d'alumnat, docent, directora o relacions que s'està construint (Collet, 2021). Aquestes preguntes possiblement ajuden a fixar la mirada i a la presa de consciència en els diferents mecanismes escolars, com els horaris, els espais, el currículum, la metodologia, l'avaluació, les dinàmiques dels òrgans col·legiats, el tipus de formació, etc que determinen una "normalitat" escolar i no una altra. Aquests dispositius quotidians orienten les conductes del professorat, de l'alumnat i de les famílies de manera tècnica, subtil i concreta, donant apariència de neutralitat i, inclús, d'una certa naturalitat. És a dir, contribueixen a construir la identitat del docent i la seua pràctica d'aula, l'experiència escolar de l'alumnat i el tipus de governança escolar. Preguntes incòmodes com "ací qui mana?", "qui i com es decideix?", "quin paper té el professorat i l'alumnat en la presa de decisions?", etc (tenint en compte el context) es poden convertir en la porta d'entrada de la renovació pedagògica en l'escola i convertir el poder en un element transformador, generant condicions concretes per construir noves realitats. Segons Collet (2021) el poder no ha de ser només quelcom que coarta, domina o castiga, sinó que el poder pot ser la capacitat de produir o transformar una realitat social, un subjecte, una pràctica, un discurs...

Per tant, per aconseguir renovacions pedagògiques reals i profundes, i poder anar més enllà del voluntarisme actual, cal qüestionar, traure a la llum i reconstruir els mecanismes de poder que creen les "normalitats" escolars. Tasca incòmoda i possiblement conflictiva però necessària per apropar-nos a la transformació educativa.

Alguna de les participants posa èmfasis en les pors personals del professorat que condicionen el dia a dia docent, les relacions pedagògiques i els processos transformadors. Per exemple, no obrir l'aula a altres persones, com comenta Neus, o una actitud defensiva amb les famílies, com reconeix Pilar, pot estar relacionada amb la por.

La por afecta conscient i inconscientment als docents i a la cultura dels centres. Segons Useche (2008), la por, moltes vegades silenciada, és una emoció que ha acompanyat a l'ésser humà al llarg de tota la història, configura les relacions socials i els processos de producció de subjectivitats. Aquesta por va adquirint diferents «disfresses» com «la suspicàcia, el despotisme, els cels, l'enveja, l'autoimportància o egocentrisme (les pors de l'ego són

innumerables), la irascibilitat, entre d'altres" (Calle, 2012) que, poden dificultar enormement l'acte educatiu.

A més, segons Pigem (2021) la capacitat crítica, essencial en la millora educativa, queda enarbolida per la por. Altres factors personals que promouen la por són (Calle, 2012):

- Carències internes
- Absència d'una clara visió de l'existència
- Projeccions i expectatives exagerades
- Conflictes interns i neurosis
- Condicionaments i pors apreses
- Imaginació descontrolada amb anticipacions negatives del futur
- Memòries negatives del passat, com traumes o vivències doloroses
- Incapacitat per afrontar els esdeveniments i gestionar les situacions vitals

El domini de la ment, l'equilibri i el coneixement personal són aspectes fonamentals de la dimensió personal per a facilitar la caiguda de les pors infundades i facilitar processos transformadors. En aquest sentit cal destacar el coneixement personal de Alma, reconeixent ella que, en certs moments, li pot invair la sensació de por, com la por al conflicte, i ho intenta superar mitjançant l'autoobservació, ser-ne conscient, acceptant i confiant.

Palmer (2017) considera que, sovint, les estructurades creades en educació, com la fragmentació departamental, la competitivitat o el sistema de qualificacions, defensen de la principal amenaça que senten les persones: la pròpia visió del món i del jo. Per això, es defensen de la por a una trobada en què puga dissentir en allò que pensen perquè es vol controlar els resultats. Sovint el professorat, com s'ha dit abans, utilitza el poder de variades i subtils formes (a vegades inconscientment): «xantatges emocionals» com qualificacions, càstigs i amenaces; aferrament a tradicions i jerarquies establertes (per exemple, el simple fet de passar llista com a ritual que marca distància i relació de poder); entre d'altres. D'aquesta manera s'evita aquesta trobada directa que puga fer qüestionar allò que es creu que és.



Aquesta por a perdre el estatus, la pròpia visió del món i del jo està relacionada en una altra sèrie de pors consecutives:

-Por a la diversitat.

-Por al conflicte.

-Por a perdre la identitat.

-Por a canviar la vida.

Aquestes pors multinivell no són només una qüestió personal, sinó que formen part d'una característica cultural molt arrelada i, segons Calderon i Verde (2018), la por ens invadeix i fa obsessionar-nos en controlar i exercir el poder.

Por escènica, por de no saber donar la resposta correcta, por de no ser estimat, por a ser jutjat (per l' alumnat, pels companys, per les famílies), por de no ser valorat, por de no tenir autoritat, por de no controlar la classe...són algunes de les pors que diàriament viuen els docents. Moltes vegades, amagades, ocultes, dissimulades, inconscients... En definitiva, són pors en cadena que sustenten les jerarquies, els protocols i contribueixen a la pèrdua del sentit de l'educació. Pilar fa referència a actituds docents que actuen com a mecanismes de defensa, com les desconsideracions que certs docents mostren cap a l'alumnat i a les famílies. Aquests mecanismes possiblement estan condicionats per la por a no tenir autoritat, a no ser valorat o a ser jutgat.

Segons Sánchez-Enciso (2018) aquests pors, com a instint de supervivència, es tapen i es cobreixen amb diferents mecanismes de defensa, com pot ser el cinisme (menyspreant a l'alumnat o a les famílies, inclús el sentit de la tasca educadora...), la justificació del rancor (cal «ficar-los a ratlla», penalitzar, castigar...), l'autoflagel·lació (amb tendència a la victimització, com l'auto discurs del no valc), la indiferència, l'immobilisme, la desconexió, el pessimisme... Aquestes pors contaminen les relacions pedagògiques. En aquest sentit cal ficar l'exemple de Alma i la seua por al conflicte, que sovint l'ha portat a l'immobilisme en claustres docents, com ella mateixa ha reconegut.

Cal matisar que la por, a vegades, és una aliada en una situació amenaçadora real i pot ser saludable (pot ser la porta per a superar el veritable aprenentatge); ara bé, cal fer front a aquesta

por que impermeabilitza, que impedeix la connexió amb les persones i destrueix el procés educatiu. Per fer front a aquesta por infundada o irracional, el primer pas passa per comprendre-la en profunditat, com indica Alma. D'ahí la importància de l'autoconeixement en el docent, com recalquen les tres participants (ho desenvoluparem en un proper apartat). Segons Torres (2014) cal anar més enllà de la por (sovint darrere d'aquesta hi ha mecanismes inconscients) i, tot i que puga semblar contradictori, cal obrir-se a sentir-la enlloc de rebutjar-la o evitar-la. En la societat la tendència a escapar de la por és habitual i, paradoxalment, la por és la pròpia eixida. La clau està en endinsar-se a sentir-la tal i com es sent en el moment.

Per això, per a transcendir la por, cal tindre clar que es pot tindre por, però no es necessita ser la mateixa por. En l'interior de cada persona, i de cada docent, es troben pors i també es troben la sinceritat, l'empatia, l'esperança, la curiositat, entre d'altres. Cada docent decideix des d'on actua però, per això, cal un nivell profund d'autoconeixement i consciència. Com diu Torres (2014) quan es creua la porta de la por ja no hi ha por i s'és lliure. Tanmateix, segons Palmer (2017), cal enfocar-se en la connectivitat, anhel que tots els éssers humans tenim (i, paradoxalment, una de les principals pors humanes) .

Aquesta comprensió pròpia de les pors és la porta per a comprendre les pors de l'alumnat. A vegades, el que impedeix captar la por de l'alumnat és la incapacitat de veure les pròpies. Cal dir que els alumnes comparteixen algunes de les pors del docent, encara que tenen també de pròpies, com la por al fracàs acadèmic, por a fallar, por a no comprendre, por a no promocionar, por de l'avaluació, por de no ser acceptats pels seus iguals, por de la seua inseguretat, etc. Alma fa referència a aquestes pors de l'alumnat i a la importància de saber-les detectar, ja que moltes de les quals poden impossibilitar el procés d'aprenentatge. Palmer (2017) afirma que quan les pors de l'alumnat es mesclen amb les pors del professorat, la por creix enormement i l'educació es paralitza. Segons aquest autor quan una persona nega el seu problema, es resisteix a veure en la resta allò que puga recordar-li qui i com és. Aquesta ceguera en captar les pors de l'alumnat, fa que sovint s'encasillen i etiqueten, produint una lastra educativa difícil de revertir. Com diu Palmer (2017), la manera de diagnosticar a l'alumnat determinarà el tipus de remei que s'ofereix.

A vegades, conductes generades per la por, com el silenci, la introversió, les conductes inadequades o el cinisme, es confonen amb la ignorància. Per això és important renovar

contínuament la mirada, com s'ha explicat en un apartat anterior, ser-ne conscients i anar més enllà de les simples aparences.

El darrer objectiu que dona resposta a la pregunta d'investigació és el següent:

06. - Conèixer les palanques que les participants troben per a una pràctica docent transformadora

"Si vols construir un vaixell, no comencis per buscar fusta, tallar taules o distribuir la feina.

Evoca primer ens els homes i les dones l'anhel de la mar lliure i ampla"

(Antoine de Saint-Exupéry)

Pel que fa a les palanques que les participants consideren que son propícies per afavorir processos transformadors, algunes ja s'han comentat en apartats previs, com és la importància d'un bon lideratge de l'equip directiu, com recalca Pilar en el cas del procés iniciat en el seu centre. Aquest lideratge pedagògic ens fa recordar l'estudi de Hernández-Castilla et al. (2017) al voltant de direccions escolars exitoses, destacant les següents característiques personals i professionals de lideratge escolar exitós: a) clara orientació de l'escola, b) mostren un lideratge humà, c) obren les escoles a la comunitat, d) adequen el centre al context i e) exerceixen un lideratge pedagògic.

En aquest sentit, Bolívar i Murillo (2017) destaquen que el nucli de canvi educatiu és situa, no tant a nivell micro de l'aula, o macro de les estructures del sistema, sinó en el nivell meso o intermedi que és la pròpia organització del centre educatiu. És a dir, el mateix centre educatiu té efectes específics sobre com es porta a terme l'educació i la qualitat de l'aprenentatge que es realitza, així com ajuda a conformar una identitat docent determinada. Estem d'acord en els autors quan afirmen que, més enllà de les habituals prescripcions externes, un factor important de la millora educativa és el fet de que la mateixa escola siga la unitat bàsica de canvi, de renovació i transformació educativa (com el cas del centre de Pilar), repercutint en l'educació i aprenentatge de l'alumnat i el propi desenvolupament professional i personal de les docents.

Altres condicions que les participants consideren afavoridores són més conegudes, reivindicatives i comunes, com és l'augment de recursos en educació, el compromís i el treball en equip amb propòsits educatius comuns. Altres possiblement són menys suggerides, com el necessari anhel de canvi en el professorat i el creixement personal del mateix, amb la necessitat de certes característiques personals en els docents transformadors. Com afirma una de les participants endinsar-se en qüestions més interiors és incòmode i no tothom està disposat.

Autors com Bonal et al. (2020) en els processos de transformació requereixen ficar el focus en el model educatiu, relacionat amb el propòsit educatiu comú que comenten les participants, amb el replantejament d'un model que considere l'aprenentatge al llarg i ample de la vida i en diferents espais, més enllà dels escolars. L'aprenentatge ha d'anar orientat cap a una major personalització educativa i una avaluació competencial i autèntica, com també reconeixen les participants. Tanmateix, l'autonomia dels centres docents ha d'anar acompanyada de l'empoderament dels equips directius i professorat, on el lideratge compartit, el treball conjunt amb l'entorn i la reducció de burocràcia ha de ser una constant, aspectes prèviament comentats.

En aquest model educatiu, ja siga a nivell intracentres com intercentres, cal fomentar la transversalitat i la transdisciplinarietat per frenar la fragmentació/individualitat i potenciar el treball en equip i els propòsits comuns. Es podria realitzar a partir de la creació de xarxes educatives, de l'entorn i de docents. Xarxes com els moviments de renovació pedagògica, els plans de formació contextualitzats com els projectes de formació en centres, seminaris o grups de treball o les xarxes intercentres ajuden a intercanviar experiències, reflexionar i propicien un major desenvolupament professional i personal en el docent.

Tanmateix l'aplicació de metodologies actives i contextualitzades, com l'aprenentatge cooperatiu, el treball per projectes i l'aprenentatge de serveis poden ajudar en aquest sentit, com consideren Alma i Pilar. Com es destaca, és important una major inversió de recursos en educació, ampliant el nombre de docents per reduir les ràtios, revaloritzar al professorat (amb un reconeixement social real, superant la lògica purament mercantil que promou premis com, per exemple, al millor mestre de l'any) i afavorir estratègies com la codocència.

Bonal et al. (2020) també fan referència a la corresponsabilitat educativa, amb una major participació de la perspectiva comunitària per donar visibilitat i reconeixement a totes aquelles agents que generen accions educatives. Segons Feu i Torrent (2021) potenciar la renovació

pedagògica passa necessàriament per sensibilitzar, reflexionar i pensar l'educació amb i des de la comunitat educativa. En aquest sentit cal destacar el centre de Pilar, destacant per l'obertura a la comunitat educativa amb l'aprenentatge de serveis amb diferents entitats de l'entorn i la participació de les famílies en els projectes de treball interdisciplinaris.

Tanmateix, el treball en equip, com comenten les participants, és fonamental per propiciar millora educativa. Segons Aragay (2017) cal ficar el focus en el lideratge distribuït i el treball en equip, generant un vincle i reflexió compartida dels processos per generar un canvi profund. Cal recordar que per a un treball cooperatiu cal desenvolupar les habilitats interpersonals i intrapersonals (Valentín, 2021). Possiblement, com considera una de les participants, si es pogueren compartir llums i ombres, pors i il·lusions, ajudaria a la mobilització col·lectiva. I, com diu Imbernon (2017), convé parlar més enllà dels temes educatius: de la família, de l'oci, de la tristesa, de l'amor, de la vida...ajudant, d'aquesta manera, a acceptar i comprendre a l'altre.

En els processos de transformació la reflexió ha d'anar acompanyada de l'acció, com demostra Pilar en el procés del seu centre. De res serveix la reflexió si no es pren una acció. Aquests equips de treball en els centres, conjuntament amb el treball personal de cada professor, són el motor de la transformació, requerint de temps i paciència. Com fa referència Imbernon (2017), el canvi en el professorat, a l'incidir en la cultura i en la pròpia identitat docent, és molt lent. Però eixa lentitud comporta viure personalment l'experiència individual i col·lectiva del canvi. Experiència que, segons Pilar, és intensa però altament enriquidora.

De nou, ací tornem a la dimensió interior del docent. Segons Aragay (2017), el treball personal, conjuntament amb la creació d'equip, és bàsic per afrontar el canvi i augmentar la convicció, enfortir el propòsit i preparar per a les possibles dificultats que poden emergir. Sovint, tenir un propòsit clar, haver canviat la mirada, comptar amb un equip preparat i no comptar amb els recursos i els temps necessaris per als processos de transformació, és possiblement una perversió del sistema.

És per això que cal dedicar-hi temps de qualitat i tenir recursos adients, com alguna de les participants comenta i, paradoxalment a la necessitat de reflexió compartida que requereix la transformació, també són necessaris moments de soledat i distanciament escolar per facilitar la connexió interior. Aquesta soledat és necessària per a Alma i per a Neus; Pilar, en canvi,

necessita d'experiències personals gratificants com el ball o el ioga per a recuperar energies. Com diu Morin (2016) cal aprendre a viure i, per això, cal comprendre's a un mateix i comprendre a la resta, sent necessari saber distanciar-se, saber objectivar-se, saber acceptar-se, saber meditar i reflexionar. La transformació de l'educació, i dels docents, són un repte estretament interrelacionat. La comprensió de la interioritat de les docents és un dels camins per a la transformació personal i educativa.

Pel que fa a la tercera pregunta d'investigació, aquesta fa referència a la importància de la dimensió personal del docent per a la transformació educativa.

Pregunta 3

Quina importància adquireix la dimensió personal en la pràctica educativa transformadora de les docents participants?

Aquesta pregunta engloba dos objectius, el primer dels quals és el següent:

O7. Conèixer la importància que aquestes docents donen a la dimensió personal

*“Quién mira hacia afuera duerme y quien mira hacia adentro despierta.”*

*(CJ Jung)*

Una vegada exposats els resultats d'investigació, cal remarcar que les tres dimensions tractades amb les participants i que hem intentat abarcar en la primera pregunta d'investigació, han estat contínuament fluctuant i en constant interacció. Aquestes tres dimensions formen part de la identitat de les participants, la qual, com hem vist, està marcada pels diferents incidents, situacions i persones de l'entorn de les protagonistes, i ha anat evolucionant en el transcurs de la vida personal i professional.

D'aquesta dimensió personal una de les participants fa referència a la importància de la transformació personal en els processos de transformació educativa. Possiblement cal mirar endins i desmuntar cadenes de pensaments per poder tenir una mirada lliure que pugui afavorir processos transformadors. Desaprendre, com comenta Alma, pot ser una bona opció per tenir

la màxima perspectiva possible, important en els processos transformadors. Per a Pacheco (2011), la transformació exterior requereix la pròpia transformació, la qual pot estar plena d'obstacles i resistències de la pròpia ment, anclada en el seu sistema de valors, creences i ideals. És un procés de neteja i despreniment de velles creences i patrons, com una preparació per a que allò nou pugui emergir.

Per tant, el desenvolupament personal i professional docent és la pedra angular i, per això, les creences, les estructures cognitives que connecten les experiències amb els valors (i que configuren les identitats), són el substrat necessari que cal transformar. Com diu Vallory (2022) les creences tenen molta força psicològica, tant que es poden imposar a les evidències contràries. És realment difícil canviar aquestes; així doncs, és imprescindible treballar en aquest sentit per poder modificar-les mitjançant experiències rellevants, converses, debats significatius i processos de llarga durada. (Mir, 2019).

Les participants recalquen la importància de la dimensió personal en el docent i consideren que un bon mestre no només ha de disposar d'habilitats tècniques. Segons es desprèn dels resultats aquesta part humana del docent és un requisit imprescindible per una bona acció educativa.

Cal destacar que les altres informants valoren de les protagonistes sobretot aquest tarannà humà (destacant qualitats com l'humanisme, l'autenticitat, la responsabilitat i l'empatia), que posteriorment desenvoluparem. Domingo i Fernandez (1999), consideren que la dimensió personal és un factor clau en les formes com els docents desenvolupen el seu ofici i, per tant, està unit amb el desenvolupament professional. Reivindicar la dimensió personal en l'educació i en els docents significa prioritzar la part més humana d'aquesta i és una forma d'incidir política i pedagògicament. Possiblement ficar en valor aquesta part més humana de la persona en un món marcat per la superficialitat, la competitivitat i l'aparença és un acte revolucionari. Com s'ha anat comentat, cada participant, amb el seu estil, plasmen aquesta dimensió personal de diferent manera: Alma, per exemple, porta tota una trajectòria de descoberta i indagació personal que li ha dut a una etapa de maduresa; Neus té un sentit de vida d'entrega envers els altres i d'ajudar a qui ho necessita; Pilar, per la seua banda, s'implica en aquelles actuacions socials i educatives que poden transformar la societat i millorar el món.

Com hem anat comentat, cal considerar les qualitats humanes que són especialment importants en la professió docent. Aquestes característiques marquen el caràcter del docent, el seu estil i

la manera d'establir relacions humanes, requisits bàsics per a una pedagogia eficaç. Aquesta part més humana i, sovint, menys visible del docent (com la metàfora de l'iceberg de Freud, en la que la part no visible condiciona i dona suport a tota la resta), pot influir en els aspectes més tècnics, pedagògics i polítics. Com fan referència Lumera i De Vivo (2023) en la vida, allò que més importe a la llarga, no és allò que es veu, sinó allò invisible com el món mental i emocional, estats d'ànim o les ferides psíquiques. Les persones, sovint, són molt més del que mostren i la vida interior és l'autèntic valor, i possiblement timó, de la persona. Aquesta dimensió personal està estretament lligada a la identitat, que engloba la part més íntima, pedagògica i contextual del docent.

Tanmateix, com Neus i Alma fan referència, el treball de la interioritat és fonamental per propiciar un major desenvolupament personal. Sovint, aquesta búsqueda interior sorgeix de crisis existencials, com és el cas de Alma; en canvi, per a Neus, l'educació rebuda i, sobretot, el paper de l'educació no formal, l'ha anat impulsat a descobrir aquest camí. Segons Torralba (2019) urgeix en aquests temps accelerats, d'addicció tecnològica i contínua estimulació educar en la interioritat i el docent ha d'aprofundir en el seu ser i descobrir la seua pròpia identitat. Toro (2013) reconeix el paper decisiu que juga l'estat intern del docent en el desenvolupament de la seua tasca educativa. Tanmateix considera que aquesta interiorització és un gran antídote front a la rutina, el mecanicisme i l'automatisme passiu a l'hora de plantejar i viure una experiència educativa. L'acció pedagògica-política docent naix d'aquesta part interior i més íntima de la persona, d'on sorgeixen els principis i valors, tan presents en les participants.

En aquest sentit, Herran (2003), seguint personatges importants de la història, com Lao Tse, Confucio o Buda, considera que, abans d'ensenyar a la resta, un s'ha d'ocupar d'un mateix. Altres autors es fan ressò de la importància d'aquest treball personal en el docent. Jersild (1968) fa referència a la importància de confrontar-se amb un mateix per ajudar a la resta. Krisnamurti (1960), Naranjo (2013) i Toro (2013), entre d'altres, consideren que, per a una acció educativa d'impacte, allò fonamental no és tant les tècniques o el mètode, sinó que el més rellevant és la persona educadora. Herran (2019) afirma que la pràctica docent és un efecte de qui la realitza. Aquest mateix autor fa una crítica radical del sentit de l'educació, destacant d'ella la seua superficialitat actual i la desatenció cap a la interioritat.



Herran (2017), en el seu model complex-evolucionista considera que cal major fondària en la didàctica, en la pedagogia i en la formació dels docents. Considera que la persona del docent ha d'evolucionar en autoconeixement i consciència i, d'aquesta manera, podrà transformar la seua persona, l'educació i el món. Paredes i Herran (2009) consideren que la innovació educativa més important és el canvi interior, centrat en l'autoconeixement i en la consciència, sense la qual tota pretensió exterior de canvi és insuficient i incoherent. Segons aquests autors, no hi ha canvi exterior sense canvi interior.

Per tant, cal considerar l'educació de la interioritat i la incorporació de la dimensió personal en l'ensenyament i en la formació del docent com a imprescindibles per una acció pedagògica eficaç i transformadora. Cal matisar que aquesta educació de la interioritat o espiritualitat no significa religiositat, tot i que pot estar relacionada amb la religió, com és el cas de Neus. Fa referència bàsicament a la trobada en una mateixa i en poder traure allò més humà d'una persona.

El següent objectiu que intenta donar resposta a la tercera pregunta d'investigació és el següent:

O.8.-Suggerir aspectes de la dimensió personal de les participants que són rellevants per una pràctica educativa transformadora

“Cuando el amor es la norma, no hay voluntad de poder, y donde el poder se impone, el amor falta”.

(CJ Jung)

Un element important de la dimensió personal de les participants que emergeix dels resultats, que ja s'ha esmentat, és mostrar-se tal qual una és, és a dir, ser el més autèntics possibles i mostrar integritat personal, relacionat amb l'acció coherent comentada anteriorment. Cadascuna amb el seu estil personal, plasmen aquesta autenticitat quan exterioritzen allò que porten dins seu, armonitzant la interioritat i l' exterioritat. En aquest sentit Pilar comenta que ella va descobrir que no podia tenir un altre estil de mestra que no anara en la línia de ser ella mateixa. Alma considera que cal anar més enllà dels personatges que hi ha en cada persona i descobrir la veritable essència. Neus, per la seua banda, destaca pel seu naturalisme,

humanisme i exemplaritat, com afirma l'altra informant.

Palmer (2013) considera que la identitat i la integritat del docent constitueixen la base per un bon ensenyament. Aquesta identitat i integritat, com també reconeixen Pilar i Alma, fan referència no només a allò ben considerat i a les característiques més nobles de la persona, sinó que ha de veure en les limitacions, en les ombres, en les pors, així com en les fortaleces i en els potencials. És a dir, en tota la seua humanitat. Per això, és important el treball personal i l'autoconeixement, com reconeixen les participants, i d'aquesta sincronia s'aconsegueix l'autenticitat i integritat, és a dir, la plena correspondència entre el ser, el parlar i l'obrar (Torralba, 2019). No és quelcom fàcil i habitual, ja que obstacles com la tendència a la uniformització i la homogeneïtzació actual en estils de vida, formes de consum i oci fomenten la pèrdua de les diferents singularitats personals. Possiblement, ser autèntic i mostrar el caràcter únic de cada ésser humà és un antídoto a la uniformitat que propícia el tecnocracisme imperant, i és una forma d'acció política. L'essència de la dignitat està en el fet que cada persona és única, té llibertat interior i porta el timó de les seues decisions íntimes (Pígem, 2021). Aquesta autenticitat està relacionada en una actitud activa, conscient i positiva, com demostren les participants de diferents maneres. Per exemple, una de les participants recalca la importància d'estar desperta i conscient per poder anar més enllà dels automatismes i donar la resposta més adient en cada situació. Aquest despertar està relacionada amb la presència, comentada anteriorment. Ella mateixa considera important el gest de donar un espai, comprendre i acollir els diferents estats, emocions i reaccions internes per actuar de manera conscient i no reactiva. Requereix d'una gran sensibilització interior per poder donar respostes autèntiques, així com d'escolta i de diàleg intern.

Aquesta disciplina de ser un mateix, de viure cap a l'exterior però des de l'interior de cadascuna, convé que siga una exigència constant i pot ajudar a desenvolupar la seguretat envers els estímuls externs. Torralba (2019) afirma que l'autenticitat s'oposa a la hipocresia, però també a l'evasió. És una font d'aprenentatge ineludible i fa augmentar l'autoritat moral, aspecte imprescindible en el docent com s'ha anat comentant.

A més, alguna de les participants fa referència que ensenyar és un exercici diari de vulnerabilitat per l'exposició pública contínua. Possiblement ensenyar és bàsicament mostrar-se, ha d'estar fonamentat primer en l'exemplaritat i, posteriorment, en allò que es vol

comunicar. Per tant, la coherència i l'honestat són característiques que ha d'acompanyar al quefer docent, com també afirmen les participants. Característiques que, pedagogs com Freire (1985), fan referència en la seua obra.

Per tant, l'autenticitat és una manifestació del propi ser, expressa i rebel·la la interioritat, aspecte que s'ha comentat anteriorment. Marrasé (2019) destaca que cal ser un mateix per poder transmetre ànima. Ara bé, en ocasions, caldrà simular ja que la vida en l'aula és un immens teatre però cal que el paper del mestre adopte un sentit, una intenció sana, un sentiment de realització personal i una aportació positiva a la resta.

Per a aquesta praxis vertadera i harmonització de sentiments, pensaments i accions, l'educador ha de recórrer l'espai interior per a trobar-se a sí mateix i donar el millor que té. D'aquesta manera, podrà acompanyar d'una manera eficaç i connectar el coneixement «disciplinar» amb l'autoconeixement, en els alumnes i en els docents primer i, per tant, podrà desenvolupar una presència on mostre la seua essència, el millor d'ell. La persona educadora, desenvolupant i endinsant-se en la seua pròpia interioritat podrà, d'aquesta manera, dirigir la seua mirada en l'essència de l'estudiantat, més enllà dels papers i màscares que aquest, per les seues circumstàncies, puga interpretar, com fa referència Alma. Així, l'educació i l'educador poden desplegar tot el seu potencial.

Aquesta entrada a allò més interior requereix d'un espai d'autoreflexió profunda i, com afirmen les participants, requereix de temps, silenci i concentració. Tot i que, com afirma Neus, aquesta mirada interior pot resultar incòmoda, requereix de valentia i no tot el món està disposat a fer-ho.

Aquest endinsament interior fomenta el reconeixement de les fortaleeses, possibilitats, tendències i debilitats, i obri la porta a un profund autoconeixement, aspecte destacat per les participants que a continuació desenvolupem.

L'autoconeixement és un altre aspecte rellevant en els resultats, molt relacionat en aquesta part interior i que s'ha anat esmentant en aquest capítol. Segons les participants l'autoconeixement és imprescindible per al desenvolupament personal i poc contemplat en els diferents plans d'estudi. Cal mencionar que al llarg de la història de la humanitat totes les civilitzacions han fet menció a l'exercici d'autoconeixement. L'autoconeixement ha sigut reconegut des de sempre com una via per a la transformació. Fa referència al coneixement de les vivències i a la

comprensió de la personalitat, de les motivacions inconscients i de les relacions que es mantenen amb la resta; però també autors com Naranjo (2013) li donen un sentit més espiritual, que s'encamina a la comprensió de l'essència, la identitat o la naturalesa humana més profunda, com ha comentat Alma. Són dos significats estretament relacionats amb la identitat. En que sí que coincideixen les tres és en la necessitat de profunditzar en el coneixement d'una mateixa i de la seua importància per a la tasca docent.

López (2023) fa referència a la importància de tenir un bon i profund autoconeixement per ser líder. En aquest sentit Palmer (2017), a l'igual que Alma, considera que el bon docent ha d'anar més enllà de les màscares que s'utilitzen i percebre la pròpia autèntica condició. Això significa vore en el mestre més del que ells mateixos poden vore, de la mateixa manera que un bon mestre veu en l'alumne més del que aquest sap que té. Marrasé (2019) considera que el professor actua com un espill reflexant els valors més apreciats i conèixer-se a si mateix resulta una condició zero per a conèixer a l'alumnat i poder pensar en estratègies educatives adequades. Inclús per a Palmer (2017) l'ensenyament i els conflictes són com un espill per a l'ànima i una oportunitat d'autoconeixement, el qual és un requisit per al bon ensenyament.

Les participants recalquen la importància del treball interior per endinsar-se en aquesta part més espiritual i transcendent. Segons Fry, Lathman, Clinebell i Krahnke (2017) la vida interior del líder (autoconeixement, meditació i espiritualitat) és la font d'inspiració per desenvolupar positivament una visió transcendent i d'esperança al servei del benestar general i valors amorosos. Altres autors, com Herran (2017), del que ja hem fet referència anteriorment, segueixen aquesta línia i entenen que l'autoconeixement es basa en descobrir qui soc jo essencial o profundament, o quina és la identitat real o el veritable ésser. Per a fer-ho és necessari excavar, retirar capes, més que incorporar. Segons aquest autor l'autoconeixement no és exactament personalitat, autonàlisi i identitat existencial, seria quelcom més profund, la consciència del ser essencial, com alguna de les participants fa referència.

Tot i que encara cal indagar en aquest àmbit, propiciar l'autoconeixement i una major consciència en els mestres i en les escoles suposa un repte sense precedents i, possiblement, pot ser un element per millorar l'acte educatiu. Day (2006) considera que és necessari que els docents tinguin un alt grau d'autoconeixement i uns principis clars que guien les seues accions. L'autoconeixement docent ajuda a una actuació madura, coherent i convincent i, possiblement,

la saviesa creix si es desenvolupa l'autoconeixement. Possiblement caldria indagar en una pedagogia de l'autoconeixement, com Herran (2019) detalla en la seua obra i inclús incorporar-la en la formació docent.

Les participants consideren que aquesta part interior cal anar treballant-la i dedicar-hi temps a una mateixa. Com hem anat comentant, la interioritat i la introspecció faciliten l'autoconeixement i un major benestar personal. Aspectes com l'autoobservació o el silenci són destacats per les participants com a vies per al treball interior. Aquestes ferramentes estan estretament relacionades amb la meditació, que alguns autors destaquen (Goleman i Davidson, 2017; Herran i Fortunato, 2019; López, 2013).

Una de les participants recalca la importància de l'autoobservació conscient per a un major coneixement d'una mateixa i no deixar-se portar pels automatismes, habitual en la pràctica docent i, d'aquesta manera, no actuar de manera reactiva. En aquesta societat és comú viure desbordats i sobrepassats per multituds d'exigències, urgències i expectatives que obliguen a estar constantment depenent de l'exterior, la qual cosa fa que contínuament s'atenen qüestions i assumptes que fan que s'estiga sempre en acció i moviment, oblidant-se dels processos interns. I l'aula no és una excepció a altres àmbits de la vida (López, 2013). És comú estar pràcticament la majoria de temps de la vida pendent de l'exterior. L'aula és un reflexe de la vida, produint-se multitud d'estímuls i exigències en classe que el docent contínuament ha de respondre. Aquest estil de vida pendent de l'exterior, que fa augmentar la tensió, impedeix estar atent i ser conscient de la pròpia persona. Com comenta una participant, sovint la persona es deixa portar per automatismes adquirits i fa que moltes reaccions siguin poc conscients de les conductes. Cal comprendre que l'exterior fa el paper d'estímul i que el que realment s'ha de desenvolupar és la reacció interna a l'estímul. Blay (2016) comenta que l'observació pròpia dels hàbits i models adquirits és el primer pas que porta cap a l'autoconeixement. Aquesta autoobservació i mirada endins porta a identificar el personatge que sovint es crea per tindre seguretat i poder ser acceptat per l'entorn. Ajuda a prendre consciència de les respostes automatitzades davant de les circumstàncies de la vida i, com comenta Larruy (2014), suposa un treball i descoberta interior en el que cal evitar els judicis propis i dels altres. Aquesta mirada i autoobservació interior ha d'anar acompanyada d'una actitud positiva, d'esforç conscient i de responsabilitat personal.

La inèrcia diària escolar i el desgast docent mental i emocional pot dur fàcilment a la passivitat, a la dependència i l'atonía, elements contraproductius per a dur una acció educativa eficaç. Aquesta actitud de descoberta envers un mateix, d'atenció i d'autoobservació és un pas imprescindible en el procés d'aprenentatge humà i constitueix una bona ferramenta per a començar a generar canvis positius en les actituds i formes de respondre davant de les diferents situacions educatives i davant de la vida en general.

Relacionat en l'autoobservació està el silenci, que Alma i Neus consideren important per a afavorir la quietud, l'equilibri mental i emocional i la pau interior. La interioritat i l'autoconeixement requereix de temps de silenci i, tot i els seus beneficis, en aquests temps d'estímuls i acceleració constant suposa una gran dificultat. Com diu Neus, estats prolongats de silenci resulten costosos i complicats, i els seus fruits apareixen a la llarga. Per tant, el silenci és una ferramenta que pot ajudar a superar el desgast docent i propiciar una millora personal. A més, investigacions com la de Dulcic (2021) recalca la importància del silenci com a ferramenta d'aprenentatge, de creixement psicològic i de transformació social. S'entén el silenci com aquell estat total en el que la ment i les emocions s'aquieten. Segons Toro (2010), aquest silenci ajuda a pacificar, a recobrar l'alegria i l'energia i és l'àmbit adequat per a reposar en allò més profund. És l'absència de soroll corporal, mental i emocional. Segons Calle (2012) és poderós, renovador i balsàmic. Quan s'aconsegueix aquest estat, tasca no gens fàcil per la societat sobrestimulada, pels automatismes mentals habituals i per la necessitat compulsiva d'enganxar-se a tota classe d'estímuls, la claredat mental augmenta, així com el sentiment d'harmonia. El silenci suposa una actitud d'escolta i de descoberta d'un mateix i, per tant, es relaciona amb l'autoobservació. Cal prestar atenció al silenci en general, però el silenci principal és el silenci interior. Com diu Blay (2016) és en l'interior on menys silenci hi ha i cal tenir valor per a cultivar aquest mitjançant l'atenció vigilant i la presència activa d'un mateix en l'acció. Per a preparar-se al silenci cal viure molt despert i conscient la vida en acció. El silenci té un efecte extraordinari perquè permet que la ment es tranquil·litze i s'estabilitze, que els sentiments s'ordenen i consoliden. Aquest silenci interior ajuda a enfocar la ment en pensaments conscients, clars i sans. A més, quan més s'observa en silenci, més s'accepta (d'Ors, 2020). Aquest aprendre a ser conscient del silenci que hi ha en un mateix ajuda en el desenvolupament personal i a tindre major control personal, important en la tasca educadora. Possiblement, aquest estar en silenci, és un acte revolucionari. Tal i com Han (2022) fa

referència, el capitalisme es relaciona en la hipercomunicació, el soroll i el fet que cada individu es produeix a si mateixa. El silenci, en canvi, no produeix res i allò sagrat està unit al silenci. Per això, el capitalisme no estima el silenci. Aquest veritable silenci, en el que no hi ha coacció ni sotmetiment, permet aguditzar l'atenció i és profundament pacífic, amistós i gratificant.

El silenci és útil en la pràctica docent i permet, com Meirieu (2021) afirma, convertir l'escola en un espai de desacceleració i propicia la reflexió, l'atenció i la construcció del pensament en el centre del sistema educatiu. En aquest sentit, el silenci pot ser un regal per al mestre, i per a l'alumnat.

Relacionada amb els aspectes anteriors, està la meditació, considerada com una ferramenta molt potent de creixement personal i ajuda a la interioritat (Bisquerra, 2013). Per a Calle (2012) la meditació és l'art de parar, desconnectar-se i és un mètode per al cultiu i desenvolupament progressiu i harmònic de la ment. Per a d'Ors (2020) és el camí més directe per a l'autoconeixement. La meditació i una major actitud d'atenció desperta la consciència i supera estructures mentals equivocades. Segons Larruy (2014) implica passar de les idees i de la ment al món de l'experiència, al sentir i al vore i ha d'anar cap a una dimensió essencial que està darrere del que es sent, del que es veu i del que es viu. Meditar es relaciona amb prendre consciència d'allò que una persona és i significa deixar de confondre's amb les idees, estats i aquells aspectes impermanents de la persona. Diferents investigacions afirmen que la pràctica meditativa canvia la ment, el cervell i el cos (Goleman i Davidson, 2017), augmentant la generositat, la concentració i la sensació d'interdependència. Herran (2019) considera la meditació com la via principal per a l'autoconeixement i la seua pràctica produeix canvis interns (major capacitat d'analitzar i sintetitzar, major relaxació, major consciència, pèrdua d'hàbits perjudicials, canvis cerebrals, etc) i canvis positius percebuts pels altres, com major serenitat, menys impulsivitat, etc. Han (2023) fa referència a la meditació com la ferramenta per "agafar aire" envers l'asfixia que suposa l'obligació d'actuar, de produir i de rendir de la societat actual. En aquest sentit, la inactivitat adquireix un significat polític i, per tant, la política de la meditació elimina aquestes pressions de rendibilitat de l'ésser humà actual.

Per tant, la meditació és una porta d'entrada a l'autoconeixement, el qual es relaciona directament amb tindre noció de la forma de ser i de reaccionar (autoconsciència), aspecte important en el quefer docent. Randazzo-Eisemann (2019) considera que, a nivell de

professorat, la meditació fomenta la bona actitud, la paciència i una disposició positiva, característiques importants en la pràctica docent. A més, la meditació en els contextos educatius millora les relacions i promou factors protectors davant de la violència, com la paciència, l'equilibri emocional o el benestar.

Desenvolupar conductes i activitats que puguen permetre treballar l'interior i que contribuïsquen a la introspecció, a la reflexió i al coneixement d'un mateix, fomenta una identitat enfortida, afavoreix l'expansió i el desenvolupament de la consciència, la qual aporta una banda més ampla de coneixement, a la vegada que millora l'aplicació i el desenvolupament de la resta de competències com a ciutadanes del món. Ajuda a ser un mateix i augmenta la plenitud personal. Tanmateix, l'estudi de Noone et al. (2016) confirma la relació entre la meditació i el pensament crític. Probablement suposa una segona alfabetització en la que es planteja comprendre el món interior propi per a sentir-se responsable de la pròpia vida i actuar en conseqüència. López (2013) afirma que aquestes tècniques senzilles i potents d'autoconeixement poden suposar un gran aprenentatge per als docents i aquests, mitjançant els canvis convenients, aplicar-les en classe o suggerir-les a l'alumnat per fer fora de l'aula.

Un altre aspecte important que emergeix dels resultats és la capacitat d'estimar i l'amor que professen les participants en la seua tasca docent i envers el seu alumnat. De les participants es destaquen aspectes inclosos en aquesta estima com l'empatia, la comprensió, la compassió o la necessitat de límits en la tasca docent. De Pilar cal destacar l'estar i el respecte per l'alumnat; de Alma la profunda comprensió i estima per traure el màxim de les potencialitats de l'alumnat; Neus, en la mateixa línia, emfatitza el concepte religiós de beneir (dir el bé a l'alumnat), vore allò bo que té, de la necessitat de límits i ajudar i valorar a la persona.

Lluny de consideracions possessives, consumistes i depenents (que la societat contemporània ha creat respecte a l'amor), podem entendre l'amor com la voluntat de ser un mateix i d'entregar-se a l'alumnat per afavorir el creixement integral d'aquest. Aquesta ètica de l'amor, tot i que pot desconcertar per una possible confusió conceptual (que està en l'origen de la dificultat d'estimar de hui en dia) és una força transformadora (Hooks, 2021). Per tant, l'amor és eminentment relació i vivència, no tant sentiment i idealització. Tot i que cadascuna té un estil diferent, demostren, com Hooks (2021) considera, que l'amor és més una acció i una entrega que no pas un sentiment. Segons aquesta autora seria la voluntat de fer tot el possible



per promoure el creixement espiritual propi o el d'una altra persona. Frankl (2016) considera que l'amor és l'única via per arribar a allò més profund de l'ésser humà i mitjançant aquest s'aconsegueix que l'altre realitzi la seua potencialitat personal. Alonso-Sainz (2022) fa referència a l'amor pedagògic com aquell que té el docent i el converteix en un ésser digne d'admiració i de la professió que assumeix. Quan s'estima s'està expressant, de manera clara i sincera, aspectes essencials en l'educació com la cura, l'afecte, la responsabilitat, el compromís i la confiança. Autors com Fromm, Luther King i Merton (Romao, 2019), consideren l'amor com una força activa que pot acabar amb les relacions de poder i la dominació (com hem comentat abans, és una barrera poc visible que predomina en alguns centres). Estimar és una opció lliure que es fa contra la por i contra l'alienació i permet la connexió i la trobada amb l'altre.

Com deia Luther King, cal reivindicar la politització de l'amor com una forma de lluita per posar fi a l'opressió i com una força activa per a una comunitat més gran amb el món. Per tant, l'amor és una força transformadora i, recordant a Freire, el veritable educador revolucionari actua des de l'amor i des del valor. L'amor va més d'enllà de la temor, i es manifesta en valentia, compromís i humilitat. Segons Freire (2010), aquestes qualitats (valentia, compromís i humilitat) conjuntament amb d'altres com l'amorositat, la tolerància o la capacitat de decisió, són indispensables en l'educador transformador. Aquestes es van generant en la pràctica i de manera coherent amb la vessant política de naturalesa crítica del docent. Totes aquestes són necessàries per a una pràctica docent transformadora. Per això, el docent, com a referent i model, ha de cultivar la virtut de la benevolència i la bondat, estretament lligades a Eros, virtut suprema del mestre (Morin, 2016). Toro (2013) considera que aquest amor ha d'englobar tres aspectes claus:

-Amor a l'alumnat

-Amor a si mateixa

-Amor al seu treball, reflexe d'un amor més ampli, què és l'amor a la vida.

Segons Rovira (2019) amar requereix de tres aspectes:

-La voluntat de comprendre la singularitat del ser i les seues circumstàncies

-Cuidar i fer quelcom coherent a allò que es proclama.

-Inspirar per ajudar a l'altre per poder superar-se i donar un nou sentit en la seua vida.

Tanmateix, de manera complementària a aquesta entrega que és l'amor, les participants recalquen la importància dels límits en l'educació i en l'alumnat. Aquesta firmesa amorosa és una part fonamental de l'educació i transmet seguretat, responsabilitat i guia. Ajuden a configurar una identitat sòlida. Aquests límits han de tenir una intenció amorosa (no s'ha d'utilitzar la por) i han d'assegurar una convivència harmònica, basada en l'amor, el respecte i l'acceptació de cada persona (Wild, 2012). L'Ecuyer (2012) considera que la manca de límits dificulta l'admiració per les coses, l'aprenentatge i fa minvar la voluntat. Per tant, el docent ha de tenir clar que l'estima i l'entrega envers la seua tasca ha d'anar acompanyada de firmesa i de posar límits adequats al seu alumnat.

Inclusa en aquesta estima hi ha un altre aspecte destacat en les participants, com és la comprensió. La comprensió, poc considerada en la literatura educativa, és un element indispensable per desenvolupar unes relacions òptimes. En aquest sentit la situació actual és paradoxal perquè, per una banda, existeix una gran xarxa de comunicació entre les persones (internet, xarxes socials, telèfons mòbils, etc) i, no obstant això, la comprensió brilla per la seua absència. Cap tècnica de comunicació aporta, per si mateixa, comprensió. A més, un dels principals aspectes a treballar en els centres educatius, sobretot de secundària, són els problemes i els conflictes de convivència. En nombroses ocasions, la comprensió (ja siga d'alumnat, professorat o famílies) és inexistent. Són nombrosos els problemes entre docents i alumnes, docents i famílies o entre els propis docents. Aquesta manca de comprensió és reconeguda per les participants, una de les quals fa èmfasis en el xoc d'egos i la incomprensió entre el propi professorat.

L'educació per a la comprensió està absent del sistema educatiu i dels docents en particular. La comprensió entre docents, entre docents i alumnat i entre docents i famílies és un procés imprescindible per una educació de qualitat i per afavorir una bona relació pedagògica. Urgeix desenvolupar la comprensió humana per aconseguir una major harmonia en les relacions, en la convivència i en l'aprenentatge.

En aquest sentit Morin (2001) considera que el problema de la comprensió s'ha tornat vital en l'ésser humà. Matisa que comprendre les diferents disciplines és una cosa, però comprendre a les persones és una altra. Segons Morin (2016) hi ha dos tipus de comprensió: la comprensió intel·lectual o objectiva i la comprensió humana intersubjectiva. Les participants fan referència a aquest segon tipus de comprensió. Mentre que la comprensió intel·lectual passa per la intel·ligibilitat i per l'explicació, la comprensió humana va més enllà. Per a aquesta, l'explicació és insuficient (contràriament a la comprensió intel·lectual o objectiva) i requereix de qualitats humanes com l'empatia i la bondat, com les participants destaquen. Aquesta comprensió humana és intersubjectiva i requereix d'obertura, simpatia i generositat. Característiques aquestes, molt nombrades però possiblement menys vivenciades i experimentades en el món actual, i essencials per una relació pedagògica òptima. Per tant, la comprensió humana és més completa i requereix d'un doble reconeixement de l'altre:

-Com a semblant, per la seua humanitat compartida. Aquest reconeixement de la qualitat humana de l'altre és una condició prèvia essencial de tota comprensió

-Com a distint, per la seua singularitat personal

Possiblement la mirada del docent envers l'alumnat ha de reunir aquestes dues característiques i, per desenvolupar aquesta comprensió, es requereix de maduresa personal i d'una reforma de les mentalitats actuals (Morin, 2016). La consciència de la persona docent torna a cobrar importància. Per això, cal estudiar la incomprensió en les seues arrels, modalitats i efectes i adonar-se'n dels obstacles que la dificulten (habituals hui en dia), com l'egocentrisme (comentat anteriorment), l'autojustificació frenètica i l'autoengany. Tanmateix, la no comprensió d'un mateix és una font rellevant d'incomprensió dels altres. D'ahí la importància de l'autoconeixement, com s'ha fet referència abans, estretament lligat a la comprensió.

Per tant, l'evolució en les mentalitats dels docents és necessari per desenvolupar la comprensió. La maduresa i la consciència del docent són un dels pilars que poden fonamentar una educació exitosa. Per això, com diu Morin (2016) cal promoure una ètica de la comprensió entre el professorat. En aquest desenvolupament de la comprensió cal fomentar, com s'ha comentat, una educació de la interioritat, una major capacitat de diàleg i reflexió i transformar la violència (la més visible i la no tant visible) en conflictes d'idees.

Aquest reconeixement de l'altre està relacionat en una característica que emergeix dels resultats, com és la compassió i la capacitat d'acceptació que demostren les participants. Les participants demostren un compromís i una (pre)ocupació amb allò que viu l'alumnat, demostrant un fort grau d'empatia, la qual cosa facilita un bon acompanyament. Podem dir que desenvolupen la compassió, que fa referència a quan una persona es senteix profundament lligat a la situació vital de l'altre fins al punt que es produeix l'acció compasiva. Autors com Torralba (2012) consideren que la compassió vertadera desperta de la indiferència, abraça el dolor de l'altre i convida a actuar de manera positiva envers els altres, tal i com intenten fer les participants.

Possiblement cal superar les connotacions negatives que té aquest concepte en l'imaginari col·lectiu. Cal matisar que la compassió no és sentit de superioritat, ni mirada de llàstima, ni misericòrdia cap algú. La compassió implica, segons Neff (2016), sentir bondat i reconèixer que l'ésser humà és imperfecte i fràgil. Per tant, la compassió és una virtut i una excel·lència del caràcter, a la vegada que és una unió amb l'altre, en la que es supera la dualitat (Torralba, 2012). La compassió requereix de receptivitat i obertura per poder donar una resposta adequada. A vegades pot incomodar aquesta receptivitat, però és una condició indispensable per prendre acció compasiva, imprescindible en el quefer docent.

En el terreny educatiu per a Marchesi (2007) la compassió ha de servir com a palanca de canvi i transformació. Day (2006) considera que la compassió està en el nucli de la relació satisfactòria entre docent i alumne, és una de les característiques dels mestres transformadors i ajuda a crear una cultura de centre alternativa i col·laborativa. Com arreplega Middleton (2019) en la seua investigació i Vigo (2018) en la seua tesi doctoral, la compassió en els docents és una qualitat necessària per a una escola inclusiva, democràtica i humana. Ara bé, cal matisar que una sana compassió no deixa excusar la ignorància o manca de competència en determinats aspectes de l'alumnat. La compassió no és admetre o defensar allò indefensable i s'ha de traduir en justícia i en acció responsable. Per tant, la compassió ben entesa és una virtut que cal ficar en valor per una educació més humana i transformadora.

La compassió, per tant, s'inclou dins de l'amor, és un acte d'autoestima, d'amor a la vida i és un aspecte clau per a l'acceptació, aspecte que també destaquen les participants.

L'acceptació és un altre aspecte que destaca alguna de les participants i està estretament relacionat amb els constructes anteriors, com la comprensió. En la mesura que una persona va comprenent, l'acceptació pot ser una possibilitat real. No es pot acceptar quelcom si no hi ha una comprensió profunda. Aquesta acceptació és necessària per al desenvolupament personal i per a la transformació personal i educativa. Tal i com Jung afirma no es pot canviar res fins que no s'accepta. La vida, i l'escola és part d'ella, conté múltiples situacions, relacions i persones on, possiblement, convé exercitar l'acceptació. L'acceptació significa acceptar les diferents situacions i persones sense resistir-se a tot allò que no es pot canviar. Requereix, de nou, d'una maduresa considerable.

## 8.2 A MODE DE CONCLUSIÓ

---

Possiblement en aquests temps neoliberals complexos, de polarització i de canvi, en els que la lògica quantitativa i individualista impera, cal posar en valor aquests aspectes de les docents transformadores i continuar indagant en les dimensions política, pedagògica i personal. Aquest treball és un primer pas per a explorar les dimensions del docent que són rellevants per afavorir la transformació educativa. En una època d'hipertrofia del jo, amb excés d'egocentrisme, considerem que cal posar en valor els aspectes que humanitzen l'acte educatiu i la dimensió personal docent cobra força. D'aquest treball podem extraure les següents conclusions:

La primera conclusió ha de vore en considerar al docent, més enllà de la figura de professor tècnic que ha imperat durant gran part de la història, com una figura per reinventar en un període històric convuls, en els que els canvis socials i educatius reclamen una transformació de l'educació per donar resposta a les necessitats actuals. Per això, més enllà de la mera instrucció i del mer tecnicisme, cal valorar la integritat de la figura del docent, en el que les dimensions política, pedagògica i personal s'interrelacionen i han de formar part de la seua identitat.

La segona conclusió ens porta a plantejar-nos i qüestionar-nos, després d'uns resultats electorals municipals i autonòmics (maig de 2023) on gran part d'una generació de joves i adults està votant al feixisme, si l'escola i el professorat compleix amb la funció d'educar sobre el significat de la política, el compromís amb el bé comú, la justícia social i fomenta el pensament crític. Possiblement és temps de considerar la dimensió política de la persona docent

per avançar democràticament i implicar-se, de manera clara i sense ambigüitats, per oferir una pedagogia inclusiva, democràtica i autènticament integral. Sent sabedores del malestar docent existent per les polítiques de l'administració educativa i la manca de recursos suficients, cal continuar reivindicant allò que es mereix l'escola pública, tot i que no es pot caure en el parany d'utilitzar a l'administració com la gran excusa per a la immobilització de la persona docent. Per això, és important la construcció i l'actualització, en aquesta societat extremadament complexa, d'un cos teòric docent que englobe allò polític i allò pedagògic, on cobren importància elements com el sentit de l'escola pública, els elements adequats per a ensenyar i aprendre d'una manera profunda, col·lectiva i significativa, així com estratègies per cultivar una ètica de la cura i del bon tracte, on el diàleg autèntic siga un dels pilars a considerar, superant mètodes autoritaris, alienants i coercitius.

Una altra conclusió important que emergeix és que, dins de la identitat docent, la dimensió personal cobra força i és sumament rellevant, ja que com a figura referent el docent ha de servir de model i ser una persona virtuosa. Per això, cal considerar la part íntima, interior i personal que, més enllà de teories narcisistes, es pot considerar com un acte polític ple d'honestat, transparència i humanitat. Dins d'aquesta dimensió personal, cal destacar aspectes com l'autenticitat personal, l'autoconeixement, la capacitat d'estimar, la comprensió o la compassió. Aquests aspectes, possiblement menys explorats i considerats en la transformació educativa, són rellevants per oferir una educació que pugui acompanyar i traure el millor de les persones que s'educa. En aquest sentit, cal ser-ne conscients que aquesta professió requereix de relacions intenses amb l'alumnat, professorat i famílies. Sovint el desgast emocional i les vivències negatives que es produeixen requereixen d'un cert distanciament, "període sabàtic" i parada introspectiva per poder recomposar-se personalment.

Tanmateix, podem concloure també en considerar la rellevància que té en la identitat docent la trajectòria personal i professional, especialment aquells incidents crítics que condicionen la pràctica docent.

Una altra conclusió ens porta a incidir en la superació de les cultures tradicionals, basades en la por i les relacions de poder. Per això, és necessari construir una cultura professional crítica per poder analitzar, contrastar i transformar aquelles creences i aspectes més subjectius dels docents que propicien concepcions pedagògiques acrítiques i reaccionàries. No es pot separar l'educació de les qüestions de valors, de poder i d'autoritat. Possiblement un dels aspectes més

transformadors és haver canviat la mirada a un grup de persones o a l'organització. Per això, les lleis, més enllà de prescripcions curriculars, també han de contemplar com es treballa la cultura escolar i la cultura docent per afavorir els processos de transformació educativa.

Aquesta conclusió ens porta a considerar un altre aspecte destacat en els resultats, ja que els processos educatius i vitals sovint estan condicionats per subtils i per aspectes no nomenats que marquen les relacions i les dinàmiques habituals. Cal ser-ne conscients d'aquests, treure-les a la llum i superar dinàmiques que poden limitar el dia a dia escolar. A més cal anar més enllà dels discursos morals habituals i superar la mera dialèctica amb una pràctica i acció docent valenta i coherent amb allò que es promulga.

Per tot això, cal tenir en compte un element important com és la formació del professorat, la qual ha d'anar en coherència amb el canvi de paradigma que la transformació educativa reclama. És per això que la formació inicial i permanent del professorat ha de fomentar el pensament (auto) crític, reflexiu i sistèmic, cultivant la dimensió política, pedagògica i personal docent en els seus plans d'estudi. La formació, a l'igual que l'educació, no és un procés neutre sinó que està condicionada pel context social, polític i econòmic. Per tant, cal replantejar quins tipus de formació és la més idònia per afavorir que l'escola, i el professorat, siguin realment, de qualitat, inclusivament i democràtics. Es proposa, sent conscient dels valors, idees i hàbits adquirits al llarg de la vida i en la cultura pedagògica dominant, que la formació afavorisca processos de qüestionament, reflexió i debat d'aquests per produir una transformació conscient del mateixos. En aquest sentit, pot ajudar incorporar la perspectiva humana i la interioritat en els diferents plans d'estudi per construir una identitat docent sòlida, crítica i conscient. Aspectes com l'autoconeixement, ja comentat, l'acceptació i la compassió, conjuntament amb vies introspectives com la meditació, poden potenciar la dimensió personal dels futurs docents, de la mateixa manera que poden ajudar en els elements pedagògics i relacionals i el foment del pensament crític.

### 8.3 LIMITACIONES

---

Una vegada finalitzada la investigació es reflexiona des d'una major perspectiva a la tinguda durant les diferents etapes seguides en el procés investigador, la qual cosa facilita una reflexió distanciada i completa envers les limitacions de l'estudi.

Una de les primeres limitacions es situa en les diferents corrents o formes de comprendre les històries de vida i la metodologia biogràfica-narrativa, la qual cosa va provocar un major estudi, debat i reflexió interna per definir com es portaria a terme la investigació.

Una altra de les limitacions de l'estudi és que els aspectes personals són difícilment mesurables i estan menys considerats en la literatura educativa, encara que són imprescindibles en quelcom tan difícilment mesurable com és l'educació. La investigació científica actual possiblement està influida pels valors d'una societat capitalista, consumista, patriarcal i competitiva. Està mediatitzada per forces acadèmiques i interessos econòmics que són les que sovint decideixen que i com s'investiga. Per això, allò no manifestat o menys evident com l'autoconeixement, la capacitat d'estimar, la comprensió o la compassió, solen ser ignorats o rebutjats. De la mateixa manera, cal ser conscient de les possibilitats i de les limitacions del món científic, com pot ser la dificultat de mesurar les realitats percebudes de cada persona, com les experiències, les emocions i les creences. Tanmateix, cal obrir-se a indagar sobre aquests aspectes i, en aquest sentit, la metodologia qualitativa pot ser una ferramenta vàlida per a endinsar-se en aquesta part interior.

Una altra possible limitació pot trobar-se en la reducció de la mostra, ja que possiblement ampliar aquesta amb perfils més variats haguera enriquit la investigació i els resultats obtesos.

Pel que fa als aspectes més personals de l'investigador, una limitació ha sigut la dificultat de combinar la investigació amb el treball professional (en els primers anys com a docent d'un centre de secundària i en els darrers anys com a assessor de formació en el CEFIRE de Castelló (Centre de Formació i Recursos del Professorat). No ha sigut fàcil compaginar les dues coses i, per aquest motiu, el ritme d'evolució de la tesi doctoral ha sigut lent i costós.

#### 8.4 FUTURES LÍNIES D'INVESTIGACIÓ

---

En aquesta línia, possiblement seria convenient ampliar el nombre de participants i enriquir-la amb perfils més variats i, d'aquesta manera, seguir profunditzant en els elements dels docents transformadors.

Es proposa com a futures línies d'investigació una major profundització en els aspectes més relacionals i interiors del docent, és a dir, en la seua dimensió personal. Per poder profunditzar en aquests aspectes personals pot ser convenient allargar la indagació de les participants amb



un temps més prolongat de recollida i anàlisi de les dades i complementar-ho en altres instruments. Per exemple, incorporar a d'altres informants i utilitzar altres tècniques de recollida de dades com “Un dia en la vida de...” o altres mètodes visuals poden enriquir la recollida de dades.

Cal continuar indagant en trobar maneres adients per investigar els diferents sabers, ja siguin sabers intel·lectuals (més habituals en la investigació), com sabers experiencials, intuitius, perceptius i emocionals, com els anomenats en la present investigació. Com s'ha comentat, aquestes qualitats humanes són menys tractades però considerem necessari la seua indagació ja que formen part de dimensions docents que són cabdals en l'educació. Així, caldria indagar en aspectes com l'estima, la comprensió o la compassió per poder conceptualitzar, profunditzar i vivenciar-los com a font d'aprenentatge i integració en la identitat del docent.

Tanmateix, convé reflexionar envers si la formació inicial i permanent fomenta, o no, la creació d'intel·lectuals autènticament transformadors, crítics i generadors de pedagogies renovadores. El qüestionament i replantejament dels plans d'estudi, així com de l'organització i de la cultura de les pròpies facultats d'educació, on impera la jerarquia, la competitivitat, la meritocràcia i l'individualisme egocèntric, i són valors que es transmeten als futurs docents, també serien uns aspectes importants a indagar.



# REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES





## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

---

- Aguerrondo, I. Del maestro al educador profesional. Bases para la profesionalización. *Ciencia y Educación*, 6(1), 97–108. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp97-108>
- Ainscow, M.; Booth, T.; Dyson, A., Farrell; P., Frankham, J.; Gallannaugh, F.; Howes, A. and Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Alonso, M. (2013). *Reinventarse. Tu segunda oportunidad*. Plataforma editorial: Barcelona
- Alonso-Sainz, E. (2022). Ser docente: un acto intrínseco de amor pedagógico. *Tendencias Pedagógicas*, 39, 70–79. <https://doi.org/10.15366/tp2022.39.006>
- Al Mufti, I. (1996). *La Educación encierra un tesoro : informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. [Paris] : Unesco
- Angulo, G. (2012). Las concepciones sobre el docente o diferentes maneras de concebir el ejercicio de la docencia. *Revista de Investigación*, 36 (75), 11–32.
- Aragay, X. (2017). *Reimaginando la educación. 21 claves para transformar la escuela*. Barcelona: Paidós
- Atkinson, P. (1998). *The life story interview*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Atkinson, R. (1997). Narrative Turn or Blind Alley? *Qualitative Health Research*, 7, 325-344. doi: 10.1177/104973200129118499
- Apple, M. (2002). *Educar como “dios manda” : mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós
- Arias Gómez, B. (2017). *Historia de vida del maestro rural Alejo García: vocación, aptitudes y valores*. Tesis doctoral. Málaga, Universidad de Málaga.
- Bailón, M.A. (2017). *Los principios pedagógicos de un maestro de la escuela pública de Granada desde su historia de vida*. Tesis doctoral. Granada. Universidad de Granada
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Bauman, Z. (2010). *Mundo-consumo : ética del individuo*. Barcelona: Paidós

- Berdalet, M., Cols, M., Dalmau M., Esteve, M., Moreno, C. i Navarro, A.J. (2018) *El compromís ètic del mestre*. Barcelona: Blanquerna
- Biesta, G. (2022). *Redescubrir la enseñanza*. Madrid: Morata
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis
- Bisquerra, R. (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori Editorial.
- Bisquerra, C. (2013). Educación emocional e interioridad en *Maestros del corazón, hacia una pedagogía de la interioridad* (223-250) Madrid: Wolters Kluwer
- Blasé, J. i Blasé, J. R. (2002). *Breaking the silence: Overcoming the problem of principal mistreatment of teachers*. Thousands Oaks, CA: Corwin
- Blay, A. (2016). *El trabajo interior*. Barcelona: Sincronía
- Bolívar, A. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación: guía para indagar en el campo*. Granada: FORCE.
- Bolívar, A. (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria*. Bilbao: Mensajero
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. España: Aljibe
- Bolívar, A. (2016). Reconstruir la identidad profesional docente en la sociedad del conocimiento en Valle, J.; Manso, J. (Coords.). *La cuestión docente a debate: nuevas perspectivas*. (p. 15-29) .Madrid: Ed. Narcea
- Bolívar, A. i Murillo, F. J. (2017). La escuela importa. Los efectos diferenciales de la escuela y el liderazgo en la equidad. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y Liderazgo en la Escuela. Once Miradas* (pp. 71-112). Santiago de Chile: CEDLES. ISBN: 978-956-314-405-5
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla



- Bonal, X.; Coll, C.; Pedró, F.; Martínez, M.; Riera, J. i Vilalta, J.M. Directores dels Anuaris de l'Educació a Catalunya, Fundació Jaume Bofill (2020) “*L'emergència de la transformació educativa*”, Opinió, Diari Ara. Recuperat de [https://www.ara.cat/opinio/emergencia-transformacio-educativa\\_129\\_1055570.html](https://www.ara.cat/opinio/emergencia-transformacio-educativa_129_1055570.html)
- Bouchous, J.C. (2022). *La violencia invisible. Identificar, entender y superar la violencia psicológica que sufrimos (y ejercemos) en nuestra vida cotidiana*. Barcelona: Arpa
- Bourdieu, P. i Passeron, J.C. (2014) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Eumo
- Brailovsky, D. (2023). ¿Por qué la Pedagogía?. *Oh! Innovación. Escuela de Educación. Universidad Andrés Bello* 1, 11-17
- Briales, Á. (2012). Trabajar por trabajar: la mercantilización del tiempo como eje central de la teoría crítica del capitalismo. *Oxímora. Revista Internacional de Ética y Política*, (9), 25–41
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible words*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial
- Buades, J. (2019). *Educar, per a què?* Barcelona: Més Llibres
- Burgess, F. A. (2016). *Narratives of women music teachers in Northern Ireland : beyond identity*. Tesi doctoral.Devon. Anglaterra. University of Exeter
- Butt, R.; Raymond, D. i Yamagishi, L. (1988). Autobiographic praxis: Studying the formation of teachers' Knowledge. *Journal Curriculum Theorizing*, 7(4), 87-164.
- Cabanas, E. i Illouz, E. (2019). *Happycracia*. Barcelona: Paidós
- Cabanas, E. i González, J. (2021). Felicidad y educación: déficits científicos y sesgos ideológicos de la «educación positiva». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 65-85. <https://doi.org/10.14201/teri.25433>

- Cabre, M. (2016). Estudio de las creencias de una futura maestra sobre la construcción del repertorio lingüístico a través de narrativas multimodales. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, Vol. 9-3, 50-68.
- Calderón, I. (2014). *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad*. Madrid: Cinca
- Calderon, I., Habegger, S. (2012). *Educación, hándicap e inclusión. Una lucha familiar contra una escuela excluyente*. Granada: Ocaedro Andalu a
- Calderon, I. i Verde, P. (2018). *Reconocer la diversidad e imágenes para transformar miradas*. Barcelona: Octaedro
- Calle, R. (2012). *El dominio de la mente. Técnicas de meditación, armonía y relajación*. Madrid: Temas de Hoy
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar : el cambio en la escuela*. Madrid : Morata
- Carbonell, J.. (2008). *Una educación para mañana*. Barcelona: Octaedro
- Carbonell (2015). *Pedagogías del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro
- Carbonell, J. (22-05-2019), * Innovar o transformar?*, *El diario de la Educación*, recuperat des de <https://eldiariodelaeducacion.com/pedagogiasxxi/2019/05/22/innovar-o-transformar>
- Carbonell, J. (2019). *La educación es política*. Barcelona: Octaedro
- Carr, D. (2005). *El sentido de la educación : una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*. Barceona: Graó
- Carrillo, E. (2016). *Consciencia*. M laga: Sirio
- Carswell, D. i Conway, P. F. (2023) An ethico-political analysis of a national teacher competence framework: Unravelling a ‘preferred’ teacher identity. *British Educational Research Journal*, 00, 1–24. <https://doi.org/10.1002/berj.3893>
- Cassar, C., Oosterheert, I. and Meijer, P.C. (2023), "The Classroom in Turmoil: Teachers' Perspective on Unplanned Controversial Issues in the Classroom \* ", Craig, C.J., Mena, J. and Kane, R.G. (Ed.) *Approaches to Teaching and Teacher Education (Advances in*



- Research on Teaching, Vol. 43), Emerald Publishing Limited, Bingley, pp. 125-133.  
<https://doi.org/10.1108/S1479-368720230000043014>
- Castells, M. (2017). Ruptura: la crisis de la democracia liberal. Madrid: Alianza
- Cela, J. i Palou, J. (2009). *Va de mestres: Carta als mestres que comencen*. Barcelona: Rosa Sensat
- Chikoko, R. i Msibi, T. (2020). The Emerging Professional Teacher Identity of Early Childhood and Foundation Phase Pre-service Teachers: Implications for Teacher Education Programmes. *Pacific Early Childhood Education Research Association*. 14. 10.17206/apjrece.2020.14.2.53.
- Chomsky, N. (2001). *La (des)educación*. Barcelona: Crítica
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), 61-70. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- Clandinin, J. i Connelly, M. (1994). Personal experience method. En N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 413-427). Londres: Sage
- Collet, A. (2021). Organización horizontal y dirección compartida para la nueva escuela: bases para una escuela democrática que cuida de lo común. En Feu, J., Besalú, X. i Palaudàrias, J. M. (coords.), *La renovación pedagógica en España. Una mirada crítica y actual* (pp. 225-249). Madrid: Morata
- Coninck, F. i Godard, F. (1998). El enfoque biográfico a prueba de interpretaciones. Formas temporales de causalidad. En: T. Lulle, P. Vargas i L. Zamudio (Coords.). *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales II* (pp. 250-292). Barcelona: Anthropos.
- Córdoba, J.M. (2020). *El desarrollo personal y profesional de un docente de educación física a partir de su formación y sus experiencias educativas. Un análisis basado en relatos autobiográficos*. Tesis doctoral. Barcelona. Universitat Ramon Llull.
- Cornejo, M. (2006). El Enfoque Biográfico: Trayectorias, Desarrollos Teóricos y Perspectivas. *PSYKHE*, 15 (1), 95-106. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282006000100008>

- Cortés, P., Leite, A. y Rivas, J.I. (2014). Un enfoque narrativo de la identidad profesional en profesorado novel. *Tendencias pedagógicas*, 24, 199-214. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2101>
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Ediciones Morata
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino
- Danikeeva, A., Nurgaliyeva, S., Rovnyakova, I., Stebletsova, I. y Shaimerdenova, Z. (2019). Development Of The Professional Potential At The Teacher As A Necessary Condition. *Opción*. 35, 88 (jun. 2019), 92-114.
- Davidson, C., (2017). *The New Education: How to Revolutionize the University to Prepare Students for a World in Flux*. Nueva York: Basic Books
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar : la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid : Narcea.
- Day, C. (2019). *Educadores comprometidos. Qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa*. Madrid: Narcea.
- Day, C. i Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas*. Madrid: Narcea
- Delgado, F. (2001). La escuela pública como agente igualador, o no, en el nuevo escenario social. En Gimeno Sacristán, J. (coord.), en *Los retos de la enseñanza pública* (pp. 163-182) Madrid: Akal
- Delval, J. (1996). *Los fines de la educación*. Madrid: Siglo Veintiuno de España
- Denzin, N.K. (1989). *Interpretative biography*. Londres: Sage.
- Denzin, N., i Lincoln, Y. (2013). *El Campo de la Investigación Cualitativa. Vol: I, II, III, IV*. Barcelona: Gedisa. Título original: Denzin, N., Lincoln, Y. (2003). *The landscape of quality research. Theories and Issues*. Londres: Sage
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación* (1a. ed., 1a. reimp.). Madrid: Morata.

- De Alonso, A. (2023, 15 de febrer). El salario mínimo educativo en *El diario de la educación*. Recuperat de <https://eldiariodelaeducacion.com/2023/02/15/el-salario-minimo-educativo/>
- De la Torre, S. (1994). *Innovación curricular: proceso, estrategias y evaluación*. Madrid: Dykinson.
- Díez, E. (2017, 29 de septiembre). Religión fuera de la escuela. *El diario de la educación*. Recuperat de <https://eldiariodelaeducacion.com/2017/09/29/religion-fuera-de-la-escuela/>
- Díez, E. J. (2018). *Neoliberalismo educativo*. Barcelona: Octaedro
- Díez, E. J. (2019). *La revuelta educativa neocon*. Gijón: Trea
- Díez, E.J.. (2021). Educación crítica: por una educación pública, laica e inclusiva antineoliberal, anticapitalista y antipatriarcal. En Díez, E. y Rodríguez, J. R. (coords), *Educación crítica e inclusiva para una sociedad poscapitalista*. (pp. 61-83). Barcelona: octaedro
- Díez, E. J. (2022). Invasión en educación. *Journal of Supranational, Policies of Education*, (15), 48–63. <https://doi.org/10.15366/jospoe2022.15.003>
- Díez, E. J. (2023, 18 de febrer). Suprimir los conciertos educativos: rescatar la educación pública en *el País Educación*. Recuperat de <https://elpais.com/educacion/2023-02-18/suprimir-los-conciertos-educativos-rescatar-la-educacion-publica.html>
- Díez, E. (2023, 1 de juny). Qué nos enseñan en educación las elecciones *El diario de la educación*. Recuperat de <https://eldiariodelaeducacion.com/2023/06/01/que-nos-ensenan-en-educacion-las-elecciones>
- Doménech, A. (2017). *Sorteando barreras hacia la inclusión: Una historia de vida*. Castellón: Tesis doctoral. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universidad Jaume I.
- Domènech, F. J. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Graó

- Domènech, J. (2019). Què és i què no és renovació pedagògica?. *Allioli Quaderns de l'ensenyament del País Valencià* 273, 4-5
- Domènech, J. (2021). *Atreveix-te! Qualitats, subtilitats i intangibles de l'ofici de mestre*. Barcelona: Graó
- Domingo, J., i Fernández, M. (1999). *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*. Bilbao : Universidad de Deusto.
- Dorfsmani, M. (2015). La profesión docente en contextos de cambio: el docente global en la sociedad de la información. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (6DU). Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/red/article/view/2452311q3>
- Dossa, P. (2009). *Racialized bodies, disabling worlds. Stories lives of immigrant muslim women*. Toronto: University of Toronto Press
- Dubar, C. (2002). *Las crisis de las identidades: la interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra
- Dulčić, F. J. L. (2021). The practice of silence as an educational tool: Guidelines for competence-based education. *Educacao e Pesquisa*, 47, 1-18. doi:10.1590/S1678-4634202147224651
- D'Ors, P. (2020). *Biografia del silencio*. Barcelona: Galaxia Gutenberg
- Elbaz, F. (1991). «Research on teacher's knowledge: The evolution of a discourse», *Journal of Curriculum Studies*, 23, 1-19
- Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285–301. Recuperat de <https://doi.org/10.15359/ree.19-2.16>
- Esquirol, J.M. (2006). *El respeto o la mirada atenta. Una ética para la era de la ciencia y la tecnología*. Barcelona. Gedisa
- Esteve, M. (2019). *Aventures d'aprenentatge. Construir escola amb el treball per projectes* Vic: Eumo.

- Esteve, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós
- Etxabe, J. M., i Aranguren, K. (2015). Investigación narrativa del profesorado de educación secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 99–112. Recuperat a partir de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2095>
- Faure, E., Herrera, F, Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnema, M. et al (1973). *Aprender a ser : la educación del futuro*. Madrid : Alianza Editorial
- Fernández Enguita, M. (1990). *La Cara oculta de la escuela : educación y trabajo en el capitalismo*. México: Siglo XXI
- Fernández Enguita, M. (2002). *¿Es pública la escuela pública?* Barcelona : Cisspraxis
- Fernández-Savater, A. (2023, 18 de febrero). La sociedad desbordada en *CTXT Contexto y Acción*. Recuperat de <https://ctxt.es/es/20230201/Firmas/42174/Amador-Fernandez-Savater-atencion-sociedad-sanidad-educacion-cuidados-ritmo-neoliberal.htm>
- Feu, J. i Torrent, A. (2021). Renovación pedagógica, innovación y cambio en educación: ¿de qué estamos hablando?. En Feu, J., Besalú, X. i Palaudàrias, J. M. (coords.), *La renovación pedagógica en España. Una mirada crítica y actual* (pp. 19-53). Madrid: Morata
- Fierro, C.; Fortoul, B.; Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente*. México: Paidós.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata. 3ª ed
- Foucault, M. (2019). *Microfísica del poder*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores
- Frankl, V. (2016). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza : un reencuentro con la pedagogía del oprimido* México : Siglo Veintiuno Editores.

- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Argentina: Siglo XXI Editores Argentina S.A.
- Freire, P.(2010). *Cartas a quién pretende enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores
- Fry, L., Latham, J., Clinebell, S., i Krahnke, K. (2017). Spiritual leadership as a model for performance excellence: a study of Baldrige award recipients. *Journal of Management, Spirituality & Religion*. 14. 22-47. 10.1080/14766086.2016.1202130.
- Fullan, M. (2004). *Las fuerzas del cambio : la continuación*. Madrid : Akal
- Funes, J. (2019). *Fer de mestre quan ningú no sap per a què serveix*. Vic: Eumo
- Gairín, J. (2009). Innovación y mejora de las instituciones: cultura y cambio. En Medilla, A. (coord.), *Innovación de la educación y de la docencia (pp. 211-262)*. Madrid: Ramón Areces
- Garcés, M. (2020). *Escola d'aprenents*. Barcelona: Galàxia Gutenberg
- García, R. J. (2021, 8 de noviembre) Los afectos en la vida escolar en *El diario de la educación*. Recuperat de <https://eldiariodelaeducacion.com/porotrapoliticaeducativa/2021/11/08/%e2%80%aflos-afectos-en-la-vida-escolar/?s=09>
- Germeten, S. (2013). Personal Narratives in Life History Research. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57 (6), 612-624. doi: 10.1080/00313831.2013.838998
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gillespie, A. (2019). Teachers' spirituality as an element of social action. An interpretative phenomenological analysis of primary teachers' understanding and expression of spirituality, *International Journal of Children's Spirituality*, 24:4, 328-340, DOI: [10.1080/1364436X.2019.1684880](https://doi.org/10.1080/1364436X.2019.1684880)

- Giroux, H.A. (1997). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. (I. Arias, Trad.). España: Centro de Publicaciones del MEC/Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Giroux, H. (2018). *Pedagogía crítica para tiempos difíciles*. España: microBooks.
- Giroux, H. (2019). La crisis de la escuela es la crisis de la democracia. *EL País*. Retrieved from [https://elpais.com/sociedad/2019/05/09/actualidad/1557407024\\_184967.html](https://elpais.com/sociedad/2019/05/09/actualidad/1557407024_184967.html)
- Giroux, H., Filippakou, O. y Ocampo, S. (2020). Pedagogía crítica en la era del autoritarismo: *Desafíos y posibilidades*. *Izquierdas*, 49, 2083-2102
- Goleman, D. I Davidson, R.J. (2017). *Los beneficios de la meditación. La ciencia demuestra como los beneficios de la meditación cambia la mente, el cerebro y el cuerpo*. Barcelona: Kairós
- González, C.J. (2022, 4 de juliol). Lentitud y atención como rebelión en un mundo acelerado en *Ethic* Recuperat de . <https://ethic.es/2022/07/lentitud-y-atencion-como-rebelion-en-un-mundo-acelerado/>
- Goodley, D, Katherine Runswick-Cole, K. i Liddiard, K. (2016) The DisHuman child, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37:5, 770-784, DOI: [10.1080/01596306.2015.1075731](https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1075731)
- Goodson, I. (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. En *Revista de Educación*. Nº 295, pp. 7-37. España.
- Goodson, I. (ed.) (1992). *Studying teachers lives*. London: Routledge.
- Goodson, I. (ed.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Goodson, I. i Lindblad, S. (2011). *Professional knowledge and educational restructuring in Europe*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Goopy, S., i Lloyd, D. (2005). Documenting the human condition in everyday culture: Finding a partnership between ethnography and photo-documentary. *International Journal of the Humanities*, 3 (5), 33-38. Recuerdo de: <https://experts.griffith.edu.au/publication/ndf76291f1ca217d27586b7af26cdc348>

Gortazar, L.; Martínez de Lafuente, D. i Vega-Bayo, A. (2022). Comparing teacher and external assessments: Are boys, immigrants, and poorer students undergraded?, *Teaching and Teacher Education*, Volume 115, 103725, ISSN 0742-051X, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103725>.

(<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X22000993>)

Granjo, M., Silva, J. C i Peixoto, F. (2021). Teacher identity: can ethical orientation be related to perceived competence, psychological needs satisfaction, commitment and global self-esteem?, *European Journal of Teacher Education*, 44:2, 158-179, DOI: 10.1080/02619768.2020.1748004

Guzman, E. (2021). La dimensión política de la práctica docente, *Educarnos*, 42, pp. 123-146. Méxic

Hall, S. (1986). Popular culture and the State. In O. U. Press (Ed.), *Popular culture and social relations en T. Bennet, C. Mercer i J. Woollacott (comps.)* (pp. 78–79). Milton Keynes (Regne Unit)

Hall, S. (1988). “The toad in the garden: Thatcherism among the theorist” en C. Nelson i L. Grossberg (comps.). In U. of I. Press (Ed.), *Marxisms and the interpretation of culture* (pp. 35–37). Urbana (Estats Units)

Han, B. C (2022). *Capitalismo y pulsión de muerte*. Barcelona: Herder

Han, B. C (2023). *Vida contemplativa. Elogio de la inactividad*. Barcelona: Taurus

Hargreaves, A.(1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad : cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid : Morata.

Hargreaves, A. i Evans, R. (eds.) (1997) *Beyond educational reform. Bringing teachers back in*. Buckingham: Open University Press

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

Hathcock, S., Garner, J. i Kaplan, A. (2020). Examining micro-change within and among science teachers' identities: A multiple case study. *Science Education*. 104, 827–856. <https://doi.org/10.1002/sc.21577>



- Hernández, F., i De Aberasturi, E. J. (2015). Las historias de vida como alternativa para visibilizar los relatos y experiencias silenciadas de la educación. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 133–144. Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2097>
- Hernández-Castilla, R., Murillo i F. J. Hidalgo, N. (2017). Lecciones aprendidas del estudio del liderazgo escolar exitoso. Los casos de España en el Proyecto Internacional ISSPP. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 499-518. <https://doi.org/10.6018/rie.35.2.279241>
- Herrán, A. de la (2003). *El siglo de la Educación. Formación Evolucionista para el cambio social*. Huelva: Hergué
- Herrán, A. de la (2011). Thoughts for a radical reform of education, from an approach based on the complexity, universality and awareness . *Educacion XXI*, 14(1), 245–264.
- Herrán, A. de la. (2013). Enfoque radical e inclusivo de la formación. En: *Revista sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 12(2). 163-264.
- Herrán, A. de la (2017) ¿Y si nuestra educación estuviese radicalmente equivocada? En *Nuevas perspectivas en la formación de los profesores* (457-517) Madrid: Uned
- Herrán, A. de la (2017). Para una Pedagogía radical e inclusiva. *Revista Virtual Redipe*, 6–7, 24-32
- Herrán, A. de la (2019). Por qué los currícula no pueden educar. Una mirada desde la Pedagogía radical e inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía* (502), 75-80.
- Herrán, A. de la . (2019). Algunos fundamentos sobre la formación continua del profesorado desde el enfoque radical e inclusivo. *Revista Boletín Redipe*, 8(2), 29-57. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i2.686>
- Herrán, A. de la (2019). ¿Qué hacemos jugando mal con las cartas de la educación, mientras vamos en un camarote del Titanic? En A. de la Herrán, J. M. Valley J. L. Villena (Coords.), *¿Qué estamos haciendo mal en la educación? Reflexiones pedagógicas para la investigación, la enseñanza y la formación* (Págs. 331-391). Barcelona: Octaedro.

- Herran, A. i Gonzalez, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Universitas
- Herrán, A., i Fortunato, I. . (2019). ¿Por qué desde la didáctica no se favorece la formación del profesorado?. *Revista Boletín Redipe*, 8(11), 23–43. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i11.844>
- Herrero, S. (2019). *Aprendizaje cooperativo e innovación educativa en Educación Primaria. Una aproximación a las resistencias y logros del profesorado desde los métodos biográfico-narrativos*. Tesis doctoral. Universitat Jaume I, Castelló, Espanya
- Honoré, C. (2006). *Elogio de la lentitud*. Barcelona: RBA
- Hooks, B. (2021). *La voluntat de canviar. Homes, masculinitat i amor*. Manresa: Tigre de Paper
- Hooks. B. (2021). *Todo sobre el amor*. Paidós: Barcelona
- Huberman, M. (1993): *The lives of teachers*. London: Cassell.
- Huberman, M. (1998). «Trabajando con narrativas bibliográficas», en H. Mc Ewan i K. Egan (comps.), 183-235
- Imbernón, F. (1992). «La programación en el aula ayer y hoy». *Aula de innovación educativa*, págs. 6-8
- Imbernón, F., (2013). La enseñanza pública es necesaria en y para una sociedad democrática. En: E. Díez i A. Guamán (ed.), *Educación Pública: de tod@s para tod@s Las claves de la “marea verde”*, (1st ed., p. 29-44) Albacete: Bomarzo.
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Barcelona: Graó
- Imbernón, F. (2022). Aprender dels companys, una eina imprescindible per avançar en educació en *El diario de la educación 100 Experiències per compartir* (curs 2022-2023; Núm. 13).
- Jersild A.T. (1.968 ). *La personalidad del maestro*. Buenos Aires: Paidós

- Johnston, J. i Pennypacker, H. (2009). *Strategies and tactics of behavioral research*. Nueva York: Routledge.
- Jordán Sierra, J. A., i Alcántara, A. C. (2019). The influence of the passionate teacher on students' academic improvement and personal development. *Estudios Sobre Educacion*, 36, 31-51. <https://doi.org/10.15581/004.36.31-51>
- Jung, K.G. (2018). *Sobre el amor*. Madrid: Trotta
- Kant, I.(1983). *Pedagogía*. Madrid : Akal
- Kavrayıcı, C. (2020). Evaluation of the Factors Affecting Teacher Identity Development of Pre-Service Teachers: A Mixed Method Study . *Eurasian Journal of Educational Research*, 20 (89), 93-110. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejer/issue/57497/815852>
- Kirsch, G.E. (1999). *Ethical dilemmas in feminist research: the politics of location, interpretation and publication*. Albany, NY: State University of New York Press
- Kivunja, C. (2015), Teaching Students to Learn and to Work Hell with 21st Century Skills: Unpacking the Career and Life Skills Domain of the New Learning Paradigm, *International Journal of Higher Education*, 4, 1
- Klein, N. (2007). *La doctrina del shock. El auge del capitalismo del desastre*. Barcelona: Booket
- Knowles, J. G. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia. Ilustraciones a partir de estudios de caso en *Historias de vida del profesorado* (pp. 149-205) Barcelona:Octaedro
- Krishnamurti, J. (1960) *Educando al educador*. Mexico DF. Editorial Krishnamurti
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Barcelona:Candaya
- Larroy, A. J. (2014). *Vivir sin pensar, vivir en plenitud*. Barcelona: Cuadrilátero de libros
- Latorre, A., Del Rincón, D., i Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.

- Lavina, L. (2020). Identity and place-based teacher identities: what connects across diverse personal and professional landscapes?, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 41:3, 241-261, DOI: [10.1080/10901027.2019.1632992](https://doi.org/10.1080/10901027.2019.1632992)
- Leite, A. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*.Tesi doctoral. Universidad de Málaga, Málaga, España.
- Lejeune, P. (1975). *Le pacte autobiographique*. París: Seuil. Trad. Cast. *El pacto autobiográfico y otros estudios*. Málaga: Megazul, 1994
- Llorente, M. A. (2015). *Escuela pública. Dignidad y compromiso*. Barcelona: Octaedro
- Llorente, M.A. (2021). Redefinir la educación pública desde la ética y el compromiso. En Díez, E. y Rodríguez, J. R. (coords), *Educación crítica e inclusiva para una sociedad poscapitalista*. (pp. 165-185). Barcelona: octaedro
- Lewis-Beck, M.S., Bryman, A. i Liao, F.T. (2004). *The SAGE Encyclopedia of social science research methods*. (3rd ed). CA: Sage Publication.
- Lopes, A.i Pereira, F (2012) Everyday life and everyday learning: the ways in which pre-service teacher education curriculum can encourage personal dimensions of teacher identity, *European Journal of Teacher Education*, 35:1, 17-38, DOI: [10.1080/02619768.2011.633995](https://doi.org/10.1080/02619768.2011.633995)
- López, L. (2013). Escuelas que meditan, escuelas que sienten en *Maestros del corazón, hacia una pedagogía de la interioridad* (251-294 ) Madrid: Wolters Kluwer
- López, L. (2015). *Educar la interioridad*. Barcelona: Plataforma Editorial
- López de Maturana, S. (2004). *Construcción sociocultural de la profesionalidad docente: estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo*. Tesi doctoral. Universitat de València, València, Espanya
- López de Maturana, S. (2010). *Los buenos profesores. Educadores comprometidos con un proyecto educativo*. Chile: Universidad de la Serena

- López de Maturana, S. (2012). La profesionalidad docente desde las historias de vida de los y las buenos(as) profesores(as). En *Rizoma freireano*. N° 12, pp. 1-16.
- López, L. (2013) (coord.). *Maestros del corazón, hacia una pedagogía de la interioridad*. Madrid: Wolters Kluwer
- López, L. (2015). *Educación la interioridad*. Barcelona: Plataforma Editorial
- López, X. (2023). *Lideratges valents*. Barcelona: Columna
- Lores, G. (2022). *Comprendiendo, integrando y profundizando la labor docente e investigadora en ciencias sociales desde la indagación narrativa: una historia autobiográfica*. Tesis doctoral. Bilbao. Universidad del País Vasco
- Lugueti, C. Aranda, R., Nuñez Enriquez, O. i Oliver, K.. (2018). Developing teachers' pedagogical identities through a community of practice: learning to sustain the use of a student-centered inquiry as curriculum approach. *Sport, Education and Society*. 24. 1-12. 10.1080/13573322.2018.1476336.
- Lumera, D. i De Vivo, I. (2023). *Biología de la gentileza*. Barcelona: Diana
- L'Ecuyer, C. (2012). *Educación en el asombro*. Barcelona: Plataforma
- Magro, C. (2020, 23 de noviembre) Maestros de la atención en *Co.labora.red*. Recuperat de <https://carlosmagro.wordpress.com/2020/11/23/maestros-de-la-atencion/?s=09>
- Mallimaci i Giménez, V. (2006). Historias de vida y método biográfico. En *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa
- Marcelo, C. i Vaillant, D. (2018). *Hacia una formación disruptiva de docentes. 10 claves para el cambio*. Madrid: Narcea
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza editorial
- Marcos, R., Sonlleve, M., i Martínez, S. (2022). Ser docente en la transición española (1970-1985). El testimonio de un matrimonio de maestros segovianos. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (29), 155–170. <https://doi.org/10.18172/con.4971>

- Marrasé, J. M. (2019). *La educación invisible. Inspirar, sorprender, emocionar, motivar*. Madrid: Narcea
- Martínez Bonafé, J. (1999). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila
- Martínez Bonafé, J. (2014). Pedagogía de la desobediencia. *Foro de Educación*, 12(17), 17–19.
- Martínez Bonafé, J. (2019) «Eppur si muove», la resistència pedagògica segueix viva. *Allioli Quaderns de l'ensenyament del País Valencià* 273, 24-25
- Martínez Bonafé, (2021, 13 de abril). A propósito del cambio curricular que propone Ministerio en *El diario de la educación*. Recuperat de <https://eldiariodelaeducacion.com/2021/04/13/a-proposito-del-cambio-curricular-que-propone-ministerio/>
- Martínez Bonafé, J. (2022). “Un bon mestre és, en essència, una persona sàvia”. *El diari de l'educació*, 10, 96-100
- Martínez Bonafé, J. (2022). Pedagogies de la desobediència en *El diario de la educación* 100 *Experiències per compartir* (curs 2022-2023; Núm. 13).
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *En defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Mayer, R. i Ouellet, F. (1991): *Métodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur.
- Mayor Zaragoza, F. (2021) Imposibles hoy, posibles mañana. Acciones inaplazables para un adecuado legado intergeneracional en *Anuario CEIPAZ n°13 El mundo después de la pandemia: enfrentar la desigualdad y proteger el planeta* (13-28). Madrid: Ceipaz
- Maxwell, J. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa
- McCaw, C.T. (2023) Beyond deliberation—radical reflexivity, contemplative practices and teacher change. *Journal of Education Change* (24), 1–23. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09432-4>

- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Educación.
- Mehta, J.. “Make Schools More Human.” *NYtimes.com*, The New York Times, 23 Dec. 2020.
- Meirieu, P. (2021). *La réplica. Escuelas alternativas, neurociencias y métodos tradicionales: para acabar con los espejismos*. Ávila: Dr. Buk
- Meirieu, P. (2022). El futuro de la Pedagogía. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 34 (1), 69-81. <https://doi.org/10.14201/teri.27128>
- Merino, M. (2015). *El desarrollo de la identidad docente en el profesorado de educación secundaria en un nuevo contexto social. Un enfoque biográfico-narrativo*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- Meyer, C., Losano, L. i Fiorentini, D. (2022). Methods for conceptualizing and investigating teachers’ professional identity in literature reviews. *Educação e Pesquisa*. 48 (1). 10.1590/s1678-4634202248246037eng.
- Middleton, T. (2019) Thought piece - The inclusive teacher: values and (com)passion in a wicked world, *PRACTICE*, 1:2, 169-172,
- Miles, M. B. i Huberman, A. M., (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Minichiello, V., Aroni, R., Timewell, E, i Alexander, L. (1990). *In-Dept Interviewing: Researching People*. Hong Kong: Longman Cheshire.
- Mir, B. (@lamirada) (2018, novembre 18). *A cada escola hi ha una cultura subjacent, en part pròpia, en part del sistema escolar*. Twitter.  
<https://twitter.com/lamirada/status/1064201093121490944>
- Mir, B. (@lamirada). (19 de maig de 2019). *Amb una aproximació instrumental a la transformació educativa podem canviar comportaments, procediments, rutines i hàbits escolars*. Twitter. <https://twitter.com/lamirada/status/1130186087014572033>
- Moliner, O., Traver, J. A., Ruiz, M. A. y Segarra, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista*

*Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 116-129. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1110/>

Moliner, O., Lozano, J., Aguado, T. i Amiama, J. (2021) Building inclusive and democratic schools in Spain: strategies for mobilising knowledge on inclusive education through participatory action research, *International Journal of Inclusive Education*, DOI: [10.1080/13603116.2021.1956604](https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1956604)

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós

Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Visión.

Morin, E. (2006). *El método VI*. Madrid: Catedra

Morin, E. (2016). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Barcelona: Paidós

Morin, E. (2020). *Cambiamos de vía. Lecciones de la pandemia*. Barcelona: Paidós

Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida : metodología biográfico-narrativa*. Madrid : Narcea.

Moya Otero, J. (2014). *La ideología del esfuerzo*. Madrid: Catarata

Moya, J. i Hernández, J. (2020). Los objetivos de desarrollo sostenible. Aportes desde la investigación educativa comprometida. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Vol. 24 Núm. 3, 149-173 <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15971>

Muñoz, M. i Concha, C. (2013). Cultura y Poder en los Centros Escolares. Una mirada Sociológica. *Synergies Chili*, 9, 23–33.

Murillo, F.J., Martínez-Garrido, C. i Belavi, G. (2017). Sugerencias para Escribir un Buen Artículo Científico en Educación en REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2017, 15(3), 5-34. doi:

<https://doi.org/10.15366/reice2017.15.3.001>

Nacach, P. (2020). *Amor maestro: Instrucciones de uso*. Barcelona: Anagrama



- Naranjo, C. (2013). *Cambiar la educación para salvar el mundo*. Barcelona: Ediciones La Llave
- Naranjo, C. (2018). *La raíz ignorada de los males del alma y del mundo. De cómo la invención política del mal nos ha vuelto inmaduros y destructivos*. Barcelona: Ediciones La Llave
- Neff, K. (2016). *Sé amable contigo mismo: el arte de la compasión hacia uno mismo*. Madrid: Paidós
- Nhat Hanh, T. (2018). *El verdadero amor: Prácticas para renovar el corazón*. Zenith: Barcelona
- Nias, J. (1996). «Thinking about feeling: The emotions in teaching», *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), 293-306.
- Noach Harari, Y. (2020). *21 lecciones para el siglo XXI*. Debolsillo: Barcelona
- Noone, C., Bunting, B. i Hogan, M.J. (2016). Does Mindfulness Enhance Critical Thinking? Evidence For The Mediating Effects Of Executive Functioning In The Relationship Between Mindfulness And Critical Thinking. *Frontiers in psychology*. 6. 2043. doi: 10.3389/fpsyg.2015.02043
- Norvell, C. K. (2018). *Two teachers' experience of whole(hearted) teacher development: Developing the person and the professional*. Tesi doctoral. Tennessee. Estats Units. University of Tennessee.
- Oliveiro, S. (2022). La apuesta Pascaliana de los profesores. La locura razonable de la educación como un bien común. *Revista de Educación*, 395. Enero-Marzo 2022, pp. 85-112 DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2022-395-525
- ONU: “Informe 2015 sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio”, Nueva York, 2015. [edició electrònica) [http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015\\_spanish.pdf](http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015_spanish.pdf).
- Ortiz, M. i Lobato, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón*, 55 (1), 27-39.
- Otondo, M. (2021). *Desarrollo de la identidad profesional docente del profesorado de educación especial: evolución y cambio*. Tesi doctoral. Sevilla. Universidad de Sevilla.

- Pacheco, A. (2011). *Ego, esencia y transformación*. Ed. Hermes: Victoria
- Palacios I. (2016). *Los españoles y la calidad democrática: Opiniones y actitudes 74*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas
- Palmer, P.J. (2017). *El coraje de enseñar*. Málaga: Sirio
- Paredes, J i Herrán, A de la, (coods). (2009). *La práctica de la innovación educativa*. Madrid: Síntesis
- Pari, A. (2011). *Historia de Vida y Metodología de Enseñanza de la Matemática de Jaime Alfonso Escalante Gutiérrez*. Tesis Doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfica-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117
- Parrilla, A. i Susinos, T (2004). *La construcción del proceso de exclusión social en las mujeres: origen, formas, consecuencias e implicaciones formativas*. Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales
- Pedregal, M. (2020) *La muerte en la vida del profesorado. Implicaciones educativas*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid
- Pérez, Á. I. (1998). *La Cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid : Morata.
- Pérez Juste, R., (2005). Calidad de la educación, calidad en la educación. Hacia su necesaria integración. *Educación XXI*, 8( ), 11-33.
- Pérez, M., i Sartorello, S. (2012). *Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en investigación social y cultural*. Chiapas: Educación para las ciencias en Chiapas
- Peters, G. (2012). *Teacher transformation: Transcending hegemonic roots*. ProQuest Dissertations Publishing.
- Pigem, J. (2021). *Pandèmica i postveritat. La vida, la consciència i la Quarta Revolució Industrial*. Barcelona: Fragmenta editorial
- Plummer, K. (2001). *Document of life 2*. London: Sage Publications
- Porta, L.G., i Sarasa, M.C. (2014). Resignificar la buena enseñanza desde la voz de docentes memorables en educación superior confrontada con Ortega y Gasset y otros

- académicos. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18 (1), 294-306.  
Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev181COL6.pdf> (16/01/2017)
- Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid : Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Pujadas, J. J. (2000). El mètode biogràfic i els gèneres de la memòria. *Revista de Antropologia Social*, 9, 127-158. doi: 10.3989/rctp.2010.12
- Pujadas, J. J. (2002). *El mètode biogràfic: l'ús de les històries de vida en les ciències socials* (2ª ed.). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas
- Ramírez, M., i Herrán, A. (2012). La madurez personal en el desarrollo profesional del docente. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(3), 25–44
- Randazzo-Eisemann, F. La meditación en espacios educativos como factor protector ante la violencia. *Educare* [online]. 2021, vol.25, n.3, pp.434-451. ISSN 1409-4258. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.25-3.24>
- Regis, P. J. i Callejón, M.D. (2015). Del pictograma a la imagen: herramientas de comunicación y lenguaje en personas con síndrome de Asperger a través de recursos visuales para la inclusión. *Arteterapia- Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 10, 329-241. doi:10.5209/rev\_ARTE.2015.v10.51700
- Riba, C. (2010). *Tècniques d'anàlisi de dades qualitatives*. Barcelona: UOC.
- Rivas, J.I. (2014). Nuevas identidades en la formación del profesorado: la voz del alumnado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 7 (1), 487-494. doi: 10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.819
- Rivas, N. (2022, 5 de setembre). Protocolizando la escuela: la moral neoliberal desbocada en *El diario de la educación*. Recuperat de <https://eldiariodelaeducacion.com/porotrapoliticaeducativa/2022/09/05/protocolizand-o-la-escuela-la-moral-neoliberal-desbocada/>
- Rivas-Flores, J. I., Márquez-García, M. J., Leite-Méndez, A. i Cortés-González, P. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes, Revista de*

*Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 46-62 DOI:  
<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9495>

Rodgers, C.R. i Raider-Roth, M.B (2006) Presence in teaching, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12:3, 265-287, DOI: 10.1080/13450600500467548

Rodríguez, G., Gil, J., i García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga : Aljibe

Rogero, J. (2021, 22 de febrer). Pedagogía de la vulnerabilidad en *El diario de la educación*. Recuperat de <https://eldiariodelaeducacion.com/porotrapoliticaeducativa/2021/02/22/pedagogia-de-la-vulnerabilidad/>

Romão, J. E. «Pedagogia De l'Amor: Paulo Freire Avui». *Didacticae. Revista De Investigación En Didácticas Específicas*, Núm. 5, 1, p. 73-84, <https://racó.cat/index.php/Didacticae/article/view/353679>.

Rovira, A. (2019). *Amor*. Barcelona: Planeta

Ruiz, H. (2019). *¿Como aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Barcelona: Graó

Sánchez, A. (2020). *Desarrollo de la identidad profesional en docentes de educación primaria*. Tesis doctoral. Alcalá. Universidad de Alcalá.

Sánchez-Enciso, J. (2018). *Al cor de l'aula. El factor humà a l'educació*. Barcelona: Rosa Sensat \*

Sánchez-Urán, L. (2021). *La iniciación profesional docente. Las trayectorias personales del profesorado principiante*. Tesis doctoral. Madrid. Universidad Autónoma de Madrid

Sandoval, M. y Waitoller, F.(2022). Ampliando el concepto de participación en la educación inclusiva: un enfoque de justicia social. *Revista Española de Discapacidad*, 10(2), 7-20.

- Sandra, D. i Nandram, S. (2019). Driving organizational entrainment through spiritual leadership, *Journal of Management, Spirituality & Religion*, 17:4, 316-332, DOI: [10.1080/14766086.2019.1585280](https://doi.org/10.1080/14766086.2019.1585280)
- Sánfelix, J. (2022). *La brújula rota de la masculinidad*. Valencia: Tirant Humanidades
- Santisteban, M. A. (2023). Las escuelas concertadas en Dinamarca y España. Entre la desigualdad escolar-educativa y la colaboración público-civil en educación. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 16(1), 38-56.
- Sarmiento, M. J. (2014). Metodologias visuais em ciências sociais” En L. Lima i J.A. Palhares (eds.), *Metodologia de investigação em Ciências Sociais da Educação*. V. N. Famalição: Edições Húmus.
- Savater, F. (1991). *El valor de educar*. Madrid: Ariel
- Schein, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership* (1st ed.). Oxford : Jossey-Bass
- Sen, A. (2007). *Identidad y violencia: la ilusión del destino*. Madrid: Katz
- Sesha (2023). *Aprender a meditar. La práctica de la Atención Eficiente al alcance de todo el mundo*. Barcelona: Diana
- Simmons, M. i Maschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Madrid: Miño y Dávila
- Solano, T. (2021, 26 de octubre) Disciplina y memoria en *El diario de la educación* . Recuperat de <https://eldiariodelaeducacion.com/2021/10/26/disciplina-y-memoria/>
- Sotos, M., López, C. y Sánchez, A.B. (2016). La perspectiva biográfica. El proceso de construcción del saber pedagógico. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*. 28 (2), 249-265. doi: 10.14201/teoredu2016282249265
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Subirats, M. (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Barcelona: Octaedro
- Sun B, Zhu F, Lin S, Sun J, Wu Y i Xiao W. (2022) How Is Professional Identity Associated with Teacher Career Satisfaction? A Cross-Sectional Design to Test the Multiple

Mediating Roles of Psychological Empowerment and Work Engagement. *Int J Environ Res Public Health*. 19(15):9009. doi: 10.3390/ijerph19159009

TALIS 2018. *Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje*. 2019 Madrid: : Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/talis/talis-2018.htm>

Taylor, C. (1996). *Las fuentes del yo*. Barcelona: Paidós

Taylor, S. J., i Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Thoilliez, B. (2022) Conservar, legar, desear. Prácticas docentes edificantes para restaurar el carácter público de la educación. *Revista de Educación*, 395. Enero-Marzo 2022, pp. 61-83 DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2022-395-527

Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa: Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

Tomlinson, C.A. (2008). *El aula diversificada. Dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Octaedro

Toro, J. M. (2005). *Educar con corazón*. Bilbao : Desclee

Toro, J.M. (2010). *Descansar. Descanser para ser. Propuestas para liberarnos del secuestro del descanso*. Bilbao: Desclée de Brouwer

Toro, J. M. (2013). ¿Metodologías de la interioridad? La presencia del maestro en *Maestros del corazón, hacia una pedagogía de la interioridad* (295-323) Madrid: Wolters Kluwer

Torralba, F. (2012). *La compasión*. Lleida: Milenio

Torralba, F. (2019). *La interioridad habitada*. Saragossa: Khaf

Torralba, F. (2020). *Vivir en lo esencial. Ideas y preguntas después de la pandemia*. Plataforma editorial: Barcelona.

- Torrego, L. (2020, 30 de noviembre). Construyamos la igualdad en educación, con recursos, con medidas políticas....y con respeto y amor. *El diario de la educación*. Recuperado de <https://eldiariodelaeducacion.com/porotrapoliticaeducativa/2020/11/30/construyamos-la-igualdad-en-educacion-con-recursos-con-medidas-politicas-y-con-respeto-y-amor/>
- Torrent, A. (2021). El rol docente en las escuelas renovadoras: del maestro al acompañante. En Feu, J., Besalú, X. y Palaudàries, J. M. (Eds.), *La renovación pedagógica en España. Una mirada crítica y actual* (pp. 197-224). Morata.
- Torres, J. (1994). *El currículum oculto*. Madrid: Morata
- Torres, J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata
- Torres, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocoloniales*. Madrid: Morata
- Torres, S. (2014). *Saltar al vacío*. Barcelona: Presencia
- Traver-Martí, J. A. (2011). Implicación y compromiso docente en la enseñanza secundaria. *EDETANIA* 39 [Julio 2011], 89-98, ISSN: 0214-856
- Trilling, B. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*, San Francisco, Jossey-Bass
- Tripp, D. (1994). «Teachers' lives, critical incidents, and professional practice», *International Journal of Qualitative studies in Education*, 7 (1), 65-76
- Trujillo, F. (31-10-2022). Qué es el optimismo académico y como lograrlo, *The conversation*, Recuperat des de <https://theconversation.com/que-es-el-optimismo-academico-y-como-lograrlo-192784>
- UNESCO (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO
- UNESCO (2022). *Reimaginem junts els nostres futurs. Un nou contracte junts per a l'educació*. Paris: UNESCO
- UNICEF (2017). *The State of the World Children 2017: Children in a Digital World*. New York (New York - USA): United Nations Children's Fund (UNICEF)

- Ural, A. i Öztürk, A. (2020) A transformative experience: The influence of Critical Pedagogy Studies on Teachers. *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)*, Vol. 18 Issue 2, p159-195. 37p.
- Useche, Ó. (2008). Miedo, seguridad y resistencias: el miedo como articulación política de la negatividad. *Polis. Revista Latinoamericana*, (19).
- Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente: un puente sobre "aulas" turbulentas*. Barcelona: Graó
- Vaillant, D. E. (2008). La identidad docente. Importancia del profesorado. *Revista Investigaciones en Educación*, Vol. 8 (1), 13-31. Recuperat a partir de <https://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/educacion/article/view/942>
- Valentín, T. F.(2021). Aprendizaje cooperativo y la formación docente por competencias en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. *Horizonte de la ciencia*, 11(20), 234 – 242. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2021.20.780>
- Vallory, E. (2012). “L’escoltisme i el caràcter intuïtiu de la seva acció educativa”. *Educació social. Revista d’Intervenció Socioeducativa*, 50, pp 80-90
- Vallory, E. (9 de maig de 2019). Una nova visió de l'educació per al segle XXI (Arxiu de vídeo) Youtube. Recuperat de <https://www.youtube.com/watch?v=8Rqi7JjyVRY>
- Vallory, E. (2022). *Aprender*. Barcelona: Columna edicions
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza : el significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós
- Vigo, A. (2018). *El nivell d’autoeficàcia i d’autocompassió dels mestres i la seva relació amb les pràctiques inclusives*. Tesi doctoral. Universitat de les Illes Balears, Palma, Espanya.
- Vilaseca, B. (2014). *Qué harías si no tuvieras miedo: el valor de reinventarse profesionalmente*. Barcelona: Debolsillo
- Wilber, K. (2011). *El espectro de la conciencia*. Barcelona: Kairós
- Wild, R. (2012). *Llibertat i límits. Amor i respecte: el que els nens necessiten de nosaltres*. Barcelona: Herder

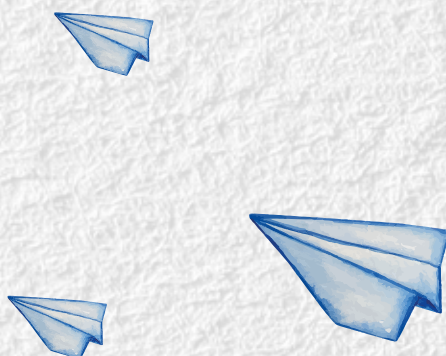


Wright, E.O. (2014). *Construyendo utopías reales*. Madrid: Akal

Xu, X. (2019). *Exploring the intersection of teachers' negotiation of personal identities, professional identities, and culture expectations*. Tesi doctoral. St. John's, Canada. Memorial University of Newfoundland.



# ANNEXOS





**Llistat d'annexos**

- Annex 1. Articles relacionats amb l'objecte d'investigació
- Annex 2. Catàlegs de tesis doctorals relacionades amb l'objecte d'investigació
- Annex 3. Model d'entrevista inicial
- Annex 4. Guió de les entrevistes en profunditat
- Annex 5. Guió de les entrevistes semiestructurades a les altres informants
- Annex 6. Consentiment informat de les participants
- Annex 7. Consentiment informat de les altres informants
- Annex 8. Àudios i transcripcions (memòria USB adjunta)

Annex 1. Articles relacionats amb l'objecte d'investigació

DESCRIPTORS UTILITZATS: docent, dimensió política docent, dimensió pedagògic docent, dimensió personal docent, docent biogràfic-narratiu, identitat docent, transformació educativa i docent desenvolupament personal

ANY (7 darrer s anys)	REVISTA	ARTICLE/RE FERÈNCIA	AUTOR	UNIVERSITA T	RESUM	APORTACIÓ RELLEVANT	METODOLOGIA UTILITZADA
2019	Pedagogía y saberes	Problematizar lo humano en educación  La dimensión política y el concepto de pensamiento crítico en la pedagogía de Freire y Giroux	Yesid Niño Aretaga		S'ofereix una lectura i reflexió de postulats de la pedagogia crítica i les seues aportacions al context educatiu, a partir d'aportacions de Paulo Freire i Henry Giroux.	S'emfatitza le vincle existent entre política i educació i la importància de desenvolupar el pensament crític. Es fa una aproximació a la dimensió política en educació proposada per Freire i per Giroux.	
2014	Dialógica: revista multidisci plinaria	Gestión pedagógica del docente y dimensión axiológica del conocimiento	Ana Rey	Universidad Arturo Michelena	Pretén generar un conunt de reflexions sobre la gestió pedagògica del docent per a describr categories rellevants desde la visió del pensament complexe de Morin (2001).	La gestió pedagògica ha d'anar més enllà de la transmissió de coneixements; sinó que ha de complir una funció de transformació, no només de l'alumne, sinó de l'educador	Mètode hermenèutic-crític

2014	International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología	Nuevas identidades en la formación del profesorado la voz del alumnado (ficat en desenvolupament tesi en antecedents)	José Ignacio Rivas Flores	Universidad de Málaga	Es presenten les noves identitats que s'estan fomentant entre l'alumnat del Grau de Primària.	Recalca la importància del coneixement sedimental, que és el coneixement sobre la professió docent que va construir l'alumnat com a conseqüència de la seua experiència. La moral neoliberal també té influència en la construcció de la identitat.	Mètode biogràfic-narratiu
2022	Contextos educativos : Revista de educación,	Ser docente en la transición española (1970-1985). El testimonio de un matrimonio de maestros segovianos  (ficat en desenvolupament tesi en antecedents)	Raúl Marcos Martín, Miriam Sonllea Velasco, Suyapa Martínez Scott	Universidad de Valladolid	L'estudi parteix d'un matrimoni de mestres segovians. Mitjançant el mètode biogràfic-narratiu assentat en dos històries de vida, s'arriba a conèixer les vivències de determinats fets històrics característics de la Transició en l'aula	A partir de les veus de les participants s'analitza la formació inicial rebuda en l'últim període del franquisme, com es van viure els canvis de règim en la seua trajectòria professional i la incidència que va tenir la transició democràtica en les formes d'ensenyar..	Mètode biogràfic-narratiu

2014	Tendències pedagògiques	Un enfocament narratiu de la identitat professional en professorat novel  (ficat en desenvolupament tesi en antecedents)	Cortés, Leite i Rivas	Universidad de Màlaga	S'analitza, mitjançant estratègies narratives, la identitat professional del professorat nou des dels seus anys de formació als seus inicis docents.	La formació es torna en un procés d'indagació sobre la pròpia experiència, al mateix temps que la investigació es converteix en un procés de reconstrucció del coneixement col·lectiu.	Mètode biogràfic-narratiu
2014	Tendències pedagògiques	Investigación narrativa del profesorado de educación secundaria  (ficat en desenvolupament tesi en antecedents)	Etxabe i Aranguren	Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea	Investigación narrativa realitzada amb professorat de Ciències Experimentals que pretén elaborar relats autobiogràfics per a dotar de sentit a les seues percepcions i esdeveniments, així com reflexió crítica	Diferència significativa entre models dialògics i models autoritaris per a la configuració de les identitats.	Mètode biogràfic-narratiu
2014	Tendències pedagògiques	Las historias de vida como alternativa para visibilizar los relatos y experiencias silenciadas de la educación  (ficat en desenvolupament)	Hernández i Aberasturi	Universidad de Barcelona  Universidad del País Vasco	Investiga la construcció de la identitat de docents en formació i en els seus primers anys de treball, buscant que emergisca relats invisibilitzats i tractant d'aportar altra dimensió en les històries de vida en educació.	Importància de considerar les històries de vida per a contar relats alternatius i generar pràctiques de resistència per a subvertir el relat hegemònic que controla l'educació.	Mètode biogràfic-narratiu



		ent tesi en antecedents)					
2014	Teoría de la Educación · Revista interuniversitaria	La perspectiva biográfica. El proceso de construcción del saber pedagógico (ficat en desenvolupament tesi en antecedents)	Sotos, M., López, C. y Sánchez, A.B	Universidad de Castilla-La Mancha Universidad de Salamanca	Analitza si la perspectiva biográfica, mitjançant els relats de vida, permet analitzar els processos de construcció del saber pedagògic dels docents	Pertinència de la història de vida com a mètode per analitzar la trajectòria professional de qualsevol docent.	Mètode biogràfic-narratiu

## ARTICLES EN SCOPUS

DESCRIPTOR: teacher political dimension / social sciences

ANY (3 darrers anys)	REVISTA	ARTICLE/REFERÈNCIA	AUTOR	UNIVERSITAT	RESUM	APORTACIÓ RELLEVANT	METODOLOGIA UTILITZADA
----------------------	---------	--------------------	-------	-------------	-------	---------------------	------------------------

2023	Advances in Research on Teaching	The classroom in turmoil: teachers' perspective on unplanned controversial issues in the classroom  (ficat en desenvolupament tesi)	C. Cassar, I. Oosterheert, P. C. Meijer	Radboud University, Nijmegen, Netherlands	Investiga allò que el professorat identifica i aborda com a temes controvertits no planificats en l'aula i el contingut d'aquests temes.	És necessari prestar més atenció a la dimensió política de l'educació, la vulnerabilitats dels docents i qui és la persona que ensenya	Estudi exploratori. Metodologia qualitativa
2019	Sustainability (Switzerland) 11(21),61-45	Teachers' transgressive pedagogical practices in context: Ecology, politics, and social change	Condeza-Marmentini, A., Flores-González, L.	Universidad Católica de Chile	Aborda la construcció de la pràctica pedagògica docent des de la visió d'aquests envers l'entorn i les teories de l'educació, amb les categories connexió i consciència, participació i política i repensar l'educació.	L'element transgressor de les pràctiques estudiades és el canvi social, que s'entén com a acció comunitària que sorgeix de la reflexió crítica i en la construcció conjunta de coneixement.	Fenomenologia

DESCRIPTOR: docente / política / social sciences / artículos en español

ANY (7 darrer s anys)	REVISTA	ARTICLE/RE FERÈNCIA	AUTOR	UNIVERSITAT	RESUM	APORTACIÓ RELLEVANT	METODOLOGIA UTILITZADA
2018	Praxis Educativa  13(2), pp. 278-293	El desarrollo profesional docente: una cuestión política y pedagógica	Alliaud, A.	Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina	Mostra com les decisions polítiques estan relacionades amb les pedagogies que es desenvolupen.	Aporte modalitats de formació potents per a regular pràctiques formatives	Anàlisi i documentació de les polítiques de formació docent

DESCRIPTOR: educative transformation teacher / social sciences / artículos en español-english

ANY (7 darrers anys)	REVISTA	ARTICLE/RE FERÈNCIA	AUTOR	UNIVERSITAT	RESUM	APORTACIÓ RELLEVANT	METODOLOGIA UTILITZADA
2021	Educacao e Pesquisa	The practice of silence as an educational tool: guidelines for competence-	Dulčić, F.J.L.	Universidad de Atacama, Copiapó, Chile	Revisió de la literatura actual sobre el silenci com a potenciador de la neurofisiologia i	El silenci com a ferramenta pedagògica, creixement psicològic i transformació social, mitjançant el desenvolupament de la consciència i el comportament ètic- relacional.	

		based education			desenvolupament psicosocial.		
2010	Cultura y Educación Volume 22, Issue 3, October 2010, Pages 283-296	Looking at school culture and teachers' perceptions of the community's sociocultural and personal diversity as a starting point for educational change	Moliner, L. Moliner, O. Sales, A.	Universitat Jaume I	L'objectiu d'aquest estudi és descobrir què opinen els professors sobre dos aspectes bàsics que afecten la vida escolar: la cultura escolar i les seves concepcions sobre la diversitat personal i sociocultural de la comunitat.	Creences professorat, cultura escolar, transformació escolar	Metodologia qualitativa. Biogràfica-narrativa

DESCRIPTOR: development personal teacher / social sciences /

ANY (7 darrers anys)	REVISTA	ARTICLE/REFERÈNCIA	AUTOR	UNIVERSITAT	RESUM	APORTACIÓ RELLEVANT	METODOLOGIA UTILITZADA
2019	Opcion 35 (88), pp. 92-114	Development of the professional potential at the	Danikeeva, A. Nurgaliyeva, S.	Universidad del Zulia	Investigar el desenvolupament del potencial professional del professor com a condició	Característiques personal i professionals del docent són importants per a la pràctica innovadora	Anàlisi de documents normatius, literatura filosòfica, psicològica i pedagògica.

		teacher as a necessary condition	Rovnyakova, I. Stebletsova, I. Shaimerdenova, Z.		necessària per a la implementació de l'educació actualitzada		
2019	Estudios sobre educación Volume 36, Pages 31-51	The influence of the passionate teachers' academic improvement and personal development	Jordán Sierra, J.A. Alcántara, A.C.	Universidad Autónoma de Barcelona	Aquest article presenta la influència del mestre apassionat en la motivació i el desenvolupament de la personalitat dels alumnes.	Influència de la dimensió personal del mestre	Entrevistes a 30 estudiants
2019	Bordon, Revista de Pedagogia Volume 71, Issue 1, Pages 79-95	The contribution of educational renewal movements in madrid: The creation of a professional identity and teachers' socialization	Parejo, J.I. Pinto, J.M	Universidad de Valladolid	Analitza com els moviments de renovació pedagògica de la Comunitat de Madrid han contribuït a la creació d'una xarxa social solidària i a la formació de la identitat professional dels docents.	Construcció de la identitat docent i desenvolupament professional	Enfocament interpretatiu-naturalista (anàlisi de dades de documents, observació participativa i entrevistes en profunditat)

2017	Revista de Psicodidáctica Volume 22, Issue 1, Pages 16-22	The Role of Personal Characteristics and School Characteristics in Explaining Teacher Job Satisfaction	Gil-Flores, J.	Universidad de Sevilla	En aquest treball s'identifiquen variables que tenen influència en la satisfacció laboral docent d'educació secundària.	Importància de característiques personals, com l'autoeficàcia i experiències viscudes en el professorat, així com la relació professorat-alumnat	Metodologia quantitativa: models lineals jeràrquics
2014	Profesorado, Volume 18, Issue 1, January-April 2014, Pages 293-306	Rethink the good teaching from the voice of memorable teachers in higher education in discussion with Ortega y Gasset and other academics  (ficat en desenvolupament tesi en antecedents)	Porta, L.G. Sarasa, M.C.	Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina	Examina varies categories extretes de dos entrevistes biogràfiques en profunditat amb un professor memorable de la Universitat Estatal de Mar del Plata (Argentina).	Importància del coneixement personal dels docents, l'estima cap al treball i alumnat i els principis morals	Mètode biogràfic-narratiu

2012	Profesorado Volume 16, Issue 3, September 2012, Pages 231-243	Who leave a mark. Personal biography and professional identity in memorable teachers	Branda, S.A. Porta, L.	Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina	S'analitza la història de vida d'un docent universitari, identificat com a professor memorable pel seus alumnes.	Importància de la comprensió i reconstrucció de la vida professional.	Mètode biogràfic-narratiu
------	---	--	------------------------	--	--	---	---------------------------

DESCRIPTOR: development personal teacher / social sciences / articles en anglés

ANY (3 darrers anys)	REVISTA	ARTICLE/REFERÈNCIA	AUTOR	UNIVERSITAT	RESUM	APORTACIÓ RELLEVANT	METODOLOGIA UTILITZADA
2020	Journal of Early Childhood Teacher Education Volume 41, Issue 3, 2 July 2020, Pages 241-261	Identity and place-based teacher identities: what connects across diverse personal and professional landscapes? (ficat en desenvolupam	Lavina, L.	Macquarie University, Sydney, Austràlia	Reflexió i representació de la identitat professional de sis professors, i la seua relació amb el lloc on desenvolupen la seua tasca	Relació identitat amb el lloc	Mètode biogràfic-narratiu

		ent tesi en antecedents)					
2020	Eurasian Journal of Educational Research	Evaluation of the factors affecting teacher identity development of pre-service teachers: A mixed method study	Kavrayci, C.	Anadolu University, Turkey	Aquest estudi examina els factors que afecten al desenvolupament de la identitat del professorat en procés de formació.	Les característiques personals i les pràctiques docents durant la formació són els factors més importants que afecten el desenvolupament de la identitat docent.	Disseny de mètodes mixtes
2020	Research Studies in Music Education	A lifelong perspective for growing music teacher identity	Chua, S.L. <sup>a</sup> . Welch, G.F.	Singapore Teacher's Academy for the Arts, Singapore  UCL Institute of Education, United Kingdom	Traça d'un anàlisi sobre la identitat creixent del professorat de música	El jo personal, la identitat activista, entre altres factors, contribueixen a l'aprenentatge transformador del professorat de música	Estudi de casos
2020	Teacher Development, Volume 24, Issue 1, 1 January,	Narratives of learning to become English teachers in Thailand:	Burapha University, Chon Buri, Thailand	Aquest estudi explora com es desenvolupa la identitat professional docent durant la	Explora el desenvolupament de la identitat professional docent durant la formació docent i examina quins aspectes d'aquesta	Dimensions de la identitat del professorat van canviant en el temps	Investigació narrativa



	Pages 71-87	developing identity through a teacher education program		formació del professorat i examian quins aspectes de la formació promuen aquest desenvolupament.	formació promouen el desenvolupament de la identitat docent.		
2020	Universal Journal of Educational Research	The relationship between emotional intelligence ability and teacher efficacy	Valente, S, Veiga-Branco, A., Rebelo, H., Lourenço, A.A., Cristovao, A.M.	University of Evora, Portugal	Aquesta investigació examina si la intel·ligència emocional influeix en l'eficàcia del professor.	La intel·ligència emocional influeix positivament en l'eficàcia del professor. Necessitat de formació en aquest sentit	Metodologia quantitativa
2019	Interchange Volume 50, Issue 3, 1 August 2019, Pages 445-460	Neuroscience, Mindfulness and Holistic Wellness Reflections on Interconnectivity in Teaching and Learning	Holmes, K.	University of Calgary, Canada	Examina l'evolució de la lectura, l'escriptura i el desenvolupament cerebral i analitza les relacions amb una praxis pedagògica conscient.	La praxis pedagògica conscient té un gran potencial per un millor aprenentatge i el benestar general	

2019	Opcion Volume 35, Issue Special Issue 23, 2019, Pages 763-779	Psychological and pedagogical features of the career growth of vocational education's teachers	Bazyl, L.O. Shatkovska, H.I. Klymenko, M.M. Radkevych, V.O.	Institute of Vocational Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine	Analitza conceptes com carrera professional, desenvolupament professional, creixement professional	Desenvolupament professional és un procés llarg, dinàmic i multifacètic. És important l'aprenentatge constant i l'autoconeixement	Investigació qualitativa
2019	Language Learning Journal	Who is the effective teacher? Perceptions of early career English teachers in Israel	Carmel, R. Badash, M.	Kibbutzim College of Education Technology and the Arts, Tel Aviv, Israel	Examina les opinions del professorat sobre la eficàcia del professor en llengua anglesa i sobre els factors que contribueixen.	Suggereix la formació en gestió emocional i autoconeixement del professorat per millorar la pràctica docent.	Mètode mixte: enquesta i entrevistes en profunditat
2019	Journal of Vocational Education and Training	Teacher as person: the need for an alternative conceptualisation of the 'good' teacher in Australia's	Schmidt, T,	CQUniversity, Noosa, Australia	Presenta dades empíriques sobre el bon ensenyament al sector d'Educació i Formació Professional (FP) d'Austràlia.	Posa en valor les característiques personals del docent, contràriament a la visió més reduccionista i neoliberal de la funció del professorat.	Estudi de casos múltiples qualitatiu

		Vocational Education And Training sector					
--	--	--	--	--	--	--	--

DESCRIPTOR: identity teacher / social sciences / articles en castellà

ANY (3 darrers anys)	REVISTA	ARTICLE/REFERÈNCIA	AUTOR	UNIVERSITAT	RESUM	APORTACIÓ RELLEVANT	METODOLOGIA UTILITZADA
2020	Revista Complutense de Educación Volume 31, Issue 4, 2020, Pages 529-538	Pedagogical knowledge in the teaching of the Spanish language. A narrative biographical approach to the interpretation	Escobar, I.M., Londoño, M.C., Guzmán, A.S.	Universidad de Córdoba, Colombia	Ana litza narratives personals de professorat de llengua per produir coneixement pedagògic en l'ensenyament d'idiomes	La vocació, la transformació docent, l'experiència docent, la competència didàctica i la competència interpersonal fonamenten la identitat docent.	Mètode biogràfic-narratiu

		of the teaching identity					
2019	Cultura y Educacion Volume 31, Issue 1, 2019, Pages 67-92	Resisting schoolification from the classroom. Exploring the professional identity of early childhood teachers in Chile	Pardo, M. Opazo, J.M	University of Nottingham, United Kingdom  Universidad de Chile, Xile	Explora la identitat professionals dels docents de primera infància en Xile	La pedagogia centrada en l'infant és el pilar de la identitat professional	Disseny qualitatiu exploratori
2019	Revista de Ciencias Sociales Volume 25, Issue 3, 2019, Pages 30-41	Construction of the teaching professional identity in early childhood education in Cordoba	González Alfaya, E. Muñoz Moya, M. Cruz Pérez, A.  Olivares García, M. A.	Universidad de Córdoba, Espanya	Identifica i analitza diferents aspectes que tenen influència en el procés de construcció identitària dels futurs docents de preescolar.	Incidència dels canvis metodològics i de la importància de les competències en el desenvolupament del perfil formatiu del futur docent, així com la influència de la socialització professional i dels entorns d'aprenentatge en el desenvolupament de la identitat.	Estudi descriptiu, mitjançant qüestionari Likert

2019	Educacao e Pesquisa Volume 45, 2019, Article number e194287	Identity production and educational innovation: The case of the interdisciplinary school research program	Mayorga, R. Pascual, J.	Columbia University, New York, United States Universitat Autònoma de Barcelona, Spain	Aquest estudi intenta comprendre com una innovació educativa obri espais de configuració identitària en una escola	Innovació pot crear noves identitats mitjançant discursos, pràctiques i reconeixements externs, i té influència en la identitat professional del docent	Teoria fonamentada i entrevistes
------	---	---	-------------------------	---	--	---	----------------------------------

DESCRIPTOR: identity teacher / social sciences / articles en anglés

ANY (3 darrers anys)	REVISTA	ARTICLE/REFERÈNCIA	AUTOR	UNIVERSITAT	RESUM	APORTACIÓ RELLEVANT	METODOLOGIA UTILITZADA
2023	Journal of Educational Change	Beyond deliberation—radical reflexivity, contemplative practices and teacher change	McCaw, Christopher T	Melbourne Graduate School of Education, The University of Melbourne, Level 7, 100 Leicester Street, Melbourne, 3010, VIC, Australia	L'objectiu és aclarar i ampliar el pensament sobre la reflexivitat docent com a via per al canvi i millora docent.	Importància de pràctiques contemplatives com la meditació o mindfulness, que potencien la reflexivitat contemplativa radical, com a via per a la transformació professional dels docents	Enfocament qualitatiu

		(ficat en desenvolupament tesi)					
2020	European Journal of Psychology of Education Volume 35, Issue 4, 1 December 2020, Pages 865-879	A dialogical self approach to the conceptualisation of teacher-inquirer identity	Badia, A. Liesa, E. Becerril, L. Mayoral, P.	Universitat Oberta de Catalunya Universitat Ramon Llull, Barcelona	Proporciona una conceptualització completa i profunda de la indagació docent utilitzant els elements centrals de la teoria del jo dialògic, establint una relació estreta entre la identitat docent i la indagació individual d'aquest.	Importància i influència de la indagació personal en la construcció de la identitat del docent.	Estudi de cas
2020	Australian Educational Researcher, Volume 47, Issue 5, 1 November 2020, Pages 759-775	Repositioning teacher identities: beyond binaries of Self and Other	Neilsen, R. Weinmann, M.	Deakin University, Melbourne, Australia	Estudi sobre les experiències de professorat australià en formació en programes de mobilitat.	Necessitat d'ajudar a indensar-se més profundament en la complexitat de les experiències personals i el seu sentit d'identitat. Cal ser crític davant dels discursos neocolonials per facilitar una transformació	Metodologia qualitativa: Construcció de sentit
2020	Journal for Critical Education Policy Studies	A transformative experience: The influence of critical pedagogy	Ural, A. Öztürk, A.	Gazi University, Ankara, Turkey	Estudia com els mestres són influenciats pels estudis de pedagogia crítica després de participar en un curs sobre el tema.	La presa de consciència sobre pedagogia crítica és important per a qüestionar el sistema i per a que el docent passe a ser un intel·lectual transformador.	Metodologia qualitativa

	Volume 18, Issue 2, September 2020, Pages 159-195	studies on teachers					
2020	Critical Studies in Education	Nostalgia in the narratives of vocational teachers as a way of understanding responses to change	Ümarik, M <sup>a</sup> Goodson, I.F.	Tallinn University, Estonia  University of Brighton, United Kingdom	Es centra en narratives de professorat de formació professional amb l'objectiu de comprendre el paper de la nostàlgia com a mecanisme d'adaptació o resistència al canvi educatiu.	La nostàlgia serveix per donar sentit al canvi educatiu que s'enfronta el professorat, i donar sentit a un mateix com a mestre en una nova situació i construcció de la identitat col·lectiva.	Metodologia qualitativa
2020	Science Education  Volume 104, Issue 5, 1 August 2020, Pages 827-856	Examining microchange within and among science teachers' identities: A multiple case study  (ficat en desenvolupament tesi en antecedents)	Hathcock, S.J. Garner, J.K. Kaplan, A.	Oklahoma State University, United States Old Dominion, United States Temple University, United States  Temple University	Investiga els canvis en les creences del professorat sobre les pràctiques i es considera aquestes com d'un component dins de la identitat professional.	Importància de considerar les identitats de rols anteriors actuals, i la naturalesa complexa i contextual del canvi d'identitat entre els docents	Metodologia qualitativa
2020	Journal of Research in	Constructing International School	Poole, A.	University of Nottingham (Ningbo), China	Ofereix un marc per a investigar la identitat de professors d'escoles	La identitat es conceptualitza com un procés dialògic continu.	Metodologia qualitativa

	International Education	Teacher Identity from Lived Experience: A Fresh Conceptual Framework			internacionals, amb les dades d'una entrevista amb un professor d'una escola xinesa internacional.		
2020	Sexuality and Culture, Volume 24, Issue 4, 1 August 2020, Pages 1028-1045	Age, Gender and Language Teacher Identity: Narratives from Higher Education	Mason, S.L. Chik, A.	Macquarie University, Sydney, Australia	Presenta dades d'entrevistes en profunditat amb professorat d'anglès en Japó. Informa sobre la construcció social de les identitats docents, especialment com les identitats de gènere influeix en les identitats d'edat.	Identitat d'edat es construeix de manera diferent en els mestres que en les mestres	Metodologia qualitativa.
2020	Teaching and Teacher Education Volume 94, August 2020, Article number 103120	How failure shapes teacher identities: Pre-service elementary school and mathematics teachers' narra	Lutovac, S.	University of Oulu, Finland	Explora com s'ha anat moldejant la identitat dels mestres a partir de fracassos en matemàtiques	Identifica diferents jo en els mestres que configuren la identitat	Metodologia qualitativa



		ted possible selves					
2020	Classroom Discourse, Volume 11, Issue 3, 2 July 2020, Pages 193-208	'Time to construct positive identities': display questions in post observation teacher feedback	Donaghue, H.	Sheffield Hallam University	Estudia la construcció d'identitats positives en professorat	Identitats són fluides i discutibles.	Estudi etnogràfic i entrevistes
2020	Journal of Vocational Education and Training	From vocational worker to vocational teacher, a study of identity transition and loss.	Sarastuen, N. K.	Oslo Metropolitan University	Examina la transició de treballador vocacional a mestre vocacional en una institució superior noruega	Importància d'explorar la identitat vocacional i la influència de la vocació prèvia en la transició a mestre vocacional i l'important paper de la formació docent en ajudar a construir la vocació	Metodologia qualitativa
2020	International Journal of Qualitative	"Still you resist": an autohistoria-	Trinh, E.	Georgia State University,	Història de vida que examina el propi jo queer	Reconeix confusió del jo i la complexitat en les identitats	Metodologia qualitativa

	Studies in Education Volume 33, Issue 6, 2 July 2020, Pages 621-633	teoria of a Vietnamese queer teacher to meditate, teach, and love in the Coatlicue state		Atlanta, United States	d'una professora vietnamita d'anglès		
2020	Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning Volume 28, Issue 3, 26 May 2020, Pages 365-385	The impact of AVID tutoring on developing a teacher identity Bradley Bowen, Stacy Duffield	Bowen, B. Duffield, S.	Integrative STEM Education Virginia Tech, North Dakota State University, United States	Tracta de la influència que té la participació en un programa de tutoria en el desenvolupament d'un docent en formació en la construcció de la seua identitat docent.	La tutoria influeix en la identitat docent	Metodologia qualitativa

2020	Journal of Education for Teaching Volume 46, Issue 3, 26 May 2020, Pages 309-323	Leadership and professional identity in schoolteacher training in Spain (Catalonia)	Iranzo-García, P. Camarero-Figuerola, M. Tierno-García, J.M. Barrios-Arós, C.	Universitat Rovira i Virgili, Tarragona	Examina com es construeixen les competències docents amb respecte a la coordinació, el lideratge i la col.laboració amb la comunitat durant la formació docent	Formació inicial ha d'incloure competències de lideratge distribuït	Investigació social quantitativa
2020	Journal of Education for Teaching Volume 46, Issue 3, 26 May 2020, Pages 336-350	Making beliefs explicit—student teachers' identity development through personal practical theories	Maaranen, K. Stenberg, K.	University of Helsinki, Finland	Es centra en el desenvolupament de la identitat de deu futurs docents	Importància de enfocar-se en imatges personals, ideals i valors en la docència	Metodologia qualitativa

2020	Teaching and Teacher Education Volume 91, May 2020, Article number 10305	Student teachers' identity construction: A socially-constructed narrative in a second language teacher education program	Macías, D.F. Hernández, W. Sánchez, A.	Universidad Surcolombiana, Colombia	Investigació narrativa que tracta de com professors en formació construeixen la seua identitat docent en un programa de formació de professorat d'anglès.	Construcció de la identitat implica un procés continu i en constant canvi, en funció de les experiències docents i les interaccions socials	Metodologia qualitativa
2020	Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education Volme 14, Issue 2, 1 May 2020, Pages 53-76	The emerging professional teacher identity of early childhood and foundation phase pre-service teachers: Implications for teacher education programmes	Chiroko, R. Msibi, T.	University of KwaZulu, South Africa	Explora com professorat en formació de primera infància en Sudàfrica construeix una identitat docent	Influència de les històries personals, característiques personals (creences i valors), experiències prèvies i formació docent en la construcció de la identitat.	Metodologia qualitativa

		(ficat en desenvolupament tesi en antecedents)					
2020	Ikala Volume 25, Issue 2, 1 May 2020  Pages 435-453	Rural english language teacher identities: Alternative narratives of professional success	Cruz-Arcila, F.	EAN University, Bogotá	Estudia com el professorat d'anglès rural configura les seues identitats professionals front a les circumstàncies laborals i socials	Importància de la reconfiguració dels sistemes de creences	Metodologia qualitativa
2020	Journal of Adult and Continuing Education  Volume 26, Issue 1,  1 May 2020, Pages 25-42	Harnessing creativity through arts-based research to support teachers' identity development	McKay, L. Sappa, V.	Griffith University, QLD, Australia  Swiss Federal Institute for Vocational Education and Training, Lugano, Switzerland	Anàlisi de la investigació basada en l'art com un procés creatiu per al desenvolupament de la identitat dels docents	Les arts són poderoses per a promoure processos creatius i de transformació de la identitat professional, com la reflexió i la introspecció sobre un mateix.	Anàlisi sistemàtic de la literatura científica

2020	Research in Education, Volume 106, Issue 1, 1 May 2020 Pages 41-58	Creating pathways to developing a “Teacher Self” through metaphor analysis	Chien, C.W.	National Tsing Hua University, Taiwan	Estudia huit mestres tailandesos a partir de metàfores per a explorar la seua identitat personal i professional	Les metàfores aporten informació vàlida per al coneixement de la identitat personal i professional	
2020	Studies in Educational Evaluation	Assessing the professional identity of primary student teachers: Design and validation of the Teacher Identity Measurement Scale	Hanna, F. Oostdam, R. Severiens, S.E. Zijstra, B. J.	University of Amsterdam, Netherlands  Erasmus University Rotterdam, Netherlands	Estudi que té com objectius dissenyar i validar l'Esca la de Medició d'Identitat Docent per a avaluar la identitat professional dels estudiants de Primària.	Identitat docent formada per quatre constructes: motivació, autoimatge, autoeficàcia i percepció de la tasca. Ferramenta per recolzar el desenvolupament de la identitat docent	Metodologia qualitativa i quantitativa
2020	Support for Learning	From LSA to teacher: the value of	Martin, C.		Investiga les influències en el desenvolupament de la identitat i com els valors	Importància consonància dels valors personals amb el de l'entorn.	Metodologia qualitativa, amb enquesta i grup de discussió

	Volume 35, Issue 1, 1 February 2020, Pages 23-42	classroom experience in shaping a 'teacher' identity			personals es concilien amb els factors socials i professionals.		
2020	Research in Science Education	A Case Study Exploring the Identity of an In-Service Elementary Science Teacher: a Language Teacher First	Marco- Burjosa, L.  Levy, A. J.  Mc Neill, K.	Boston College, United States  Education Development Center, United Sates	Explora com la comprensió d'una mestra de primària de sí mateixa com especialista de ciències va ser moldejada pel context de l'escola	Influència del context en la configuració de la identitat	Estudi de cas
2020	International Journal of Educational Management	A study on the effect of ethical leadership on teachers' moral motivation at schools in Pakistan	Khan, S.R.  Bauman, D.C.  Javed, U.	COMSATS University, Islamabad, Pakistan  Bahria University, Islamabad, Pakistan	Examina influència del lideratge ètic en la motivació moral dels mestres de Pakistan	Importància del component moral en el lideratge	Disseny experimental

				University Denver, United States			
2020	Language Teaching Research 2020	Unpacking the complexities of teacher identity: Narratives of two Chinese teachers of English in China	Li, W.	Michigan State University, United States	Explora les complexitats de la formació de la identitat docent per a dos professors xinesos d'anglès	Les creences i les emocions interactuen i donen forma al desenvolupament de la identitat docent	Metodologia qualitativa. Mètode bigràfic-narratiu
2020	Eurasia Journal of Educational Research  Volume 2020, Issue 89, 2020, Pages 93- 110	Evaluation of the factors affecting teacher identity development of pre-service teachers: A mixed method study	Kavrayici, C.	Anadolu University, Turkey	Examina els factors que afecten al desenvolupament de la identitat docent en el procés de formació docent.	Les característiques personals i les pràctiques docents durant la formació docent són els factors més importants que afecten al desenvolupament de la identitat del docent en formació.	Mètode mixte



2020	European Journal of Teacher Education	Teacher identity: can ethical orientation be related to perceived competence, psychological needs satisfaction, commitment and global self-esteem?  (ficat en desenvolupament tesi en antecedents)	Granjo, M. Castro Silva, J. Peixoto, F.	ISPA-Instituto Universitário, Lisboa, Portugal	Estudi que analitza com es relacionen els indicadors de la identitat del mestre entre si.	L'orientació ètica té un paper rellevant en la identitat del docent	Metodologia quantitativa
2020	International Journal of Children's Spiritually Volume 24, Issue 4, 2 October 2019, Pages 328-340	Teachers' spirituality as an element of social action. An interpretative phenomenological analysis of primary teachers' understanding	Gillespies, A.	Northumbria University, United Kingdom	Aquest article busca examinar l'espiritualitat i la intersecció entre aquesta, identitat professional i pràctica docent.	Nova definició d'espiritualitat relacionada amb la pràctica docent. Aquesta espiritualitat està relacionada amb moments de connexió i profunditat que condueixen al canvi.	Metodologia qualitativa amb històries de vida

		and expression of spirituality  (ficat en desenvolupament tesi en antecedents)					
2019	Asian EFL Journal  Volume 21, Issue 1, January 2019,  Pages 58-83	Constructing, reconstructing and developing teacher identity in supportive contexts	Kaya, M. H.  Dikilitas, K.	Izmir Ekonomi Üniversitesi, Turkey  Bahçesehir University Çiragan Caddesi, Turkey	Explora el desenvolupament de la identitat docent d'un professor d'anglès principiant en Àsia.	Evolució des d'una perspectiva conductual a una socioconstructivista. El desenvolupament té un paper clau.	Metodologia qualitativa (estudi de cas)

2019	Sport, Education and Society  Volume 24, Issue 8, 2019,  Pages 855-866	Developing teachers' pedagogical identities through a community of practice: learning to sustain the use of a student-centered inquiry as curriculum approach	Luguetti, C. Aranda, R. Núñez Enrique, O. Oliver, K.L.  (ficat en desenvolupament tesi en antecedents )	New Mexico State University, United States  Santa Cecília University, Brazil  Ribeirao Preto University, Brazil	Tracta el desenvolupament de les identitats pedagògiques d'educadors en el procés d'aprendre a utilitzar un enfocament d'investigació centrada en l'estudiant.	La cultura, els valors, les creences i la formació professional són elements fonamentals per al desenvolupament de les identitats pedagògiques.	Metodologia qualitativa
------	--	---	--	---	--	---	-------------------------

DESCRIPTOR: teacher pedagogical dimension / social sciences /

No hi ha relacionats en el nostre objecte d'estudi

DESCRIPTOR: teacher personal dimension / social sciences /

No hi ha relacionats en el nostre objecte d'estudi

DESCRIPTOR: educative transformation / social sciences / artículos en español

No hi ha relacionats en el nostre objecte d'estudi

## ARTICLES EN ERIC

DESCRIPTOR: teacher pedagogical dimension;

ANY (desde 2019)	REVISTA	ARTICLE/REFERÈNCIA	AUTOR	RESUM	APORTACIÓ RELLEVANT	METODOLOGIA UTILITZADA
2019	Educational Studies	Teacher Professional Identity as Multidimensional: Mapping Its Components and Examining Their Associations with General Pedagogical Beliefs	Berger, Jean-Louis; Lê Van, Kim	Investiga la identitat professional docent i les associacions entre els seus components i les creences pedagògiques	Adopta una nova perspectiva sobre l'estructura de la identitat professional docent	Metodologia quantitativa

DESCRIPTOR: teacher transformation

ANY (desde 2017)	REVISTA	ARTICLE/REFERÈNCIA	AUTOR	RESUM	APORTACIÓ RELLEVANT	METODOLOGIA UTILITZADA
------------------	---------	--------------------	-------	-------	---------------------	------------------------

2012	ProQuest Dissertations Publishing.	Teacher Transformation: Transcending Hegemonic Roots	Preters, Gregory	Es focalitza en el mestre transformador i suggereix que els mestres participen en el treball continu per a transformar i treballar contra l'hegemonia.	Els mestres transformadors necessiten desenvolupar la consciència sobre el sistema educatiu, de sí mateixa i de la resta. També es destaca el compromís en la investigació i la reflexió.	Estudi interpretatiu participatiu
------	--	--	------------------	--	---	-----------------------------------

DESCRIPTOR: development personal teacher; personal narrative

ANY (desde 2017)	REVISTA	ARTICLE/REFERÈNCIA	AUTOR	RESUM	APORTACIÓ RELLEVANT	METODOLOGIA UTILITZADA
2018	<i>European Journal of Teacher Education</i> , v41 n2 p138-156 2018	Identity Development: What I Notice about Myself as a Teacher	Gallchóir Ó, C. O'Flaherty, J. Hinchion, C.	Explica el significat de set professors en formació per convertir-se en docent.	Dissonància entre el significat previ de què és ser un mestre i les experiències escolars prèvies	Metodologia qualitativa
2018	<i>International Education Studies</i> , v11	Classical Myth in the University: A Contribution to Professional Teacher Development	Gomis, A. Martínez, M.J. Cabezas, I.	Utilitza com a ferramenta narrativa l'ús del mite grec clàssic per a la construcció de la identitat professional	Efectivitat dels processos metacognitius per a repensar la professionalitat docent	Enfocament biogràfic-narratiu

	n12 p1-11 2018			docent en un grup de docents investigadors.		
2017	<i>Australian Journal of Teacher Education</i> , v42 n8 Article 1 p1-15 Aug 2017	Preservice Teachers' Identity Development during the Teaching Internship	Nghia, T. Tai, H.	Explora narratives de dos docents en formació	Identitat docent es forma abans d'entrar en els estudis corresponents	Metodologia qualitativa

DESCRIPTOR: development personal teacher; professional identity

ANY (desde 2017)	REVISTA	ARTICLE/REFERÈNCIA	AUTOR	RESUM	APORTACIÓ RELLEVANT	METODOLOGIA UTILITZADA
2020	<i>Eurasian Journal of Educational Research</i> , n89 p93-110 2020	Evaluation of the Factors Affecting Teacher Identity Development of Pre-Service Teachers: A Mixed Method Study	Kavrayici, C.	Examina els factors que intervenen en el desenvolupament de la identitat docent en el procés de formació del docent	Les característiques personals i les pràctiques docents són els factors que tenen més influència en el desenvolupament de la identitat docent	Mètode mixte
2019	<i>Teachers and Teaching: Theory and</i>	Developing Different Identity Trajectories:	Ye, J. Zhao, D.	Tracta el desenvolupament de la identitat de tres mestres xinesos	El context i les relacions interpersonals tenen incidència en aquesta contrucció	Estudi de casos

	<i>Practice</i> , v25 n1 p34- 53 2019	Lessons from the Chinese Teachers				
2018	<i>Journal of Ethnographic &amp; Qualitative Research</i> , v12 n3 p157-172 Spr 2018	Using Storied-Identity to Explore a Case Study of Teacher Mediocrity	D'Souza, L.A.	Explora la trajectòria professional d'un docent	Identitat docent és influenciada per la preparació, l'entorn escolar, el compromís i les relacions amb els estudiantat.	Metodologia qualitativa

DESCRIPTORS: Identity teacher; personal narratives; professional identity;

ANY (desde 2017)	REVISTA	ARTICLE/REFERÈNCIA	AUTOR	RESUM	APORTACIÓ RELLEVANT	METODOLOGIA UTILITZADA
2015	<i>Scandinavian Journal of Educational Research</i> , v59 n2 p162-176 2015	Silenced Truths: Relational and Emotional Dimensions of a Beginning Teacher's Identity as Part of the Micropolitical Context of School	Uitto, M. Kaunisto, S.L. Syrjäla, L. Estola, E.	Es centra en la identitat del docent basant-se en xicotetes històries	Importància del context micropolític i emocions significatives en la construcció de la identitat.	Metodologia qualitativa

2019	<i>GIST Education and Learning Research Journal</i> , n18 p6-27 Jan-Jun 2019	Becoming Language Teachers: Exploring Student-Teachers' Identities Construction through Narratives	Torres-Cepeda, N.M. Ramos-Holguin, B.	Tracta sobre la construcció de la identitat en futurs docents d'idiomes	Les interaccions en l'aula i l'empoderament mitjançant l'ensenyament i la reflexió tenen importància en la construcció de la identitat	Metodologia qualitativa
2018	<i>Contemporary Issues in Early Childhood</i> , v19 n2 p131-141 Jun 2018	'My Mom Says You're Not Really a Teacher': Rhizomatic Explorations of Ever-Shifting Student Teacher Identities and Experiences	Gaches, S. Walli, S.	Estudia diferents narratives de futurs docents en formació	Les identitats, en constant evolució, no es construeixen sobre la base de coneixements i habilitats establertes, sinó que tenen múltiples capes a través de les experiències amb infants, família i companys.	Metodologia qualitativa
2017	<i>International Journal for Research on Extended Education</i> , v5 n2 p133-149 2017	To Author Yourself: Teachers in Swedish School-Age Educare Centres Describe Their Professional Identity	Klerfelt, A.	Estudia com el professorat dels centres educatius suecs construeixen la seua identitat	Hi ha un discurs general compartit que unifica la identitat professional del docent en els centres educatius	Metodologia qualitativa



DESCRIPTOR: teacher political dimension; No hi ha relacionats en el nostre objecte d'estudi

DESCRIPTOR: teacher personal dimension; No hi ha relacionats en el nostre objecte d'estudi

DESCRIPTOR: educational transformation; No hi ha relacionats en el nostre objecte d'estudi

DESCRIPTOR: educational transformation teacher; No hi ha relacionats en el nostre objecte d'estudi

## **Annex 2. Catàlegs de tesis doctorals relacionades amb l'objecte d'investigació**

En el moment actual d'aquesta investigació, cal dir que estan augmentant els treballs relacionats en la transformació educativa i en la figura del docent. Ara bé, són encara escasses investigacions que fan referència a la dimensió més personal i interior del docent. Aquest apartat pretén sintetitzar les aportacions en el camp de la transformació educativa, la identitat del docent i les dimensions d'aquesta, estretament relacionades en el nostre objecte d'estudi. S'ha realitzat una recerca exhaustiva en base de dades a nivell d'estat: TESEO, TESIS DOCTORALES EN RED i DIALNET. A nivell europeu s'ha utilitzat la base de dades DART i a nivell internacional: MIT Theses in Dspaces, AFRICAN COLLECTION STANDFORD, CAUL AUSTRALIA, TESIS LATINOAMERICANAS i OPEN OPEN ACCESS THESES AND DISSERTATIONS per a les internacionals. D'aquestes per la seua rellevància s'ha triat:

TESEO (estatal), DART (europeu) i OPEN ACCESS THESES AND DISSERTATIONS (internacional). En les taules que organitzen i mostren la informació es detalla l'estudi realitzat, l'any de publicació (prioritzant els estudis més actuals, sense descartar aquelles relacionades amb l'objecte d'estudi), la universitat de referència, el mètode utilitzat i les aportacions.

Fent referència a la base de dades TESEO, cal indicar que han sigut vàries les tesi doctorals relacionades amb el present objecte d'estudi. D'aquestes destaquem les que tenen relació amb la transformació educativa, a la identitat i al desenvolupament personal del docent i al mètode biogràfic-narratiu del docent.

BUSQUEDA TESEO

Títol tesi	Any	Universitat	Autor	Descriptors	Període recerca	Metodologia	Resum
Actitudes del profesorado de educacion secundaria en la provincia de santa fe ante la innovacion curricular propuesta por la transformacion educativa actual en la republica argentina a partir del año 1993	2.002	Universidad Nacional de Educación a Distancia	Benedetto Minacore, Lidia-Cristina	Transformación educativa	1999-2020	Metodologia qualitativa i quantitativa	La tesis doctoral té com a propòsit analitzar les actituds que els docents en Educació Secundària han manifestat respecte a la innovació curricular proposat per la reforma educativa argentina de 1993.
Análisis de las dificultades para la implementación de proyectos de innovación educativa: de la cultura de la queja a la cultura de la transformación	2.019	Universidad de Vigo	Lombaportela, Lucia	Transformación educativa	1999-2020	Enfocament multimodal, amb aproximació qualitativa i quantitativa	Es centre en descriure les dinàmiques i recursos educatius, les estratègies utilitzades i analitzar les dificultats detectades en la implementació de projectes d'investigació educativa en un àrea rural.

Desencuentros en la escuela, encuentros en la cultura los docentes como sujetos culturales y la transformación de las relaciones socio-educativas	1.999	Universitat Autònoma de Barcelona	Soto Marata, Pepi	Transformación educativa	1999-2020	Tècniques biogràfiques, qüestionaris i etnogràfies	Estudi d' Antropologia Educativa que es centra en els docents, des del punt de vista teòric i etnogràfic, realitzat en Espanya.
El desarrollo personal y profesional de un docente de educación física a partir de su formación y sus experiencias educativas. Un análisis basado en relatos autobiográficos (ficat en desenvolupament tesi en antecedents)	2019	Universitat Ramón Llull	Córdoba Jiménez, José María	Docente Desarrollo personal	1999-2020	Relat autobiogràfic.	Presenta un estudi autobiogràfic que profunditza en els vincles que uneixen la identitat personal i professional d'un docent d'Educació Física. La finalitat principal de l' estudi és conèixer i analitzar l'impacte de la formació inicial i permanent, la pràctica reflexiva i el suport mutu entre docents en el desenvolupament professional i personal del protagonista. D'altra banda, pretén descobrir i valorar l'impacte que ha tingut la forma d'entendre l'avaluació en aquest desenvolupament.
Las competencias socio-afectivas docentes y la formación para la práctica educativa	2016	Universidad de Jaen	Montes Ayala, Mónica	Docente Desarrollo personal	1999-2020	Qüestionaris i el Focus Group	Tracta el problema de conèixer quines son les competències socio-afectives que els docents de els unitats d'educació especial tenen i les que han de desenvolupar, així com és quina és la

en el desarrollo personal y en la convivencia, en el marco de la educación inclusiva							seua formació relacionada en el desenvolupament personal i per a la convivència, en el marc de l'educació inclusiva.
La madurez personal como base del desarrollo personal docente	2011	Universidad Autónoma de Madrid	Ramirez Vallejo, M° Socorro	Docente Desarrollo personal	1999-2020	Enfocament mixt (qualitativa i quantitativa)	<p>Planteja la importància de la maduresa personal del docent com a referent bàsic del seu ensenyament i del desenvolupament professional dels docents. Els resultats emfatitzen la importància de la maduresa personal i l'absència d'egocentrisme aplicades a l'ensenyament com una condició essencial en la pràctica docent.</p> <p>La formació pot propiciar ambients favorables als docents per a que es desenvolupen, però és el docent qui té la responsabilitat de fer eixe acte potencial en les seues dimensions.</p>
El desarrollo profesional de los docentes de secundaria: incidencia de algunas variables personales y de actuación profesional.	2007	Universitat Autònoma de Barcelona	Martínez Trevino, Olga Elizabeth	Docente Desarrollo personal	1999-2020	Disseny descriptiu amb enfocament mixt	Aquest treball, realitzat en Mèxic, tracta de conèixer les possibles incidències d'algunes variables personals (actitud, grau de satisfacció) i variables professionals (grau acadèmic, treball col·laboratiu) per a l'anàlisi i descripció de les seues possibles relacions, relacionades amb el desenvolupament professional dels docents de secundària.

El desarrollo de la identidad docente en el profesorado de educación secundaria en un nuevo contexto social. un enfoque biográfico-narrativo  (ficat en desenvolupament tesi en antecedents)	2.016	Universidad de Sevilla	Merino Guerrero, milton	Docente desarrollo personal	1999-2020	Enfocament biogràfic-narratiu.	La finalitat principal es basa en la comprensió de les característiques de la configuració identitària de professorat de secundària.
S'han trobat coincidències en les anteriors				Identidad docente	1999-2020		
No s'han trobat registres				Docente dimensión personal	1999-2020		
No s'han trobat registres				Docente dimensión pedagógica	1999-2020		

No s'han trobat registres				Docente dimensió política	1999-2020		
Aprendizaje cooperativo e innovación educativa en educación primaria. una aproximación a las resistencias y logros del profesorado desde los métodos biográfico-narrativos.  (ficat en desenvolupament tesi en antecedents)	2019	Universitat Jaume I	Herrero Nebot, Saül	Docente biográfico-narrativo	1999-2020	Relat biogràfic-narratiu.	Aquest treball mostra, a través de 14 relats, 14 experiències de mestres que han decidit aplicar la metodologia de l'aprenentatge cooperatiu en les aules de primària de la província de Castelló
Educación para ser. Una mirada personal de la escuela intercultural inclusiva	2016	Universitat Jaume I	Escobedo, Paula	Docente biográfico-narrativo	1999-2020	Es realitza una aproximació etnogràfica i s'utilitzen ferramentes del mètode biogràfic-narratiu.	Este treball es centra en l'estudi de cas d'una escola en procés de transformació cap al model intercultural inclusiu i, posteriorment, en el cas d'una mestra que forma part del centre.
La misión sagrada. un estudio sobre la identidad	2015	Universidad Autónoma de Madrid	Cuenca Pareja, Ricardo	Docente biográfico-narrativo	1999-2020	Mètode biogràfic-narratiu	Traça de comprendre la construcció de la identitat professional des d'aproximacions psicosocials i filosòfiques i complementa les

profesional de los docentes							aproximacions d' investigació sobre el mateix tema basades en l' anàlisi de l' exercici pedagògic i didàctic del professorat.
Determinación del rol de la intersubjetividad y de la eticidad en las biografías educativas de un grupo de profesores	2016	Universidad de Granada	Sadio Ramos, Fernando José	Docente biográfico-narrativo	1999-2020	La metodología es basa en un plantejament qualitatiu i de suport filosòfic.	Aquesta investigació pretén determinar el rol de la intersubjectivitat i eticitat en la comprensió i pràctica de la professió docent i en el procés de formació/desenvolupament personal i professional.
Desarrollo de la identidad profesional en docentes de educación primaria (ficat en desenvolupament tesi en antecedents)	2020	Universidad de Alcalá	Sánchez Suricaday, Andrés	Docente	2020-2022	Mètode biogràfic-narratiu	Reflexiona sobre els elements que determinen la construcció de la Identitat Docent en mestres d'Educació Primària.
Desarrollo de la identidad profesional docente del profesorado de educación	2021	Universidad de Sevilla	Otondo Briceño, Maite	Docente	2020-2022	Mètode biogràfic-narratiu	Analitza la construcció i desenvolupament de la identitat professional docent del professorat nou i expert de la Titulació de Pedagogia a partir d'experiències personals, formatives, laborals i incidents crítics



especial: evolución y cambio  (ficat en desenvolupament tesi en antecedents)							
Mindfulness e identidad docente. una aproximación a la formación docente desde la ética del cuidado	2021	Universidad del País Vasco	Gorroño Viteri, Naiara	Docente	2020-2022	Mètode biogràfic-narratiu	Aquesta investigació pretén reflexionar i comprendre el que pot aportar la pràctica del mindfulness al desenvolupament de la identitat professional docent, considerant l'ètica de la cura, considerant aquesta com un valor moral universal.
Comprendiendo, integrando y profundizando la labor docente e investigadora en ciencias sociales desde la indagación narrativa: una historia autobiográfica  (ficat en desenvolupament tesi en antecedents)	2022	Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea	Loresagirre, gaizka	Docente	2020-2022	Autoestudio biogràfic, reflexiu i crític	Pretén comprendre millor i desenvolupar la tasca com a professor docent i investigador.

En Tesis doctorals en xarxa, amb una recerca similar a la base de dades anteriors, s'ha trobat algunes coincidències en els registres precedents. S'ha trobat una tesi doctoral relacionada amb la transformació educativa i docent, una amb el factor humà del docent i una altra relacionada amb el mètode biogràfic-narratiu del docent.

#### BUSQUEDA TESIS DOCTORALS EN XARXA

Títol tesi	Any	Universitat	Autor	Descriptors	Període de recerca	Metodologia	Resum
Les pràctiques narratives en la formació de la identitat del mestre. Una etnografia educativa entom l'autobiografia educativa en la formació inicial de mestres	2018	Universitat de Barcelona	Cols Catusús, Mercè	Transformación educativa docente		Metodologia qualitativa, concretament etnografia educativa i pràctiques narratives	El tema d'estudi d'aquesta tesi són les pràctiques narratives, específicament, l'autobiografia educativa, en la formació inicial de mestres amb la intenció de defensar les pràctiques narratives -que donen un lloc privilegiat a l'experiència i a la reflexió- com a mètodes especialment adequats i renovadors en la formació universitària dels mestres

El factor humano en la docencia de educación secundaria: un estudio de la eficacia docente y el estrés a lo largo de la carrera profesional	2002	Universitat Autònoma de Barcelona.	Flores Ramírez, Martha Deyanira	Docent		Mètode descriptiu investigació ex-post-facto, amb entrevistes complementàries	S'avalua el factor humà en la docència d'Educació Secundària, amb un èmfasis en el desenvolupament de la carrera docent. Van participar professorat de 12 instituts catalans (Vallès Occidental), amb una mostra de 165 docents.
S'han trobat coincidències en anteriors				Identidad docente			
S'han trobat coincidències en anteriors				Docente desarrollo personal			
No s'han trobat registres				Docent política dimensió			
No s'han trobat registres				Docent pedagògica dimensió			
No s'han trobat registres				Docent personal dimensió			

El devenir docente de una profesora de Lengua inglesa en Secundaria. Un estudio narrativo a partir de la inmersión reflexiva en la propia práctica en tiempos de cambio educativo.	2012	Universitat de Barcelona.	Romero Buiza, Encarnación	Docente biográfico narrativo		Qualitativa, en el marc d'una investigació fenomenològica-hermenèutica	L'eix central de l'estudi és l'experiència professional i personal com a professora de llengua anglesa en secundària amb objecte d'entendre millor el significat d'ensenyament.
--	------	---------------------------	---------------------------	------------------------------	--	--	---

En Dialnet, amb una recerca similar a les bases de dades anteriors, s'ha trobat algunes coincidències en registres anteriors, relacionades amb el desenvolupament personal del docent i amb les trajectòries vitals i professionals de docents

#### BUSQUEDA TESIS DIALNET

Títol tesi	Any	Universitat	Autor	Descriptors	Metodologia	Resum
El compromiso emocional docente. Validación del constructo y estudio de sus relaciones con otras	2.022	Universidad de la Laguna	Olena Kostiv	Docent	Metodologia quantitativa	Estudi sobre la connexió emocional a l'umne-docent, que denominen el compromís emocional docent, per a descobrir quines són les actituds i pautes d'interacció que la nodreixen.

variables psicoeducativas						
Desarrollo de la identidad profesional docente del profesorado de Educación Especial.  Evolución y cambio	2.022	Universidad de Sevilla	Maite Otondo	Docent	Metodologia biogràfica-narrativa	Analiza la construcció i desenvolupament de la identitat professional docent de professorat en educació especial a partir d'experiències personals, formatives, laborals i incidents crítics.
Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional (ficat en desenvolupament tesi en antecedents)	2.011	Universidad de Málaga	Analia E. Leite Méndez	Desarrollo personal docent	Metodologia biogràfica-narrativa	Aquesta investigació es focalitza en les identitats docents mitjançant la reconstrucció de dos històries de vida, situant-se en diversos contextos socials, polítics, ideològics, culturals i educatius. Des d'ací s'intenta construir els significats del ser, estar i fer docent.
La iniciación profesional docente. Las trayectorias personales del profesorado principiante (ficat en	2021	Universidad Autónoma de Madrid	Lucía Sánchez-Urán Díaz	docente biográfico narrativo	Metodologia biogràfica-narrativa	Comprendre les vivències, experiències, dificultats, problemàtiques i relats que experimenten els professorats principiants de l'educació obligatòria en Espanya mitjançant les seues veus.

desenvolupament tesi en antecedents)						
Los principios pedagógicos de un maestro de la escuela pública de Granada desde su historia de vida (ficat en desenvolupament tesi en antecedents)	2017	Universidad de Granada	Miguel Angel Bailón Ballesteros	docente biográfico narrativo	Teoria fonamentada; mètode biogràfic-narratiu i estudi de cas	Aquest treball pretén recerchar principis i valors personals i pedagògics d'un mestre amb més de 26 anys d'experiència mitjançant l'estudi autobiogràfic.
La muerte en la vida del profesorado Implicaciones educativas (ficat en desenvolupament tesi en antecedents)	2020	Universidad Autónoma de Madrid	Manuela Pedregal Valle	docente biográfico narrativo	Mètode biogràfic-narratiu	El tema de la investigació tracta sobre el sentit que el professorat ha construït de la mort des de les seues experiències de vida.
Historia de vida y metodología de enseñanza de la matemática de Jaime	2011	Universidad de Salamanca	Abdón Pani Condori	Història de vida	Mètode biogràfic-narratiu	Història de vida temàtica de relat únic d' un professor de matemàtiques Jaime Alfonso Escalante Gutiérrez

Alfonso Escalante Gutiérrez  (ficat en desenvolupament tesi en antecedents)						
Historia de vida del maestro rural Alejo García  Vocación, aptitudes y valores  (ficat en desenvolupament tesi en antecedents)	2017	Universidad de Málaga	Bárbara Arias Gómez	Història de vida	Mètode biogràfic-narratiu	La història de vida del mestre Alejo García possibilita un apropament a la realitat partint dels relats sobre les experiències que, com a part del saber pedagògic, aporta un mestre que va exercir la seua tasca en l'època franquista.
Construcción sociocultural de la profesionalidad docente. Estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo  (ficat en desenvolupament tesi en antecedents)	2004	Universitat de València	Sílvia López de Maturana	Història de vida	Mètode biogràfic-narratiu	Investiga històries de vida de bons professors i destaca d'aquests el compromís en el projecte educatiu, el posicionament polític, la generació de bones relacions de solidaritat, la participació, el debat i el foment de pensament crític.

S'han trobat coincidències en anteriors				identidad docente		
S'han trobat coincidències en anteriors				Docente biográfico narrativo		
S'han trobat coincidències en anteriors				Desarrollo personal docente		
S'han trobat coincidències en anteriors				Docente transformación educativa		
No s'han trobat registres				Docente dimensión política		
No s'han trobat registres				Docente dimensión pedagógica		
No s'han trobat registres				Docente dimensión personal		



Per tant, en aquestes bases de dades a nivell estatal no s'ha trobat cap treball d'investigació que vincule les tres dimensions objecte d'estudi de la nostra investigació ni relacione directament la dimensió personal del docent en la transformació educativa. Sí que s'han trobat resultats de treballs que fan referència a aquests conceptes (tot i que de les tres dimensions del docent no s'han trobat resultats significatius) però d'una manera fragmentada. Sí que són abundants els estudis que exploren la identitat del docent mitjançant una metodologia biogràfica-narrativa.

Fent referència a la base de dades europea, DART, cal indicar la presència d'una tesi doctoral relacionada amb el docent i el desenvolupament personal, una relacionada amb la dimensió pedagògica i el docent, dos relacionades amb el docent i el mètode biogràfic-narratiu, una relacionada amb el docent i la història de vida, una amb el docent i la transformació educativa i dos amb la identitat del docent.

BUSQUEDA DART (base de dades a nivell europeu) <https://www.dart-europe.org/basic-search.php>

Títol tesi	Any	Universitat	Autor	Descriptors	Metodologia	Resum
El perfil docente excelente: un estudio en los centros públicos de educación infantil y primaria de la Región de Murcia	2015	Universidad de Murcia	García Navaro, María Adela	teacher personal development	Enfocament mixt (qualitativa i quantitativa)	Es realitza una proposta de perfil actualitzat del docent «excel·lent» o «idoni», quins àmbits el conformen i quin és el pes de cadascun en aquest perfil professional. A més, es presenta un estudi comparat d'aquest perfil entre els diferents estaments de la comunitat educativa dels centres d'Educación Infantil i Primària de la Comunitat Autònoma de la Regió de Múrcia.

S'han trobat coincidències en anteriors				teacher personal development		
No s'han trobat registres				teacher political dimension		
Competências pedagógicas dos professores em instituições do ensino superior na cidade de Nampula : um estudo das políticas e percepções das lideranças	2017	Nascimento, Silvia Rosa Pinto Elias Alves do	Universidade Católica Portuguesa	teacher pedagogical dimension	Investigació qualitativa, enfocament interpretatiu.	L'estudi pretén contribuir a com les institucions d'educació superior valoren i promouren les habilitats pedagògiques en els docents i quines dimensions i components de caràcter pedagògic es consideren necessari en el context actual.
No s'han trobat registres				teacher personal dimension		
De la formación en artes visuales a la práctica educativa: Narrativas en torno a la constitución de identidades profesionales y tránsitos vividos por docentes noveles	2018	Ríos Chandía, Marta	Universitat de Barcelona	Teacher narratives biographical	Mètode biogràfic-narratiu	Aborda la constitució de les identitats professionals i trànsits viscuts per docents noveles, indaga sobre les experiències i dificultats que emergeixen en el recorregut desde la formació inicial als primers anys de docència.

Diálogos, desplazamientos y experiencias del saber pedagógico. Una investigación biográfica narrativa con mujeres artistas-docentes	2016	García-Huidobro Munita, Rosario	Universitat de Barcelona	Teacher narratives biographica	Mètode biogràfic-narratiu	Esta tesi busca comprendre els recorreguts de l'experiència viscuda per quatre artistes docents xilenes, a partir de les relacions i els vincles que es generen.
Teacher identities and agency: a study of the use of a persuasive life history approach in educational research	2005	University of Warwick	Roach, Patrick	Teacher life story	Mètode biogràfic-narratiu	Aquest reconeix la naturalesa personal i política de la pràctica de la investigació educativa. Pren com a punt de partida un interès particular en la vida dels professors de color.
Costruire identità professionale in ambienti narrativi on line. Una ricerca sulla formazione di insegnanti in servizio in contesto di CL in SFP	2009	University of Padova	Grion, Valentina	Teacher educational transformation	Mètode biogràfic-narratiu	L'objectiu de la investigació és explorar com es poden construir les identitats del professorat a través de la narrativa mitjançant la xarxa.
La identidad del educador. Referentes de identidad constitutivos de la profesión educativa.	2003	Universidad de Murcia	Penalva Buitrago, José	Teaching identity	Anàlisi grans pensadors de l'educació	Aquesta investigació exposa diferents eixos que constitueixen la identitat de l'educador: el professor com a mediador moral en el procés d'ensenyament; el problema antropològic i axiològic del procés d'ensenyament; la qüestió de la professionalitat de l'educador; i educador i societat (la funció social de l'educador). El propòsit fonamental d'aquesta investigació clarifica els fins de l'educació i reconstrueix la identitat de l'educació, intentant superar les tres

						perspectives -psicologia, economia o política- que més influència tenen avui en dia.
La formación del profesorado universitario orientada hacia la transformación de la identidad docente. Una propuesta basada en incidentes críticos	2015	Universitat Autònoma de Barcelona	Contreras Contreras, Claudia	teaching identity	Enfocament qualitatiu (entrevistes, focus group, pautes d'anàlis, entre d'altres)	Aquesta investigació explora la identitat del professor universitari de magisteri, i la seva transformació com a objecte últim del desenvolupament docent. Específicament s'analiza com es desenvolupa la identitat docent dels professors en els seus escenaris institucionals i els incidents crítics ocorreguts en les aules universitàries, oferint un apropament i una profundització que permet desenvolupar una proposta de formació permanent

En quant a la base de dades internacional Open Acces these and dissertations, cal considerar que en alguns descriptors s'ha acotat la recerca als quatre darrers anys per la gran quantitat de registres existent. D'aquesta manera hi ha una tesi doctoral relacionada amb el docent i la dimensió política, una relacionada amb la dimensió personal i el docent, dos tesis doctorals relacionades amb la transformació educativa i els docents, quatre relacionades amb el desenvolupament personal del docent i dos amb el mètode biogràfic-narratiu. D'aquestes cal fer menció de la tesi *Two teachers' experience of whole(hearted) teacher development: Developing the person and the professional*, que emfatitza la importància del desenvolupament personal en la millora docent.

BUSQUEDA OPEN ACCESS THESES AND DISSERTATIONS (base de dades a nivell internacional) <https://oatd.org/>

Títol tesi	Any	Universitat	Autor	Descriptors	Període de recerca	Metodologia	Resum
“Is this actually a good thing?”: Teacher professional identity and professional ethics under neoliberalism	2.021	University of Sidney	Patrick Norman	teacher political dimension	4 darrers anys	Estudi de casos	Aquesta investigació considera com la identitat i l'ètica professional entren en tensió amb les polítiques educatives. Mostra que les actituds i l'ètica de l'aprenentatge professional docent es mereixen un major èmfasi en la formulació de les polítiques educatives.

No s'han trobat registres				teacher pedagogical dimension			
Examining Multiple Dimensions of Teacher Quality: Attributes, Beliefs, Behaviours, and Students' Perceptions of Effectiveness	2.020	Melbourne Graduate School of Education	Witter, Michael Stephen	teacher personal dimension	4 darrers anys	Mètodes quantitatiu	Aquest treball es centra en l' estructura i la relació de múltiples dimensions de la qualitat docent Considera important el treball amb les creences del docent.
From Traditional to Experiential Education  The Transformative Experience of Teachers.	2018	Sofia University	Fridari, I Gusti Ayu Diah	educational transformation	4 darrers anys	Mètode de casos d'usos múltiples	L'objectiu d'aquesta investigació era investigar l'experiència transformadora de professors que tenien formació i experiència amb l'educació tradicional i després es van traslladar a un mètode d'ensenyament vivencial  D'aquesta anàlisi van sorgir sis temes clau, que eren el sentit del propòsit, la transformació de les creences educatives, les experiències d'aprenentatge transformador, el sentit de la comunitat, el sentit de la intimitat i l'autotransformació.

An investigation into the career decisions of teachers and their views on special education, using a life history approach.	2020	University of Sheffield	Netherwood, Annette Karen	Teacher educational transformation	4 darrers anys	Mètode biogràfic-narratiu	Aquest estudi considera les històries de vida de sis professors i un professor en pràctiques per explorar els factors que podrien haver influït en les seves decisions professionals. Busca identificar temes i esdeveniments en totes les fases de la vida dels participants que d'alguna manera poden haver influït en les seves decisions.
Perceptions of Teacher Leadership: The Influence of Organizational Structure on the Professional Identity of Urban STEM Teacher Leaders.	2020	University of Cincinnati	Hutchinson, Anna E.	teacher personal development	4 darrers anys	Enfocament qualitatiu: estudi de cas	Utilitzant la identitat professional com a marc conceptual per al lideratge docent. El propòsit d'aquest estudi de cas qualitatiu és investigar com es forma el desenvolupament de la identitat professional de 17 líders docents STEM dins d'estructures organitzatives-  Evidència que el desenvolupament professional eficaç és el resultat de l'alineació amb els objectius de creixement personal i professional que augmenten la consciència de la identitat professional.
Exploring the intersection of teachers' negotiation of personal identities,	2019	Memorial University of Newfoundland	Xu, Xiaolin	teacher personal development	4 darrers anys	Enfocament qualitatiu: Mètode narratiu basat en l'art (dibuixos, visionat de pel·lícules) i converses significatives	Des d'una visió holística de les identitats dels docents, examina les tensions que experimenten entre els discursos dominants, les seves creences personals i experiències viscudes. Emfatitza a respectar el jo personal i a qüestionar els supòsits tradicionals sobre el professor. Interrelació entre identitat professional i

<p>professional identities, and culture expectations.</p> <p>(ficat en desenvolupament tesi en antecedents)</p>							<p>personal, i proposa que la formació inicial i permanent ho tinga en compte</p>
<p>Two teachers' experience of whole(hearted) teacher development: Developing the person and the professional.</p> <p>(ficat en desenvolupament tesi en antecedents)</p>	2018	University of Tennessee	Norvell, Cassie Kay	teacher personal developmen	4 darrers anys	Estudi qualitatiu i multicas	<p>Aquest estudi proposa una nova construcció per al desenvolupament del professorat que inclou tant el desenvolupament personal com el professional. Les conclusions d'aquest estudi suggereixen que el desenvolupament personal juntament amb l'aprenentatge professional és fonamental per al creixement i el desenvolupament del professorat.</p>



Teacher conceptualization of teaching: integrating the personal and the professional.	2.007	Ohio State University	Brilhart, Daniel L.	teacher personal development	4 darrers anys	Estudi etnogràfic	<p>Aquesta investigació explora com els professors en servei conceptualitzen l'ensenyament, integren les dimensions personals i professionals de les seves vides i desenvolupen les identitats del professorat.</p> <p>Va trobar que els recursos principals per aquests processos són experiències relacionals, tant informals com formals. Les experiències biogràfiques, les qualitats personals i l'exploració del jo com a professor tenen influència en aquests processos.</p>
Navigating teacher identity in evolving technological contexts in Irish classrooms.	2020	Queen's University Belfast	Cassidy, Dara	Teacher narratives biographical	4 darrers anys	Mètode biogràfic-narratiu	<p>Aquesta investigació explora com els docents s'adapten als canvis en la naturalesa de la professió docent associats a la introducció generalitzada de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) a les escoles i a la societat en general.</p>
Narratives of women music teachers in Northern Ireland : beyond identity.  (ficat en desenvolupament tesi en antecedents)	2016	University of Exeter	Burgess, Frances Anne	Teacher narratives biographical	4 darrers anys	Mètode biogràfic-narratiu	<p>Aquest estudi va examinar les narratives de la pràctica professional de tres dones professores de música.</p>

No s'han trobat registres relacionats en el nostre objecte d'estudi				Teacher life story	Last 4 years		
S'han trobat coincidències en anteriors				teaching identity	Last 4 years		
S'han trobat coincidències en anteriors				teacher narratives biographical	Last 4 years		

Annex 3. Model d'entrevista inicial

**PART PERSONAL**

**Quin és el teu nom?**

¿Cuál es tu nombre?

**Quants anys tens?**

¿Qué edad tienes?

**Quines aficions i interessos tens?**

¿Qué aficiones e intereses tienes?

**PART PROFESSIONAL**

**Titulació**

Titulación

**A quin col·legi treballes o has treballat? Etapa?**

¿En qué centro trabajas o has trabajado?¿Etapa?

**Quina és la teua situació laboral actual?**

¿Cuál es tu situación laboral?

**Des de quan eres mestra/-e?**

¿Desde cuándo impartes docencia?

**Per què vas estudiar magisteri?**

¿Porqué estudiaste magisterio?

**Com valores la teua situació professional actual?**

¿Como valorar tu situación profesional actual?

**Has realitzat o estàs realitzant algun projecte d'innovació o renovació pedagògica?**

¿Has realizado o realizas algun proyectp de innovación o renovación pedagógica?

**PART FORMATIVA**

**Quins cursos de formació has realitzat?**

¿Que cursos de formación has realizado?

**Quin àmbit de formació prioritzes actualment per al teu desenvolupament com a docent?**

¿Qué ámbito de formación priorizas actualmente para tu desarrollo como docente?

**La formació ofertada s'ajusta a les teues necessitats?**

¿La formación ofertada se ajusta a tus necesidades?

**Quin tipus de formació t'agradaria realitzar?**

¿Que tipo de formación te gustaría realizar?

**Què és per a tu ser mestre?**

¿Que es para ti ser maestro?

**Moltes gràcies per la teua aportació.....**

Muchas gracias por tu aportación.....

Annex 4. Guió de les entrevistes en profunditat

DIMENSIONS	GUIÓ ENTREVISTA
<p>-Dimensió política-social</p>	<p><b>Societat i política. La globalització neoliberal.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Relació vida escolar/realitat social i política.</li> <li>-Paradoxes: L'educació com a negoci/l'educació com a transformació</li> </ul> <p><b>Sistema educatiu</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Mercantilització i privatització del sistema educatiu</li> <li>-Qualitat de centre/llibertat d'elecció</li> <li>-Autonomia de centre .</li> <li>-Lleis i reformes</li> <li>-Mercat/negoci de la formació/innovació</li> </ul> <p><b>El paper del docent com a actor polític.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Influència del docent.</li> <li>-El docent com a agent polític.</li> <li>-El docent com a agent de canvi transformador.</li> <li>-Reconeixement social i polític dels mestres.</li> </ul>
<p>-Dimensió pedagògica</p>	<p><b>Model d'escola i Projecte educatiu de centre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Educaió versus instrucció</li> <li>-Sentit de l'educació</li> <li>-L'escola que volem</li> <li>-L'escola pública de hui (qualitat, inclusió, democràcia</li> <li>-Gestió educativa i participació democràtica comunitat educativa .</li> <li>-Curriculum</li> <li>-Cultures de centre i d'aula</li> </ul> <p><b>Innovació crítica i progressista</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Renovació/innovació</li> </ul>

	<p><b>El docent</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-El paper del docent:</li> <li>-Sentit de ser docent/Fortaleses i debilitats</li> <li>-Formació del docent</li> </ul> <p><b>Aula</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Aprenentatge i coneixement.</li> <li>-Alumnat . <u>Persones que volem</u></li> <li>-Gestió de l'aula i convivència escolar</li> <li>-Llibre de text</li> <li>-Estratègies metodològiques utilitzades</li> <li>-Inclusió: presència, participació i progrés de l'alumnat.</li> <li>-Avaluació</li> <li>-Relacions professorat-alumnat</li> <li>-Relacions professorat-professorat</li> <li>-Relacions-famílies-professorat i participació famílies vida de l'aula</li> </ul>
<p>-Dimensió personal</p>	<p><b>Situacions, experiències i persones que han marcat</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Situacions a destacar en la vida professional</li> <li>-Situacions a destacar en la vida que han tingut influència com a docent</li> <li>-Persones que ens han inspirat.</li> </ul> <p><b>Qui soc jo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-El docent com a persona</li> <li>-Aficions, interessos</li> <li>-Ser mestre.</li> <li>-Docent i identitat personal</li> <li>-Treball per a ser un bon mestre.</li> </ul> <p><b>El dia a dia del docent. Més enllà de que es veu</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Ser mestre i autorrealització</li> <li>-Moments de plena realització. Fonts d'alegria i satisfacció</li> <li>-Moments de frustració i pesimismo</li> </ul>



	<p>-Gestió personal d'aquests moments. Treball personal/emocional</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Moments diferents en el curs.</li> <li>-Dificultats, resistències i necessitats que tenim.</li> <li>-Professió o vocació.</li> <li>-Quan estem davant de la classe.</li> <li>-Conflictes entre alumnes.</li> <li>-Relacions amb els companys.</li> <li>-Conflictes amb companys.</li> <li>-Relacions amb les famílies.</li> <li>-Conflictes amb famílies.</li> <li>-Les nostres pors.</li> <li>-Les pors dels alumnes i companys</li> <li>-Gestió de la incertesa.</li> <li>-Resultats que no esperes.</li> <li>-Resultats o procés?</li> <li>-Identitat del docent.</li> <li>-Institucions educatives i identitat del docent.</li> </ul> <p><b>El mestre ideal</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-El mestre ideal.</li> </ul>
--	---

## Annex 5. Guió de les entrevistes semiestructurades de les altres informants

- Parla obertament sobre la participant
- Destaqués algun aspecte d'ella?
- Com la consideres a nivell polític?
- Com la consideres com a mestra?
- Quina relació té amb la gent?
- Com gestione els conflictes?
- Com creus què és com a persona?
- Altres aspectes que vols destacar

## Annex 6. Consentiment informat de les participants

Em dirigeix a vosté amb la intenció de deixar constància per escrit de la investigació que estem realitzant i, al mateix temps, sol·licitar-li la seua col·laboració i autorització per a participar en l'anàlisi i recollida de dades de la mateixa, així com també la difusió i comunicació de les seues imatges, fent palés en aquest document el seu consentiment informat per a participar d'aquesta investigació que tot seguit es detalla.

En concret,

- Aquesta investigació, anomenada «El desenvolupament personal del docent i la seua aplicació en l'àmbit escolar com a eix bàsic de la transformació educativa», està dirigida per les professores Odet Moliner García i per Paula Escobedo Peiro de la Universitat Jaume I de Castelló.
- Aquest treball té com a finalitat analitzar la figura dels docents des de la seua dimensió més personal i interior, complementant-ho amb el posicionament polític i pedagògic d'aquests. Es pretén generar una reflexió profunda sobre la importància de la figura del professorat i ficar en valor aquells aspectes més personals que, en moltes ocasions, s'han obviat o han tingut una importància menor que a aspectes tècnics, metodològics o normatius. El propòsit de la mateixa és analitzar aquest fet mitjançant la metodologia biogràfica-narrativa.
- El procés de recollida de dades té una durada d'uns 15 mesos aproximats des de la data actual (amb flexibilitat per a les trobades) dins el procés de la investigació, ja iniciada, que ha d'estar finalitzada dintre d'un període màxim de cinc anys.
- En aquest procés de recollida de dades utilitzarem instruments d'investigació qualitativa. Aquestes són: una entrevista inicial, una entrevista en profunditat, una línia de vida, la foto-elicítació... i si, escau, una entrevista focalitzada.
- Tot el procés estarà consensuat i revisat per les dues parts des del principi, on vosté tindrà veu activa dins el procés investigador.
- La seua vàlua per formar part de la investigació està justificada pel fet que vosté és docent i té o ha tingut relació directa amb la renovació pedagògica i amb carisma en el seu entorn proper.
- L'investigador principal serà qui custodiarà la informació
- Per a l'elaboració del relat, una vegada finalitzada la sessió o entrevista, serà necessari la devolució de la informació a ls participants. L'investigador principal la enviarà per correu electrònic amb la finalitat que l'informant dispose d'aquesta i modifique, incorpore i elimine tot allò que considere oportú.
- El tractament de les dades personals i de les imatges s'efectuarà conforme al previst en les Lleis Orgàniques 1/82, de 5 de maig, de Protecció Civil al Dret a l'Honor, la Intimitat Personal i Familiar i a la Pròpia Imatge; i 3/2018, de 5 de desembre, de Protecció de Dades Personals i Garantia dels Drets Digitals.
- Els participants estaran en ple dret d'accedir, rectificar, oposar-se, cancel·lar o limitar qualsevol dada al llarg del procés d'investigació, així com d'obtenir una còpia de totes les seues dades personals per a la seua portabilitat.
- Al mateix temps, durant tot el procés d'investigació, qualsevol participant podrà abandonar aquest treball, si així ho considera.

- L'equip d'investigació es compromet a difondre aquesta investigació en revistes, nacionals i internacionals, així com en congressos científics. Paral·lelament, es comunicarà a les persones participants en la recerca i als responsables de les respectives universitats implicades.
- El Responsable del tractament de les dades personals és David González Devís. Podeu contactar amb ell mitjançant el seu telèfon 678309012 o mitjançant correu electrònic [davidgonddev@gmail.com](mailto:davidgonddev@gmail.com) / [a1024554@uji.es](mailto:a1024554@uji.es) per a resoldre qualsevol dubte o per a exercir els vostres drets sobre dades personals.
- Per últim, sols agraïr-li la seua col·laboració, per la rellevància que el seu testimoni representa en el procés investigador, i per la confiança depositada en la investigació.

Declare estar informat i autoritze a David González Devís a la recopilació i tractament de les dades necessàries per dur a terme aquesta investigació.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020

Col·laborador/-a en la investigació

L'investigador/-a

Signat \_\_\_\_\_

Signat: \_\_\_\_\_

DI: \_\_\_\_\_

DI: \_\_\_\_\_

## Annex 7. Consentiment informat de les altres informants

Em dirigeix a vostè amb la intenció de deixar constància per escrit de la investigació que estem realitzant i, al mateix temps, sol·licitar-li la seua col·laboració i autorització per a participar en l'anàlisi i recollida de dades de la mateixa, per a complementar la informació del participant principal, fent palès en aquest document el seu consentiment informat per a participar d'aquesta investigació que tot seguit es detalla.

En concret,

- Aquesta investigació, anomenada «El desenvolupament personal del docent i la seua aplicació en l'àmbit escolar com a eix bàsic de la transformació educativa», està dirigida per les professores Odet Moliner García i per Paula Escobedo Peiro de la Universitat Jaume I de Castelló.
- Aquest treball té com a finalitat analitzar la figura dels docents des de la seua dimensió més personal i interior, complementant-ho amb el posicionament polític i pedagògic d'aquests. Es pretén generar una reflexió profunda sobre la importància de la figura del professorat i ficar en valor a aquells aspectes més personals que, en moltes ocasions, s'han obviat o han tingut una importància menor que a aspectes tècnics, metodològics o normatius. El propòsit de la mateixa és analitzar aquest fet mitjançant la metodologia biogràfica-narrativa.
- El procés de recollida de dades té una durada d'uns 15 mesos a proximitats des de la data actual (amb flexibilitat per a les trobades) dins el procés de la investigació, ja iniciada, que ha d'estar finalitzada dintre d'un període màxim de cinc anys.
- En aquest procés de recollida de dades utilitzarem instruments d'investigació qualitativa. Aquestes són: una entrevista inicial, entrevistes en profunditat, una línia de vida i la foto-elicitaó.
- La seua vàlua per formar part de la investigació està justificada pel fet que vosté és docent o té o ha tingut relació directa amb un dels participants principals de la investigació.
- L'investigador principal serà qui custodiarà la informació
- Per a l'elaboració del relat, una vegada finalitzada la sessió o entrevista, serà necessari la devolució de la informació als participants. L'investigador principal la enviarà per correu electrònic amb la finalitat que l'informant dispose d'aquesta i modifique, incorpore i elimine tot allò que considere oportú.
- El tractament de les dades personals i de les imatges s'efectuarà conforme al previst en les Lleis Orgàniques 1/82, de 5 de maig, de Protecció Civil i Dret a l'Honor, la Intimitat Personal i Familiar i a la Pròpia Imatge; i 3/2018, de 5 de desembre, de Protecció de Dades Personals i Garantia dels Drets Digitals.
- Els participants estaran en ple dret d'accedir, rectificar, oposar-se, cancel·lar o limitar qualsevol dada al llarg del procés d'investigació, així com d'obtenir una còpia de totes les seues dades personals per a la seua portabilitat.
- Al mateix temps, durant tot el procés d'investigació, qualsevol participant podrà abandonar aquest treball, si així ho considera.
- L'equip d'investigació es compromet a difondre aquesta investigació en revistes, nacionals i internacionals, així com en congressos científics. Paral·lelament, es comunicarà a les persones participants en la recerca i als responsables de les respectives universitats implicades.
- El Responsable del tractament de les dades personals és David González Devís. Podeu contactar amb ell mitjançant el seu telèfon 678309012 o mitjançant correu electrònic

[davidgondev@gmail.com](mailto:davidgondev@gmail.com) / [al024554@uji.es](mailto:al024554@uji.es) per a resoldre qualsevol dubte o per a exercir els vostres drets sobre dades personals.

- Per últim, sols agrair-li la seua col·laboració, per la rellevància que el seu testimoni representa en el procés investigador, i per la confiança depositada en la investigació.

Declare estar informat i autoritze a David González Devís a la recopilació i tractament de les dades necessàries per dur a terme aquesta investigació.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020

Col·laborador/-a en la investigació

L'investigador/-a

Signat \_\_\_\_\_

Signat: \_\_\_\_\_

DI: \_\_\_\_\_  
DI: \_\_\_\_\_

Annex 8. Àudios i transcripcions (memòria USB adjunta)

**“Quan estimem, la por desapareix ineludiblement”.**

**(bell hooks)**



