



UNIVERSITAT^{DE}
BARCELONA

Les pràctiques narratives en la formació de la identitat del mestre

Una etnografía educativa entorn l'autobiografia educativa
en la formació inicial de Mestres

Mercè Cols Catasús



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència [Reconeixement 4.0. Espanya de Creative Commons](#).

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia [Reconocimiento 4.0. España de Creative Commons](#).

This doctoral thesis is licensed under the [Creative Commons Attribution 4.0. Spain License](#).



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Facultat d'Educació

**Les pràctiques narratives en la
formació de la identitat del mestre.
Una experiència etnogràfica a l'entorn de
l'autobiografia educativa en la formació inicial de
mestres.**

Programa de Doctorat “Educació i Societat”

Doctoranda: Mercè Cols Catasús

Directores: Dra. Remei Arnaus Morral i Dra. Maria del Mar Esteve Ràfols

Tutor: José Contreras Domingo

A la memòria dels meus estimats i enyorats pares, Pere i Teresa

“Un nen, un mestre, un llibre i una ploma poden canviar el món. L’educació és l’única solució.”

Malala Yousatzai, Premi Nobel de la pau l’any 2014. Discurs davant de l’Assemblea General de l’ONU. (Nova York, juliol del 2013)

ÍNDEX

Agraïments	11
Introducció	15
El tema d'estudi.....	16
Per què aquest tema m'implica	16
El perquè del títol de la tesi.....	17
Què m'ha dut a fer aquesta recerca	18
Què vull explicar	19
Què apporto de nou	27
D'on brolla? Les fonts d'on he begut de cada temàtica	28
1 LA RECERCA I EL SEU PROCÉS	31
1.1 El sentit d'una investigació educativa.....	31
1.2 Emmarcament de l'estudi dins d'una perspectiva qualitativa.....	31
1.2.1 El perquè d'aquesta opció: referents.....	31
1.2.2 Caracterització de la investigació qualitativa.....	32
1.3 Opció metodològica de la recerca.....	34
1.3.1 La recerca etnogràfica.....	34
1.3.2 La narrativa en la recerca.....	40
1.4 L'estudi de la complexitat d'un cas particular: l'estudi del cas.....	50
1.4.1 El cas específic.....	50
1.4.2 La raó de la tria	51
1.5 Del disseny a la realització de la recerca.....	52
1.5.1 Fases de la recerca i justificació.....	54
1.5.2 La presència en el context –el camp– de la investigadora. Exigències i implicacions	63
1.5.3 Estratègies de recollida d'informació i de documentació.....	67

1.5.4	L'anàlisi i la interpretació de la informació i la documentació.....	83
1.5.5	La reconstrucció i la presentació del producte etnogràfic fruit de la recerca	86
1.5.6	Investigar i escriure alhora.....	88
1.5.7	La meua actitud durant la recerca: creixement personal, professional i com a investigadora	95
1.5.8	La meua experiència de relació amb la tutora i amb el grup(s) d'estudiants.....	99
1.5.9	El paper de les directores de tesi.....	101
2	L'EXPERIÈNCIA DE RECERCA I EL SEU CONTEXT.....	105
2.1	L'experiència pedagògica, la pràctica desplegada.....	105
2.2	El Seminari, un espai privilegiat	106
2.2.1	Què és el Seminari: un espai propi de la metodologia de Blanquerna.....	106
2.2.2	Dinàmica d'aquest espai: el que hi ha passat, la dinàmica i l'atmosfera que s'ha generat.....	108
2.3	L'aventura d'aquesta experiència/pràctica. L'itinerari didàctic que es planteja.	109
2.3.1	Activitats prèvies a l'elaboració de l'autobiografia educativa.....	110
2.3.2	Elements que ajuden o acompanyen el procés.....	117
2.3.3	Proposta d'escriptura de l'autobiografia educativa.....	121
2.3.4	Presentació de la pròpia autobiografia al grup.....	123
2.3.5	Posada en comú de les autobiografies al grup	127
2.3.6	Valoració del procés, del significat d'escriure i de l'elaboració d'una autobiografia educativa	132
2.3.7	El retorn personal de la tutora al treball dels estudiants	134
2.3.8	De l'autobiografia educativa als monogràfics o projectes de treball	136
2.3.9	Canvis que s'han introduït en l'itinerari didàctic.....	140
2.3.10	Dificultats en l'aventura de la pràctica pedagògica	145
2.4	L'acompanyament i el guiatge de la tutora al grup d'estudiants.....	150
2.4.1	Com és la professora tutora personalment i professional	151
2.4.2	Clima, entorn d'aprenentatge o dinàmica que ella crea en l'espai de Seminari	154
2.4.3	Les indicacions per escriure l'autobiografia educativa.....	156

2.4.4	Construint la bastida	159
2.4.5	La tutora evidencia el procés seguit.....	166
2.4.6	De com han arribat als monogràfics o projectes de treball.....	167
2.4.7	De com la tutora convida i motiva els estudiants a començar la sessió.....	168
2.4.8	Tancament de les sessions per part de la tutora	170
2.4.9	Quan la tutora ajuda els estudiants a construir saber pedagògic.....	173
2.4.10	Quan l'autobiografia es relaciona amb els continguts de les matèries o assignatures	175
2.4.11	Quan la tutora regala lliçons pedagògiques als estudiants.....	177
2.4.12	De com la tutora encoratja i felicita els estudiants pel procés o per la feina feta	180
2.4.13	Quan la tutora exigeix els estudiants	181
2.4.14	De com la tutora avalua i fa el retorn als estudiants de l'exercici escrit de l'autobiografia educativa.....	182
2.4.15	La tutora es coneix les autobiografies.....	184
2.4.16	La relació de la tutora amb la investigadora	185
2.5	Els estudiants d'avui, futurs mestres de demà.....	187
2.5.1	Actitud davant de la proposta i durant el procés de preparació i elaboració de l'autobiografia.....	187
2.5.2	La implicació dels estudiants amb la pràctica pedagògica	189
2.5.3	Els estudiants interpel·len la tutora.....	190
2.5.4	Els estudiants s'interpel·len entre ells.....	191
2.5.5	Com els estudiants creixen i avancen amb el treball autobiogràfic	192
2.5.6	Diàlegs rics i fecunds entre iguals	193
2.5.7	La memòria en grup s'estimula.....	194
2.5.8	Del passat al present.....	195
2.5.9	Quan dialoguen amb l'autobiografia de l'altre. Quan comparteixen l'autobiografia educativa.....	197
2.5.10	De la posada en comú de les autobiografies educatives	198
2.5.11	Els moments catàrtics o curatius.....	201
2.5.12	Com s'han sentit fent l'autobiografia educativa	204
2.5.13	La relació del grup amb la tutora	205

2.5.14	La relació entre els estudiants del grup de Seminari.....	206
2.5.15	La relació dels estudiants amb la investigadora.....	207
2.6	Petjades significatives del camí de les autobiografies educatives.....	208
2.6.1	Aflorant concepcions de l'educació.....	212
2.6.2	De la valoració d'experiències viscudes a la construcció del saber pedagògic	231
2.6.3	De la mirada crítica al passat a la construcció del saber pedagògic	237
2.6.4	Procés d'autoconeixement i construcció del futur mestre	244
2.6.5	La centralitat de les emocions i dels sentiments	249
2.6.6	Valoració del procés d'elaboració de l'autobiografia educativa, camí cap a la memòria i la reflexió	254
2.6.7	Del contacte amb les autobiografies dels altres i la construcció com a grup....	257
2.6.8	El significat d'elaborar i escriure l'autobiografia educativa.....	260
2.7	Cercles propers o afluent de l'experiència d'escriptura autobiogràfica ..	2084
2.7.1	Pouar en el record d'aquell exercici d'escriptura autobiogràfica fet a l'inici de la formació com a mestres	212
2.7.2	Quan l'autobiografia forma part de les matèries o assignatures	231
3	SENTIT DE L'AUTOBIOGRAFIA EN LA FORMACIÓ INICIAL DE MESTRES.....	289
3.1	La narració de l'autobiografia educativa en l'experiència de formació de la identitat docent de mestres	289
3.1.1	Les pràctiques narratives en educació i en la formació inicial de mestres	289
3.1.2	La construcció de la identitat docent a partir del relat de l'autobiografia educativa	316
3.2	Per què una autobiografia educativa en la formació inicial de mestres?	338
3.2.1	L'acompanyament personal en la construcció de mestre.....	339
3.2.2	La construcció curricular/Com poden emergir els continguts	359
4	CONCLUSIONS	373
4.1	Conclusions.....	373

5 REFERÈNCIES.....	385
5.1 Referències	385
6 ANNEX.....	3859
6.1 Annex digital	401

ÍNDIX DE FIGURES

- Figura 1. Esquema de l'itinerari didàctic que segueixen els estudiants, 110
- Figura 2. Les veus per a l'autobiografia, 114
- Figura 3. Esquema de les activitats prèvies a l'autobiografia educativa, 141
- Figura 4. Mapa de les petjades significatives del camí de les autobiografies educatives, 211
 - Figura 4.1 Mapa de les Petjades significatives del camí de les autobiografies educatives; creat per la investigadora: Aflorant concepcions de l'educació, 212
 - Figura 4.2 Mapa de les Petjades significatives del camí de les autobiografies educatives; creat per la investigadora: De la valoració d'experiències viscudes a la construcció del saber pedagògic, 231
 - Figura 4.3 Mapa de les Petjades significatives del camí de les autobiografies educatives; creat per la investigadora: De la mirada crítica al passat a la construcció del saber pedagògic, 237
 - Figura 4.4 Mapa de les Petjades significatives del camí de les autobiografies educatives; creat per la investigadora: Procés d'autoconeixement i construcció del futur mestre, 244
 - Figura 4.5 Mapa de les Petjades significatives del camí de les autobiografies educatives; creat per la investigadora: La centralitat de les emocions i dels sentiments, 249
 - Figura 4.6 Mapa de les Petjades significatives del camí de les autobiografies educatives; creat per la investigadora: Valoració del procés d'elaboració de l'autobiografia educativa, camí cap a la memòria i la reflexió, 254

- Figura 4.7 Mapa de les Petjades significatives del camí de les autobiografies educatives; creat per la investigadora: Del contacte amb les autobiografies dels altres i la construcció com a grup, 257
- Figura 4.8 Mapa de les Petjades significatives del camí de les autobiografies educatives; creat per la investigadora: El significat d'elaborar i escriure l'autobiografia educativa, 260
- Figura 5. Mapa de continguts etnogràfics sobre Aflorant concepcions de l'educació, 213
- Figura 6. Mapa conceptual de la temàtica tractada: El mestre o la mestra, 362
- Figura 7. Mapa conceptual de la temàtica tractada: L'infant, 363
- Figura 8. Mapa conceptual de la temàtica tractada: L'escola, 364
- Figura 9. Mapa conceptual de la temàtica tractada: Opcions pedagògiques i didàctiques, 365
- Figura 10. Mapa conceptual de la temàtica tractada: Aprendre des de la universitat a ser mestre a través de l'autobiografia, 366

ÍNDIX DE TAULES

- Taula 1. Fonts-autoria-temps (Les fonts en funció de qui provenen i de les quals obtinc informació), 57-58
- Taula 2. Estratègies d'informació i de documentació, 69
- Taula 3. Documentació analitzada, 78
- Taula 4. Materials i documents ad hoc creats per la investigadora, 80
- Taula 5. Espai de treball -Temps de realització -Tasca -Agrupaments dels estudiants, 145

Agraïments

A la doctores Maria del Mar Esteve i Remei Arnaus, directores de tesi, companyes d'un viatge que ha sigut llarg, però extraordinàriament profitós. Mil gràcies per la confiança i el respecte que heu tingut per mi en aquesta aventura acadèmica i personal. Teniu tot el meu reconeixement!

Al Dr. José Contreras, que també ha estat pendent del meu procés i progrés, que ha fet de tutor quan potser no li tocava. Gràcies!

Als estudiants del Grau d'Educació Primària que es van deixar enredar i participar en la tesi. Vull escriure tots els seus noms perquè no me n'oblido de cap, els tinc sempre ben presents i encara recordo el seu rostre. Del curs 2010-11: Lluís Santamaria, Mireya González, Francisco Javier Hernández, Maria Masó, Carla Alfonso, Alba Torra, Arnau Floristán, Oriol Carbonell, Estefania López, Anna Bernat, Laura Morgado, Adara Puig-Serra, Carles Petanàs i Natàlia Dyke. Del curs 2013-14: M. Clara Urpí, Maria Revenaqué, Laura Navarro, Ferran Minguella, Claudia Losada, Anna González, Laura Avilés, Núria Albareda, Marc Catalan, Eduard Gandía, Laura Domínguez, Martí Salvador. Del curs 2014-15: Elena Arenas, Carla Bartra, Anna García, Júlia Nagore, Ares Negre, Íker Olivella, Roger Sabartrés i Anna Serra.

A la Fundació Blanquerna, que un dia, ja fa més de vint anys, em va proposar formar part de la comunitat universitària Blanquerna. Molt especialment al Dr. Salvador Pié Ninot, gràcies a la confiança i l'acompanyament amical del qual avui sóc qui sóc i presento la tesi. A la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna (URL), als seus dirigents, companys de claustre i personal d'administració i serveis, cadascun, des dels seus llocs de treball i responsabilitats m'han fet més amable aquest camí de recerca.

Als antics companys de la Direcció General de Blanquerna, els de la Tamarita, de qui n'he sentit sempre l'alè animós perquè tirés endavant: el Dr. Lluís Font, la Sra. Montserrat Queralt, la Sra. Judit Martin i la Sra. Marta Clos.

Als companys de l'àrea d'Humanitats de Magisteri de la Facultat, que han participat de tot el procés, que m'han recolzat i que es van alegrar amb mi i per mi quan em vaig animar a fer la tesi: el Dr. Andreu Ibarz, la Dra. Assumpta Sendra, el Dr. Àngel Jesús Navarro i la Prof. Ana Eva Jarabo.

Als companys del despatx A4-01, que m'han donat tot els seu suport i han tolerat els meus neguits i defalliments amb un somriure.

Als meus companys de claustre i amics: Dra. Elisabeth Alomar, Dr. Jordi Simon, Dr. Carlos Moreno, Dr. Carles Pérez. Gràcies per les mirades còmplices, el seguiment constant i l'ajut en moments decisius.

Al Dr. Josep M. Esquirol, que no volia que em perdés aquesta experiència de recerca. Per la seva proximitat i insistència sempre amable.

A la meva família, als meus segons pares —el tiet Esteve i la tia Mercè—, que m'han cuidat com ningú; al meu germà, Jordi, a la meva cunyada Glòria i el meu nebot Arnau, que de lluny també han viscut aquest procés; als meus cosins, l'Olga, el Miquel, l'Oriol i l'Auxili, que hi han sigut sempre; a la meva fillola preferida, la Maria, i a la fillola adoptada Anna, que podrien explicar la mar de bé què és el doctorat i què vol dir fer una tesi, per la curiositat i preocupació que m'han mostrat en tot moment, i al petit Marc, que ha sigut l'últim d'arribar i amb el seu riure m'ha alegrat molts moments.

“Ara mateix enfilo aquesta agulla amb el fil d’un propòsit¹ ...”

Introducció

La formació inicial d’un mestre, com a procés que involucra la persona en la seva totalitat, implica o suposa escatir les concepcions, les representacions, les imatges que els futurs mestres tenen sobre l’educació i el magisteri. Així mateix, reclama recuperar els recorreguts personals, les històries escolars i les maneres d’aprendre que han anat construint els futurs mestres en interacció amb els contextos en què han crescut i s’han format. Això els ha de permetre preveure i projectar el seu futur com a mestres a partir del desvetllament de les petjades de la seva pròpia experiència que s’aniran transformant en elements que poden estructurar la seva futura tasca com a docents. La vida deixa en nosaltres un sediment, i posar-lo negra sobre blanc en el relat autobiogràfic suposa un camí a través del qual podem entendre qui som i què volem arribar a ser a nivell personal, però també, vocacional i professional.

La reconstrucció minuciosa en una narració d’una classe d’experimentació al laboratori o d’una estona jugant als amagatalls del pati amb els amics pot promoure la revisió i l’ampliació de les intuïcions i les idees que els estudiants, en el seu primer any de Magisteri, tenen sobre l’escola, l’educació, el fet de ser i fer de mestre, l’aprenentatge, la infantesa, etc. Les vivències narrades –i les creences i valoracions que hi són implícites– obren un camp en què cada futur mestre es pot plantejar preguntes sobre com entén l’educació, l’escola, sobre el mestre que vol arribar a ser, i sobre l’escola que vol ajudar a construir.

Hi ha dimensions de l’aprenentatge universitari que incideixen d’una manera molt clara en la professionalització del mestre i en el desplegament de competències professionals tipificades. Però hi ha una altra vessant, la vocacional –menys tipificable–, que també necessita ser explicitada en l’itinerari formatiu dels mestres. Com escriu Hansen (2001, 19), “la vocació descriu el treball com una realització i un sentit per a l’individu, de tal manera que ajuda a proporcionar un sentit propi, una identitat personal”.

¹ Inici del poema “Ara mateix”, del poeta Miquel Martí i Pol, publicat en el seu llibre *L’àmbit de tots els àmbits* (1962). Barcelona: Edicions 62.

· **El tema d'estudi**

El tema d'estudi d'aquesta tesi són les pràctiques narratives, específicament, l'autobiografia educativa, en la formació inicial de mestres a través d'una metodologia qualitativa, concretament de l'etnografia educativa i circumscrita en el cas singular dels estudiants de primer curs del Grau d'Educació Primària de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna (URL), 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.

· **Per què aquest tema m'implica**

Sóc mestra i des de fa ja més de 20 anys que sóc formadora de mestres. Aquesta és la meva feina, però també la meva vida. La recerca que he desplegat va més enllà d'un tema que m'interessés estudiar, és el sentit que té per mi fer ara i aquí recerca. És una experiència personal i professional, la qual m'involucra del tot. Té a veure amb la meva experiència com a docent universitària i això fa que no sigui un estudi distant, allunyat de mi, sinó que és autoimplicatiu i performatiu, és a dir, que m'implica a mi –perquè no em puc abstenir del que investigo–, i això em dóna elements per pensar, reflexionar i canviar en la meva feina i per això em performa.

M'hi acosto amb una mirada d'implicació, des de dins, que analitza la pròpia feina per aportar elements d'anàlisi, reflexió i repensar, si cal, les propostes pedagògiques que aportem; per afirmar el model educatiu que tenim, per donar valor a la nostra proposta universitària.

M'ocupa la formació inicial dels mestres però també em preocupa. M'interessa aclarir i investigar com és i com pot millorar-se. I fer-ho des de la proximitat, des d'un lloc vinculat estretament i íntim amb la meva experiència docent; fer-ho des de la pràctica i no des de la teoria o l'especulació; fer-ho des de l'experiència, des de l'experiència viscuda dels qui hi estem implicats (professors, estudiants i jo mateixa).

En la recerca sobre les pràctiques narratives en la formació de la identitat del mestre, hi ha també una part humana important. L'alumne se sent escoltat, atès des de la seva singularitat i acollit d'acord amb la proposta formativa de Blanquerna. Hi establim un compromís i ens en sentim responsables, per això l'acompanyem amb respecte i cura pel que és, ha estat i serà com a persona i, evidentment, com a futur mestre. L'atenció a les

persones, l'educació personalitzada tan pròpia de l'estil Blanquerna, ressona també aquí en aquest estudi.

Humilment, penso que aquesta investigació pot ser interessant no només per Blanquerna –per a la Facultat² i els seus estudis d'educació–, sinó també per a altres contextos educatius. És una recerca que estudia un cas particular, que estudia una pràctica específica, però que pot redimensionar la formació inicial: és específica sí, però, paradoxalment, pot il·luminar altres pràctiques i altres situacions.

· **El perquè del títol de la tesi**

El títol de la tesi el vaig pensar quan ja havia entrat en el camp i m'havia adonat de per on podia anar l'estudi, el què en podia sorgir i sobre què podia aprofundir; quan tenia ja els primers esborranys d'escriptura. M'ha anat bé tenir-lo sempre de referència perquè ha sigut el nord que m'ha orientat en tot el procés.

“Les pràctiques narratives en la formació de la identitat del mestre. Una experiència etnogràfica a l'entorn de l'autobiografia educativa en la formació inicial de mestres.” He titulat així la investigació perquè m'ha suposat una manera de concretar, de sintetitzar, d'expressar l'essència –el que constitueix el fons–, la naturalesa, l'entitat, el moll del contingut.

És un títol explicatiu. La primera part, denota clarament la temàtica global de la recerca; i la segona, focalitza l'experiència i en concreta la metodologia. D'una banda, indica els conceptes claus de la recerca: les pràctiques narratives, i, concretament, l'autobiografia educativa; de l'altra, la formació i, específicament, la formació de la identitat com a docents. En definitiva, vull expressar com les pràctiques narratives contribueixen a la formació dels mestres, particularment, a la construcció de la seva identitat com a docents. De totes les pràctiques narratives em centro en una: l'autobiografia educativa. Aquesta experiència, a més, es concreta en el període de la formació inicial i no pas quan ja són mestres i treballen a l'escola o en la formació permanent. De l'altra banda, assenyalada des de quina perspectiva he desenvolupat la recerca: des de l'àmbit de la metodologia qualitativa, concretament, des de l'etnografia, i encara més particularment en un cas.

² Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna (URL). En endavant FPCEE.

· Què m'ha dut a fer aquesta recerca

El meu treball, situat en l'àmbit de l'ensenyament universitari, i més específicament en els estudis de Magisteri, conté cinc idees claus sobre la formació dels mestres que considero rellevants i alhora atorguen sentit, donen raó i legitimen la recerca que he endegat:

1. La formació de la identitat de cada mestre i la maduració de la vocació –professió i vocació no són excloents, ans al contrari– des de l'experiència troba una via privilegiada de construcció en les pràctiques narratives. Així, penso que és interessant abordar, al llarg de la formació inicial de mestres, formes narratives diverses: l'autobiografia –a primer curs–, el diari de pràctiques, un treball etnogràfic més focalitzat o la narració i documentació del propi procés en les propostes didàctiques liderades per l'estudiant en altres moments del seu itinerari formatiu. Pensar a fons una d'aquestes pràctiques narratives –l'autobiografia educativa– i dissenyar un bon model per a optimitzar-la tant a nivell individual com grupal és un itinerari de reflexió en el camp de la formació de mestres que m'interessa enormement.
2. La formació inicial de mestres ha d'iniciar-se en la investigació de l'experiència –de la pròpia experiència viscuda com a alumne durant l'etapa escolar. Això implica un trencament amb els mètodes més tradicionals de treball deductiu –que parteixen de les veritats, de les respostes– per encetar un esquema de treball més inductiu que permeti anar construint coneixement pedagògic; un treball que neix de l'experiència, de les concrecions, de la casuística, de la pràctica –de la pròpia i de la de l'altre.
3. La meua intenció és que aquest treball de caràcter etnogràfic, que pretén observar i entendre el que passa quan els futurs mestres pensen, escriuen i comparteixen la seva vida escolar, es pugui convertir en una proposta prou sòlida i prou justificada amb relació a la presència de les pràctiques narratives en la formació inicial dels mestres i, concretament, de l'autobiografia educativa.
4. Aquesta recerca pot vincular-se clarament a alguns objectius i a algunes competències explicitades en el Pla Docent dels Estudis de Magisteri de la FPCEE. La tipologia de competències que els alumnes estan treballant amb la pràctica de l'autobiografia educativa fan referència, fonamentalment, a les capacitats de l'autoformació i la reflexivitat, és a dir, a capacitats de caràcter més transversals. Tal com queden recollides en el Pla d'Estudis, són, concretament:

- Educar en valors d'autorealització del sentit de ser mestre.
- Desenvolupar la pròpia identitat professional.
- Reflexionar sobre el sentit del saber i de la pròpia funció docent.
- Saber desenvolupar-se personalment i professional.

5. Actualment, al nostre país, existeix una preocupació seriosa per la formació inicial dels mestres. En tenim diverses mostres: des del Departament d'Economia i Coneixement, s'han convocat els Ajuts de Recerca i Millora en la Formació Inicial de Mestres per a les titulacions impartides a les universitats participants en el Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres (MIF)³, per fomentar, entre d'altres, estudis relacionats amb el desenvolupament de la professió docent. La UNESCO ha elaborat l'informe "Repensar l'educació: vers un bé comú mundial?"⁴ Amb aquest nou document, la UNESCO contribueix a replantejar l'educació i l'aprenentatge, i també a revisar un dels informes que més ha influenciat el món educatiu arreu: l'informe Delors, de 1996, "L'aprenentatge: hi ha un tresor amagat a dins". Des del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, s'ha articulat un debat sobre el futur de l'Educació al nostre país. El projecte s'anomena "Ara és demà"⁵ i pretén fer una reflexió sobre els reptes a afrontar en l'esdevenidor. D'entre els cinc pilars posats a debat, n'hi ha un sobre El Professorat, elaborat pel Dr. Miquel Martínez. Des de les pròpies Facultats d'educació, s'han endegat plans específics en aquesta línia; la formulació dels nous plans d'estudis d'ençà el Pla Bolonya ha estat una ocasió privilegiada per repensar l'oferta formativa adreçada als futurs mestres, etc. Com diu Tonucci⁶ (2011, 13), "l'única manera de salvar l'escola, els únics que poden fer una bona escola són els mestres, per això la insistència en repensar la formació d'aquests".

· Què vull explicar

Al llarg d'aquest treball he indagat i aprofundit en la pràctica narrativa de l'autobiografia educativa i he estudiat com pot incidir de manera significativa –com a

³ El consell interuniversitari de Catalunya, el 6 de maig de 2013, va establir la creació del MIF (<http://mif.cat/home/>). Entre els seus objectius hi ha: contribuir en la millora de la formació inicial dels mestres; fer el seguiment i l'avaluació d'altres iniciatives orientades a millorar la formació de mestres; facilitar l'anàlisi i el debat sobre la formació de mestres, a partir de la valoració del model actual i de les tendències internacionals. Hi participen la Secretaria d'Universitats i Investigació (Departament d'Economia i Coneixement de la Generalitat de Catalunya) i 9 universitats catalanes: UB, UAB, UdL, UdG, URV, URL, UV, UOC, UIC i el 19 de desembre de 2014 s'hi incorporarà la Universitat Abat Oliba.

⁴ El document fou presentat a Barcelona el 14 de juliol de 2015.

⁵ Vegeu document de les ponències a <http://consellescolarcatal.gencat.cat/ca/araesdem/ponencies/>

⁶ Entrevista a Francesco Tonucci Frato A *La Revista de Blanquerna* . Gener 2011 núm. 24 (pàgines 10-13)

experiència nuclear– en la configuració de la identitat del mestre durant la seva formació inicial.

Assenyalo algunes de les preguntes que m’han guiat en el procés d’investigació:

- a. Per què una autobiografia educativa en la formació inicial de mestres?
- b. Quin procés fan els estudiants a través d’una pràctica narrativa concreta: l’autobiografia educativa?
- c. Què pot suposar una autobiografia educativa en la formació inicial de mestres?
- d. Quines implicacions té per a un estudiant de primer curs dels estudis de Magisteri l’elaboració de l’autobiografia educativa?
- e. Què passa quan l’autobiografia elaborada es comparteix amb l’autobiografia dels altres companys de grup i es dialoga amb ella i amb ells?
- f. Què passa quan l’autobiografia s’encarna dins de les matèries?
- g. Com fer la proposta als estudiants? Quin possible itinerari didàctic es pot proposar?
- h. Quin paper hi té el docent-tutor?

I buscant resposta a aquestes preguntes, m’he trobat immersa en un procés d’investigació etnogràfica que m’ha permès:

- a. Analitzar l’ús i el sentit de la narrativa –en el cas de l’autobiografia educativa– en la formació inicial dels futurs mestres en el marc singular de l’espai acadèmic de Seminari⁷ del primer curs del Grau d’Educació Primària.
- b. Destacar la importància de la narració com a pràctica adient en la formació inicial dels mestres. Veure com aquesta pràctica narrativa té implicacions en el desplegament de la identitat com a futurs mestres.
- c. Desvetllar el paper que les trajectòries escolars i les experiències viscudes pels estudiants –futurs mestres– en el procés de formació inicial poden tenir a veure en el seu futur com a mestres.
- d. Analitzar l’empremta que les vides escolars dels futurs mestres tenen com a dimensió formativa.

⁷ El Seminari és un tret distintiu de la metodologia Blanquerna. Es tracta de grups reduïts, d’uns dotze a quinze estudiants que, sota la tutoria d’un docent, posen en pràctica els coneixements adquirits, reproduïxen situacions del món professional, reflexionen, treballen en equip, etc. S’imparteixen durant tots els anys del grau i a la Facultat tenen una càrrega lectiva de quatre hores setmanals.

- e. Cercar el sentit i el significat de les veus dels estudiants donant vida a narratives construïdes per ells en una classe –en aquest cas a Seminari– i en els diàlegs entre ells i amb les narratives dels altres companys, que aporten nous significats.
- f. Analitzar els relats escrits pels alumnes de 1r curs. Prendre’ls com un text susceptible d’interpretació.
- g. Promoure un pensament crític i reflexiu en la formació inicial de mestres, en concret en aquest espai de Seminari.
- h. Cercar propostes que puguin ser valuoses a l’hora de pensar en la formació inicial dels mestres.
- i. Aportar un pòsit de reflexió al treball de la vocació dels mestres i a la maduració de la identitat personal.
- j. Constatar la importància i la necessitat d’un tipus de perfil i de rol del docent-tutor de Seminari.

Amb la voluntat de mostrar el procés que he seguit per dur a terme la investigació i de comunicar i compartir els fruits de la mateixa, he estructurat el treball en quatre capítols que tot seguit presento.

Capítol 1. La recerca i el seu procés

El sentit d’una investigació és el primer que vull donar a conèixer. Començo pel principi, per l’emmarcament de l’estudi dins d’una perspectiva qualitativa i argumento el perquè d’aquesta opció i els seus referents, així com la seva especificitat. Dins d’aquest marc, explico l’opció metodològica de la recerca, concretament, d’una recerca etnogràfica. La defineixo –conceptualització, característiques i implicacions– i especifico la singularitat del que és una etnografia educativa i el rol de la investigadora, el meu, durant la recerca. També dono compte de l’ús de la narrativa en la recerca. En aquest sentit, assenyalo la relació que existeix entre la narrativa i la investigació educativa i la importància que aquesta té. Intento exposar com darrerament s’atorga més importància i es reconeix la investigació pedagògica d’anàlisi de l’experiència narrativa.

La tesi es centra en l’estudi de la complexitat d’un cas particular, el qual explico i dono raó de la seva tria. Després, concreto el disseny d’aquesta recerca etnogràfica, i detallo i justifico les diverses fases en què s’ha desplegat. Igualment, descriu com ha estat la meua

presència en el context –el camp– i quines exigències i implicacions he adoptat, com he fet la negociació de l'accés al camp i el temps de dedicació.

Una altra part important d'aquest primer capítol fa referència a les fonts d'informació i documentació, i a les estratègies de recollida de la informació i de documentació, de les quals detallo l'observació participant, les entrevistes en profunditat, l'anàlisi de la documentació, els instruments *ad hoc* creats per part meua, la importància que ha tingut en tot el procés el diari de recerca o d'investigació, les aportacions obtingudes del contrast amb les directores de tesi i el diàleg amb la bibliografia. El procés d'anàlisi i la interpretació de la informació i la documentació és molt significatiu en aquesta investigació, en aquest sentit específic com he organitzat la informació i la documentació recollida, així com la manera en què la presento. Nogensmenys quins elements he tingut en compte per assegurar la credibilitat de la recerca. Exposo igualment el procés de reconstrucció i presentació del producte etnogràfic fruit de la recerca, i en aquest sentit explico com he elaborat l'informe de recerca i la decisió de fer-lo a través de la narrativa i el relat.

En aquest capítol més processual, també hi exposo el meu procés durant la recerca i el que ha significat a nivell de creixement personal, professional i com a investigadora. Així com la descoberta que ha suposat investigar i escriure alhora. He dedicat una part rellevant a concretar el meu contacte amb la tutora i amb el grup(s) d'estudiants, i sobretot destaco el paper que les directores de tesi que han tingut al llarg del procés.

Capítol 2. L'experiència de recerca i el seu context

En el segon capítol de la tesi presento l'experiència de recerca i el seu context. De manera detinguda, exposo quina és l'experiència o pràctica pedagògica que s'ha desplegat en la formació d'aquests mestres i, concretament, en quin entorn d'aprenentatge s'ha donat. És el Seminari, un espai privilegiat propi de la metodologia de Blanquerna, amb una dinàmica singular.

Hi explico l'aventura de l'itinerari o l'experiència didàctics que es planteja als estudiants. En aquest sentit, detallo les activitats prèvies a l'elaboració de l'autobiografia educativa, els elements que ajuden o acompanyen al procés, quina és la proposta d'escriptura de l'autobiografia educativa que se'ls fa als alumnes, com i de quina manera es presenten les autobiografies que cada estudiant ha elaborat al grup de seminari i quin

sentit té la posada en comú de les autobiografies. També destaco la valoració que els estudiants fan del procés, del significat d'escriure i d'elaborar una autobiografia educativa. Així com el pas de l'autobiografia educativa als monogràfics temàtics centrats en fragments de les autobiografies. Indico els canvis que s'han introduït en l'itinerari didàctic i les dificultats en l'aventura d'aquesta pràctica pedagògica.

En tota la proposta didàctica l'acompanyament i el guiatge de la tutora al grup d'estudiants és clau. Per això destino una part important del capítol a parlar-ne. Entre altres aspectes, explico com és la professora-tutora personalment i professional i el clima o entorn d'aprenentatge que ella crea en l'espai de seminari. Detalladament, em fixo en el seu guiatge i acompanyament i en com aquest es concreta: les indicacions que ofereix als estudiants per escriure l'autobiografia, com fa de bastida –en termes vigotskynians– que els aporta per a construir el seu aprenentatge, com els evidencia el procés que segueixen, com ha arribat a tematitzar alguns aspectes de les seves autobiografies i a desplegar-ne uns monogràfics o projectes de treball, com els convida i com els motiva a començar la sessió, com es conclouen les sessions; també assenyalo en quins moments i com la tutora ajuda a construir saber pedagògic, quan l'autobiografia es relaciona amb les matèries o assignatures, quan la tutora regala lliçons pedagògiques al fil de situacions biogràfiques, de com la tutora encoratja, felicita als estudiants pel procés o per la feina feta, quan la tutora exigeix als estudiants, de com la tutora avalua i fa el retorn als estudiants del text escrit de l'autobiografia educativa i, per últim, la relació de la tutora amb mi.

Els protagonistes de la recerca han sigut els estudiants, per això amb el mateix aprofundiment he volgut parlar d'aquests estudiants d'avui, futurs mestres de demà. La mateixa investigació m'ha portat a estudiar la seva actitud davant de la proposta feta i durant el procés de preparació i elaboració de l'autobiografia, i a destacar la seva implicació amb la pràctica pedagògica. M'he adonat de com creixen i avancen els estudiants amb el treball autobiogràfic, com interpel·len la tutora i s'interpel·len entre ells. Els diàlegs rics i fecunds entre iguals –entre els alumnes del grup– que s'han produït; com s'ha estimulat la memòria en grup; l'aprenentatge que fan quan fan el salt del passat al present. També m'he interessat pel que passa quan dialoguen amb l'autobiografia de l'altre, quan comparteixen l'autobiografia educativa, i què succeeix quan fan la posada en comú de les autobiografies. També he constatat que hi ha moments de tot el procés que resulten catàrtics o curatius per a aquests alumnes i que són capaços de verbalitzar-los amb

molta sinceritat i lucidesa. Igualment, m'he detingut a destacar la relació del grup amb la tutora, la relació entre els estudiants del grup de seminari i, en darrer terme, la relació dels estudiants amb la investigadora, amb mi.

Tots els relats orals que han sorgit entre els estudiants mentre preparaven l'autobiografia i les pròpies narracions autobiogràfiques escrites pels estudiants, constitueixen un bast i amplíssim material que he analitzat, interpretat i pensat pedagògicament. Aquests relats parlen i parlen de molts aspectes importants de l'educació, de l'escola, dels mestres, de didàctica, de la vocació, etc. Això m'han permès dibuixar un mapa que mostra les qüestions que aquests futurs mestres, en el seu primer any de formació universitària, estirant els fils de la seva vida a l'escola, són capaços de pensar, reflexionar i construir pedagògicament. A partir de la valoració de les experiències viscudes i de la mirada crítica al passat, construeixen un saber pedagògic. L'elaboració de l'autobiografia genera un procés d'autoconeixement i possibilita la construcció del futur mestre. Així, quan els estudiants valoren el procés d'elaboració de l'autobiografia educativa, ensenyen la importància que ha tingut la memòria i la reflexió en aquest itinerari. El contacte amb les autobiografies dels altres els ha ajudat en la construcció com a grup; i, finalment, manifesten què ha significat elaborar i escriure l'autobiografia educativa.

Aquestes són les idees que he extret de les petjades significatives des d'un punt de vista sincrònic, però m'ha interessat també veure quines han estat les petjades des d'un punt de vista diacrònic, és a dir, amb el pas del temps. Per això he volgut conèixer què va suposar fer aquest exercici autobiogràfic pels estudiants del primer curs de Magisteri quan ja han acabat la carrera. Puar en el record d'aquell exercici d'escriptura autobiogràfica, des de la perspectiva de qui ja ha acabat el procés de formació inicial, des de l'atalaia que dóna haver fet pràctiques a les escoles, o d'haver completat el treball final de grau –quan ja compten amb un bagatge i experiència més global– m'ha permès constatar quins són els aprenentatges construïts i assolits i, per tant, les virtuts o les limitacions d'aquella proposta.

Les possibilitats que les pràctiques narratives ofereixen en la formació inicial dels docents i en l'àmbit de l'educació són enormes. En aquest sentit, també he volgut saber què passa quan l'autobiografia s'insereix en les assignatures, quan l'autobiografia forma part de les matèries. He fet un petit tast en el cas concret de la matèria "Coneixement i

activitat matemàtica a Educació Primària” (del 1r semestre del 3r curs del grau d’Educació Primària en el curs 2014-15).

Capítol 3. Sentit de l’autobiografia en la formació inicial dels mestres

En el tercer capítol, intítulat “Sentit de l’autobiografia en la formació inicial dels mestres”, cal distingir-hi dos moments o dues parts. En un primer moment, i, a partir de la revisió de la literatura específica i dels autors de referència, estudio les pràctiques narratives en educació i en la formació inicial dels mestres. Per fer-ho, aprofundeixo, en primer lloc, en la importància de la narrativa en l’educació; després, ho concreto en el duet narrativa i experiència –singularment de l’experiència viscuda a l’escola pels futurs mestres–, i finalment en la tripleta narració, experiència i formació inicial docent. A partir d’aquí, i vistes totes aquestes possibilitats, amplio la perspectiva i m’endinso a estudiar com la construcció de la identitat docent es pot edificar a partir del relat de l’autobiografia educativa. Es tracta d’aprofundir en la relació que s’estableix entre la configuració de la identitat docent d’aquests actuals estudiants de Magisteri i la seva pròpia biografia; és a dir, com partir de l’experiència, mirar enrere, fer memòria, escriure, narrar, relatar i reflexionar pedagògicament sobre la seva vida educativa contribueix a bastir la seva identitat com a docents. En aquest sentit, analitzo com la identitat, el jo docent, s’estructura amb el relat i la narració. En definitiva, com ajuda a construir la identitat professional.

En un segon moment, i ja des de la meva pròpia aportació, intento desplegar el nucli central del treball. La pregunta més directa que és subjacent a tota la tesi és: ¿per què una autobiografia educativa en la formació inicial dels mestres? I a la meua recerca en concret: ¿quines implicacions té per a un estudiant de 1r curs de Magisteri l’elaboració d’una autobiografia educativa? Les possibilitats que s’obren són grans. Per una banda, permet fer un acompanyament personal en la construcció del mestre, de l’altra permet obrir un tipus de sensibilitat i de reflexió pedagògiques molt qualitatives i, també afecta a la construcció curricular.

Aquesta proposta d’escriptura narrativa permet evidenciar les concepcions i els models interioritzats que els estudiants tenen sobre l’educació, que els tenen assumits gairebé sense adonar-se’n i que els reproduïxen quan comencen el seu procés formatiu a la Universitat. El fet de partir de l’experiència dels alumnes és una opció pedagògica essencial i necessària perquè el procés formatiu sigui conscient i profund. L’elaboració de l’autobiografia permet

que els estudiants tracin ponts entre les teories, els principis, i la pràctica, l'experiència. Igualment, els facilita per manifestar i madurar l'empatia i la sol·licitud pedagògiques, tan centrals en educació. En una altra direcció, també comporta afinar la capacitat de percebre i d'observar els detalls. Així mateix, una altra de les qüestions que també he pogut apreciar és que a través de la pràctica pedagògica de l'autobiografia educativa aquests estudiants poden madurar la seva vocació i alhora formar-se com a mestres reflexius.

Unes altres possibilitats que ofereix l'autobiografia en el procés de formació dels futurs mestres és que aquests poden projectar i anticipar el model de mestre que volen ser i el model d'educació que anhelen des de l'anàlisi crítica de l'experiència viscuda –així van construint la identitat docent. Nogensmenys, compartir-la a nivell grupal implica obrir la visió de l'educació i passar d'una visió més subjectiva i personal a una de més contrastada, més oberta a través del coneixement d'altres històries i d'altres visions. En un altre ordre de coses i no menys important, permet que cada estudiant pugui ser escoltat, pel docent universitari i pels companys, des de la seva singularitat, des de la seva història de vida educativa.

Aquesta recerca m'ha donat l'oportunitat de comprovar que els relats i les narracions autobiogràfiques fetes pels estudiants són un patrimoni sobre l'educació, l'escola i els mestres que no es pot menystenir. La fertilitat de les aportacions i experiències relatades durant tot el procés posen damunt de la taula una idea, i és que partint només d'aquests continguts experiencials que emergeixen dels propis estudiants podria edificar-se un possible itinerari curricular per als estudiants de Magisteri. La idea de fons que n'he extret és que el pla de treball de seminari de primer curs es podria articular i estructurar a partir d'aquest patrimoni. En aquest sentit, aquesta part de la tesi té un caràcter propositiu: m'aventuro a redefinir el currículum i a proposar una manera diferent, un biaix nou des d'on abordar el currículum. De totes les temàtiques que han emergit, n'he construït un mapa amb els possibles eixos a tractar i hi he assenyalat la vinculació que es podria establir amb les matèries o disciplines del currículum dels estudis de Magisteri que els estudiants tracten durant el primer curs. Per exemple, amb Antropologia i història de l'educació (1r 1s); Processos educatius (1r 1s); Societat, família i educació (1r 1s); Psicopedagogia de l'aprenentatge i de l'educació (2n 1s); Diversitat, interculturalitat i educació inclusiva (2n 1s); didàctiques específiques (3r 1s), etc. Això permet fer una proposta de treball

universitari més coherent amb les metodologies que es proposen actualment per a l'escola. I esdevé per als estudiants també una experiència de renovació metodològica formadora.

En definitiva, en aquest capítol, deixo constància de quines implicacions pot tenir aquesta proposta d'ús de les pràctiques narratives en la formació de la identitat dels mestres i, específicament, l'ús de l'autobiografia educativa com a proposta pedagògica en l'àmbit universitari. És a dir, quin tipus de formació possibilita i com redefineix o redimensiona el paper del professorat que acompanya als estudiants, quins canvis es poden originar en el currículum i, evidentment, quin nou valor poden adquirir les pràctiques proposades en la redefinició de la formació universitària dels mestres –de cara a la Facultat, en els seminaris, etc.

Capítol 4. Conclusions

Per acabar, tanco, com és obvi, amb les conclusions. Aquí hi destaco les principals aportacions de la tesi i l'aprenentatge que m'ha suposat a nivell personal i professional. Obro, també, algunes línies d'actuació futures.

· Què apporto de nou

Al llarg del procés de reflexió-acció viu que ha suposat aquest estudi etnogràfic, espero haver aportat entre d'altres:

- a. Una reflexió sobre les pràctiques narratives en la formació dels mestres. He fet un seguiment acurat de la pràctica de l'autobiografia amb els tres grups de Seminari del primer curs del Grau d'Educació Primària a través de l'etnografia. He gravat i analitzat les sessions de treball amb els estudiants, he analitzat les diverses produccions dels nois i noies i, així, he evidenciat i interpretat l'entramat de converses, de relacions, de fils que quedaven oberts i es podien estirar, d'actituds que sorgien, de fruits del procés... Per tant, puc concretar què implica la pràctica de l'autobiografia, com cal proposar-la i acompanyar-la amb els futurs mestres, què forja en els estudiants –quina empremta deixa, quines finestres obre...– i quin sentit té en una opció més global de formació inicial de mestres.
- b. Una proposta didàctica rica a l'entorn de l'autobiografia educativa. He treballat en la concreció d'un possible itinerari didàctic i d'uns materials de treball que he posat en pràctica en aquests tres cursos acadèmics i que he revisat i examinat: uns, després del

curs 2010-11 i, els altres, durant el procés de recerca dels cursos 2013-14 i 2014-15, per a millorar-los.

- c. Una reflexió sobre la maduració de la personalitat del mestre i de la seva vocació en els estudis de Magisteri.
- d. Un replantejament del lloc que ha d'ocupar l'experiència i la reflexió en la formació inicial de mestres i en el desplegament curricular.

· **D'on brolla? Les fonts d'on he begut de cada temàtica**

Per estudiar les diferents temàtiques que configuren i donen sentit a la recerca que presento, han estat importants les fonts següents:

- Sobre la identitat i la identitat narrativa: Bruner, Day, Goodson, Rivas Flores, Bolívar.
- Sobre les pràctiques narratives en educació i en la formació de mestres, és a dir, sobre la importància de la narrativa: Bruner, Ricoeur, McEwan i Egan, Connelly i Clandinnin, Goodson, Suárez, Delory-Passeggi, Clementino, van Mannen, Rivas Flores, Bolívar.
- Sobre la construcció de la identitat docent a partir del relat de l'autobiografia educativa: Demetrio, Cifali, Goodson, Van Mannen, Suárez, Bolívar...
- Sobre la formació de la identitat del mestre i del mestre reflexiu, i globalment sobre la formació de mestres: Merieu, Perrenoud, Schön, Van Mannen, Tonucci.
- Sobre la investigació pedagògica d'anàlisi de l'experiència educativa: Dewey, Van Manen, Contreras i Pérez de Lara.

Aquestes referències, aquests autors, m'han servit principalment: 1) com a orientació inicial –com a marc en el qual situar-me i començar a caminar; 2) com a ajut en la interpretació de les fonts –com a claus hermenèutiques; 3) com a rerefons teòric a intuïcions o troballes, és a dir, coses que he trobat i la bibliografia m'ha ajudat a emparaular-les.

Un aspecte important que vull subratllar és que he procurat trenar les fonts de l'etnografia amb les fonts de la bibliografia sense que res eclipsés a res i intentant que s'enriquessin mútuament.

Capítol 1: La recerca i el seu procés

CAPÍTOL 1

1 La recerca i el seu procés

1.1 El sentit d'una investigació educativa

L'acte educatiu és una activitat complexa. Fer investigació educativa, i no investigació sobre educació, és a dir, investigar en sentit educatiu, és una tasca i alhora un mitjà per conèixer i sobretot per comprendre la complexitat i la problemàtica de la realitat educativa que ens menarà a prendre decisions coherents amb aquesta realitat.

Investigar fora i al marge dels problemes reals, allunyat de la pràctica i de l'experiència, significa fer-ho d'una manera descontextualitzada, d'una manera parcial, sense contemplar les interaccions entre subjectes i les seves articulacions entre institucions.

La investigació educativa lligada a un cas concret, a una experiència específica, a un problema real, esdevé una recerca que millora, encara que sigui de manera indirecta, la realitat educativa. Orientar la investigació cap a l'estudi de casos singulars per poder estudiar el context específic i la peculiaritat dels significats abandonant la recerca de regularitats (Gimeno Sacristán, 1989,52), pot conduir a descobrir aspectes –fins i tot aspectes que resten ocults– de la realitat estudiada i pot fer possible actituds de canvi.

Semblantment, una realitat educativa en diàleg amb la investigació amoroseix la distància entre la teoria i la pràctica i possibilita la creació d'un coneixement pràctic que crea significat a partir d'un aspecte problemàtic o susceptible d'estudi, concret i situat en un context.

Aquest és el sentit que vull donar a la recerca que presento!

1.2 Emmarcament de l'estudi dins d'una perspectiva qualitativa

1.2.1 El perquè d'aquesta opció: referents

La investigació que he dut a terme s'emmarca dins d'una perspectiva qualitativa. Un dels criteris més decisius per determinar la modalitat de la investigació és l'objectiu de la recerca, és a dir, què es pretén investigar i quin tipus de coneixement i de mètode es necessita per respondre al sentit i a la manera de fer-ho.

En aquest cas, volia interpretar i comprendre un fet educatiu en tota la seva profunditat i complexitat, per això necessitava aproximar-me a la realitat que volia estudiar a través d'una metodologia orientada a la comprensió, l'exemplificació més representativa de la qual és la investigació etnogràfica.

En lloc d'explicar les relacions causals per mitjà de “fets objectius” i d'anàlisis estadístiques, vaig utilitzar un procés interpretatiu més personal per tal de “comprendre la realitat”. En aquest sentit, en parlar de la metodologia qualitativa em refereixo a un estil o una manera d'investigar un fenomen social –en aquest cas educatiu– per donar una resposta adequada a un problema concret al qual s'enfronta la recerca.

Aquesta aproximació qualitativa a la realitat difereix substancialment del que suposa una aproximació quantitativa/positivista, sobretot en tres aspectes (Stake, 1998, 42):

1. En el tipus de coneixement que es pretén: en la investigació quantitativa es persegueix l'explicació i el control, mentre que en la investigació qualitativa destaca la comprensió de la complexitat en tot el que existeix.
2. En la distinció entre una funció impersonal i una funció personal de l'investigador.
3. En la distinció entre el coneixement descobert i el coneixement construït.

Els referents epistemològics de la investigació qualitativa provenen de dues tradicions teòriques importants: la tradició fenomenològica i la tradició hermenèutica. Les recerques que acullen en el seu si aquests referents teòrics prenen noms diversos: per una banda, se les anomena *investigacions naturalistes* (Guba, 1985), per expressar que el treball es fa en contextos reals o naturals, o bé *investigació interpretativa*, per subratllar que la interpretació ocupa el lloc central de la investigació (Erickson, 1997). En algunes ocasions, els autors consultats es refereixen a la metodologia qualitativa com a “paraigua” que aixopluga diversos mètodes que s'han utilitzat en disciplines diverses i provinents de corrents teòrics diferents. Així, es refereixen a l'etnografia, les històries de vida, la investigació etnometodològica i l'interaccionisme simbòlic.

1.2.2 Caracterització de la investigació qualitativa

Denzin i Lincoln (2005,3)⁸ expliquen i precisen extensament i clara què vol dir fer una recerca qualitativa, quines implicacions té, quina funció té l'investigador, etc. Així la

⁸ Citat per U. Flick (2015, 20)

singularitzen amb aquests trets: “La investigació qualitativa és una activitat situada que localitza a l’observador en el món. Consisteix en un conjunt de pràctiques materials interpretatives que fan visible el món. Aquestes pràctiques transformen el món. Ho converteixen en una sèrie d’interpretacions, influïdes notes de camp, entrevistes, converses, fotografies, gravacions i memoràndums personals. En aquest nivell, la investigació qualitativa implica un enfoc interpretatiu, naturalista del món. Això significa que els investigadors qualitatius estudien les coses en el seu entorn natural intentant donar sentit als fenòmens o interpretar-los des del punt de vista dels significats que els donen les persones.”

Per tot el que acabo d’assenyalar i amb la voluntat d’aclarir la conseqüència del que suposava dur a terme una recerca des d’una orientació qualitativa, presento uns pressupòsits bàsics⁹ que recullen l’efecte de la recerca, el disseny, els mètodes i el paper dels subjectes que hi participen, etc.:

a. Els mètodes qualitatius parteixen del supòsit bàsic que el món social és un món construït amb significats i símbols, la qual cosa implica la recerca d’aquesta construcció i dels seus significats. Per això, les tècniques qualitatives recorren a les descripcions en profunditat, a través de la immersió en els contextos en què s’esdevenen.

b. L’autèntic significat dels actes és conegut de manera privilegiada i primària pels propis protagonistes del fet que s’estudia, d’aquí la insistència en l’ús de tècniques com ara l’observació participada o l’entrevista en profunditat, per captar la realitat tal com la veuen, la viuen i la construeixen els propis protagonistes; és a dir, es posa l’èmfasi en l’estudi dels fenòmens socials, en el propi entorn natural on tenen lloc.

c. L’investigador ha de ser sensible al fet que el sentit “mai pot donar-se per suposat” i que està essencialment lligat a un context. Es considera que la vida quotidiana és invisible i allò que resulta familiar passa desapercebut fins que és convertit en estrany per ser documentat sistemàticament.

⁹ A partir dels següents autors: E. Guba (1981); S. Taylor i R. Bogdan (1986); F. Erickson (1989); J. Gimeno Sacristán i A. Pérez Gómez (1989); J. Contreras (1990); Maykut i Morehouse (1994) i Janesick (1994) citats per A. Latorre, D. del Rincón i J. Arnal (1996, 200, 205); A. Bolívar, J. Domingo i M. Fernández (2001); M. van Manen (2003); H. Simons (2011); U. Flick (2015).

d. S'emfasitza el paper de l'investigador com l'instrument principal de la investigació, per això ha de romandre temps en el lloc que vol estudiar i disposar de la destresa necessària per captar i reconstruir els significats.

e. La manera de captar la informació no és rígidament estructurada, sinó flexible.

f. El seu procediment és més inductiu que deductiu, parteix d'unes dades per intentar reconstruir un món; les categories i els patrons són emergents i es construeixen sobre la base de la informació obtinguda.

g. El descobriment i la verificació del que va apareixent estan contínuament entrelaçats.

h. Continuadament, es va modelant i es prova per negociació dels protagonistes implicats, de tal manera que les decisions que es prenen s'han de negociar i han de respondre a qüestions ètiques.

i. L'orientació no és particularista i generalitzadora, sinó holística i partidària de la concreció, la qual busca la comprensió del fet objecte d'estudi en la seva totalitat. Això vol dir que es cerca entendre i captar a fons, el més profundament possible, el significat d'allò que s'esdevé en un determinat entorn o el que els succeeix a unes persones en concret sense menystenir cap dels elements que hi apareixen o hi intervenen.

j. El llenguatge és fonamentalment conceptual, però també metafòric, i fa servir narracions i descripcions.

1.3 Opció metodològica de la recerca

1.3.1 La recerca etnogràfica

a. L'etnografia: conceptualització, característiques i implicacions

Dins de l'emmarcament qualitatiu, l'opció metodològica que vaig prendre en aquesta investigació per tal d'estudiar el problema és la recerca etnogràfica. Si el que pretenia era observar i entendre què passava quan els futurs mestres pensen, escriuen i comparteixen la seva autobiografia, i reflexionen sobre la seva i la dels altres, vaig entendre que una forma d'apropar-me a aquesta realitat i d'investigar-la era fent-ho des de la singularitat en la qual

es produïen els fets i des de la consideració de la significació que li atribuïen cadascun dels implicats (la professora-tutora i els estudiants, etc.) dins del context.

En aquest sentit, m'interessava subratllar el fet que les persones siguin els protagonistes i, sobretot, la importància que pren la mediació dels significats que elles els hi atorguen. Es tractava, doncs, de fer visible la quotidianitat d'una pràctica en l'ensenyament universitari que s'esdevenien a un Seminari de 1r curs dels Estudis de Magisteri. És per això que vaig creure que una recerca feta des d'una perspectiva interpretativa em podia oferir la possibilitat de comprendre la vida a l'espai singular de Seminari mentre es preparava, s'elaborava el relat de l'autobiografia educativa i s'hi reflexionava.

Les raons que em van dur a prendre aquesta decisió són dues bàsicament: la pròpia manera de concebre o de representar-me la temàtica i el seu abordatge, i la lectura dels diversos autors. En aquest sentit, el recorregut o l'itinerari seguit fins a arribar en aquest punt va començar per la recerca de quins eren els fonaments epistemològics de la recerca etnogràfica. Es pot dir que la fonamentació epistemològica dels estudis etnogràfics rau en diverses concepcions filosòfiques i corrents, entre les quals es pot citar: la sociologia del coneixement, les orientacions neomarxistes de l'escola de Frankfurt, la interacció simbòlica de l'Escola de Chicago, les teories curriculars de l'educació per a l'alliberament de P. Freire, així com els estudis sobre la dona dels moviments feministes.

L'etnografia es basa originàriament en la participació i l'observació en camps oberts i en institucions (Flick, 2015, 24). L'etnografia és primer i abans de tot una proposta descriptiva i interpretativa en la qual l'investigador intenta ser fidel a l'hora de descriure i interpretar la naturalesa del discurs social d'un grup de persones. Des de la perspectiva etnogràfica, Geertz (1997) emprèn la tasca de la descripció amb una gran sensibilitat. Suggereix que el propòsit de l'etnògraf és fer una "descripció densa", que consisteix en el fet que el que es descriu inclou tant el significat com el comportament. Hom ha de situar-se en una posició que permeti tant observar la conducta en la seva situació natural com obtenir de les persones que són observades les estructures de significat que informen i donen cos al comportament (Wilcox, 1993, 96).

El mot *etnografia* deriva de l'antropologia i significa literalment "descripció de la manera de viure d'una raça i grup d'individus". I s'interessa pel que la gent fa, com es

comporta i com interacciona. Es proposa descobrir les seves creences i valors, perspectives, motivacions i la manera com tot això es desenvolupa o canvia amb el temps o d'una situació a una altra. Tracta de fer tot això des de dins del grup i des de les perspectives dels membres del grup. El que compta són els seus significats i interpretacions (Woods, 1987, 18).

En tota investigació etnogràfica, doncs, té importància el lloc, l'espai, les persones i el seu món, i, per tant, el seu propòsit és descriure i interpretar el comportament cultural (Wolcott, 1993, 130), que s'esdevé en aquestes persones i el seu món. Tal com diu Biddle (1997, 112), això permet a l'investigador comprendre els esdeveniments tal com els conceben els participants.

Adoptar aquest plantejament metodològic comporta unes implicacions, sobretot pel que fa al treball de camp, que Erickson (1997, 199) sintetitza d'aquesta manera:

“La investigació de camp implica: a) una participació intensiva i de llarg termini en un context de camp; b) un acurat registre del que succeeix en el context mitjançant la redacció de notes de camp i la recopilació d'altres tipus de documents –per exemple, notificacions, enregistraments, mostres de treballs estudiantils, cintes de vídeo; i c) una posterior reflexió analítica sobre el registre documental obtingut en el camp i l'elaboració d'un informe mitjançant una descripció detallada, utilitzant fragments narratius i cites textuais extretes de les entrevistes, així com una descripció més general en forma de diagrames analítics, quadres sinòptics i estadístiques descriptives. La investigació de camp interpretativa exigeix ser especialment curós i reflexiu per advertir i descriure els esdeveniments quotidians en l'escenari de treball i per tractar d'identificar el significat de les accions d'aquests fets des dels diversos punts de vista dels propis actors.”

Aquest tipus de recerca implica també tenir en compte una sèrie de normes antropològiques que l'investigador haurà de seguir:

1. Deixar de banda les pròpies preconcepcions o estereotips del que està passant i explorar l'àmbit tal com els participants el veuen i el construeixen.
2. Intentar convertir en estrany el que és familiar, adonar-se que tant l'investigador com els participants donen moltes coses per suposades, que això que sembla comú és tanmateix extraordinari, i qüestionar-se per què existeix o es porta a terme d'aquesta manera o per què no és d'una altra manera.

3. S'han d'observar les relacions entre l'àmbit i el seu context, per exemple, entre l'aula i l'escola com un tot, incloent-hi la comunitat.
4. Utilitzar el coneixement que un tingui de la teoria social per guiar i informar les pròpies observacions (Wilcox, 1993, 97).

L'etnografia, doncs, era un camí útil que em permetria explorar de manera minuciosa i detallada la complexitat dels fets que ocorrien en un context singular i particular, com era, en aquest cas, el context de l'espai acadèmic de Seminari del primer curs del grau d'Educació Primària. També em podia facilitar la comprensió dels esdeveniments tal com els concebien els qui participaven en aquest escenari. I d'aquesta manera podria anar construint i creant un nou coneixement sobre la temàtica que m'ocupava.

b. L'etnografia educativa

Quan l'etnografia es fa servir per estudiar la cultura educativa pren el nom d'*etnografia educativa*, entesa, en aquest cas, com una descripció detallada de la vida social d'un context educatiu com pot ser l'escola i, més específicament, una aula en el meu cas, el context és en l'ensenyament universitari.

L'objectiu de l'etnografia educativa és aportar dades descriptives dels àmbits o contextos educatius, activitats i creences dels participants en els escenaris educatius, per descobrir patrons de comportament en un context dinàmic de relacions socials. (Goetz i LeCompte, 1988, 41). En general, l'etnografia educativa participa dels objectes múltiples que aborda la investigació qualitativa orientada a la comprensió.

Tanmateix, ¿per què aquest interès d'esmerçar temps per interpretar el que succeïa amb un grup d'estudiants de 1r curs a l'espai de Seminari? ¿Per què calia fer aquesta recerca de tipus interpretatiu en una aula universitària? ¿Què podia aportar? Crec que aquesta actitud de “donar un cop d'ull” a l'entorn, (Stake, 1991, 36) i tractar d'entendre el que veia a l'espai de Seminari significava assolir una comprensió renovada del que s'havia donat per suposat i esbrinar el significat que li atorgaven les persones que en formaven part. Tanmateix, és el meu “lloc/espai de treball” que tant estimo i del qual tant aprenc.

Aquesta idea la ressenya Delamont (1984)¹⁰ quan afirma que aquest paradigma interpretatiu el que ha posat en qüestió, en relació amb perspectives anteriors, és que la

¹⁰ Citat per J. Contreras (1990, 163).

realitat de l'aula no ve donada, sinó que és construïda a través de la pròpia interacció i negociació continuada dels participants. Els alumnes no són receptors passius de la influència del professor; contràriament, són actius en la creació de l'ambient de l'aula i, des de les seves expectatives sobre el que es pot esperar, construeixen un marc d'interpretació des del qual guien el seu comportament a l'aula, tant en resposta a les exigències del professor com amb la creació de condicions d'interacció en aquest context. De la mateixa manera, el professor no és un aplicador de tècniques neutre ni un mer instructor, sinó que és també un agent social que s'implica en el context en què negocia unes condicions d'intercanvi, no només en funció dels seus desitjos instructius, sinó també en funció de l'actuació de la resta de la classe, així com de les expectatives que ell té tant pel que fa al seu paper com pel que pot esperar dels alumnes.

En aquesta perspectiva, doncs, vaig emprendre la meva recerca, que va adoptar una orientació temàtica específica, en el sentit que reduïa l'àmbit a un aspecte d'una cultura –la d'una aula universitària singular, com era l'espai de Seminari de 1r curs del grau d'Educació Primària– i, alhora, una orientació comprensiva, ja que pretenia descobrir la cultura global d'aquest espai, l'estil en què es produïen les accions i interpretar-ne l'experiència que allí es vivia.

c. El rol de la investigadora durant la recerca

Com ja he comentat anteriorment, el paper del subjecte investigador en les investigacions etnogràfiques és clau. En aquest sentit, i pel fet que qui assumia aquest paper en la recerca era jo mateixa, vaig tenir interès a conèixer més a fons què deien els experts sobre aquesta qüestió.

La majoria d'autors¹¹ coincideixen a assenyalar, doncs, que l'instrument essencial de la recerca és el propi investigador, ja que l'objectiu de l'etnògraf és concentrar-se en un àmbit de treball i, en paraules de Wolcott, descobrir què passa en aquest àmbit (Wilcox 1993, 96). Som el principal instrument de recollida de dades, som els qui observem i entrevistem les persones del camp i interactuen amb elles, dirà Simons (2011, 121).

Maykut i Morehouse (1999, 31-32) comenten que la postura qualitativa és un estat o condició que una persona adopta en un moment determinat, especialment en relació amb

¹¹ J.P. Goetz i M.D. LeCompte (1988); N. Blanco (1992); H.M. Velasco et al (1993); R. Arnaus (1996); A. Latorre, D. del Rincón i J. Arnal (1996); R.E. Stake (1998); M. Van Manen (2003); H. Simons (2011); G. Gibbs (2012); U. Flick (2004 i 2015).

altres persones o coses. És a dir, un investigador qualitatiu adopta una postura de *indwelling* –viure entre i dins: és l’harmonia entre estar investigant amb les persones, posar-se al seu lloc durant unes hores i comprendre el seu punt de vista des d’una posició empàtica i no compassiva. El *indwelling* també és reflexiu. I reflexionar implica parar-se a pensar, processar el que acaba de passar. L’investigador qualitatiu forma part de la investigació com a observador participant, com a entrevistador en profunditat i/o líder d’un grup focal; però, a més, ha d’apartar-se de la situació per reconsiderar els significats de l’experiència.

A través de l’observació participant, l’investigador manté determinades funcions i relacions amb les persones implicades en la situació educativa que s’observa. D’aquesta manera, l’investigador comparteix el marc de referència d’aquelles persones i, per tant, pot descriure millor la subjectivitat de la realitat educativa “des de dins estant”, i també pot copsar el contínuum de les situacions educatives al llarg del seu procés. És una actitud socràtica i guiada per la curiositat, per les ganes d’anar al fons, amb una actitud de no acomodar-se, ni de donar res per suposat, sinó procurant que el que és familiar esdevingui estrany i interressi de nou, interrogant sobre les qüestions o aspectes més comuns i ordinaris; és a dir, la seva presència en el camp d’una manera perllongada en el temps i intensa en actitud li permet fer descripcions exhaustives i contextualitzades dels processos educatius que estudia. I això es fa sense el filtre d’instruments estructurats i de variables quantificades.

Jo vaig assumir el rol d’investigadora observadora i documentadora de successos (Simons, 2011, 62). Crec que el fet d’endinsar-me en un context que no era el propi –en aquest cas no era un grup d’estudiants als quals impartís docència–, però en el qual hi faria una estada més o menys llarga –el temps que durés el treball de camp–, requeria entrar-hi i situar-m’hi d’una manera discreta però ferma. De tal manera que el context m’atrapés i alhora hi mantingués una distància prou correcta per poder mirar-ne i llegir-ne els fets ajustadament. Ser conscients de la manera com afecten els nostres valors i creences a la investigació ens permet discernir quan aquests valors entorpeixen la comprensió o constitueixen un biaix, i quan facilita la comprensió aguda i reflexiva. És l’art de controlar la subjectivitat en la investigació amb estudi de cas (Simons, 2011, 138).

L’entrada en el context de l’aula de Seminari de 1r curs del grau d’Educació Primària (tarda), que comportava una relació directíssima amb la tutora i amb el grup d’estudiants,

amb els quals havia de viure i conviure pel cap baix un semestre acadèmic, crec que sol·licitava de part meua una actitud de respecte cap a les persones, que passava per no interferir en la seva vida personal –en la de la tutora i la dels estudiants del grup. La preservació de l’anonimat i la garantia de la confidencialitat de determinades accions, fets o comentaris sorgits del procés investigador era una exigència que havia de tenir ben present en aquesta recerca.

Igualment, un compromís que havia de prendre, derivat del tipus d’estudi que volia dur a terme, era intentar preservar la riquesa de la realitat en la qual em submergiria, és a dir, les visions diverses i, fins i tot, contradictòries de la diversitat de plans i de dimensions. Un compromís que passava per la negociació, el diàleg i el contrast amb els protagonistes que participaven en aquesta recerca i d’aquesta recerca.

Aquest compromís ètic de respecte a la vida personal, de salvar les distàncies entre la meua subjectivitat i els fets que volia estudiar, de preservar l’anonimat i respectar les confidències, era un compromís ineludible de tota investigació etnogràfica, el qual volia assumir ja en iniciar el treball d’investigació. Simons emfasitza de manera clara aquesta dimensió ètica que es reclama de la presència de l’investigador en el camp. En aquest sentit, insisteix en la idea que cal saber crear una confiança amb els investigats i mantenir-la al llarg del procés a partir de la formulació de preguntes com: en observar, ¿envaeixo la privacitat dels participants, o els suposo una motivació?, ¿he registrat amb exactitud les opinions dels participants? (Simons, 2011, 146). El fet que l’investigador es qüestionari quina és la seva actitud, quines relacions manté amb els participants en la recerca, com observa i mira l’escenari, etc. fa que tot el procediment s’ajusti a un procediment més ètic.

1.3.2 La narrativa en la recerca

a. La narrativa i la investigació educativa

La tradició d’aquesta investigació narrativa podem dir que és hereva del gir epistemològic vers l’hermenèutica i la narrativa que es produeix a finals de la dècada dels 60 i a principis dels 70 en el camp de la teoria social, la qual no deixa indiferent el món educatiu. Els subjectes socials elaboren i atorguen significat als fets que tenen lloc en la societat en un canvi essencial en la teoria del coneixement: la realitat no és quelcom a descobrir, sinó que és construïda pels subjectes que participen d’una mateixa situació cultural. La ciència, per tant, deixa de preocupar-se per buscar la veracitat de les teories

formulades i comença a ocupar-se de la manera com els subjectes viuen la seva pròpia cultura i, sobretot, com la interpreten. Els fenòmens socials, com afirma Ricoeur (2001), són textos per interpretar. (Rivas i Herrera, 2010, 20).

Segons Connelly i Clandinin (1995), la narrativa està situada en una matriu d'investigació qualitativa, ja que està basada en l'experiència viscuda i en les qualitats de la vida i de l'educació. És una forma de caracteritzar els fenòmens de l'experiència humana i, per tant, el seu estudi és apropiat en molts camps de les ciències socials. Per ells, és igualment correcte parlar d'"investigació sobre la narrativa" o d'"investigació narrativa": aquests autors entenen que la narrativa és tant el fenomen que s'investiga com el mètode de la investigació. *Narrativa* és el nom de la qualitat que estructura l'experiència que va a ser estudiada, i és també el nom dels patrons d'investigació que seran utilitzats en el seu estudi. Per preservar aquesta distinció, usarem un recurs raonable i ja ben establert, anomenat *història* o *relat* al fenomen i *narrativa* a la investigació. Així, diem que la gent, que per naturalesa, porta vides "relatades" i conta les històries d'aquestes vides, mentre que els investigadors narratius busquen descriure aquestes vides, recollir i contar històries sobre elles, i escriure relats de l'experiència (Connelly i Clandinin, 1995,12).

Per tant, no convé confondre la *narrativa mateixa* (el relat oral o escrit) amb la *investigació narrativa* (maneres de recordar, elicitar, construir i reconstruir) i l'*ús de narrativa* (com a dispositiu usat per promoure el canvi en la pràctica) (Bolívar, Domingo i Fernández, 2001, 17).

De les darreres investigacions sobre aquest tema –la narrativa i la investigació educativa– se'n pot concloure que la narrativa és fonamental pel propòsit de comunicar qui som, què fem, como ens sentim i per què hem de seguir un cert camí i no un altre.

La narrativa és una capacitat humana fonamental (Mc Ewan i Egan, 2012, 9) i per això cal prestar-li la major atenció: pel paper que exerceix en l'educació. Aquests dos investigadors –punters en la investigació narrativa i l'educació– consideren la capacitat de narrar la condició prèvia a altres maneres més complexes del pensament.

Bruner, un dels pioners i experts que ha aprofundit en l'àmbit de la narrativa, entén entre d'altres la narració com una forma de pensar, com una estructura per organitzar el nostre coneixement i com un vehicle en el procés de l'educació. Aquest autor afirma que senzillament no sabem ni sabrem mai si aprenem la narrativa a través de la vida o la vida a

través de narracions: probablement les dues coses. Però ningú qüestiona que aprendre les subtils de la narrativa és una de les rutes primàries per pensar en la vida (Bruner, 1997, 112).

En un sentit semblant, Simons (2011,113-114) diu que els relats pretenen captar l'experiència tal com es "va viure" en un determinat context, a través de la descripció detallada, l'observació i la interpretació, i mantenir aquesta connexió quan s'explica la història. Això possibilita que altres persones experimentin de forma indirecta el que va ocórrer i/o estableixin les seves pròpies connexions.

D'una banda, entenem com a narrativa una experiència expressada com un relat; d'altra banda, com a enfoc d'investigació: les pautes/formes de construir sentit, a partir d'accions temporals personals, per mitjà de la descripció i l'anàlisi de les dades biogràfiques. És una particular reconstrucció de l'experiència (del pla de l'acció al sintagmàtic del llenguatge), per la qual –mitjançant un procés reflexiu– es dona significat a allò succeït o viscut. Tot relat biogràfic organitza en una seqüència (cronològica i temàtica) els esdeveniments viscuts (Bolivar, Domingo i Fernández, 2001, 20). En un sentit ampli, doncs, es pot afirmar que les persones, en la seva relació amb els altres i amb ells mateixos, no fan altra cosa que explicar i imaginar històries, és a dir, narratives. D'aquí que la narrativa sigui tant una forma bàsica de pensament, d'estructurar i articular el pensament i la realitat.

b. La importància que té

L'argument o la raó bàsica per fer servir la narrativa en investigació educativa és que els éssers humans som organismes narradors d'històries, organismes que, individualment i social, vivim vides relatades. L'estudi de la narrativa, per tant, és l'estudi de la forma en què els éssers humans experimentem el món. D'aquesta idea general se'n deriva la tesi que l'educació és la construcció i la re-construcció d'històries personals i socials; tant els professors com els alumnes són narradors d'històries i també personatges en les històries dels altres i en les seves pròpies (Connelly i Clandinin, 1995,11-12).

El valor central de la investigació narrativa procedeix de la qualitat dels seus "temes". La narrativa i la vida van juntes i, per tant, l'atractiu principal de la narrativa com a mètode és la seva capacitat de reproduir les experiències de la vida, tant personals, com socials, en formes rellevants i plenes de sentit (Connelly i Clandinin, 1995, 43).

Com he assenyalat més amunt, Bruner (1986) ha estat un dels referents que més ha ajudat a situar, en l'àmbit de la recerca educativa, el predomini del paper de la narració en la nostra activitat de donar sentit al món i a l'experiència (Egan, 2012, 169).

Quins altres propòsits podrien tenir els relats des d'un punt de vista educatiu? Jackson (1998, 33) assenyala que no falten els qui afirmen que els relats ens modifiquen d'una manera que depèn relativament poc del coneixement *per se*. “Les històries produeixen estats de consciència alterats, noves perspectives, opinions diferents, etc.; ajuden a crear nous apetits i interessos, alegren i entristeixen, inspiren i instrueixen. Els relats ens posen en contacte amb aspectes de la vida que no coneixíem. En resum, els relats poden transformar-nos, alterar-nos com individus”

En aquest sentit, si això és així, la narrativa serveix o es converteix en el vehicle més adequat, tant per captar la manera com les persones constitueixen el seu autoconeixement com per demanar-los que transmetin el seu sentit personal organitzant la seva experiència al llarg d'una dimensió temporal o seqüencial (Huberman, 2012, 187).

Per altre part, està més sòlidament establerta la idea que recuperem coneixement i emocions des de la memòria, conscient o pre-conscientment, en forma narrativa, com una manera primària (però no exclusiva) d'organitzar les nostres experiències i transmetre-les als altres. La narrativa oral –com la biografia o simplement el relat quotidià sobre un mateix– seria llavors una presentació més fidel de les experiències personals que algunes altres formes d'expressió (Huberman, 2012, 188).

Explicar la història de la pròpia vida és una manera de prendre distància de l'experiència i, d'aquesta forma, convertir-la en un objecte de reflexió. Aquest allunyament permet explorar-la i atorgar-li un significat o un sentit. Huberman (2012) afirma que en el cas dels mestres –i jo hi afegeixo dels qui estudien i es formen per ser-ho– pot obrir i normalment obre vies noves per reconstruir les formes de ser i d'estar en una aula i, a partir d'això, modelar la pròpia carrera.

c. La investigació pedagògica d'anàlisi de l'experiència narrativa

La naturalesa de la indagació narrativa resideix en la idea de Dewey (1989) que, en l'educació, l'experiència i la vida estan íntimament lligades. I a fe de Déu que en la recerca que he dut a terme aquest duet, experiència i vida, s'han mostrat gairebé indestruïbles. L'experiència i la vida (present i passada) d'un grup(s) d'estudiants de Magisteri. Però

també la meva experiència com a investigadora i la meva vida durant tot el procés s'han anat entrelligant i entroncant fortament.

Per mi, investigar l'experiència educativa, en el cas d'aquesta tesi, investigar l'experiència educativa d'uns estudiants del primer curs del grau d'Educació Primària quan se'ls proposa un itinerari didàctic en el qual fan ús d'una pràctica narrativa, l'autobiografia educativa, en un espai com és el Seminari, ha estat una aventura apassionant. Una experiència fundant com a professora universitària i com a investigadora novell. Comparteixo del tot el que sostenen J. Contreras i N. Pérez de Lara (Comps.) (2010, 45) quan diuen que el que pretén la investigació de l'experiència no és transformar l'experiència en una altra cosa, sinó acompanyar-la, interrogar-la, desvelant significats i sentits potencials, a la vegada que reconeixent la seva impossibilitat de saturació (és a dir, que els significats i efectes són sempre interpretables, i sempre estan oberts a nous significats i a nous efectes sobre els qui les han viscut), per poder pensar pedagògicament, en relació amb allò que l'experiència ens suggereix o ens provoca.

No crec que sigui un afalac gratuït si dic que mentre vam compartir la investigació els estudiants, per una banda, i la tutora i jo mateixa per l'altra, i cadascú des del seu lloc, vam fer constants exercicis de viure l'experiència, de preguntar-nos el sentit que té, d'intentar apropar-nos els uns als altres i deixar-nos tocar per l'experiència de l'altre, d'explorar i obrir-nos a les preguntes que les explicacions o les aportacions que fèiem ens plantejaven, i ho van intentar fer i viure com a docents i com a futurs docents.

Els estudiants i la tutora amb els seus relats donaven a conèixer i explicitaven clarament quines eren les experiències que els havien marcat, quins bons i mals moments viscuts a l'escola els havien configurat tal com eren i tal com pensaven i així s'expressaven. Jo mateixa també crec que si tinc un tarannà com a persona, però sobretot com a docent, és per determinades experiències i determinat models que m'han conformat al llarg del meu procés educatiu. Aquesta reflexió no l'havia tingut mai tant clara com l'he tingut després d'acabar aquesta recerca. La fondària dels aprenentatges que vam fer tots els participants de la investigació mentre estructuràvem i narràvem les nostres experiències és un pou inesgotable de sabers adquirits i compartits.

Em vaig adonar també que quan mirava l'educació com a experiència –sempre concretant-ho en el cas que he estudiat– posava en joc la meva subjectivitat, però no ho

vaig veure mai com un problema, al contrari, sabia que la mirada era una mirada personal, pròpia, que partia de mi, de la meua vida com a docent i com a persona, i això em donava un prisma que era el meu i que tenia el seu valor. Aquest *jo* s'entrecruava amb altres *jos*, amb altres identitats, les dels estudiants (com a exestudiants a l'escola i com a futurs mestres) i la de la tutora (com a docent amb molta experiència d'escola i universitària) –i cadascuna amb un bagatge i unes perspectives singulars, que manifestaven el que eren, com ho vivien i com els afectava el treball que estàvem fent. Alhora també apareixien altres realitats, potser més objectives, com eren les pròpies lleis educatives, l'organització escolar, els models educatius més exitosos de l'actualitat, etc.

Deia abans que aquesta recerca havia estat una aventura apassionant i que l'havia viscuda amb passió, ja que m'havia permès situar-me i viure des de primera “fila” com és l'experiència de formar mestres en el seu procés inicial i com aquests vivien aquesta experiència formativa i formadora.

Em van servir molt en aquest camí les aportacions de Contreras i Pérez de Lara com a compiladors del llibre *Investigar la experiencia educativa* (2010) –un llibre fonamental i rellevant en aquest àmbit–, perquè afirmen que “la subjectivitat necessària de qui investiga no es refereix tan sols a la implicació personal, per ser la investigació una experiència subjectiva d'aprenentatge, sinó que té que veure també amb la seva motivació pedagògica: investiguem “com a educadors” (Ellswort, 2005, pàg. 80), i té per tant implicacions en la forma com vivim els fets que estudiem. Per M. van Manen (2003, pàgs. 107-108 i 151-175), la pedagogia només pot ser desenvolupada en tant que sostinguda personalment com a autoreflexió: “no sóc ‘només’ un investigador que observa la vida: també sóc un pare i un professor que ocupa un lloc en la vida, des d'un punt de vista pedagògic. La pedagogia només existeix encarnada, i encara que el que investiguem no sigui la nostra pròpia experiència, adquireix significació pedagògica al ressonar en nosaltres, al trobar-li un sentit educatiu propi, això és, al trobar-los un sentit que s'encarna, que s'incorpora en nosaltres, que ens interpel·la a nosaltres mateixos respecte a allò que és pedagògicament adequat” (Contreras i Pérez de Lara (Comps.) 2010, 47-48).

Durant tota aquesta aventura d'investigar les pràctiques narratives en la formació de la identitat dels mestres a partir del treball d'elaboració de l'autobiografia educativa que els estudiants feien a Seminari, vaig endinsar-me en un context, en un món, en una atmosfera que em va donar, aportar molt. Vaig aprendre a mirar i escoltar atentament, a deixar-me

tocar i interpel·lar per les vivències i les dinàmiques que s'esdevenien en aquells tres grups d'estudiants mentre pensaven, interaccionaven entre ells i entre ells i la tutora, i quan tot això ho posaven per escrit. Quan vaig entrar en el camp –i això ja ho he concretat abastament en la part del disseny de la recerca–, ho vaig fer amb la voluntat de viure i de sentir intensament. Creia que hi havia moltes coses de les quals podia aprendre, descobrir, meditar, volia deixar parlar l'experiència que allí es vivia i que aquesta em provoqués, com així va ser, un procés de reflexió profund sobre l'educació en general i la formació dels mestres en particular. Crec que –com expressaré en diverses ocasions en aquest text– el que vaig aprendre allà és fruit d'un moment(s), d'un espai i d'unes persones que ho varen possibilitar. D'uns significats compartits que m'han ajudat a construir els coneixements i el saber que exposaré en aquesta tesi.

d. La narrativa dels participants i de la investigadora en la recerca

Quan un s'ocupa de la investigació narrativa, el procés es converteix fins i tot en més complex, ja que com a investigadors nosaltres ens convertim en part del procés. Les dues narracions, la del participant i la de l'investigador, es converteixen, en part gràcies a la investigació, en una construcció i una re-construcció narrativa compartida (Connelly i Clandinin, 1995, 22-23).

Això és el que m'ha passat mentre he anat escrivint. Els relats dels estudiants, els de la tutora i els meus s'han entrecruat i el resultat final puc dir que és una narrativa que recull les veus i les mirades de tots nosaltres.

Com explicaré més endavant –concretament en l'apartat del disseny de la recerca–, davant de l'acabament d'un estudi narratiu no sempre està clar quan comença la redacció de l'estudi. Freqüentment existeix la impressió que l'escriptura va començar durant les discussions amb els participants sobre l'entrada en el camp, o fins i tot abans, quan es van formular les primeres idees sobre el que seria l'estudi. A més, molts dels materials utilitzats al llarg del procés d'investigació apareixen, sovint, com a parts importants del document final (cartes, e-mails). Per altre part, pot passar que hi hagi un moment en què un es digui: “ja he completat la meva recollida de dades i ara vaig a escriure la narració”; però fins i tot llavors pot passar que els mètodes narratius utilitzats requereixin encara de discussions suplementàries amb els participants, de tal manera que les dades es recullen contínuament, fins que el document final està acabat. No està en absolut clar quan acaba la

recollida de dades i quan comença l'escrit (Connelly i Clandinin, 1995, 30-31). Tot i així, des del començament de la recerca, crec que jo he tingut sempre clar quin podia ser el final de la investigació.

Polikinghorne (1988), figura autoritzada en l'estudi de la narrativa, adopta una postura relativista sobre la indagació narrativa i sosté que les biografies poden i han de ser analitzades. Aquest autor pensa que un informe d'investigació sobre la narrativa que sigui vàlid "recrea la història que ha conduït al final del relat i extreu d'ella els factors significants que han "causat" l'esdeveniment final" (Huberman, 2012, 171). D'aquesta manera, aquest final és "raonable i versemblant". Penso que en la narració sobre com va ser i com vaig viure aquesta recerca no vaig deixar d'explicar i constatar quins eren els elements més significatius que extreia de les narracions autobiogràfiques dels estudiants, dels relats de la tutora i de les meves reflexions i aprenentatges fets.

En les narratives dels estudiants i en la meua pròpia, la narració estableix un context, té un subjecte, un "jo", i des d'aquesta perspectiva s'experimenta quelcom i s'estableix un cert sentit (McEwan i Egan, 2012, 9). Aquest és el procés i l'experiència que van viure els participants en la recerca –els alumnes, la tutora i jo mateixa; cadascú parlava i relatava des de la seva vida, des del seu món, i cadascú procurava donar-ne raó i destil·lar-ne el seu propi significat, significat que s'enriqueix amb les aportacions i els significats dels altres.

Connelly i Clandinin (1995, 45) alerten que un dels perills particulars en la narrativa és el que s'anomena "l'argument de Hollywood", una trama on tot acaba bé al final. Spence (1986) anomenà a aquest procés una "narrativa uniforme i afalagadora". És una tendència que actua durant tot el temps de la investigació narrativa, tant durant la recollida de dades como mentre s'escriu. Certament que vaig voler fugir d'aquesta contingència i evitar-ne el risc, però en alguns moments potser no ho vaig assolir del tot, segurament per la mateixa passió que mantenia amb relació a la recerca i amb relació a tot el que veia que d'aquesta emergia. També és veritat que alguns estudiants van caure en aquesta trampa i en els seus relats orals i escrits es van deixar arrossegar pels records exclusivament positius i afalagadors. En els casos en què això passava, la tutora els ho feia notar: "*Com que tens un record molt positiu, hi manca alguna visió més crítica*"¹².

¹² Observació feta per la tutora a la solapa del text escrit de l'autobiografia educativa de la Lia quan l'hi va retornar corregida.

Al llarg dels relats orals que els estudiants van explicar, o en les seves pròpies narracions autobiogràfiques, sempre apareixien els sentiments i les emocions, igualment que ens va passar a la tutora i a mi. En les narracions, qualsevulla que sigui el seu tema, mai hi són totalment absents els ritmes dels sentiments humans. Com ho ha assenyalat Ricoeur (1984), no existeix una separació clara entre art per un cantó i vida per l'altre, ni entre els relats i els esdeveniments que aquests relats suposadament descriuen (McEwan i Egan, 2012, 10). Ho veurem més endavant, en els següents capítols.

Com he sostingut més amunt, a través de la narració es construeix sentit: als estudiants, a la tutora i a mi mateixa la narració –cadascú en diverses formes– ens va permetre estructurar el significat de la vida viscuda durant l'experiència i les reflexions que n'havíem extret. La narrativa és una estructura de construcció de significats. Els humans pensen, perceben i donen sentit a l'experiència d'acord amb estructures narratives (Bolívar, Domingo i Fernández, 2001, 23).

Quan els estudiants han compartit els seus relats oralment i els escrits de les autobiografies, han pogut construir socialment uns significats socials: en aquest cas, els que tenen a veure amb l'educació viscuda a l'escola, les experiències educatives edificants i les que no ho han estat tant, etc. La narrativa possibilita la construcció social de significats, com ressaltava Bruner (1988, 128): “les realitats socials no són maons amb els quals ensopeguem o amb els quals ens rasquem al petejar-los, sinó els significats que aconseguim compartint les cognicions humanes”. Arribar a posar-nos d'acord es fa a través del diàleg raonat amb distints relats. En la mesura en què mitjançant el llenguatge transcorre el funcionament de l'experiència (pensar, sentir, actuar), la narrativa expressa i representa l'experiència i la dinàmica de l'acció humana. Dit d'una manera radical, la pròpia experiència està regulada per un conjunt de formes i estructures que la configuren i li confereixen un sentit determinat (Bolívar, Domingo i Fernández, 2001, 23).

Al llarg de tot el procés de recerca, mentre els estudiants van preparar, compartir i escriure el seu relat autobiogràfic, van haver de buscar una trama que donés sentit a les seves narracions, van haver de trobar l'enfilall que donés continuïtat i sentit al que explicaven i als pensaments pedagògics que elaboraven. Això els va ajudar a mostrar-se tal com eren. El fet d'explicar, contar la seva història, i de buscar-ne el sentit els facilitava que s'anessin modelant, fent, en definitiva, que construïssin la seva identitat. La manera com els individus reconten les seves històries –allò que recalquen o ometen, la seva posició com

a protagonistes o víctimes, la relació que el relat estableix entre el que explica i el públic–, tot això modela el que els individus poden declarar de les seves pròpies vides. Les històries personals no són merament una manera d’explicar a algú (a si mateix) la pròpia vida, són els mitjans a través dels quals les identitats poden ser modelades” (Rosenwald i Ochberg, 1992,1). Els esdeveniments singulars i els episodis diversos adquireixen, segons Ricoeur (1995), una unitat de sentit propi a través de la funció mediatra que té la *trama* o *argument*. La trama proporciona unitat i intel·ligibilitat a la multiplicitat i heterogeneïtat de fets. I fins i tot en els casos en els quals no sembla que n’hi hagi, fruit de l’atzar i les circumstàncies, l’individu –en explicar als altres la seva autobiografia– es veu obligat a *reconstruir un sentit* (“trama”) en el temps, sense l’enllaç del qual quedaria relegada a una successió d’episodis o renunciaria a una autoria sobre la seva vida (Bolívar, Domingo i Fernández, 2001, 24).

El repàs autobiogràfic, bussejar en la seva vida, en un temps concret de la seva vida a l’escola, si els estudiants volien explicar què van viure i com ho van viure ho havien de fer explicant-ho, narrant-ho. Per això –com veurem més endavant– la narració i el relat l’estructuraven pas a pas, ordenant-ho i estructurant-ho a través d’una línia en el temps. La narrativa es configura temporalment i el temps viscut no pot ser descrit si no és en forma de narrativa, com a temps narrat, articulat en una història. La dimensió cronològica permet al narrador imposar una certa coherència al conjunt dispers d’experiències, en principi desconnectades, en ordenar els esdeveniments (Bolívar, Domingo i Fernández, 2001, 25-26).

Semblantment al que van fer els estudiants mentre construïen la seva narrativa, així mateix ho vaig fer jo. El procés, les passes per trobar l’enfilall de la trama argumental que atorgués sentit al meu escrit final, em va dur a entrellaçar, a cosir i recosir els trossets dels textos que primàriament havia escrit i ho vaig fer de manera que el que havia viscut i sentit explicités la meua història en aquesta experiència en un temps concret, el temps que va transcórrer des que vaig començar la recerca fins al darrer dia que vaig donar per acabat el document final. Un temps sempre ple i apassionant.

1.4 L'estudi de la complexitat d'un cas particular: l'estudi del cas

1.4.1 El cas específic

El que m'interessava era descriure el significat i el comportament d'un context particular, d'un cas específic i concret, per tal d'interpretar-lo i comprendre'l.

En l'àmbit de la recerca, l'estudi de casos prové dels mètodes de recerca naturalistes, fenomenològics i biogràfics, i s'insereix en el marc de la investigació qualitativa, seguint la mateixa lògica i disseny. En aquesta línia, constitueix un dels models de recerca –tipus generals d'investigació en les Ciències Socials (Goetz i LeCompte, 1988).

El primer que formulà el mètode com a tal fou Le Play, tot i que no serà fins més tard que prendrà la denominació actual. Altres autors destacats per les seves aportacions en aquest àmbit són, entre d'altres, Guba i Lincoln (1981), Hoaglin i altres (1982), Stake (1998), Simons (2011), Flick (2015).

Segons Flick (2015, 128), “l'etnografia utilitza sovint el format d'estudi de cas com a disseny bàsic. L'estudi de cas es concep majoritàriament com una descripció de l'estat actual (d'un emplaçament, o d'un problema en un emplaçament). A causa de la participació prolongada dels investigadors, l'etnografia s'aproxima a un estudi longitudinal en alguns aspectes (per exemple, la recollida de dades al llarg del temps), però amb freqüència no en uns altres aspectes (per exemple, la volta al camp, o als participants després d'un temps en el qual no hi ha investigació de plantejar les mateixes preguntes una altra vegada).”

L'estudi de casos (Stake, 1998 i Simons, 2011) abraça la complexitat d'un cas particular, cerca el detall de les interaccions en els seus contextos. És l'estudi de la particularitat i de la complexitat d'un cas singular, per arribar a comprendre la seva activitat en circumstàncies importants.

Merriman¹³ (1988, 11-13) assenyalava quatre propietats essencials de l'estudi de casos:

És *particular*, ja que l'estudi de casos se centra en una situació, un esdeveniment, un programa o un fenomen particular.

És *descriptiu*, perquè pretén realitzar una descripció rica i densa del fenomen objecte d'estudi.

¹³ Citat per A. Latorre, D. del Rincón i J. Arnal (1996, 234).

És *heurístic*, en tant que l'estudi il·lumina el lector sobre la comprensió del cas; pot donar lloc al descobriment de nous significats, ampliar l'experiència del lector o confirmar el que ja sap.

És *inductiu*, ja que arriba a generalitzacions, conceptes o hipòtesis a través de procediments inductius; es caracteritza més pel descobriment de noves relacions i nous conceptes que per la verificació d'hipòtesis predeterminades.

La pretensió d'aquesta recerca era interpretar i comprendre el sentit d'una experiència: l'experiència viscuda per un grup(s) d'estudiants dels estudis de Magisteri durant el primer curs del seu itinerari formatiu durant la preparació, l'elaboració, la reflexió i el posterior diàleg d'una pràctica narrativa com és l'autobiografia educativa acompanyat per la seva tutora.

1.4.2 La raó de la tria

En pàgines precedents, he manifestat que m'interessava, particularment, poder observar, descriure, interpretar i comprendre tot el que en aquest espai de Seminari es posava en joc quan es proposava una experiència nuclear –en la formació inicial de mestres– que partia de l'experiència a través d'un relat autobiogràfic i com s'ajudava en la maduració de la personalitat del mestre i en el reconeixement de la vocació docent. Per això, veia el problema contextualitzat en una pràctica concreta –al costat de la docent, dels alumnes, d'altres professors, per tal de veure o d'intentar copsar què passava i per què passava en aquesta situació particular.

A causa que la naturalesa d'aquests processos només pot ser desentranyada mitjançant un examen directe, havia de tenir en compte l'ambient en el qual aquests fets s'esdevenien i, per tant, havia de romandre en aquest entorn d'on havia d'obtenir les dades. En aquest sentit, si els processos d'ensenyament-aprenentatge cal descriure'ls conjuntament amb les expectatives, amb les motivacions i amb les intencions de la tutora del grup i de l'alumnat per descobrir-ne el significat i l'univers simbòlic que genera aquesta dinàmica, crec que això implicava una presència en la realitat concreta d'una manera continuada i intensiva.

En aquest sentit, un estudi de cas permet (Stake, 1998):

- a. Una vinculació amb la pròpia experiència, “és més viu” i concret.

- b. Una contextualització, a causa que les nostres experiències estan arrelades al context com ho està l'estudi de cas.
- c. La interpretació del lector que aporta la seva experiència personal i la seva comprensió a l'estudi de cas.
- d. Implicar-se més fàcilment, a causa que està basat en "protagonistes" de referència propera al lector.

Els motius específics per a l'elecció d'aquest cas van ser: en primer lloc, per la figura i persona de la docent, per la seva trajectòria com a tutora de Seminari –amb qui podria compartir, aprendre i construir coneixement conjuntament; en segon lloc, pel fet de tractar-se d'un grup(s) de 1r curs de Magisteri que iniciava el seu trajecte formatiu i a partir del qual podien emergir reflexions i pràctiques que podien ser extrapolables a altres grups i escenaris; en tercer lloc, perquè es tractava d'uns estudis, els del grau de Mestre, d'un centre universitari amb el qual tenia una vinculació professional i personal estreta. I encara hi havia una altra raó per haver escollit aquest cas: podia servir-nos com a referent per a la reflexió sobre la formació inicial dels mestres que la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna (URL) avui està repensant a tots nivells. El cas tenia entitat per ell mateix, i el fet d'estudiar-lo responia al seu propi interès (Simons, 2001), però també podia transcendir correlacionant-se amb temàtiques rellevants sobre la formació de mestres.

De fet, és com si –en paraules de Stake (1998, 16)– el cas ens vingués donat, ens interessava aquesta particularitat i la volem estudiar. O en paraules de Maykut i Morehouse (1999, 68): "El nostre objectiu no és seleccionar una mostra aleatòria, sinó seleccionar persones i escenaris que representen el ventall d'experiència del fenomen en qüestió. Per això, és el nostre coneixement dels contextos, dels individus i dels escenaris el que provoca que els seleccionem inicialment per incloure'ls a l'estudi."

1.5 Del disseny a la realització de la recerca

La meva recerca és qualitativa i, per això, és inductiva i oberta.

El fet d'haver pres aquesta opció metodològica i a causa del caràcter no-predeterminat de la recerca, al llarg del seu desplegament, podien aparèixer qüestions que inicialment no s'havien previst. Aquest caràcter obert i emergent no volia dir sense ordre, sinó que s'anava construint; exigia, en canvi, una sistematització i una planificació que s'havia de

fer amb cura. Tal com assenyala Flick (2015, 124): “el fet que la investigació d’aquesta índole no es pugui programar, el fet que la seva pràctica està plena d’imprevistos, com confirmarà la lectura de qualsevol biografia d’investigació de les moltes publicades disponibles en l’actualitat. Més que això, tota la investigació és una activitat pràctica que requereix l’exercici del discerniment en el context. No es tracta de seguir simplement les regles metodològiques” (Hammersley i Atkinson, 1995, 23).

Cal dir també que aquesta aposta metodològica, partint de la temàtica que volia estudiar, em permetria fer emergir la complexitat i endinsar-m’hi; cosa que era una bona oportunitat per a mi –com a docent universitària.

Aquesta proposta implicava, per una banda, partir de l’experiència i tenir en compte la percepció subjectiva. Això volia dir tenir present quina perspectiva tenien els estudiants de Magisteri de 1r curs de l’educació, de l’ensenyament, com veien l’escola, com veien els mestres i com es veien a ells com a docents. En definitiva, lligar la seva experiència pràctica, la que porten dins seu, amb l’experiència de la formació inicial.

Per l’altra banda, demanava capturar, analitzar i interpretar les creences, valors, representacions i emocions que aquests estudiants van experimentar durant el seu procés d’escolarització. Dit d’una altra manera, recollir quina havia estat la vida escolar viscuda i com se sentien ells respecte aquesta vida viscuda a l’escola. També fer emergir les actituds, les certeses, els dubtes, els interrogants que poguessin anar apareixent amb relació a la vocació i a la professió de mestre. Intuïa, igualment, que tot això podia portar-me a endinsar-me en uns tipus d’escola, de didàctiques, de mestres, de relacions personals viscudes en uns contextos socioculturals determinats.

Recapitulant, la metodologia emprada en aquest treball ha estat de caràcter qualitatiu, a causa que l’anàlisi de la realitat educativa –en aquest cas la universitària– s’ha fet des d’una mirada fenomenològica hermenèutica, singularment de l’etnografia. Entenia que aquesta opció era vàlida per a aprofundir en les pràctiques i en les situacions que es donessin en el grup(s) de Seminari, i alhora perquè m’ajudaria a interpretar-les amb més claredat.

Aquest estudi el vaig dur a terme en dos moments:

1. Com a precedent, i per primera vegada, en el curs 2010-11 amb un grup de Seminari del primer curs del grau d'Educació Primària (tarda).

2. Després, durant el primer semestre dels cursos 2013-14 i 2014-15, també amb un grup d'estudiants del primer curs del grau d'Educació Primària (tarda).

En ambdós casos la professora-tutora de Seminari va ser la mateixa i va adquirir el rol de docent; en el meu cas, vaig fer el rol d'investigadora observadora –no distant i neutra, sinó còmplice i acompanyant.

D'altra banda, vaig anar fent un seguiment acurat de la pràctica de l'autobiografia amb els tres grups de Seminari del primer curs del grau d'Educació Primària a través de l'etnografia. Vaig gravar i analitzar les sessions de treball amb els estudiants, vaig analitzar les diverses produccions dels nois i noies i, així, anava evidenciant i interpretant l'entramat de converses, de relacions, de fils que quedaven oberts i es podien estirar, d'actituds que sorgien, de fruits del procés... Com diu van Manen (2003, 104), intentava buscar quelcom “revelador”, quelcom “significatiu”, quelcom “temàtic” en els diversos relats experiencials, és a dir, treballava per extreure'n significats. Fins i tot en anar seleccionant les diverses situacions, van apareixent distints significats temàtics.

1.5.1 Fases de la recerca i justificació

En aquest apartat hi incorporo l'itinerari i el recorregut que vaig seguir per fer la recerca, perquè s'hi veu els processos i la vida que sostenen el que vaig fer i les decisions que vaig prendre.

Per a la tipologia d'investigació empresa, d'antuvi era difícil delimitar excessivament el curs del procés, i a l'inici em costava estipular models o categories predeterminats. Malgrat tot, vaig dibuixar a grans trets alguns dels moments o de les fases previsible que es podien donar al llarg del procés de recerca.

La investigació es va concertar en els següents moments o fases:

a- Fase prèvia i/o dels antecedents

En el marc d'un projecte d'innovació metodològica a la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna –durant el primer semestre del curs 2010-11–, una altra professora i jo vam posar en pràctica, per primera vegada, amb un grup de Seminari de primer curs del grau d'Educació Primària un treball d'observació etnogràfica durant el procés de preparació i d'elaboració de l'autobiografia educativa. Aquí ja vam

intuir la potència d'aquesta proposta feta als estudiants i s'albiraven noves possibilitats en el marc de posteriors estudis.

L'Estiu de 2013 vaig prendre la decisió personal de tirar endavant la tesi doctoral. Vaig contactar amb la professora-tutora del grup de Seminari de 1r curs del grau d'Educació Primària de tarda per a explicar-li la recerca, la concreció d'objectius i la planificació probable de les fases del treball en relació amb les dates, i vaig sol·licitar el seu vistiplau per poder fer l'etnografia amb el seu grup de Seminari.

El setembre d'aquell mateix any, vaig establir comunicació amb les professores universitàries que volia que m'acompanyessin en aquest trajecte: els vaig presentar la meva intenció, el pre-projecte i la petició del seu guiatge com a directores de tesi. De totes dues en vaig obtenir una resposta afirmativa. També vaig fer les gestions administratives corresponents per a presentar la sol·licitud de matrícula als Programes de Doctorat de la Facultat de Pedagogia de la UB. I a l'octubre ja vaig ser admesa al Programa de Doctorat "Educació i Societat".

b- Fase 1: L'inici i el desplegament

Durant el primer semestre del curs 2013-14, concretament a principis de setembre del 2013, vaig sol·licitar el permís d'accés al camp –a la vicedegana d'Educació de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna (URL).

A l'inici del curs acadèmic, es produí l'entrada al camp on vaig presentar-me al grup de Seminari del primer curs del grau d'Educació Primària (tarda) i els vaig explicar l'objectiu del treball i vaig fer la sol·licitud del seu permís per fer la recerca etnogràfica.

A partir d'aquí s'inicià la meva participació en les sessions de Seminari en les quals es posaria en pràctica el treball sobre l'autobiografia educativa.

En aquesta fase, la professora-tutora liderava el grup d'estudiants i participava activament en el procés. Jo mateixa assumia el paper d'observadora assistint a les sessions de treball, observant el rol de la docent, analitzant les aportacions i produccions dels estudiants, etc.

Com ja he avançat, aquesta observació la feia des de la complicitat i la implicació, i l'orientava a la interpretació i a la comprensió de tot el que es posava en joc –per això està emmarcada en una metodologia etnogràfica.

Prenia notes de les aportacions i de les actituds dels estudiants, del clima generat en el grup, del paper de la tutora, etc. Vaig gravar totes les sessions, amb la gravadora, i després en transcrivia el contingut. Aquestes notes s'incorporaven al diari de l'observadora quan arribava a casa. Cal dir que les llegia i rellegia posteriorment i les anava interpretant i reinterpretant.

Durant el treball de preparació de l'autobiografia educativa, la tutora lliurava als estudiants articles, els proposava visionar alguna pel·lícula, o els feia llegir algun llibre per tal que els ajudessin o acompanyessin en el procés de l'escriptura autobiogràfica –de tots els oferia unes orientacions perquè el seu treball fos més acurat.

Vaig gravar les sessions en les quals es proposaven i es recollien els textos produïts pels alumnes fruit del treball fet. Aquestes produccions, corregides per la tutora, també les vaig analitzar, i les interpretacions les vaig incorporar en el diari de l'observadora.

Acabades les sessions de preparació, la tutora els féu la proposta d'escriptura de l'autobiografia. En aquest cas, els va lliurar la guia de la invitació a l'escriptura autobiogràfica, i també es va gravar aquest moment en el qual es feia l'encàrrec i es donava resposta a les qüestions o els dubtes que plantejaven els estudiants. El mes de novembre del 2013, fou el moment en el qual els estudiants presentaren les autobiografies que havien escrit al grup de Seminari. En aquesta sessió, que també es va gravar, cada alumne llegia un fragment de la seva autobiografia i explicava la raó de la tria que havia fet. A més, es va lliurar a cada estudiant un full amb els noms dels companys del grup de Seminari per tal que hi anotessin els comentaris, observacions, etc. que li ha havia suggerit el fragment llegit. Aquest full el vaig recollir i el vaig incorporar en el diari de l'observadora.

Durant el mes de desembre del 2013, es va fer la posada en comú de les autobiografies. Prèviament es van penjar els textos en una carpeta compartida de la intranet del grup, i cada alumne havia de llegir la d'un company. Cada estudiant va comentar l'autobiografia del company que li havia tocat i la d'algun altre si volia. Vaig gravar la sessió i vaig prendre notes per analitzar-ho i interpretar-ho tot després en el diari de l'observadora. Vaig analitzar els comentaris fets, els aspectes en els quals s'havien fixat, etc.


Abans d'acabar el semestre, es va fer la valoració del procés. En aquesta sessió, a partir d'un full/qüestionari que se'ls va lliurar, els estudiants van pensar, primer, sobre el

procés viscut d'escriure una autobiografia, compartir-la amb els companys i sobretot poder dialogar amb les autobiografies dels altres. Després, s'obrí un diàleg. Vaig recollir el full escrit per tots els membres del grup de seminari que més endavant analitzaria.

Fonts o materials	Autoria	Temps - Fases
Sessions de Seminari		
Notes de camp	Investigadora Professora observadora	Cursos 10-11; 13-14; 14-15
Gravacions de les sessions de seminari (àudios)		Cursos 10-11; 13-14; 14-15
Transcripció de les gravacions		Cursos 10-11; 13-14; 14-15

Fonts o materials	Autoria	Temps - Fases
Sessions de Seminari		
Anàlisi de tot el material	Investigadora Professora observadora	Cursos 10-11; 13-14; 14-15; 15-16
Diari – quadern de recerca		Cursos 10-11; 13-14; 14-15; 15-16
Carta convidant els alumnes que el curs 2010-11 feien 1r curs		Juny del 2014
Document <i>Pouem en el record d'aquell exercici d'escriptura autobiogràfica</i>		Gener del 2014
Document <i>Quan l'autobiografia forma part de l'aprenentatge d'una matèria</i>		Gener del 2015
Document Monogràfics 14/15		Octubre del 2014

Produccions dels estudiants	Autoria	Temps -Fases
Narracions o relats autobiogràfics	Cada estudiant	Durant el mes de novembre de cada curs acadèmic
Text del treball individual del llibre Elogi de la feblesa, de A. Jollien		A finals del mes d'octubre de cada curs acadèmic
Full de seguiment de Seminari		Cada dia després de la sessió de Seminari
Full de valoració personal del procés seguit		El mes de desembre, en acabar la posada en comú de l'autobiografia
Frase o comentari escrit que cada estudiant elabora a partir del fragment autobiogràfic que els estudiants fan quan la presenten al grup		Durant el mes de desembre de cada curs acadèmic
Nota per al company del qual han llegit l'autobiografia		Durant el mes de desembre de cada curs acadèmic

Documentació escrita docent	Autoria	Temps -Fases
Planificació del Seminari	Tutora	El mes de setembre, a l'inici de cada curs acadèmic
Anotacions sobre el Seminari		Durant tot el procés dels cursos 10-11; 13-14; 14-15
Guies i pautes de treball diverses:  Guia per escriure l'autobiografia.		El mes de setembre, a l'inici de cada curs acadèmic
Professora de l'assignatura de Matemàtiques		El mes de setembre, a l'inici de cada curs acadèmic
Documentació escrita docent	Autoria	Temps -Fases
Guia-pauta Posada en comú de les autobiografies educatives. (El diàleg amb l'autobiografia de l'altre)	Tutora	El mes de setembre, a l'inici de cada curs acadèmic
Full de valoració del procés d'escriure una autobiografia.		El mes de novembre
Guia de treball del llibre de A. Jollien.		El mes de setembre, a l'inici de cada curs acadèmic
Full de seguiment de seminari		El mes de setembre, a l'inici de cada curs acadèmic

Documentació escrita oficial	Autoria	Temps - Fases
Projecte de la Facultat	FPCEE	Inici de la recerca

Entrevistes	Autoria	Temps -Fases
Tutora dels 3 grups amb els quals he fet la recerca	Investigadora	Durant tot el procés de recerca, cursos 10-11; 13-14; 14-15
Tutors dels grups de 1r que voluntàriament també fan l'autobiografia		En acabar el treball amb els estudiants de Seminari, cap el mes de gener
Tutors dels grups de 1r curs que han proposat fer l'autobiografia el curs 2015-16		Durant el mes de setembre del 2015
Professora de l'assignatura de Matemàtiques		A l'inici del mes de setembre del 2014; 29 de gener del 2015
Vicedegana d'Educació de la FPCEE		Setembre del 2013

Taula 1. Fonts-autoria-temps (Les fonts en funció de qui provenen i de les quals n'obtingue informació); (elaboració pròpia).

Mentre feia la meva estada al camp, en paral·lel, anava fent la recerca bibliogràfica que em permetia donar profunditat reflexiva a la proposta (de fet, aquesta cerca s'ha anat fent durant tot el procés).

c- Fase 2: Minuciositat en l'anàlisi i la interpretació

Durant el segon semestre del curs 2013-14, vaig recollir i analitzar els tres materials escrits elaborats pels estudiants a Seminari o fruit de les demandes fetes a Seminari durant el primer semestre, una vegada la tutora ja els havia avaluat i els havia tornat a cadascú els seus en una entrevista individual. Aquests documents eren: 1) l'autobiografia de cada estudiant, 2) el full de seguiment de Seminari (durant el primer semestre, els alumnes escriuen cada dia un full de seguiment del seminari en el qual reflexionen sobre el sentit i la intenció de cada sessió; aquest document –de cada estudiant– també se'ls demana per tal de poder-los analitzar i veure com i de quina manera han incorporat el procés d'elaboració de l'autobiografia en cadascuna de les sessions de seminari), i 3) els treballs del llibre d'A. Jollien, *Elogi de la feblesa* (elements que ajuden o acompanyen durant el procés).

A part d'aquesta tasca, també feia l'anàlisi de totes les evidències recollides durant el procés: gravacions de les sessions de treball de Seminari, altres produccions dels estudiants, notes de la docent, etc.

Igualment, mantenia converses més o menys informals amb la tutora del grup per avaluar el procés seguit i per contrastar la pertinència d'introduir nous aspectes de cara a un proper curs o bé per a millorar o reconduir algun element dels ja proposats.

D'aquesta manera, anava fent l'anàlisi de tot el procés, creuant i integrant les visions de l'observadora i de la docent. I en paral·lel escrivia el diari de l'observadora.

L'elaboració d'una tesi comporta el seguiment i l'acompanyament de les directores de tesi. En aquest sentit, durant el mes de maig del 2014, els vaig lliurar el Pla de recerca per tal que fos revisat i avaluat.

El juny del 2014, es produí la trobada-diàleg amb el grup d'estudiants que el curs 2010-11 feien primer, que van ser el grup amb qui vaig proposar per primera vegada el treball de la narració autobiogràfica i que aleshores acabaven el 4t curs de GEP. Per a aquesta ocasió, vaig elaborar un document, *Pouem en el record d'aquell exercici d'escriptura autobiogràfica*, el qual vaig enviar a cada estudiant per e-mail per tal que hi

pensessin i el responguessin abans de la trobada-diàleg. Aquesta reunió es va gravar, transcriure i analitzar; també vaig recollir el document respost per cada alumne i també es va interpretar.

Aquell mateix mes, es realitzà una trobada-diàleg amb els estudiants de primer curs del grau d'Educació Primària (tarda) que aquell curs –el 2013-14– havien participat en la investigació, per fer-los un retorn del que havia estat el treball desplegat a propòsit de l'autobiografia educativa. Semblantment al que havia fet amb el grup anterior, vaig prendre notes de la trobada, ho vaig gravar i més tard ho vaig transcriure, analitzar i interpretar.

El mes de juny fou un mes intens, ja que també vaig tenir una trobada amb les directores de tesi, amb cadascuna per separat, per rebre'n el pla de recerca que els havia presentat el mes de maig. Abans de l'1 de juliol vaig presentar, com era preceptiu, el Pla de Recerca a la Comissió Acadèmica del programa de doctorat "Educació i Societat".

d- Fase 3: Impuls i noves propostes

L'estiu de 2014 fou una època ideal per continuar amb diverses tasques de la tesi. Sobretot en la creació de materials nous de cara a una experiència nova amb un grup nou el curs següent, fruit de totes les reflexions fetes sobre les experiències anteriors. Aquí vull assenyalar la importància de com l'estudi que anava fent està al servei de millorar la documentació del curs següent. Així, vaig elaborar els documents per a desplegar el treball d'algun monogràfic¹⁴ –a partir de l'autobiografia educativa– per treballar amb els alumnes de primer del proper curs.

També vaig contactar amb una professora de l'assignatura de didàctica de les matemàtiques, *Coneixement i activitat matemàtica a Educació Primària*, per concretar la demanda d'assistir a les seves classes, com a observadora, ja que ella incorporava la temàtica dels records escolars de l'aprenentatge de les matemàtiques per part dels estudiants de 3r curs del grau d'Educació Primària en la seva assignatura i m'interessava veure què passava quan l'autobiografia formava part del contingut d'una matèria específica. Això em comportà el disseny d'un material específic per a la sessió del relat autobiogràfic en el marc d'aquesta assignatura.

¹⁴ A la pàgina següent explico en què consisteixen els Monogràfics.

L'aprofundiment en el marc teòric de la investigació l'anava fent amb l'ampliació de noves lectures que m'anaven obrint noves finestres i anaven eixamplant el gruix de la recerca. Evidentment, moltes de les aportacions i suggeriments que els autors m'oferien em portaven a escriure en el meu diari i així ampliava, retocava, matisava les idees o les reflexions que hi havia escrit, o n'incorporava de noves.

Totes aquestes feines formaven part de l'informe que més tard hauria d'elaborar i que s'anava construint poc a poc.

A partir del setembre, començava un nou curs i la possibilitat de seguir aprofundint en la investigació amb un nou grup d'estudiants de primer curs i amb la mateixa professora/tutora.

En aquest sentit, hi havia tota una sèrie de procediments de l'itinerari didàctic que es proposava que ja els coneixia i que els tenia preparats de les experiències anteriors – l'antecedent, del curs 2010-11, i la del curs precedent, el 2013-14. Però, tal com he comentat, la pràctica pedagògica desplegada obria noves possibilitats que ara volia concretar. Per a això, durant el primer semestre del curs 2014-15 (de setembre a desembre), participaria en les sessions de seminari amb les energies renovades i amb la voluntat de mirar-m'ho i escoltar-ho tot de bell nou i aprendre'n, perquè cada dia podia ser diferent al que havia estat el curs anterior.

D'altra banda, havia de preparar –i així ho vaig fer– els materials per a la sessió *Monogràfics de l'autobiografia*, que tancaria tot el procés del treball autobiogràfic.

Per arribar fins aquí, un cop els estudiants van haver escrit i posat en comú les autobiografies –el recorregut fou el mateix que en els altres cursos–, el grup de seminari va triar un o dos temes presents en els seus textos per a fer-ne un estudi de cas, un monogràfic, un projecte de treball (per exemple, els càstigs, la resolució de conflictes, els deures a casa, etc.). Fou necessari seleccionar els fragments de les autobiografies del grup d'enguany que tractessin sobre això i també preparar el document per a la sessió de seminari. Vaig seleccionar, igualment, alguns textos d'autors rellevants que haguessin pensat sobre aquesta temàtica o aquest cas, i algunes experiències d'escoles publicades en revistes d'educació. Es tractava, com exposaré més endavant¹⁵, de triar alguns dels temes de les seves pròpies vides i creuar-los amb continguts i teories pedagògiques de caràcter

¹⁵ Vegeu l'apartat 2.3 "De l'autobiografia educativa als monogràfics o projectes de treball" del capítol 2.

més teòric –treballats a les matèries del semestre– o resultat d’experiències d’altres escoles –amb el suport d’articles publicats en revistes d’educació.

Com a observadora participant, vaig assistir igualment a la sessió, que com sempre es va gravar, i en vaig recollir els documents escrits pels alumnes per analitzar-los i interpretar-los com havia anat fent al llarg del procés.

A principis d’aquest primer semestre, vaig preparar la documentació per donar a la professora de l’assignatura de didàctica de les matemàtiques de 3r curs, en la qual li presentava la finalitat d’entrar a la seva aula i observar directament què passava quan l’autobiografia traspassava l’espai de seminari i s’encarnava en una matèria concreta i d’una temàtica concreta. Així fou i, durant uns dies, vaig participar en les seves classes com a observadora participant; les notes que en vaig prendre, les transcripcions de les sessions gravades i les produccions fetes pels estudiants durant aquells dies que vaig recollir van ser un nou material per a analitzar i interpretar.

Mentre transcorria el semestre, anava escrivint en el diari de l’observadora¹⁶, que cada dia augmentava de pàgines. Aquest instrument fou molt valuós durant tot el temps de recerca, perquè era el lloc, l’espai, que tenia per dipositar-hi totes les notes, les transcripcions, les anàlisis i les interpretacions que anava fent, a part d’escriure-hi totes les reflexions i els aprenentatges que anava construint, però també per avocar-hi els meus dubtes, els meus pensaments, els meus sentiments o estats d’ànims al llarg del temps.

Durant aquest període, d’una forma regular, vaig emprendre la redacció de la tesi. Tots els apunts i tots els documents que havia anat escrivint d’una manera parcial i a peu d’experiència mentre feia la investigació prenien cos, ara sí, en forma de diferents capítols que havia assenyalat en el pla de recerca.

Menys vegades de les que hauria volgut –sempre per culpa meva– vaig trobar-me amb les directores de tesi, però sí que manteníem contacte a través del correu electrònic.

e- Fase 4: Concretar, polir i definir

A partir del gener de l’any 2014 i fins al mes de maig, durant el segon semestre del curs 2014-15, la feina es va centrar definitivament a continuar amb la redacció de la tesi i

¹⁶ Vegeu annex 11. Es tracta del Diari de l’observadora, no tot el text complet sinó parcialment. La intenció és mostrar part d’aquest Diari com a peça bàsica i fonamental per a mi al llarg de la recerca.

l'elaboració del Pla de Seguiment de la mateixa que calia presentar a la Comissió Acadèmica de doctorat.

La trobada amb les directores de tesi es va produir per a mostrar-los l'itinerari que anava seguint, i així validar la feina que anava fent.

Durant l'estiu del 2015, calia concretar, polir i definir encara més i millor la tesi, per la qual cosa el meu objectiu fou el de dedicar-me intensament a fer-ho –tot aprofitant el mes de vacances. Tenia la missió de deixar redactats els dos primers capítols, per enviar-los a les directores a finals del mes d'agost.

A partir d'aquí, la planificació es va centrar únicament en la feina d'escriure, de revisar el que escrivia i d'introduir les modificacions que eren necessàries. Així, per una banda, la finalitat de tot el primer semestre del curs 2015-16 –de setembre a desembre– fou la redacció del primer esborrany del tercer capítol i, per l'altra, la introducció dels comentaris, correccions i esmenes proposades per les directores a la primera part de la tesi que els havia lliurat. A principis de l'any 2016, vaig fer el lliurament del primer esborrany d'aquest darrer capítol a les directores i aleshores vam seguir el mateix procés: una trobada en la qual elles amb van fer el retorn del text lliurat amb les consegüents correccions, esmenes, peticions d'ampliacions d'algun apartat o bé de reduir-ne uns altres. Abans d'acabar el curs acadèmic, de nou, vaig presentar el Pla Anual de Seguiment de la tesi.

A partir d'aquí, i més lentament del que jo hauria volgut –amb algun parèntesi paralizzador–, he anat acabant de repassar els capítols –una tasca sempre laboriosa i minuciosa– que també m'ha portat a introduir la idea d'alguns autors –nous o als quals ja havia fet referència–, a propòsit de la lectura o la publicació d'una obra seva darrerament.

Vaig aprofitar l'estiu del 2017 per fer una revisió global de continguts i la correcció lingüística, d'estil i formal del text de la tesi, per poder-la presentar al Departament els darrers mesos de l'any o a principis de l'any 2018.

1.5.2 La presència en el context –el camp– de la investigadora. Exigències i implicacions

a. La negociació de l'accés al camp

Ja he explicat anteriorment la selecció de l'escenari on es va desenvolupar la recerca. En aquest tipus d'investigació, en la qual la presència de l'investigador és reiterada en el

temps i presencialment rellevant en l'espai de l'aula –concretament quan els estudiants es trobaven a l'espai de grup reduït de Seminari–, era preceptiu explicitar com s'havia gestionat i negociat l'accés al camp i quines eren les condicions que el centre sol·licitava.

En un primer moment, vaig sol·licitar una entrevista a la vicedegana d'Educació de la FPCEE per exposar-li la meua intenció de fer la tesi doctoral, l'objectiu i el contingut de la mateixa. Vam acordar una trobada per tal que fos a través del contacte directe i formal la manera d'exposar el projecte de recerca i les implicacions que comportava.

“Ahir, vaig fer l'entrevista amb la vicedegana d'Educació per presentar-li el Projecte de tesi i sol·licitar-li el permís per poder fer l'etnografia en un dels grups de Primària. Sabia que probablement no m'hi posaria cap pega, no obstant i això, estava neguitosa. Sabia que necessitava la seva autorització per poder començar la recerca. M'ho vaig preparar a consciència, no pas perquè pensés que el que li anava a proposar no fos interessant per als estudis de Magisteri de la Facultat o que pogués distorsionar la dinàmica del Seminari. Ho vaig fer perquè volia, primer, fer-la partícip del meu projecte personal de recerca i, segon, perquè volia que la Direcció de Magisteri conegués a fons la tesi que estava a punt d'endegar i que implicava al Centre, a uns professors i a uns estudiants. Per a mi era molt important i així esperava obtenir una resposta positiva que anés més enllà del consentiment “administratiu”. (Del diari de la professora observadora, 12 de setembre 2013.)

En algunes de les lectures fetes, i de manera persistent, s'assenyalava aquest moment de gestió i negociació de l'entrada a l'escenari com un moment clau i important, que convenia fer amb cura. La majoria destacaven la dimensió ètica de l'estada en el camp (Connelly i Clandinin, 1995, 18) com un element essencial, ja que té a veure amb els principis que estableixen les responsabilitats que assumeixen tant els investigadors com els participants. “Alguns autors recomanaven que es negociïn detalladament les propostes de la investigació i els mètodes que s'emprarien, aclarint-los tots des del començament a tothom qui hi estigués implicat” (Hammersley i Atkinson 1994, 86).

D'aquí que, seguint els suggeriments d'alguns d'aquests autors¹⁷, vaig preparar una breu presentació del guió del treball que tenia previst dur a terme de la forma més senzilla i

¹⁷ R.E. Stake (1997, 53) i J.P. Goetz i M. Lecompte (1988, 108); J. Larrosa et al (1995, 18); U. Flick (2004, 68); H. Simons (2011, 140); U. Flick (2015, 67).

temptativa possible (entre d'altres, hi vaig anotar la naturalesa de l'estudi, les activitats a fer, el temps de dedicació, etc.).

El to de la trobada amb la vicedegana fou cordial i ens va permetre, a les dues, enraonar una bona estona, més enllà del tema que fonamentalment ens aplegava. El resultat de la trobada fou positiu –per al que jo pretenia, és a dir, que el projecte de recerca fos acceptat. La resposta per part seva i, en el seu nom, de part del centre, fou totalment positiva. M'encoratjà a fer-la i m'expressà el desig que arribés a bon port; alhora que va valorar molt l'aportació que podia significar per a la Facultat, sobretot per als estudis d'educació.

Un element que calia tenir en compte en tot disseny qualitatiu i, més concretament, de caràcter etnogràfic, era la preservació de l'anonimat i la garantia de la confidencialitat de determinades informacions, si els membres que constituïen l'escenari on es desenvolupava la recerca així ho requerien. “L'ús de pseudònims, canviar els noms de la persona o de las institucions, és un principi habitual en els informes de la investigació per mantenir l'anonimat a les persones i oferir-los certa protecció o privacitat. [...] Les raons de l'anonimat serien tres: primera, el fet de no ser identificats; segona, que els participants reprimeixin explicacions i comentaris i tercera, que no podem garantir que els qui llegeixin el nostre estudi reaccionin amb sensibilitat i imparcialitat” (Simons, 2011, 154-155).

Tot i que aquest era un principi que recentment havien posat en dubte Waldorf (2005) i Kushner (2000)¹⁸ –el primer, perquè creia que en estudis de petita escala els protagonistes podien ser identificats, i el segon, perquè afirmava que no era ètic negar-los la identitat–, vaig optar per preservar el nom de les persones participants en l'estudi perquè així ho van preferir elles –després d'exposar-los el tema i demanar-los quina era la seva opció. Per això vaig canviar tots els noms de persones que apareixen en aquest treball. Pel que fa al nom de la Institució, vam convenir amb la vicedegana de la Facultat que el nom d'aquesta no restés en l'anonimat i que, per tant, m'hi podia referir amb el nom concret del centre.

“He començat a construir una taula/grabella en la qual he escrit els noms autèntics dels estudiants i al costat els noms ficticis que són els que apareixeran en la redacció de la tesi. Normalment, quan transcriu els àudios de les gravacions o quan escriu en el meu Diari –a partir de les notes de camp– ho faig utilitzant els noms reals; ara bé, després

¹⁸ Citats per H. Simons 20011, 154-155

agafo la taula i canvio els noms. També ho faig amb els dels companys professors i amb els de les escoles de les quals els alumnes diuen obertament el nom. Ho reviso diverses vegades perquè no voldria pas que per un descuit meu aparegués el seu nom en el text final. Ho tinc claríssim!” (Del diari de la professora observadora, 24 d’octubre 2013.)

Una altra cosa era la confidencialitat. Aquest aspecte, que vaig explicar a tots els participants a l’inici de l’estudi, va tranquil·litzar sobretot als estudiants, en el sentit que els assegurava que respectaria les qüestions que ells volguessin mantenir en privat. D’aquesta manera, em comprometia a fer-los coneixedors de les dades que obtenia de les meves observacions de les sessions en els grups de seminari, de les transcripcions que extreia dels àudios gravats i de l’anàlisi de les seves produccions abans de fer-los públics (Simons, 2011). Això fou així perquè a tots els grups els vaig fer un retorn del material analitzat i de les meves interpretacions en les trobades que vaig mantenir amb ells un cop havíem acabat el semestre.

“Estic convençuda que els estudiants agrairan que els faci un retorn de l’experiència viscuda a Seminari mentre han preparat i redactat l’autobiografia educativa. Per això tinc clar que ho vull fer personalment, cara a cara. Crec que els hi dec, m’han donat tant! A part, és un compromís que vaig adquirir en començar. Ells han de poder conèixer, de part meva, quin és el resultat de la recerca que he fet durant tot el temps que vaig passar amb ells.” (Del diari de la professora observadora, 2 de juliol 2014.)

En aquests encontres els llegia trossos de les seves produccions i els feia partícips de les reflexions. He de dir que se les escoltaven amb molta atenció i que es mostraven satisfets de descobrir la quantitat d’aspectes que emergien de les seves intervencions i aportacions –que jo havia valorat com a valuoses– i, sobretot, manifestaven un cert orgull que el seu treball autobiogràfic servís per a repensar la formació de mestres.

b. El temps de dedicació

La temporització de l’estudi era una altra de les qüestions a considerar, però, com totes les eines de la investigació qualitativa, havia de ser flexible als imprevistos i contratemps que acostumen a acompanyar les investigacions d’aquesta naturalesa. El caràcter presencial i interactiu d’aquesta investigació feia que les circumstàncies imprevisibles poguessin demorar considerablement els plans d’estudi (Latorre, del Rincón i Arnal, 1996, 208).

Aquest disseny de la investigació reclamava una presència en el camp per part meua d'un temps més o menys llarg, que es podia establir, en un inici, en un curs escolar: el curs 2010-11 a les hores de seminari del primer semestre d'un grup de primer del grau de Mestre de Primària. Un cop finalitzés el treball de camp –pròpiament dit, de recollida d'informació– es podia preveure un temps més llarg per a l'elaboració de l'informe. I així fou.

Ara bé, a causa de la potència del que havia significat la pràctica de l'autobiografia educativa amb aquest grup i en veure la riquesa del material que analitzava i interpretava, vaig decidir que la recerca havia de continuar amb un altre grup. Aquesta possibilitat li vaig plantejar a la tutora del mateix, a la qual li va semblar adequat i pertinent que així fos: que desplegués la investigació un altre curs i amb un altre grup dels que ella tutoritza a Seminari. D'aquesta manera, la dedicació fou plena en un nou semestre –el primer, del curs 2013-14, i novament el del següent, el curs 2014-15– amb la complementarietat de més temps per a l'elaboració de l'informe.

1.5.3 Estratègies de recollida d'informació i de documentació

Des del paradigma interpretatiu, l'investigador qualitatiu és el principal instrument en l'obtenció de la informació (Guba i Lincoln; 1985. Eisner; 1998, Maykut i Morehouse, 1999, Álvarez Gayou, 2003, Flick, 2004, Gibbs, 2012, Flick, 2015).

Les estratègies i els mètodes per a la recollida de la informació emergeixen de l'antropologia cultural i social. Els etnògrafs han emprat multitud de tècniques i mètodes per a la recollida de dades. Així ho reconeix Wilcox (1993, 99) quan admet que la varietat en el tipus de recollida de dades i en les tècniques emprades pot desconcertar els que no són etnògrafs.

Una característica distintiva de la investigació etnogràfica és el caràcter fluid i obert del procés, mitjançant el qual se seleccionen i construeixen en la investigació els mètodes de recollida de dades; no obstant això, l'etnografia s'associa a certes estratègies a través de les quals es pot obtenir informació rellevant (Goetz i Lecompte, 1988, 124).

És cert que les estratègies que vaig utilitzar havien de ser coherents amb el tema objecte d'estudi, al mateix temps que em calia assegurar l'adequació de les informacions que anava recollint respecte a les preguntes de la recerca, fet que implicava estar pendent que el volum de la informació i la varietat de les seves fonts fossin pertinents i suficients.

“Em cal recollir la informació i la documentació sobre tot el que tindrà lloc durant el procés de recerca de manera completa. Sé que no em puc deixar res i sé que he de ser curiosa. Començo a intuir que es generaran moltes “dades”, que obtindré molts testimonis, que recolliré “papers” de manera abundosa. Gràcies a les primeres notes de camp que vaig prenent a Seminari, de les transcripcions que faig de les gravacions de les sessions, etc. m’adono que no haig de perdre de vista les preguntes que m’han portat a endegar la investigació. Pense que si les tinc sempre al davant seré capaç de discernir allò que realment és important i em cal guardar, i allò que potser és més secundari i em cal mantenir-ho en un segon pla –mai esborrar-ho, ni descartar-ho, de moment! Això també em portarà, segur, a saber si em cal sol·licitar més informació i documentació, i a qui. Començo a entreveure que serà un procés d’anada i tornada, però que si tinc clar el “per a què” estic recollint determinades informacions i documents segur que me’n sortiré.”
(Del diari de la professora observadora, 17 d’octubre de 2013.)

Ruiz (1999, 73) indica que el principi-guia del procediment en la recollida de dades qualitatives és el de la inspecció de primera mà, que obliga l’investigador a buscar una major proximitat a la situació, a la involució de la seva persona amb el fenomen d’estudi, a buscar el focus descriptiu, a estudiar la conducta rutinària de cada dia sense interferències ni aïllaments artificials.

En aquest sentit, i com deia en començar, en l’àmbit de la recerca etnogràfica hi ha una combinació de tècniques i recursos considerable, però amb un predomini de les estratègies interactives (entre l’investigador i els subjectes investigats, entre l’investigador i el context, etc.). Les més emprades són: l’observació participant, les entrevistes –formals i informals–, la revisió i l’anàlisi de documents, els instruments *ad hoc* dissenyats per l’investigador, etc.

Per obtenir la informació, doncs, vaig utilitzar aquestes quatre estratègies pròpies de la recerca interpretativa i etnogràfica, perquè vaig considerar que eren les més pertinents per a aquesta investigació. Igualment, vaig estimar que em servirien per recollir informació i també per a documentar-ne el contrast de parers amb les directores de tesi, el diàleg amb la bibliografia i, evidentment, el diari d’investigació o quadern de recerca.

Estratègies d'informació i de documentació	
1. Observació Participant	
2. Entrevistes en profunditat	
3. Anàlisi de documentació	<ul style="list-style-type: none"> . Guies didàctiques proposades per la tutora . Testos dels estudiants . Documents creats per la investigadora
4. Instruments <i>ad hoc</i> creats per la investigadora	<ul style="list-style-type: none"> . Entrevista als tutors de 1r del grau d'Educació Primària que compartien tutoria en el grup(s) de 1r . Entrevista a la tutora/docent del grup 1r del grau d'Educació Primària amb qui vaig compartir la recerca. . Carta convidant els alumnes que el curs 2010-11 feien 1r GEP per a valorar l'experiència pedagògica de l'autobiografia educativa just quan acabaven la carrera . Document Pouem en el record d'aquell exercici d'escriptura autobiogràfica . Document Quan l'autobiografia forma part de l'aprenentatge d'una matèria. . Document Monogràfics curs 2014-15
5. Diari de recerca o d'investigació	
6. Contrast amb les directores de tesi	
7. Diàleg amb la bibliografia	

Taula 2. Estratègies d'informació i de documentació; (elaboració pròpia)

Tot seguit aprofundeixo en cadascuna d'aquestes estratègies.

a. L'observació participant

El mètode més important de l'etnografia és el de l'observació participant, que en la pràctica tendeix a ser una combinació de mètodes o, més aviat, un estil d'investigació (Woods, 1987, 50).

Un aspecte intrínsec de la temàtica objecte d'estudi i de la metodologia escollida per aquesta recerca era el fet de poder entrar a l'aula a fer observacions d'una manera directa,

des de la menor distància possible del context on s'esdevenien els fets. Aquesta qüestió la vaig abordar amb la tutora i la vicedegana quan els vaig exposar el projecte d'investigació, perquè era un aspecte ineludible, i ja d'entrada hi varen estar d'acord.

“Estic satisfeta perquè puc entrar dins del Seminari. Estic a l'expectativa: a veure què passarà, com ho encaixaran els alumnes –tot just estan començant el semestre i s'estan constituint com a grup, han de conèixer la seva tutora, etc. Segurament, no estan acostumats a que hi hagi dos adults –dues professores– dins del grup classe i en un espai reduït com és el Seminari. He tingut la immensa sort de poder-me convertir en una observadora d'excepció, no allunyada del que hi passi, sinó al seu costat, propera i particip. Aquest era un requisit imprescindible per a la recerca i ningú m'hi ha posat cap pega. He d'aprofitar bé aquesta possibilitat per penetrar en l'experiència de formació inicial d'aquest grup d'alumnes.” (Del diari de la professora observadora, 16 d'octubre 2013.)

Les raons de l'observació en un estudi de cas les descriu detalladament Simons (2011, 86):

1. A través de l'observació podem compondre una “imatge” completa de l'escenari, fer-nos una idea de l'escenari que no es pot aconseguir només parlant amb les persones.
2. La documentació dels incidents i successos observats és una “descripció rica”, i base per a un posterior anàlisi i interpretació.
3. Mitjançant l'observació, podem descobrir les normes i els valors que formen part de la cultura o subcultura d'una institució o un programa.
4. L'observació ofereix una altra forma de captar l'experiència dels qui tenen menys oportunitats de fer-ho.
5. Ofereixen una anàlisi creuat de les dades obtingudes en les entrevistes.

El relat personal de la vida escolar dels estudiants del grup(s) de Seminari era el material d'estudi bàsic per fer la recerca, per això havia de participar en les sessions de seminari quan els estudiants les exposaven i les compartien amb el grup; s'hi m'hi volia endinsar em calia ser-hi present per poder recollir a bastament aquest material (van Manen, 2003, 86). D'aquesta manera podia anar construint el meu relat de la investigació des de l'observació participant.

L'objectiu era poder realitzar una observació rigorosa que em permetés fer una “descripció densa” (Geertz, 1997, 21), que em facilités la interpretació i la comprensió de la temàtica que estava estudiant. Una descripció rica i densa és concreta, explora un fenomen en totes les ramificacions experiencials. L'educador, en tant que autor, intenta recollir l'experiència de la vida, ja sigui acció o esdeveniment, en una anècdota o història, perquè la lògica del relat és precisament que una història recupera allò que és únic particular i irremplaçable (van Manen, 2003,167). Havia d'observar d'una manera el més precisa i exacta possible per tal que les descripcions que en fes fossin consistents i intenses, i els textos que en sorgissin fossin textos profunds.

“El fet de convertir-me en una observadora activa, còmplice del que passa dins del Seminari, m'està servint per poder percebre i penetrar en l'experiència de formació inicial de mestres, de primera mà. Observo, miro i, fins i tot, a vegades contemplo de manera precisa i ajustada el que hi succeeix. Procuo no menysprear ni desestimar res del que hi passa. Sé que em convé tenir una mirada ampla, ser una observadora global que alhora ja fa una interpretació del que veu.” (Del diari de la professora observadora, 16 d'octubre 2013.)

I per fer-ho, per fer una bona observació, vaig tenir en compte aquest consell: per a l'observador que opta per utilitzar un estil antropològic d'observació, no poden donar-se resultats per complet nets. La finalitat consisteix aquí a descobrir conceptes que classifiquin diferents situacions de l'aula amb ple sentit, i així l'observador està programat, no amb categories explícites, no ambigües i clarament definides, sinó amb teories i expectatives generals àmplies. Si l'observador ha d'atendre allò que d'inesperat i insòlit passa a l'aula, ha de tenir alguna idea o predicció del que pot o deuria succeir. La majoria dels esdeveniments que passen a l'aula són relativament trivials i no traumàtics i, per elevar-los al nivell de l'interès i de l'observació, l'observador ha de tenir en ment alguna teoria fonamental. El secret d'una bona observació consisteix a crear el desacostumat a partir del que és lloc comú (Walter, 1971, p.87).¹⁹

Tot i que no podia predir quins aspectes del context serien significatius o bé quin tipus de significat tindrien, ja que una part essencial de la missió de la investigació era descobrir el que fos significatiu, el que tingués sentit, el que fos important observar –Erickson (1977); malgrat no tenir, doncs, un sistema de categories d'observació premeditades, si que

¹⁹ Citat per L. Stenhouse (1991, 204)

hi havia una pregunta persistent que m'anava fent: ¿Què havia d'observar?, ¿Què havia de mirar i escoltar?

“Sóc conscient que la meva feina quan entro dins del Seminari és clau per a la recerca que estic fent. Això em fa estar amb atenció i tensió tota l'estona. No vull perdre'm res, per això em fixo en el major nombre d'aspectes que puc, ho anoto tot: si és una exclamació, quina expressió té la cara del qui diu segons què, quina postura corporal mantenen, si estan per la feina o no, etc. També estic a l'aguait del que diuen i quina mena de comentaris fan –de manera més informal– abans de començar la sessió o bé quan l'acaben. No segueixo una graella d'observació elaborada d'antuvi, no ho faig perquè no veig la necessitat de prefixar-ho d'avançada, crec que m'encotillaria massa. Intento que l'observació que faig sigui el màxim d'àmplia, d'extensa i sobretot profunda i espessa –si ho puc dir així– orientada per les preguntes que van guiant tota la investigació.” (Del diari de la professora observadora, 16 d'octubre 2013.)

Em van ser útils algunes de les vuit propostes suggerides per Hamilton (1973, 177 i ss.)²⁰, que fa als qui estudien, mitjançant l'observació, la manera d'ensenyar i que em van orientar just quan començava la recerca perquè em van ajudar a saber mirar millor l'escenari i els protagonistes del seminari:

1. Dins del context de l'aula, tant els estudiants com els professors sempre aprenen quelcom (de la mateixa manera que sempre succeeix alguna cosa).
2. Els estudiants (i així mateix els professors) mai són ignorants o no saben res.
3. El conjunt dels ocupants d'una aula constitueix un complex social interactiu.
4. Com que a l'aula el coneixement està desigualment distribuït (i redistribuït), la vida en aquest lloc és inherentment inestable.
5. Dintre del context de l'aula, la relació entre el docent i allò que s'ha ensenyat ha de considerar-se més com un medi refractant que com un medi transmissor. (Així, per exemple, distints individus aprenen coses diferents a partir d'un mateix esdeveniment.)
6. El medi ambient d'aprenentatge no és un marc prèviament ordenat sinó socialment construït.
7. Dintre del context de l'aula, el temps exerceix una poderosa influència que impregna tot el que hi té lloc.

²⁰ Citat per L. Stenhouse (1991, 208-209)

8. Dintre del context de l'aula, la comunicació no és merament verbal. Tant els participants com els objectes són transmissors d'una gamma de missatges addicionals.

Aquestes propostes-guia, però, només van ser una orientació inicial a partir de la qual vaig anar fent l'observació que fonamentalment es va dur a terme les aules de Seminari de tres grups d'estudiants de primer curs del grau de Mestre d'Educació Primària, però la vida pròpia dels tres grups fou molt més rica i fecunda.

Les dades de les observacions fetes al Seminari les vaig recollir en forma de notes de camp, que més tard vaig transcriure per a l'anàlisi posterior. A fi de poder ser més fidel al tipus de conversa, comentaris o fets que es donaven entre els participants a l'aula, vaig fer servir la gravadora en totes i cadascuna de les sessions de seminari. Aquesta decisió fou encertada perquè al llarg del procés vaig constatar com n'era, d'importat, disposar del material de les notes de camp ben transcrit. La bibliografia qualitativa i etnogràfica consultada així ho recomanava: sempre prenia notes, a part de gravar. Amb les notes podia fer un seguiment del procés d'investigació i de l'evolució de la comprensió. Podia subratllar qüestions per a indagar-les en posteriors entrevistes, assenyalar parts de la transcripció que fossin especialment importants, disposar d'un punt de partida per a l'anàlisi i la interpretació, i per a documentar aquells elements del procés –el to, els gestos, el grau de comoditat– que semblessin rellevants i als quals pogués tornar per a contextualitzar el significat (Simons, 2011, 83).

“Ja tinc a punt la gravadora per a la sessió de demà. Com en els altres cursos, serà una “bona aliada”, on no arribi jo, ho farà ella. M'ha salvat d'algun compromís quan no havia anotat prou bé una frase, un comentari, o senzillament havia badat un moment i se m'havia escapat l'inici d'una intervenció; m'ha facilitat la feina i sobretot m'ha assegurat tenir els àudios i per tant completar i polir les notes de camp.” (Del diari de la professora observadora, 7 d'octubre 2014.)

Certament que la gravadora podia condicionar l'actitud dels subjectes participants en la investigació, de la tutora i dels estudiants, podia condicionar la seva aportació o afectar al contingut dels seus relats. Posar-la al mig de la taula –és un objecte que té la seva presència física– podia crear recel i incomoditat, perquè els estudiants podien pensar que allò que deien quedaria gravat i que ells ja no ho tornarien a escoltar; que algú més que no era la tutora i els companys del grup ho podia conèixer. Es registraven els diàlegs i les

intervencions on s'exposaven coses privades, íntimes i on quedaven reflectides les interioritats del grup(s).

D'aquesta qüestió, que em preocupava, en vaig parlar amb la tutora i no hi va veure cap inconvenient, tot i així quan vaig fer la primera estada al camp –en la primera sessió, vaig explicar als estudiants la finalitat i la utilitat de gravar les sessions i els vaig demanar el seu permís, que em van donar sense problema: *“El moment de posar la gravadora al mig de la taula és delicat. Un simple gest –el de pitjar el botó– pot generar una inquietud als alumnes que desvirtuï tota la dinàmica de la sessió. Comprendc que els estudiants, inicialment, puguin desconfiar sobre l'audició de la gravació, per això em cal explicar bé i, si cal, anar-ho reiterant que l'audició és absolutament privada –per a mi i, fonamentalment, per a poder ser més precisa en la recollida de dades.”* (Del diari de la professora observadora, 29 de setembre de 2010.)

Haig de dir que en els primers anys –els dos primers grups– es van mostrar indiferents a la gravadora; però la tercera vegada que es duia a terme la proposta pedagògica, el primer dia, es van mostrar inquiets i vaig decidir no gravar aquella sessió. Després ja se'n van oblidar i no hi van mostrar cap reticència.

Segons Goetz i Lecompte (1988, 128), un investigador participant contempla l'activitat dels individus, escolta les seves converses i interacciona amb ells per convertir-se en un aprenent que ha de socialitzar-se amb el grup que està investigant.

b. Les entrevistes en profunditat

Una altra tècnica de la qual obtenir la informació eren les entrevistes en profunditat.

Diu Woods (1987, 77) que les entrevistes són l'única manera de descobrir el que són les visions de les diferents persones i de recollir informació sobre determinats fets o problemes, però és també un mitjà per “fer que les coses passin” i per estimular el flux de les dades. Dit d'una altra manera, l'objectiu era captar el que es trobava a l'interior dels entrevistats sense la coloració ni la distorsió que jo pogués imprimir-hi.

En el meu cas: ¿Per a què fer entrevistes? I, ¿a qui fer-les? Taylor i Bogdan (1986, 101) mostren el sentit d'aquesta estratègia: les trobades reiterades cara a cara entre qui investiga i els informants, dirigides a la comprensió de les perspectives que tenen els

informants de les seves vides, experiències o situacions, tal com les expressen amb les seves pròpies paraules.

“Cada estratègia que utilitzo per a documentar-me i recollir la informació sobre aquesta experiència de formació inicial amb els alumnes del grau de primer, m’aporta coses diverses i complementàries, a la vegada. Les entrevistes que he fet –les continuades amb la tutora, les d’alguns tutors, etc.– m’han interessat moltíssim i m’han estat útils per atansar-me i conèixer millor les persones. M’agrada el contacte personal, m’agrada preguntar, sóc curiosa de mena i, principalment, a través d’aquestes trobades personals he pogut copsar els elements més imperceptibles de les experiències que vivien elles (les tutores amb qui he parlat) pel que fa a la proposta pedagògica de l’autobiografia educativa. Tant la seva preparació com, sobretot, els continguts que n’he extret m’han ajudat a eixamplar el camp d’anàlisi; igualment, m’han obligat a escoltar-les atentament, mantenint entre parèntesis el meu parer o la meva interpretació.” (Del diari de la professora observadora, 17 de desembre 2014.)

La tècnica de l’entrevista ha estat descrita abastament per molts autors²¹, els quals descriuen amb precisió les directrius per a la realització d’entrevistes. Aquestes lectures em van ajudar a emmarcar el sentit de l’entrevista i també em van donar pistes sobre com plantejar-les i afrontar-les, tot i que no fou fins al moment de la recerca pròpiament quan les vaig preparar. En aquest sentit, em va resultar tranquil·litzador, però alhora exigent, el consell que donava Woods (1987, 80) en conseqüència “les entrevistes no són estructurades, sinó pensades per facilitar l’expressió de les opinions i els fets personals amb tota sinceritat i precisió. L’entrevistat proporciona l’estructura i les preguntes de l’entrevistador tendeixen a ajudar a descobrir de què es tracta”. Així ho escrivia al meu Diari.

van Manen (2003, 84) especifica encara més si és possible els propòsits que justifiquen l’obtenció de dades i experiències d’altres persones a través de l’entrevista: L’entrevista compleix uns propòsits molt específics: 1) es pot utilitzar com a mitjà per explorar i reunir material narratiu experiencial que en un moment donat pot servir com a recurs per desenvolupar un esdeveniment més ric i més profund sobre un fenomen humà i 2) l’entrevista pot usar-se com a vehicle per desenvolupar una valoració conversacional amb una altra persona, és a dir, l’entrevistat, sobre el significat d’una experiència. En ambdós

²¹ P. Woods (1987); R.E. Stake (1998); M. van Manen (2003); H. Simons (2011).

usos de l'entrevista conversacional és important adonar-se que el procés d'entrevista ha de seguir la disciplina de la pregunta fonamental que va originar la necessitat de l'entrevista.

La qüestió de la forma i el caràcter de les entrevistes, però, m'interessava especialment, ja que no volia que tant el meu rol com la formalitat, l'estructura i les preguntes predeterminades fossin una "cotilla" per a l'entrevista. Per això Woods (1987, 82) prefereix anomenar les entrevistes *converses* o *discussions*, la qual cosa indica millor un procés lliure, obert i democràtic, bidireccional i informal i en el qual els individus poden manifestar-se tal com són, sense sentir-se lligats a papers predeterminats.

L'actitud amb la qual l'investigador fa l'entrevista era, doncs, un eix a considerar. Els principals atributs personals que es requereixen en una entrevista són la confiança, la curiositat i la naturalitat.

Creia que en aquesta recerca havia de fer les entrevistes en profunditat principalment amb la tutora²², per tal de poder conversar i discutir diversos aspectes que tenien a veure amb la proposta pedagògica que jo estudiava, sobre l'itinerari didàctic que ella proposava als estudiants, les opcions educatives que hi havia al darrere, sobre la seva relació pedagògica amb els alumnes, sobre la seva pròpia història com a mestra i com a formadora de mestres, de les dificultats que sorgien, de la formació inicial dels mestres, etc. D'aquestes entrevistes, a mi m'agrada més dir-ne trobades o converses entre la investigadora i la professora implicada, van ser sovintejades en molts moments de la investigació. Per la coneixença personal i amical que teníem les dues era fàcil que aquestes es produïssin de manera més o menys informalment. Això no fou mai un problema, al contrari, va ser la manera que vam trobar de relacionar-nos i també d'aprofundir en la proposta i de conèixer, per part meua, les seves conviccions pedagògiques i el seu tarannà com a mestre i formadora de mestres; a més de conversar a fons sobre l'educació en general. Puc dir que hi vam dedicar moltes hores i sempre en un context de franquesa i sinceritat per part de totes dues. L'aprenentatge i enriquiment fou mutu.

Els autors consultats també indicaven que un element propi de les recerques etnogràfiques eren els informants clau, en el meu cas, tot i que el focus de la investigació era el grup(s) d'alumnes i la tutora, vaig creure que els altres professors/tutors²³ que feien seminari amb el grup gran de primer del grau d'Educació Primària podien ser aquests

²² Vegeu annex 1.2

²³ Vegeu annex 1.3

informants claus amb els quals volia dialogar per contextualitzar millor la temàtica i poder-ne fer una interpretació i comprensió més ajustada. Amb aquestes persones, m'interessava poder establir-hi un diàleg sobre com concebien l'autobiografia, quin potencial pedagògic hi veien en la formació inicial dels mestres, els inconvenients que hi trobaven, etc. Les seves aportacions resultaven complementàries a la meua pròpia visió i la que tenia la tutora del grup, i em van permetre tenir més elements de contrast o d'afirmació sobre l'experiència pedagògica de l'autobiografia educativa.

La majoria d'autors recomanaven que tècnicament l'entrevista es preparés a consciència, que no es fes amb presses i que cada entrevista feta s'havia de completar i transcriure, la qual cosa es convertia a voltes en una tasca feixuga, pel nombre d'hores que implicava, i alhora una activitat de recerca fonamental. Certament que va ser així com es van produir les entrevistes: el contacte amb els professors/tutors implicats –els quals s'hi van mostrar ben disposats sempre, la preparació del guió –que contenia no tant un conjunt de preguntes tancades sinó un seguit de temes sobre els quals volia conversar, la pròpia realització de les entrevistes –fetes amb tranquil·litat, seriositat i amb la satisfacció de participar en la recerca. Igualment, diré que va ser pertinent enregistrar aquestes trobades amb una gravadora, i que sempre vaig sol·licitar el permís de l'entrevistat per evitar que interferís en la conversa.

Les entrevistes, com deia, podien completar la informació obtinguda a través de l'observació participant. Per això vaig entendre que els estudiants que havien participat en aquesta recerca també podien ser entrevistats, no individualment sinó de manera conjunta –cada grup per separat. En aquest sentit, vaig proposar-los de trobar-nos per conversar sobre l'experiència que ells havien viscut durant el primer curs de Magisteri. quan van preparar, compartir i escriure l'autobiografia educativa. M'interessava conèixer quins records en tenien, quina valoració en feien ara passat el temps, quins aprenentatges en van treure com a futurs mestres, etc.

c. L'anàlisi de documentació

A part de veure i mirar –les observacions fetes a Seminari– i escoltar –les entrevistes, els àudios de les sessions gravades–, creia que també havia de llegir –textos, documents i les produccions dels estudiants, etc.–, per poder copsar amb més amplitud el sentit i el significat dels fets que s'esdevenien en el marc del Seminari, per tal que la interpretació i

la comprensió fossin completes i rigoroses. A la Facultat, hi havia un gruix de material documental que també podia ser rellevant i que aportava informació valuosa: les planificacions i les notes fetes per la mestra, les guies d'algunes activitats, el Projecte educatiu de la Facultat, etc.; que no podia descuidar, ja que en alguns casos aquest tipus de material podia ser un suport útil a l'hora de fer l'observació.

L'anàlisi de documentació aporta informació retrospectiva sobre un fenomen, una situació o un programa i, a vegades, és l'única font per accedir a una determinada informació. Woods (1987, 103) diu que el millor és considerar-los com a instruments quasi observacionals, reemplaçant els investigadors en els llocs i els moments en els quals per a ells és difícil o impossible la presència en persona. Taylor i Bogdan (1986) indiquen que els documents poden ser oficials i personals. Els oficials són tota mena de documents: registres i material de caràcter oficial i públic, disponibles com a fonts d'informació. Els personals són diaris fets pels mestres, notes preses, la llibreta dels alumnes, etc.

En el meu cas, i d'entrada, vaig creure que podia ser d'interès i un suport útil per a l'observació analitzar la documentació següent:

Autor	Tipus de material
Guies didàctiques proposades per la tutora	<ul style="list-style-type: none"> . Guia per escriure l'autobiografia . Guia de la sessió de la Presentació de la pròpia autobiografia educativa al grup. (El diàleg amb l'autobiografia de l'altre.) . Guia de la sessió de la Posada en comú de les autobiografies educatives. (El diàleg amb l'autobiografia de l'altre.) . Full de valoració del procés d'escriure una autobiografia . Guia de treball del llibre d'A. Jollien, <i>Elogi de la feblesa</i> . Full de seguiment de seminari
Textos dels estudiants	<ul style="list-style-type: none"> . Autobiografia de cada alumne
Documents creats per la investigadora	<ul style="list-style-type: none"> . Transcripció de les gravacions de les sessions de Seminari . El Diari d'investigació

Taula 3. Documentació analitzada; (elaboració pròpia)

De tots aquests documents en vaig obtenir molta informació, i la seva anàlisi –tant de les orientacions que es donaven i de les preguntes que plantejaven com de les respostes o les produccions dels estudiants em va permetre, amb dedicació, paciència, però també amb moltes ganes, endinsar-me en la profunditat de l'experiència pedagògica que s'havia proposat. En vaig poder extreure moltes dades i comentaris diversos, em van suggerir idees

i suscitar preguntes, i alhora em vaig adonar de la vida –sentiments, vivències i experiències– dels qui havien participat en la recerca; en definitiva, em van aportar un variat i riquíssim material que fou la base de l’etnografia.

La importància de tenir present aquesta estratègia de recollida d’informació rau, segons Hammersley y Atkinson (1994, 153), en la possibilitat que dota l’etnògraf d’una àmplia gamma de tòpics d’anàlisi, així com d’importants fonts d’informació. Sempre que no es facin servir com a mers recursos, sinó que es tinguin en compte per ser analitzats, és a dir, que es tractin com un reflex o un document dels fenòmens que estan darrere de la seva producció.

d. Instruments ad hoc creats per la investigadora

Durant el procés de recerca vaig elaborar alguns instruments –materials i documents escrits– *ad hoc* que m’eren necessaris per poder aprofundir en la investigació. Uns, varen ser pensats durant el primer curs en què l’experiència pedagògica de l’autobiografia educativa, amb els estudiants de primer curs, fou objecte d’estudi i d’altres, a partir de la revisió i valoració de com havia funcionat aquest primer any. En aquest sentit, em vaig adonar que, en alguns dels processos o moments que comportava el treball autobiogràfic a l’aula, necessitava disposar de textos escrits que recollissin el que els estudiants aportaven en els seus diàlegs en el grup, i també que quedessin per escrit les demandes que la tutora els feia per tal que aquestes restessin ben explícites. Igualment, vaig escriure unes cartes per convocar els alumnes que havien participat en la recerca, per fer-los un retorn i dels documents que els vaig demanar que responguessin i que pensessin abans de la trobada.

Com que a partir del procés de recerca va sorgir la possibilitat de fer d’observadora en una classe de didàctica de les matemàtiques amb un grup classe de 3r curs en el qual la docent iniciava el semestre a partir dels records escolars de l’aprenentatge de les matemàtiques, vaig crear un document específic per a recollir l’experiència que els estudiants van tenir durant les sessions en les quals es va fer aquest treball.

Tot i que no volia prefixar amb un guió tancat les entrevistes que volia fer, sí que vaig pensar i escriure els temes que volia tenir presents durant la conversa, perquè no em deixés les qüestions més importants que pretenia abordar.

Per tot això, els materials i documents creats per a aquests fins determinats foren:

Materials i documents *ad hoc* creats per la investigadora

- . El Diari de recerca o Diari d'investigació
- . Document *Pouem en el record d'aquell exercici d'escriptura autobiogràfica*
- . Document *Quan l'autobiografia forma part de l'aprenentatge d'una matèria.*
- . Document *Monogràfics curs 2014-15*
- . Carta de la convocatòria als alumnes que el curs 2010-11 feien 1r GEP per a valorar l'experiència pedagògica de l'autobiografia educativa just quan acabaven la carrera
- . Carta de la convocatòria als alumnes del grup 1P del curs 2013-14 per fer la sessió de retorn de l'estada en el camp
- . Entrevista als tutors de 1r del grau d'Educació Primària que compartien tutoria en el grup(s) de 1r
- . Entrevista a la tutora /docent del grup 1r del grau d'Educació Primària amb qui vaig compartir la recerca

Taula 4. Materials i documents *ad hoc* creats per la investigadora; (elaboració pròpia).

e. El Diari de recerca o Diari d'investigació de la professora observadora

Una qüestió que em tenia preocupada era la de trobar un lloc o un espai on poder recollir tota la informació, un “dipòsit”, un banc on dipositar tota la informació que s’anés generant, la que recollia, on anar deixant les passes del procés seguit i els neguits viscuts, el material en brut de les observacions fetes i de les impressions extretes.

No s’ha insistit prou en la utilitat que pot arribar a tenir fer un diari de camp. Un instrument de difícil sistematització, però que pot convertir-se tant en un banc de proves en el qual contrastar les primeres impressions, com en una reflexió objectivada sobre els passos donats on recórrer per a posteriors rectificacions (Velasco, García i Díaz de Rada, (Ed.) 1993, 17).

No hi ha pautes per fer-los, però sí que vaig trobar diversos autors que el situaven com una estratègia de recollida d’informació i que en feien una presentació. En aquest sentit, Woods (1987, 61) diu que l’objectiu principal del diari d’investigació ha de ser sempre el registre més complet i fidedigne possible de les observacions del dia, ja que tota la investigació depèn del rigor i de l’exactitud d’aquest material. En aquest sentit, ell hi registra les “notes de camp” i les “reflexions i la informació extra”. González i Latorre (1990, 24) afirmen que aquests diaris de recerca acostumen a contenir notes confidencials sobre observacions, sentiments, reflexions, interpretacions, hipòtesis i explicacions.

La importància de prendre notes es manifesta en aquestes presentacions del que és un diari d'investigació, però a què ens referim en realitat? Woods (1987, 60) les defineix com els apunts realitzats durant el dia per tal de refrescar la memòria sobre el que s'ha vist i es desitja registrar, i notes més extenses escrites amb posterioritat, quan es disposa de més temps per fer-ho.

Per tot això, ja des del moment en el qual vaig presentar el projecte a la direcció de la Facultat i a la tutora, vaig començar a escriure el diari, que en aquella etapa recollia més impressions, neguits i esperances, però que en el futur es va convertir en una eina des d'on poder estirar els fils per poder reconstruir el procés seguit, des d'on poar la informació que aleshores hi abocava i, en definitiva, ser la memòria de tot un camí. En aquest quadern de recerca o d'investigació –que en alguns capítols de la tesi anomeno també *Diari de la professora observadora* hi vaig escriure: “*La vida viscuda durant la recerca assenyalant el sentit o orientació que aquesta prenia, el que es deia i el significat que hi havia al darrere, les impressions i les intuïcions que em suggerien els encontres amb els subjectes participants –estudiants, professors/tutors– amb la informació contextual el més precisa possible (l’ambient, com estaven les persones involucrades...), el buidatge de totes les transcripcions fetes, el meu estat anímic, les preses de decisions que anava prenent, etc.*” (Del diari de la professora observadora 10 de gener 2015.)

Vist amb els ulls d'ara, puc dir que durant el desenvolupament de la investigació el Diari es convertí en una eina de creixement com a investigadora, però també des del punt de vista personal.

f. El contrast amb les directores de tesi

El contrast amb les directores de tesi va ser per mi també una manera de recollir informació i obtenir informació per a desenvolupar la recerca, àdhuc com a acompanyament en l'àmbit més personal que valoro moltíssim.

De les reunions o trobades que hi vaig mantenir, sempre en vaig prendre apunts o notes que després passava a net, i procurava seguir les seves orientacions i suggeriments que em feien des del rigor acadèmic. Em facilitaren autors de referència, referències bibliogràfiques recents o que jo no havia contemplat, m'esmenaven o qüestionaven algunes de les parts que anava escrivint, em reafirmaven parts d'algun capítol que valoraven amb positivitat; en definitiva, des del respecte i la confiança més absoluta cap a la feina que

anava fent, van esdevenir una excel·lent crossa on recolzar-me a tot hora i, sobretot, em donaren l'oportunitat d'aprendre i de créixer. Reconec que van patir amb mi i per mi quan sorgia alguna dificultat, per petita que aquesta fos. Sempre atentes, em felicitaven quan avançava o presentava els documents com el Pla de recerca o els plans de seguiment anuals i en rebia l'avaluació positiva.

Aquells encontres i les converses que vam mantenir van ser un autèntic tresor, perquè en tot moment m'obrien possibilitats, m'ajudaven a ampliar la mirada sobre la investigació, em retornaven al camí quan jo em despistava i em perdia en vies secundàries, i em reconfortaven quan em sentia perduda i ho veia tot fosc.

g. El diàleg amb la bibliografia

Una part molt important de la feina d'un doctorand mentre elabora la tesi és l'estudi de les obres (monografies, assaigs, articles) escrites sobre el tema que investiga. Aquesta tasca em va ocupar una part considerable de temps al llarg del desenvolupament de la investigació, però fou una labor agraïda per tot el que va suposar d'obtenció d'una informació especialitzada que m'era clau tant en començar la indagació com en tota la seva extensió. Val a dir, però, que el contacte i el diàleg amb les obres i els autors consultats no sempre fou fàcil ni plaent, en algunes ocasions em semblava que les dificultats eren invencibles.

El treball bibliogràfic amb autors que tractaven el sentit de les autobiografies –en general–, la identitat narrativa, les pràctiques narratives en educació, el mestre reflexiu, la investigació pedagògica basada en l'anàlisi de l'experiència educativa... Tot això em va anar aportant un gruix de fonamentació a la pràctica que es duia a terme i, alhora, em va permetre reconèixer en molts dels elements del meu plantejament qüestions centrals sobre la formació inicial de mestres en vistes d'un mestre que, més enllà d'una formació més procedimental i més tècnica, està preparat per trobar el sentit de la seva pràctica en un fer reflexiu i conscient i des de l'experiència que aquest fer comporta.

Igualment, el treball d'altres investigadors que havien estat pioners en recerques fenomenològiques i que havien publicat les seves etnografies, els seus estudis de casos, es van convertir en una font amb la qual establir un diàleg i aprendre'n (van Manen, 2003). Em serviren per enquadrar la investigació, m'abastiren del marc teòric a nivell

metodològic i em nodriren de continguts específics que jo havia anat descobrint mentre estava al camp durant l'estudi del cas; al capdavall contribuïren a donar cos al meu estudi.

De la mateix manera, volia deixar constància que les lectures que vaig anat fent, al llarg de tot el procés de recerca, també *“em van permetre fer un exercici d’interrogació i d’autoreflexió de la meva docència –com feia les classes, com em relacionava amb els alumnes, quins aspectes podia revisar, etc.”* (Del Diari de la professora observadora, 27 d’octubre 2014.); fet que va ser enormement important per mi perquè m’adonava que, mentre feia la recerca, aprenia moltes coses sobre el tema que estudiava, ja que descobria noves aportacions sobre l’educació i la formació inicial dels mestres, igualment creixia globalment com a professora universitària. Aquest fou, entre d’altres, un dels beneficis que vaig obtenir del meu contacte amb la bibliografia especialitzada.

1.5.4 L’anàlisi i la interpretació de la informació i la documentació

a. L’organització de la informació i la documentació recollida i la seva presentació: el procés

Un cop vaig delimitar quines eren les estratègies que faria servir per recollir la informació, calia afrontar, aleshores, el procés que seguiria per organitzar-la, interpretar-la i donar-li forma, és a dir, quin era el procés per analitzar i interpretar el volum ingent d’informació i de dades recollides.

Aquesta era una qüestió cabdal –i a voltes qualificada de feixuga– per a una recerca com la que volia desplegar, per això vaig seguir les orientacions i les pistes que alguns autors consultats presentaven i oferien, tot i que la literatura sobre aquest aspecte era limitada.

Cal dir, en primer lloc, que el procés d’anàlisi de dades és un procés continu i constant al llarg de tota la recerca. Així ho afirmen Latorre, del Rincón i Arnal (1996, 200- 212) quan diuen que essent el procés de recerca interactiu, progressiu i flexible, l’obtenció i l’anàlisi de la informació són processos complementaris, continus, simultanis i interactius més que seqüencials. Expressat d’una altra manera, l’anàlisi de la informació és un procés cíclic i sistemàtic integrat en totes les fases del projecte. L’anàlisi de la informació no era només un procés tècnic, sinó que requeria una implicació intuïtiva amb les dades, un amor pel coneixement, un sentit comú, etc.

Podríem dir que no hi ha una separació clara entre la recollida i l'anàlisi de la informació. Diuen Goetz i LeCompte (1988, 173) que els etnògrafs analitzen la informació de la qual disposen al llarg de tot l'estudi. Certament que quan observava, quan escoltava, quan llegia estava fent alhora una doble tasca, però no de manera arbitrària, sinó que recollia, anotava informació i dades que m'eren significatives, a les quals ja els atorgava un sentit (que creia que em seria útil per al que estava estudiant), em concentrava en uns aspectes i en desestimava d'altres; així doncs, prenia una informació i no una altra, perquè en aquesta acció ja hi havia un component interpretatiu i d'atorgament de sentit i significat. Establia ja un diàleg amb les dades i la informació.

Aquesta intuïció la vaig acabar de reafirmar en un comentari que fa Wolcott (1993, 129) al respecte: "Les dades i la seva interpretació es desenvolupen conjuntament, un informant a l'altre. Les dades noves proporcionen una il·lustració, comproven l'exactitud del que s'ha desenvolupat i suggereixen vies per a una nova recerca. Així, el treball de camp i la interpretació marxen un al costat de l'altre, com passos concurrents més que seqüencials. El procés, com assenyala Agar, és dialèctic, no lineal."

L'anàlisi de la informació havia de donar sentit a les observacions fetes. Lacey (1976)²⁴ denomina aquesta situació "espiral de comprensió". Els actes de comprensió "s'intensificaven" a través del "moviment cap endarrere i cap endavant entre l'observació i l'anàlisi i la comprensió", amb la utilització ja fos de l'observació a l'aula, ja des dels registres escolars, novament l'observació, després els qüestionaris de marc referencial o els diaris, etc.

Semblantment, Hammersley i Atkinson (1994, 191) afirmen que la investigació etnogràfica té una característica estructurada "d'embut", ja que centra progressivament el seu focus a mesura que transcorre la investigació.

Dit això, podia caure en l'error de considerar que el procés d'anàlisi no té ni ordre ni concert, ans el contrari, tot i que no és rígid, obeeix sempre un pla que, en paraules de Guba i Lincoln (1986)²⁵, es pot considerar intel·lectualment artesanal. Així i tot, però, què pretén l'anàlisi de les dades obtingudes, de la informació recollida? Aquesta pregunta se'm va anar fent present mentre trobava les pistes que acabo de comentar.

²⁴ Citat per P. Woods (1987, 135)

²⁵ Citat per G. Pérez (1998, 102)

Una altra aportació important és la que fa Geertz (1997, 24) quan avala que l'anàlisi de dades consisteix a desentranar les estructures de significació i a determinar el seu camp social i el seu abast. (...) Fer etnografia és com tractar de llegir (en el sentit "d'interpretar un text"), un manuscrit estranger, borrós, plegat d'el·lipsis, d'incoherències, de sospitoses esmenes i de comentaris tendenciosos, i, a més, escrit no en grafies convencionals de representació sonora, sinó en exemples volàtils de conducta modelada.

Es tractava, doncs, de tenir present les tres potes que configuren aquest procés i que tenen estretíssimes, a vegades indestriables, interrelacions entre elles: l'anàlisi, la descripció i la interpretació.

En aquest sentit, el procés m'exigia una feina que comportava la selecció –amb la consegüent reducció–, la categorització, la comparació, la síntesi i la interpretació de la informació que tenia al meu abast, des d'un enfocament interpretatiu-descriptiu.

Per tot el que he dit, i malgrat que pocs investigadors han descrit els principis i les tècniques utilitzades amb suficient detall com per servir-me de directrius, tot just quan començava sí que em vaig poder fer cabal de la complexitat i de la tasca ingent que suposava aquests procés. Procés que es podia afrontar des de diversos enfocaments i formes²⁶. Especialment il·lustrativa em resultà la lectura d'aquest apartat de Latorre, del Rincón i Arnal (1996, 212), ja que de manera sintètica presenten algunes pistes: "El principal recurs intel·lectual és el *mètode comparatiu*: tasca que implica conceptualitzar, categoritzar, trobar relacions i evidències, casos negatius, casos discrepants. Les categories que emergeixen s'han de comprovar amb les darreres dades i modificar-les i redefinir-les fins a arribar a un sistema satisfactori. El procés s'acaba quan les dades no generen noves percepcions. L'objectiu final de l'anàlisi és arribar a una síntesi d'ordre superior."

Strauss i Corbin (1990) assenyalen tres enfocaments de l'anàlisi de dades segons el nivell d'inferència i interpretació que s'apliqui. El primer enfocament seria el del periodista que es limita a presentar la informació sense analitzar-la; el segon seria el de l'investigador que descriu una situació i reconstrueix la realitat per als participants de l'estudi (aquest enfocament requereix certa interpretació de les dades. Alguns autors l'anomenen *interpretatiu-descriptiu*); el tercer enfocament requereix un nivell major d'interpretació i el desenvolupament d'una teoria que expliqui el fenomen".

²⁶ J.P. Goetz i M.D. LeCompte (1988, 183-203); Guba i Lincoln (1981) citat per G. Pérez (1998, 104), ofereixen alguns exemples d'estructures i de determinats procediments per realitzar aquesta feina.

Actualment existeixen en el mercat programes informàtics²⁷ d'anàlisi de dades qualitatives que permeten processar i gestionar amb major rapidesa i claredat la informació recollida, cosa que facilita aquesta tasca, com ara l'"A quad", l'"Ethnograph". Tot i això, el meu procés ha estat absolutament manual i artesanal.

1.5.5 La reconstrucció i la presentació del producte etnogràfic fruit de la recerca

a. L'elaboració de l'informe de recerca

Una preocupació que se'm va anar presentant mentre redactava el treball era com acabar, és a dir, em preocupava com s'havia de reconstruir i com s'havia de presentar tot el que havia estat fruit del treball de la investigació. ¿Com s'escriuen els resultats d'una investigació?, ¿Amb quin estil? Intuïa que la redacció d'una etnografia era una fase cabdal de tot el procés de recerca.

Aquest és un problema comú que afronten els etnògrafs, que consisteix a trobar la manera de traduir el seu coneixement i les descripcions d'una determinada cultura en una sèrie ordenada, mentre que, simultàniament, imposen un cert tipus d'ordre temàtic i analític al material (Hammersley i Atkinson, 1994, 241).

De fet, a causa de la singularitat de cadascuna de les recerques etnogràfiques, si atenem el context particular, la gent i el seu món, potser m'havia de convèncer que no existia un format únic i que la caracterització de la pròpia investigació era un treball més artesanal i que, per tant, podia prendre moltes formes.

Una recomanació per afrontar la redacció de l'informe que em va semblar pertinent és la que fa Martin (1995, 221) quan explica que "l'allunyament" de la cultura amb la qual finalitzà l'estada al camp, posa el contrapunt a l'"endinsament" en la cultura que va suposar l'inici de la investigació. Aquesta perspectiva permetrà procedir amb més objectivitat des de la "distància espacial", que resulta tan eficaç com la "distància temporal o històrica".

Malgrat el que he dit fins ara, em seguia preocupant la manera d'establir aquesta organització i reordenació del treball fet. Amb l'interès de cercar alguna pista més concreta, vaig continuar llegint algunes obres. Martín (1995) indica que aquest procés

²⁷ Sandín, M.P. i Medina, J.L. (1993) "Estudio comparativo de dos programas informáticos de análisis de datos cualitativos". A *Revista de Investigación Educativa*, núm.22 (pág. 151-166).

comporta: primer, sempre hi ha una redefinició del projecte original a causa de l'experiència adquirida, la visió de la cultura estudiada difereix del projecte presentat, que comporta una lectura, una revisió i una classificació temàtica del material; i, posteriorment, l'elecció del model d'etnografia per acabar amb la redacció.

Ruiz (1999, 214) diferencia dos grans moments: el primer moment es dona quan l'investigador encara és al camp, on va elaborant un text més interpretatiu i/o provisional, i un segon moment en el qual s'elabora un text quasi públic final que té lloc quan l'investigador ja ha conclòs el treball de camp i és quan la fase d'elaboració i reflexió entorn de tots els materials acumulats i sintetitzats es porta a terme.

Al començament, no vaig voler avançar-me a explicitar com reconstruiria tot el procés de recerca, ja que tot just estava iniciant el treball d'investigació. Però, més endavant, vaig entendre que, pel plantejament global de la recerca i les implicacions metodològiques que aquesta comportava, havia de donar comptes i explicitar com s'havia desenvolupat tot el procés, igual que havia d'indicar les decisions que havia pres; alhora també vaig entendre que m'exigia posar negre sobre blanc el sentit de la interpretació i l'atribució de significats, i de la comprensió sobre la proposta pedagògica a l'entorn de les pràctiques narratives i l'elaboració de l'autobiografia educativa que havia estudiat tan a fons.

Aquesta pretensió la vaig trobar igualment exposada per part de Wilcox (1993, 101). L'autor deia que l'informe acostuma a estar escrit en un estil descriptiu que intenta transmetre al lector els detalls més minuciosos del discurs social que han permès a l'etnògraf veure i interpretar les pautes de la vida social.

Semblantment, és freqüent incloure en l'informe extenses cites i descripcions dels àmbits i les interaccions que s'han donat amb la intenció de presentar un dibuix de l'àmbit tan general com sigui possible, i de proporcionar una evidència que validi la interpretació de les dades que presenta l'etnògraf. Gosaria dir que el meu informe respon a aquestes característiques.

b. La narrativa i el relat

Per tot això, vaig creure que l'estil narratiu em permetria expressar totes les vivències i experiències, i donar a conèixer tot el que havia viscut i com havia anat elaborant el coneixement a l'entorn del tema que investigava. Un relat del que havia estat la recerca podia ser una bona manera de reconstruir-la.

En aquest sentit, els reconeguts experts en l'àmbit de la narrativa McEwan i Egan em varen donar una raó de pes per aquesta aposta que feia: La narrativa forma un marc dintre del qual es desenvolupen els nostres discursos sobre el pensament i la possibilitat de l'home, i que proveeixen la columna vertebral estructural i funcional per a moltes explicacions específiques de certes pràctiques educatives. (...) El discurs narratiu és fonamental en els nostres esforços de comprendre l'ensenyament i l'aprenentatge (McEwan i Egan, 1998, 18).

Un darrer aspecte que vull mencionar en aquest apartat és la consideració que em calia tenir durant la redacció als destinataris del text, és a dir, la pregunta per l'audiència potencial de l'informe. Aquest és un text que formalment va adreçat a l'acadèmia, ja que és una tesi doctoral; però, fora d'això, voldria que fos un text adreçat als mestres – als futurs mestres, ara en la formació inicial, i als mestres que sempre s'estan format. Voldria que aquest relat els interpel·lés, que els servís per a fer memòria de la seva experiència de formació i aprenguessin a ser crítics i a valorar-la, que els ajudés a fer un exercici d'autoconeixement i d'auto-comprensió, que els permetés reconèixer-se com a mestres amb una identitat singular, etc. Per això no m'agradaria que aquest relat quedés, només, reclòs a l'acadèmia, sinó que tingués sentit més enllà de les aules universitàries, a l'escola.

1.5.6 Investigar i escriure alhora

Partir de la pràctica i anar a la teoria. Aquest seria l'itinerari de la investigació que vaig realitzar. No vaig fer una cerca teòrica, d'antuvi, sobre la narrativa, i vaig anar a comprovar com els alumnes ho feien, sinó que vaig partir d'un interès des de l'experiència viscuda –en aquest cas com els estudiants de Magisteri feien l'autobiografia educativa– i en paral·lel em vaig acompanyar de les lectures d'autors²⁸ que em van suggerir, obrir idees, assenyalar possibilitats, etc. Es va tractar, més aviat, d'una intuïció que es va anar afinant durant el procés, que la vaig viure i escriure poc a poc.

Tenia clar què volia estudiar i intuïa algunes de les possibilitats que em podia deparar la investigació, però també sabia que no podia prefixar-ne l'estructura tot just en començar; sabia que a mesura que anés progressant en la recerca aquesta evolució em portaria a anar definint l'esquema inicial que m'havia fet i que s'aniria omplint amb els continguts més adients. Encara que tal vegada no sigui possible anticipar tota la investigació amb un

²⁸ Com ara Connelly i Clandinin (1995), Mc Ewan i Egan (1998), Van Manen (2003), Gibbs (2012), Flick (2015), Rivas i Leite (2015).

esquema detallat o un índex, sí que podia ser possible organitzar a grans trets el sentit global de l'aproximació requerida per la qüestió o la noció fonamental que un està tractant (van Manen, 2003, 183-184).

El recorregut de la recerca va implicar, ja d'entrada, investigar i escriure alhora. Un duet indestruïble que va perdurar tot el temps. El significat només es pot comunicar textualment, mitjançant una narració organitzada o prosa, i aquesta és la raó per la qual l'investigador de ciències humanes duu a terme una activitat reflexiva en el seu treball textual. Investigar en ciències humanes és involucrar-se en l'elaboració d'un text. Reflexionar sobre l'experiència viscuda passa a ser, aleshores, analitzar de manera reflexiva els aspectes estructurats o temàtics de dita experiència (van Manen, 2003, 96).

A mesura que progressava en el meu estudi, anava a les meves notes de camp o bé al diari de l'observadora (potser aquest és el nom que m'agrada més, perquè recull el que és i quin paper hi tinc) i en feia diverses lectures: en una em fixava en la docent; en l'altra, en els estudiants; en una altra, en els temes específics que havíem abordat en les sessions preparatòries i en el que en podia extreure. Era com una lectura en diversos plans: hi emergien diversos protagonistes, possibles fils diferents per estirar, era com anar descabdellant un cabdell o treure les capes d'una ceba. Aleshores m'adonava de la complexitat que comportava el meu treball: no era quelcom simple, d'una sola cara, d'un sol pla, i no volia desestimar res. Aquest neguit l'expressava així en el diari:

“Veig que de tot el material que tinc de la preparació de l'autobiografia educativa puc endreçar-lo i escriure de maneres diverses: per temàtiques o àmbits, és a dir, sobre els mestres, sobre els moments més significatius, sobre l'activitat que més els agradava, sobre les metodologies, espais i materials, sobre els objectes que els evocaven l'escola –de forma vertical, o bé, fer-ho de forma més horitzontal, és a dir, de tot el que han explicat fixar-me en qüestions més transversals, per exemple: la singularitat dels infants, implicar-se i atendre els nens, és a dir, buscar en totes les temàtiques quan s'aborden aquests aspectes més transversals.” (Del Diari de la professora observadora, 24 d'agost 2012.)

Per poder fer justícia a la plenitud i a la ambigüïtat de l'experiència del món viscut, escriure pot convertir-se en un procés de reescriptura complexa, com ho pot ser, per exemple, repensar, reflexionar, reconèixer. Sartre descriu com el fet d'escriure i de reescriure té com a objectiu crear profunditat: construir capes successives o múltiples de

significat i, així, posar al descobert certes veritats i, a la vegada, retenir un sentit d'ambigüitat essencial (van Manen, 2003, 148).

Finalment, la decisió que vaig prendre fou la d'anar trenant aquests plans diferents, i d'aquesta manera també vaig aconseguir que apareguessin les veus dels diferents protagonistes que participaven en la recerca: la de la mestra, la dels estudiants, la de les aportacions dels autors consultats, i la meua pròpia. En aquest sentit, en el text hi apareixien la reflexió dels estudiants sobre la seva experiència, la meua reflexió sobre la dels alumnes, la de la tutora sobre els estudiants, la meua sobre la de la tutora. Es produïa un procés reflexiu i metacognitiu que anava configurant el text definitiu.

van Manen (2003, 143-145) afirma que escriure mesura la nostra capacitat reflexiva. I això és el que vaig descobrir i aprendre mentre feia la recerca i escrivia sobre ella. Estic molt d'acord amb l'autor quan diu que escriure ens separa del que coneixem, però ens uneix d'una forma més estreta amb el que coneixem; que ens ensenya què és el que sabem i en quina mesura coneixem el que sabem; que ens distancia del món de la vida, encara que també ens arrossega a apropar-nos més al món de la vida; que descontextualitza el pensament de la pràctica però retorna reflexió a la praxis; que abstrau la nostra experiència del món, encara que concreta també la nostra comprensió del món; objectifica el pensament en quelcom imprès i, a la vegada, subjectifica el nostre coneixement de quelcom en què realment ens involucrem. Reconec i confirmo aquests supòsits perquè els vaig viure mentre redactava els textos que avui formen part de la tesi.

El cercle investigar-escriure, escriure-investigar, no es trencava. Com més escrivia més elements descobria per explorar i quan més explorava, més rastrejava –els àudios, les notes, les transcripcions, les produccions dels estudiants, les meves pròpies reflexions–, sobre més aspectes podia escriure. Intentava aprehendre l'essència pedagògica d'unes experiències determinades (van Manen, 2003, 96). Com deia més amunt, redactava l'escrit i després el farcia amb l'etnografia. Em coneixia molt bé els textos, pràcticament me'ls sabia de memòria, i això em facilitava la tasca. Aquesta fou una dinàmica constant, aquestes accions de repassar, rellegir, repensar de nou, qualificaven la quotidianitat de les tasques que feia en aquells dies i que apuntava en el meu diari:

“Ecoltar de nou, passat un temps, l'àudio de la sessió em resulta molt interessant. Ja sé que demana un temps afegit –tant com la durada de Seminari– però crec que val la

pena. Em permet tornar a escoltar les veus de nou i tornar a pensar en allò que hi escolto. És com si hi donés dues o tres voltes per a fer una interpretació més densa, més rica, més concentrada. I se m'acudeixen aspectes nous, hi descobreixo alguna cosa que abans m'havia passat més desapercebuda, o em miro alguna qüestió des d'una altre perspectiva o bé la que ja hi havia l'aprofundeixo. Això em sembla bo perquè m'obliga a rellegir, a modificar, a matisar, i/o ampliar el que ja he escrit fa uns dies o ja fa més temps. I això comporta anar més a fons, repensar, detenir-me sobre si deu ser allò o no, etc. Ho valoro molt.

Malgrat tot, però, si m'ho llegeixo amb deteniment, a la sessió d'avui (9 d'octubre de 2014) han sortit moltes coses. A cop calent, sortint de Seminari sí que he tingut una impressió –més decebedora– però ara, un vegada torno a escoltar la cinta de la gravació, veig que amb l'ajuda de la tutora, amb les seves interpel·lacions, amb els seus aclariments o aportacions, ha estat una sessió de la qual els estudiants poden aprendre moltes coses: la diversa tipologia d'activitats que es poden fer i el que sol·liciten, el paper del mestre, el rol de l'alumne, quin tipus d'aprenentatge es proposa, i les qüestions legals, administratives i organitzatives que afecten un centre escolar, etc.

M'ha anat bé revisar l'escrit i tornar a escoltar l'àudio. Crec que ara he sigut una mica més objectiva i no m'he deixat endur per l'estat d'ànim amb el qual he sortit de seminari. Potser ara ha quedat més ajustat el que ha estat la sessió d'avui. És veritat, però, que el paper de la tutora ha estat clau perquè la sessió fos reeixida. Ella els ha acompanyat, els ha fet de crossa per tal que poguessin avançar a partir de les seves aportacions, els ha assenyalat el camí per on avançar, els ha ajudat a treure suc.

D'altra banda, una cosa que he pensat avui mentre escoltava la cinta d'aquesta sessió del dia 9 d'octubre –que ha estat molt rica i han sorgit multitud de temes– i quan he tornat a llegir la transcripció he pensat que el que passa a seminari, les discussions hagudes i les intervencions de la tutora, és com si estiguessis en una escola durant uns dies. Per què? Doncs perquè el fet que en dues hores s'hagin abordat tantes qüestions amb una certa profunditat possibilita endinsar-se en una/unes aula/es diverses i amb mil possibilitats. D'altra banda, recollir tot el que s'ha dit per un lector extern li permetria aprendre també.” (Del Diari de la professora observadora, 9 d'octubre 2014.)

El gran volum de material que tenia a la meua disposició, fruit de l'etnografia, era un tresor molt valuós, però a voltes m'aclaparava perquè m'era difícil discernir què seleccionar. Moltes vegades vaig pensar que només amb les transcripcions del contingut de les sessions de seminari ja n'hi hauria prou per escriure un llibre; i jo disposava de molt més que això. En aquest sentit, vaig fer una elecció que privilegiés allò que era fonamental en el contingut de la recerca, assequible a la comprensió i exemplar en la significació i la rellevància pedagògica, i vaig admetre que em deixava molts trossos en el calaix.

Sovint, quan llegia el meu Diari, m'adonava que hi havia escrit reflexions que em semblaven interessants –de les quals estava satisfeta–, o hi descobria interpretacions que, amb el pas dels dies, em semblaven massa dures i contundents, o també em trobava indicacions sobre les coses que deuria escriure a partir de la lectura de les obres consultades²⁹. Allò que havia escrit posava negre sobre blanc, manifestava, desvelava el que havia estat capaç d'extreure de les meves observacions, el que havia estat capaç de veure o no en el camp; em posava davant de la realitat, del mirall que reflectia o no la meua traça o perícia en aquest combat. Escriure exercita la nostra capacitat de “veure” i la fa empíricament demostrable. Escriure mostra que ara podem veure quelcom i a la vegada mostra els límits o fronteres de la nostra capacitat de veure. En escriure, l'autor mostra de forma simbòlica el que és capaç de veure. [...] El que jo escric, com a pràctica, “em preparava” per una praxis conscient en el món de la vida. Ara puc veure coses que no podia veure abans (van Manen, 2003, 146).

M'hauria agradat que mentre escrivia la tesi algú se l'hagués anat llegint –a part de les directores, és clar. Jo ja tenia tan revisats els textos que, en alguna ocasió, em costava veure-hi les mancances o els punts dèbils.

Pensar-hi sempre. Em passava, freqüentment, que qualsevol cosa em relligava amb el tema de la tesi. Quan llegia el diari, escoltava la ràdio o veia la TV, etc. podia entroncar-ho amb la narrativa, l'escriptura, la formació, la vocació, l'autobiografia... Estava en estat d'alerta! No em generava cap angunia, ni em molestava, simplement en faig una constatació. Paleso que el procés de recerca era el centre de la meua activitat, de la meua vida –diria! Era molt important, m'ocupava però no em preocupava fins a l'obsessió.

²⁹ Mentre llegia el llibre *El Tono en la enseñanza*, de Max van Manen, vaig apuntar en el Diari: Caldria que escrivís, que incorporés un apartat sobre la docent, la seva presència en el grup, i l'atmosfera que es crea en el seminari. (Del diari de la professora-observadora, juliol 2014.)

Només vull manifestar que no volia perdre'm res que pogués ser una nova guspira que m'obris una finestra a noves perspectives, nous elements, un plànol diferent, un matís que pogués incorporar a l'estudi que tenia entre mans. Tant era així que, quan em passava, ho guardava en el meu diari:

“M’arriba el Butlletí de la Fundació Jaume Bofill d’aquest mes de juny³⁰ i hi faig una ullada per sobre. Em detinc en l’apartat “Les 3 coses que he après”³¹, que recull Les veus de la comunitat educativa per celebrar els 10 anys de Debats d’educació. D’ençà que es van organitzar aquests debats l’any passat, estic al cas del que van publicant com a repicó del que va ser i continua sent aquella iniciativa. M’hi aturo perquè la persona –Xavier Martí Renom, director d’Innovació– que és l’encarregada d’explicar quines són les 3 coses que he après d’educació destaca, en el segon lloc: “Tots tenim un mestre que ha marcat el nostre futur” . I escriu: “Les lleis educatives o els sistemes curriculars són molt importants en l’educació, però de vegades obliden que el que realment ens acaba marcant el nostre futur és una persona amb noms i cognoms. Gràcies Jaume Jorba, gràcies Josep Camprubí, Gràcies Carme Trullàs, per tot el que ens vau donar. Milà i Fontanals 1983-1987.”

El titular m’ha fet retrocedir en el temps i m’ha portat a les sessions de Seminari en les quals parlàvem del “bon mestre”, de fer memòria d’un moment significatiu. Aquesta podria haver estat una frase o un comentari dit per qualsevol dels estudiants del grup. En aquelles sessions, molts alumnes emfasitzaven la importància de la persona, del mestre, en un moment determinat de la seva trajectòria educativa i del que ara volien ser. M’ha agradat llegir-ho d’un “expert”, ha estat com una confirmació del que estic estudiant i de la importància que té en l’àmbit de l’educació.” (Del Diari de la professora observadora, 17 de juny 2014.)

O en una altra ocasió vaig escriure-hi:

“Escolto el programa 8 al dia, de Josep Cuní. En el moment del programa en el qual dialoguen ell i la Pilar Rahola, m’aturo a escoltar-los perquè conversen sobre l’entrevista que acaba de fer en Cuní a la Giovanna Valls sobre el llibre que aquesta acaba de publicar intitulat Aferrada a la vida. En un moment determinat, la Rahola diu:

³⁰ <https://mail.google.com/mail/ca/u/0/#trash/146a97de4c8f8e19>

³¹ <http://les3coses.debats.cat/ca/community/xavier-marti-i-renom>

“l’escriptura tendeix a pouar molt, però després recús. I és realment un espai de calma on et retrobes”.

M’apunto la cita com puc i després vaig al web del programa per veure el vídeo d’aquest moment i per mirar de tornar a escoltar-la i apuntar-la correctament. Per què ho faig? Perquè quan l’he sentit de seguida m’ha relligat a l’autobiografia. Els dos verbs que ha fet servir, pouar i recosir, m’han semblat tan ben trobats per expressar el que crec que han fet els estudiants amb aquesta pràctica narrativa! Jo ja he fet servir el verb pouar, però el verb recosir m’ha agradat molt, expressa l’acció, la tasca que suposa refer a través de l’escriptura la teva història, la vida. El que han fet els alumnes ha estat recuperar-se ells, reescriure’s ells.” (Del Diari de la professora observadora, 10 de juny 2014.)

Una altra qüestió que vull subratllar és que, durant tot aquest temps d’investigar i escriure alhora, em vaig adonar que no només escrivia sobre el que pensava o sobre les reflexions que construïa sobre el propi procés, la proposta pedagògica, etc., sinó que en els textos també hi trobava explicacions referides als meus sentiments, sobre la manera com m’havia sentit en determinats moments, sobre la manera com vivia l’experiència. M’adonava que els meus escrits sobre la recerca denotaven com era jo mateixa, que era una forma de mostrar-me. No vaig descartar en cap moment de fer-ho així, no ho hauria sabut fer d’una altra manera.

“Quan rellegeixo fragments del Diari m’hi reconec. Veig que escric tal com sóc i que em delaten les emocions i els sentiments. Queda clar com visc l’experiència de recerca, quan gaudeixo, quan pateixo, quan no m’agrada el que veig a Seminari, quan els faria una abraçada a tots pels regals que em fan contínuament a cada sessió de Seminari.” (Del Diari de la professora observadora, 15 de juliol 2014.)

Incloure els sentiments en la investigació forma part de la tesis de no deixar de costat la persona de l’investigador, tota la seva persona. En el procés d’investigació no deixem de ser qui som, i això suposa incloure el que sentim tant com el que pensem (Simons, 2011,132).

De fet, crec que els qui llegeixin aquesta tesi descobriran ben aviat el meu tarannà, la meva manera de situar-me en el món, i específicament en el món de l’educació.

1.5.7 La meva actitud durant la recerca: creixement personal, professional i com a investigadora

Per mi, l'elaboració de la tesi ha significat una possibilitat enorme de créixer en una triple dimensió: la personal, la professional i la investigadora. Tres dimensions que van anar creixent alhora i harmònicament, de tal manera que al final puc dir que vaig desenvolupar-me integralment i no parcial.

Si m'hagués de definir d'alguna manera, diria que sóc fonamentalment una professora universitària que he vetllat i ha primat sempre la meva funció docent per damunt de la funció investigadora. Però també m'atreviria a afirmar que he fet docència amb una mirada investigadora, és a dir, desplegant a l'aula una mirada reflexiva com a eina que ha guiat el meu desenvolupament professional. Així, la formulació d'interrogants sobre la meva tasca, la creació compartida amb altres companyes de noves alternatives a l'actuació docent, l'avaluació de propostes pedagògiques renovadores, etc. han donat cos a la meva actitud docent, que m'ha conduït a desplegar un coneixement pedagògic i didàctic propi i més fonamentat. Aquesta tesi ha estat la meva primera gran recerca –tot i que en petites mostres ja havia dut a terme alguna altra indagació. Per això fou tot un repte i un desafiament començar-la i, està clar, acabar-la. Fins i tot, ara quan escric aquestes ratlles em costa de reconèixer-me i identificar-me com a investigadora –aquesta paraula m'imposa un gran respecte. Diria que sóc una professora universitària que momentàniament he dedicat tots els meus coneixements i les meves energies a desenvolupar un estudi que m'interessava enormement sobre la formació inicial de mestres. I he de dir que n'he gaudit i n'he après molt; estic satisfeta d'haver-la fet!

L'experiència ha estat un repte, com deia, però també una oportunitat per a estudiar, conèixer i desplegar procediments i estratègies de recerca que implicaven la realització de la investigació i l'elaboració de la tesi. Penso que m'hi ha ajudat molt la meva manera de ser: disciplinada, ordenada, rigorosa i sistemàtica. En una recerca etnogràfica en la qual han participat tantes persones i ha durat força temps, calia ser endreçada amb el material³²

³² Crec que ho vaig aconseguir. Vaig organitzar-me tota la documentació que generava en carpetes físiques i digitals distribuïdes per àmbits i per cursos: 1) cadascuna de les sessions de seminari –amb les seves corresponents notes de camp, anàlisi i interpretacions; 2) dels treballs i produccions dels alumnes 3) de les guies, orientacions i pautes fetes servir amb les seves anàlisis i interpretacions 4) de cadascuna de les lectures –llibres, articles...- fetes en funció dels autors i de les temàtiques; 5) dels dubtes, preguntes o inquietuds que m'anaven sorgint de les diverses temàtiques; 6) de la relació i el contacte amb les directores de tesi; 7) de les gestions amb la UB i Blanquerna; 8) el propi Diari, i 9) l'Informe on he anat escrivint.

–escrit i gravat–, meticulosa en l’anàlisi i escrupolosa en la interpretació i reflexió que aquest m’oferia.

Sóc observadora de mena, diria fins i tot escrutadora del que tinc al meu voltant, per això ser observadora participant en el context de Seminari no em va suposar cap esforç. M’agradava observar, mirar i pensar què passava i per què allò passava; el que explicaven els estudiants de la seva autobiografia educativa i què hi havia al darrere de les seves intervencions; quin tipus d’interaccions es donaven entre els estudiants i entre ells i la seva tutora, etc. L’actitud de respecte, d’escolta atenta i de procurar no emetre prejudicis davant el que veia i escoltava va ser una posició que vaig aprendre a mantenir durant tot el procés.

També vaig aprendre a esperar, a deixar passar el temps. Per exemple, quan els alumnes intervenien i dialogaven entre ells en algunes ocasions pensava ”jo ja faria, diria...”, amb la qual cosa, després amb el temps, vaig veure que havia de ser més pacient, que no era jo qui liderava les sessions i, per tant, la pausa havia sigut bona pel que havia succeït en el Seminari. Això em va portar a reflexionar sobre les diferències que hi havia entre la tutora i jo.

“Aquesta recerca m’està servint a nivell professional i personal. Quan repasso les notes de camp hi trobo anotacions –sempre amb lletra més petitona, quasi com un gargot, que no s’entén gaire– sobre les meves reaccions davant el que passa a Seminari. Ho vull registrar, però que no es noti gaire. Solen ser observacions referides al que hagués dit o fet jo en aquell moment. És una actitud espontània i instintiva meva, ja que no ho puc dir en veu alta ni puc fer res activament. De tot això he après: a deixar passar el moment, a no respondre impulsivament i immediata. N’he après i molt de la tutora, també, ella m’ha ensenyat a ser més pacient, tolerant i assossegada. Quan repasso les notes de camp, aleshores, m’adono encara més de com sóc; és com si estigués davant d’un mirall.” (Del Diari de la professora observadora, 15 de juliol 2014.)

La pausa, deixar reposar el material, l’anàlisi i la posterior interpretació va ser també una estratègia que vaig seguir per escriure el meu diari. Certament, que immediatament després de cada sessió transcrivia les gravacions i reescrivia les notes de camp –que contenien potser més anotacions climàtiques, actitudinals, percepcions, totes les imatges que havia retingut, etc. Després, començava a analitzar-les, a destriar-les i alhora a pensar-les, reflexionar-les, en definitiva, a interpretar el seu significat i, per tant, a escriure. Llegia

tants cops com eren necessàries les transcripcions i les notes per buscar-hi més profunditat, treure'n més suc, per això deia que els intervals de pausa entre la immediatesa del dia i les posteriors lectures m'oferien l'oportunitat de repensar i reescriure el text que havia elaborat anteriorment.

“Aprofito també per fer un repàs de la manera com ho he fet: prenc notes, transcribo l'àudio de la sessió, interpreto i escric en el quadern de recerca. Més endavant ho torno a llegir i hi veig més coses, coses diferents; més encertada i filo més prim; m'ho miro diferent, no tan a cop calent –la distància del temps la valoro com a un enriquiment; em pregunto: vols dir? I hi reflexiono.” (Del Diari de la professora observadora, 9 d'octubre 2014.)

Les vivències posteriors, les lectures que feia en paral·lel a l'estada al camp, les converses informals amb les persones implicades, o una notícia sobre educació publicada en un mitjà de comunicació, etc. em donaven peu a considerar nous elements per tornar al text i pensar-hi de nou; ho assaboria i així expressava les múltiples interpretacions en el diari. Aquest procés m'obligava a revisar les meves creences com a investigadora i a madurar els meus judicis. Havia de posar entre parèntesi, suspendre momentàniament alguns pensaments o deixar en suspensió els coneixements –en paraules de Simons (2011, 96)–, sobre l'experiència viscuda per mirar de copsar el més pregon del seu significat i destil·lar-ne el seu valor. Havia de ser capaç de deixar veure el que era realment significatiu i important.

Com he exposat a l'inici d'aquest apartat, l'experiència de fer la tesi fou forta, forta personalment i professionalment, també. M'enfrontava a un treball i a un procés que m'era desconegut, que m'interpel·lava, que em neguitejava a vegades. D'antuvi no sabia què en sortiria, ni si seria prou interessant, ni si les aportacions que podia fer tindrien valor acadèmic, ni si podria dir alguna cosa sensata sobre les narratives –en concret, l'autobiografia educativa– en la formació de mestres, però tot i això el que sí que tenia clar és que volia viure l'experiència en tota la seva magnitud i grandesa.

Personalment, fou una experiència viscuda intensament, amb les seves llums i les seves ombres, amb els seus moments de goig i de felicitat o, en d'altres, de patiment. Vaig viure i sentir, sovint, els ànims i l'encoratjament de part de la família, dels companys de claustre i dels responsables de la Facultat, dels amics, dels mateixos alumnes que

participaven en la recerca, de molta gent. També vaig experimentar la seva preocupació quan em veien decaiguda o trista perquè no me'n sortia.

Tot aquest cicle d'emocions i sentiments, tota aquesta experiència viscuda, m'enfortí com a persona. Crec que ara sóc més forta, més capaç d'enfrontar-me a la incertesa, al dubte i a la interpel·lació, al judici públic de la meua feina. Però també sóc més rica, més rica de tot el que vaig rebre i aprendre de les persones que van implicar-se i col·laborar en la recerca: sobretot de la tutora i dels estudiants. Els estic agraïdíssima per tot el que em van regalar: el seu mestratge, les seves experiències, els seus coneixements i sabers, les seves ganes de ser mestres i ser bons mestres, el seu temps i la seva disponibilitat, la seriositat amb la qual es prenen les demandes que els feia, les seves rialles i joventut, etc. Vaig ser ben afortunada de tenir-los al meu costat durant tot aquest temps! Així ho vaig escriure en el Diari: *“Quina riquesa de material! Estic agraïdíssima a aquests estudiants i a la seva tutora perquè em fan pensar, m'ajuden a ser més crítica; és una oportunitat d'or, única, poder entrar dins del Seminari i –des d'un racó de l'aula– mirar-los, escoltar-los i veure tot el que són capaços de construir, de teixir entre ells com a futurs mestres.”* (Del Diari de la professora observadora, 10 novembre 2013.)

El contacte amb autors de referència a través de l'estudi de les seves obres, la disciplina i el rigor acadèmic que implica l'elaboració de la tesi, l'experiència relacional amb els subjectes participants en la recerca, van ser experiències que em van proporcionar molts aprenentatges a nivell professional. Vaig poder ampliar la meua mirada, pensar pedagògicament i educativa sobre un conjunt d'elements, per exemple: sobre la docència universitària, sobre l'acompanyament i guiatge dels estudiants de Magisteri en el seu primer any de formació a la Facultat, sobre la intervenció dels adults –en aquest cas del tutor– en la formació dels estudiants, sobre el pes que té la confiança en els aprenents, sobre el seu currículum, sobre com es creen contextos rics i facilitadors en la formació inicial dels mestres, sobre la importància de la infància i del pas per l'escola dels nens i nenes, sobre la rellevància de comptar amb la pròpia experiència de vida dels infants, sobre els mestres, l'escola i l'educació del nostre país, etc.

“Això també em fa replantejar a mi quin tipus d'educació, de mestres, tenim avui; em porta a reflexionar sobre aquestes qüestions. I em pregunto: ¿com podem millorar la tasca formativa en els estudis de Magisteri?” (Del Diari de la professora observadora, 10 de novembre 2013.)

Tots ells, i d'altres que aniré exposant al llarg dels propers capítols, van envigorir, sens dubte, la meua formació com a professional, com a professora universitària. Com es diu en el llibre *El perfume de la maestra*, de tota aquesta vivència i experiència, a nivell professional, vaig guanyar en saber seguríssim (Diotima, 2004, 160).

1.5.8 La meua experiència de relació amb la tutora i amb el grup(s) d'estudiants

En les recerques de caràcter etnogràfic, la relació entre els subjectes participants i l'investigador és un element important amb relació a la pròpia investigació. L'investigador formarà part del seu context durant una temporada llarga i hi entrarà, primer, com un foraster i, després, es convertirà en un més del grup, com un "nadiu" (Geertz, 1997).

El fet que jo formés part del claustre de professors de la FPCCEB, m'aportava un avantatge en l'entrada al camp, en el camp més ampli que era la mateixa Facultat: en coneixia el projecte universitari, la vida acadèmica, el funcionament general, etc. Sobre el camp específic de l'espai d'un Seminari jo mateixa havia sigut, durant anys, tutora de grups de primer curs, entre d'altres.

Ara bé, la recerca que endegava el curs 2010-11 em posava en una nova tessitura. Jo adoptava un nou paper, el d'investigadora, i sol·licitava el permís a una companya de claustre per indagar sobre una proposta pedagògica concreta que ella desplegava aquell curs amb els alumnes de primer del grau de Mestre d'Educació Primària amb tot el que això comportava. La meua funció canviava, ara ja no era jo qui tutoritzava els alumnes, sinó que em convertia en una observadora participant de la dinàmica que es generava amb aquell grup d'estudiants quan la seva tutora els proposava i desplegaven el treball sobre la seva autobiografia educativa; la relació amb els estudiants canviava també, era evident!

Des del primer moment i mentre va durar la recerca, no vaig tenir dubtes sobre quin paper tenia cadascú. La tutora era qui liderava la proposta pedagògica i els estudiants eren els seus estudiants. Malgrat que la tutora i jo fóssim companyes de claustre i amigues, vaig procurar respectar el seu lideratge i vaig adoptar sempre el paper d'observadora. Havia de saber prendre distància amb la tutora, ser objectiva. Malgrat que no conegués els alumnes, vaig intentar no interferir en la relació entre ells i la seva professora tutora. Sabia molt bé quin era el meu lloc i el meu paper, sabia on havia de situar-me i com m'hi havia de situar, no pas físicament, per no entorpir la dinàmica pròpia del Seminari en cada grup.

Sempre vaig tenir clar que en ser jo qui entrava en el seu espai i atmosfera –el Seminari– i ser qui els demanava que em deixessin participar del seu procés de formació –des de l’anàlisi i la interpretació de com aquesta s’anava conformant– la meva actitud cap a ells havia de ser d’absolut respecte i havia de saber mantenir una distància correcta. Powdermaker³³ diu que en el treball de camp som a la vegada “estranyos i amics”.

“Ara que l’estada al Seminari ja s’ha acabat, si miro endarrere, puc afirmar que la meva experiència de relació amb la tutora i els tres grups d’estudiants de primer curs ha estat una experiència de relació entranyable. Des del meu rol d’investigadora, he sabut mantenir la distància adequada entre ells i jo. Sempre han estat accessibles a les meves demandes o peticions amb una càrrega d’afabilitat important. Jo els dec el meu absolut agraïment i respecte per envair-los el seu espai de formació durant un temps. (Del Diari de la professora observadora, 7 de gener 2015.)

Gosaria dir que la relació amb la tutora i amb els tres grups d’estudiants va ser molt bona durant tot el temps que vam compartir. Utilitzo la paraula *compartir* amb tota la intenció perquè vull ressaltar tot el que ells em van donar, tot el que vaig rebre i la possibilitat que em van oferir de poder participar del seu procés de formació –els alumnes– i de la tasca de formadora –la tutora. M’atreviria a dir, també, que la implicació en la recerca fou completa per part de tots; i ho dic per l’interès que mostraven els estudiants cap el treball que anava fent –les preguntes que em formulaven, els comentaris que em feien, etc.–, com per l’atenció, estima i cordialitat que la tutora em va demostrar durant tot el temps. Noddings (1986)³⁴ emfatitza la naturalesa col·laboradora del procés d’investigació des del punt de vista que tots els participants es veuen a si mateixos com a membres d’una comunitat que té valor per a ambdós, per a investigadors i practicants, per a la teoria i per a la pràctica.

Crec que fou una implicació recíproca i de mútua col·laboració, en el sentit que jo també els oferia de participar en una recerca universitària; la tutora guanyava anàlisi, interpretació i reflexió sobre la pràctica pedagògica que desplegava i els estudiants podien descobrir aspectes de la seva pròpia formació. Com diria Simons (2011, 67), en aquest sentit, l’estudi de cas ha d’aspirar a ser educatiu per a tots els qui hi participen.

³³ Citada per H. Simons 2011, 135

³⁴ Citada per F.M. Conelly i D.J. Clandinin, 1995, 19

“Valoro tan positivament l’estil de recerca que estic fent! He guanyat tant! Em complau haver conegut aquests estudiants i haver compartit amb ells i la seva tutora aquest primer curs d’estudis universitaris. Espero que a mesura que passi el temps aquests futurs mestres puguin expressar quin ha sigut el seu guany. De moment, sembla que se senten importants i estan expectants per quin retorn els en puc fer. Amb la tutora és més evident perquè anem parlant sobre l’experiència mentre aquesta té lloc, però estic segura que, un cop acabi del tot i ens puguem asseure tranquil·lament, la seva valoració serà positiva.” (Del Diari de la professora observadora, 7 de gener 2015.)

He volgut destacar aquesta qüestió perquè, com he dit més amunt, les relacions en una recerca del tipus com la que jo he fet són fonamentals i així ho vaig viure jo. Aquesta vivència la vaig trobar avalada en l’aportació de Hogan (1988)³⁵, que va escriure sobre les relacions en la investigació i deia que les relacions en les quals es milloren les pròpies disposicions i capacitats es desenvolupen en el temps; i porta temps als participants reconèixer el valor que comporta la relació. Tals relacions impliquen sentiments de connexió que es desenvolupen en situacions d’igualtat, atenció mútua i propòsit i intenció compartits.

1.5.9 El paper de les directores de tesi

No volia descuidar-me de parlar, en aquest capítol sobre el procés de recerca, del paper que hi varen tenir les directores de tesi. Per petit que sigui aquest espai, volia fer-hi referència perquè les seves figures han estat substancials. La recerca l’he portat a terme jo, però la seva conducció –justa, prudent i respectuosa– ha perdurat en el temps.

El seu coneixement i expertesa en el tema de la investigació –tant des del punt de vista teòric com metodològic– em va servir perquè pogués desplegar i culminar satisfactòriament la recerca. Els seus consells van ser sempre valuosos, adequats i pertinents a les demandes que jo els feia o al que elles intuïen que jo necessitava o em convenia en un determinat moment perquè m’aturés o continués progressant.

Van ajudar-me perquè el que anava construint –el que feia i desfeia– mantingués una coherència i una idoneïtat respecte de l’experiència que m’havia plantejat investigar.

Recupero aquí un retall del meu diari on expressava els meus sentiments i la meua gratitud:

³⁵ Citada per F.M. Conelly i D.J. Clandinin, 1995, 19

“A l’instant he estat contenta i he pensat que bones que són aquestes directores, que bé! Els agraeixo moltíssim l’atenció que sempre em dispensen; sempre hi són i de manera atenta.

Segur que, en aquestes dates, deuen tenir moltíssima feina de correccions i d’atenció als seus alumnes, però han trobat el temps per dedicar-me i poder-me fer un retorn aviat perquè jo pugui pensar sobre les observacions que m’han fet i, tal com em diuen, que agafi les que jo consideri. Segur que han pensat que m’aniria bé disposar de més temps.

M’ha agradat el to dels documents de retorn que m’han fet: sempre amables, suggeridores, obertes abans que punitives. Accepto les observacions fetes de bon grat; les incorporaré segur! Crec que les puc assumir perquè milloraran el text, però sobretot perquè m’interpel·len i em fan pensar i donar raó de manera més argumentada d’algunes qüestions que plantejo. M’agrada perquè és com si mantingués un diàleg en directe amb elles; m’acompanyen i també m’asserenen.” (Del Diari de la professora observadora, 6 de juny 2014.)

El seu capteniment va ser tal que el procés compartit amb elles dues va esdevenir per a mi un procés formador en tots els sentits possibles.

Capítol 2: L'experiència de recerca i el seu context

CAPÍTOL 2

2 L'experiència de recerca i el seu context

2.1 L'experiència pedagògica, la pràctica desplegada

Fa alguns anys que es proposa als estudiants de primer curs dels estudis de Magisteri de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna (URL) –d'ara en endavant FPCEE– que escriguin la seva autobiografia educativa, un relat d'experiència de la seva infantesa i de la seva vida escolar, en l'espai acadèmic del Seminari. I fa anys, també, que comparteixo –com a docent universitària en l'àmbit de la formació de mestres– amb alguns altres companys de claustre reflexions a l'entorn d'aquesta pràctica.

Sempre he vist clar el sentit d'aquesta pràctica i he intuït la potència que té en la formació dels mestres en el primer curs del seu períple acadèmic. És per això que m'he proposat fer un treball acurat que aprofundeixi en el sentit, la funcionalitat i l'abast de l'autobiografia educativa en la formació inicial de mestres.

Això és, pensar com les pràctiques narratives –en concret l'ús de l'autobiografia educativa– pot ser útil com a proposta pedagògica en la configuració de la identitat del mestre en el seu procés de formació inicial. En aquest sentit, es tracta d'analitzar a fons com aquests futurs mestres pensen l'educació a partir de l'educació rebuda.

En el camp educatiu i pedagògic, la investigació narrativa de processos autobiogràfics produeix coneixements sobre els subjectes en formació, els seus vincles interpersonals i les seves relacions amb els espais i els temps de l'ensenyament i de l'aprenentatge (Valeria, 2001, 193).

Aquesta proposta implica dues idees: 1) per una banda, partir d'ells, de la seva experiència i tenir en compte la seva percepció subjectiva; 2) per l'altra banda, implica partir d'allò que saben i que han experimentat per construir un saber pedagògic. Això demana capturar, analitzar i interpretar les creences, valors, representacions i emocions que aquests estudiants van experimentar en el seu procés d'escolarització.

2.2 El Seminari, un espai privilegiat

La formació de mestres necessita espais d'ensenyament i d'aprenentatge variats. Calen espais disciplinars –les matèries–, calen espais interdisciplinars i calen, també, espais transdisciplinars, en els quals la lògica que imperi no sigui la d'aportar coses des de les diverses disciplines per a la seva integració o relació, sinó partir del mestre, de l'educació i de l'escola des de la seva globalitat i complexitat –i en clau d'experiència– anant a parar, quan calgui, de les diverses matèries i disciplines. Aquest procés més inductiu és el que més s'assembla al que hauran de fer els futurs mestres quan siguin a l'escola.

L'experiència es duu a terme amb tres grups de Seminari de Magisteri d'Educació primària durant el primer semestre –que incorpora els Mòduls Processos i contextos educatius I i II. L'espai acadèmic de Seminari, de primer curs, pensat així pot incloure amb tot el seu sentit la pràctica de l'autobiografia educativa i d'altres pràctiques amb una orientació semblant. Certament, la reflexió i la pràctica sorgida d'aquesta investigació poden ser extrapolables a altres grups i escenaris d'aprenentatge dels graus d'Educació Infantil i Primària.

2.2.1 Què és el Seminari: un espai propi de la metodologia de Blanquerna

En el sentit etimològic, seminari significa 'llavor i terra'. Aquest vincle expressa bé el sentit d'un tipus d'espai que és germinador d'idees, de realitzacions i d'estudis en comú; en definitiva, de treball en equip. Tot seminari permet un procés de construcció col·lectiva del coneixement i de negociació de significats, que es realitza a partir de la interacció entre els membres d'un grup heterogeni en un pla d'igualtat, i amb un tutor que promou i facilita aquest procés³⁶.

És un espai de personalització, en la mesura que potencia la construcció de la pròpia identitat professional, una clau de volta que estructura i fa significatiu el coneixement adquirit a través de les diverses matèries del currículum. El fet d'articular el saber a partir d'un eix vertebrador, en un procés individual sempre singular, donarà unitat interna als futurs graduats enmig d'un món complex i dispers, que evoluciona vertiginosament, i els permetrà seguir aprenent al llarg de la vida³⁷.

³⁶ Riera, J. (2001). *Principis i mètode(s) o de les arrels i els nous horitzons de la metodologia Blanquerna*. Barcelona: Fundació Blanquerna. (p.28-29).

³⁷ Izquierdo, O. (Coord.). (2005). *Blanquerna Memòria 04-05*. Barcelona: Fundació Blanquerna. (p.72).

El segell de Blanquerna és l'aplicació en tots els seus centres d'una metodologia pedagògica: l'educació personalitzada –un estil pedagògic que en les seves línies bàsiques es nodreix de les reflexions de V. García Hoz i de P. Faure fonamentalment, així com de les tesis de Mounier i Fromm, entre d'altres. No en va, P. Faure concep el procés educatiu com un estil de relació personal entre mestre i deixeble. Els elements propis d'aquesta pedagogia personalitzada poden sintetitzar-se de la manera següent: a) atendre i promocionar la singularitat de cada individu, b) potenciar la seva autonomia i c) facilitar l'obertura de l'educand al món³⁸.

S'inspira, d'una banda, en la ja reconeguda i heretada proposta de treball en grups que es formulava en la històrica Escola de Mestres Blanquerna; però, per altra banda, aquesta proposta original s'ha complementat amb noves iniciatives, inspirades en models més anglosaxons, que han generat el que ara per ara coneixem per “seminari”, del tot institucionalitzat, d'una dedicació de 4 hores a la setmana.

La funció que tenen els tutors exigeix unes actituds i unes aptituds que defineixen el perfil i l'estil d'aquest professorat. Sense ànim d'establir un marc tancat de competències, puc destacar les següents: la capacitat de diàleg i de relació, les habilitats per a la dinamització de grups, la capacitat de planificació i organització i unes aptituds per mantenir un bon clima de participació i de dinàmica de treball, visió global de l'educació, i coneixement teòric i pràctic.

La funció del professorat en el seminari és la d'orientació-mediació, amb un gran sentit de la professió, dels enfocaments interdisciplinaris i expert en la dinàmica de grups. Acompanya el camí que fa el grup i també el de cada estudiant, fent-los conscients del procés de formació que segueixen dins del Seminari. Crea situacions que generen aprenentatge i promou el debat, la confrontació de criteris i opinions, tot orientant els estudiants per aconseguir els objectius referits a tres àmbits: el professional, l'intel·lectual i l'humanístic-cultural. Afavoreix un clima de participació, de respecte, d'acollida i d'integració de tots els membres del grup, així com de les seves aportacions. Obre camins per ampliar els interessos i les motivacions dels estudiants. Afavoreix els processos metacognitius de l'estudiant: l'ajuda a prendre consciència del procés formatiu que està seguint, de les estratègies que fa servir, les que l'afavoreixen i les que li dificulten la seva evolució. Ubica els estudiants en el marc de la Universitat. Els ajuda a prendre consciència

³⁸ Op cit. (p.36).

que com a futurs professionals seran uns educadors amb una visió àmplia, crítica, interdisciplinària, reflexiva..., i com a tals s'han de formar i han d'exercir.

2.2.2 Dinàmica d'aquest espai: el que hi ha passat, la dinàmica i l'atmosfera que s'ha generat

Aquest espai formatiu assumeix diverses funcions: esdevé marc de vivència d'un clima de treball i d'estímul intel·lectual; aporta a l'estudiant l'experiència intel·lectual o professional del tutor; promou la capacitat de síntesi interdisciplinària i d'aplicabilitat i transferibilitat dels coneixements a la pràctica professional, fomenta les capacitats de diàleg, argumentació, retòrica, i de contrast d'opinions; promou el treball en equip, amb interessos interdisciplinaris diversos i desenvolupa la capacitat d'avaluació o autoavaluació del procés d'aprenentatge. En paraules de Tonucci (1990), el Seminari esdevé un "medi culturalment significatiu" per als estudiants.

Hi ha un treball conjunt entre estudiants i professorat, on cadascú té un paper important i diferenciat que ve marcat pels objectius a aconseguir.

Per tot el procés de recerca queda clar que, pel que fa als estudiants, el Seminari els permet créixer com a futurs professionals i aconseguir aquesta qualitat professional. A més, hi adquireixen unes estratègies intel·lectuals, i una formació humanística i cultural. Així doncs, el Seminari és l'espai idoni per a incidir en aquests tres àmbits esmentats.

En l'àmbit professional, es pretén que intercanviïn les experiències a través de les pràctiques de les vivències en contextos professionals; que contrastin diferents models, escoles, paradigmes i busquin les seves fonamentacions teòriques; que analitzin les diferents variables que configuren cada situació que s'analitza, com un sistema concret; que desenvolupin criteris per prendre de forma justificada d'acord amb una realitat professional determinada. En l'àmbit intel·lectual, es vol aconseguir que prenguin consciència de les estratègies de pensament i dels propis processos intel·lectuals (metacognició); que cerquin noves vies per facilitar una millor qualitat de les estratègies cognitives; que emprin amb rigor i de manera creativa els diferents instruments de treball intel·lectual –recerca a través de diferents fonts d'informació i a la seva selecció, anàlisi, síntesi, relació, comparació, elaboració d'hipòtesis, confirmació, expressió oral i escrita; que creixin intel·lectualment a partir de situacions on estigui present el conflicte sociocognitiu; que intercanviïn diferents punts de vista i que experimentin i valorin les

estratègies d'aprenentatge que fomenten el treball individual i els diferents tipus de treball en grup.

Pel que fa als tutors: ajuden a l'alumne a integrar els diferents sabers propis i específics de les diferents matèries; contribueixen en el procés de creixement i construcció de coneixement; fan un seguiment individualitzat de cada alumne; promouen i faciliten el seu progrés; s'ajusten als interessos dels alumnes.

A Seminari es crea un clima que afavoreix la tolerància, el diàleg, el respecte i la lliure expressió de les idees. Els alumnes viuen el que significa aprendre com a procés compartit i no com a simple recepció de coneixements. Comporta una participació i implicació activa de tots els actors i, particularment, dels alumnes. Es dona una dinàmica de donar i rebre, de tal manera que les preguntes i les opinions estiguin en connexió entre elles, i la conversa es faci general entre tots els membres que hi intervenen. A vegades, es donen o es plantegen situacions d'incertesa, però no de vaguetat; això no ajudaria a progressar als estudiants. Les opinions d'uns i altres es van empeltant, fet que els ajuda a mirar des d'un altre angle i a cercar nous sentits. Permet una manera de qüestionar-se que deixa entreveure la possibilitat de compartir les dificultats amb els altres. I tot això es produeix en un clima dinàmic de creació de coneixement, per tal que l'alumnat s'apropriï del seu procés d'aprenentatge i assumeixi la responsabilitat en la gestió del mateix.

2.3 L'aventura d'aquesta experiència/pràctica. L'itinerari didàctic que es planteja.

L'experiència o pràctica d'escriptura autobiogràfica proposada als estudiants del 1r curs dels estudis de Magisteri segueix un itinerari pedagògic pensat i dissenyat per la tutora amb la qual he fet la investigació.

El recorregut té diverses etapes, la majoria de les quals es fan durant el 1r semestre del 1r curs i la resta, en el segon semestre. Algunes de les activitats es fan a l'espai de Seminari i d'altres, a casa, com a preparació de la següent sessió de Seminari.

Seguidament, mostro un esquema de l'itinerari pedagògic, per tal que es vegi més esquemàticament tot el procés i es puguin seguir millor les explicacions.

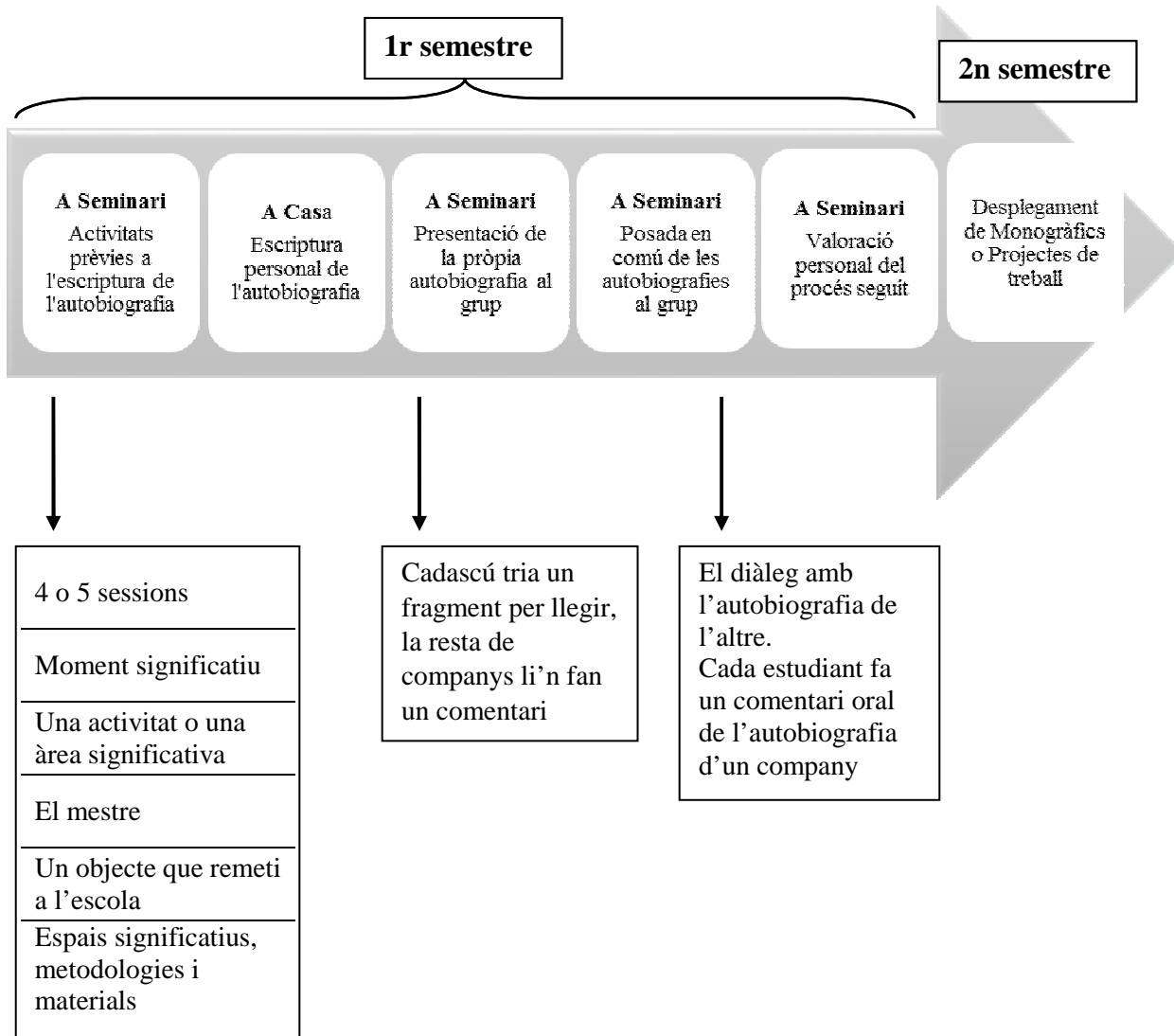


Figura 1. Esquema de l'itinerari didàctic que segueixen els estudiants; (elaboració pròpia).

2.3.1 Activitats prèvies a l'elaboració de l'autobiografia educativa

Fer un exercici profund de memòria no és gens fàcil. Sovint els estudiants manifesten, d'entrada, que recorden ben poca cosa de la seva infantesa educativa. Per això surten, sovint, records molt superficials, genèrics, amb pocs detalls, o bé només bons o només dolents. Sovint calia acompanyar els estudiants per ajudar-los a anar més enllà en l'exercici de memòria:

“La tutora interromp, si cal, per demanar més. L'alumne es mou, es posa les mans al cap, es toca els cabells. Els altres riuen. Però prossegueix fent un pas més en l'elaboració de la memòria.” (Del Diari de la professora observadora, 30 setembre 2010.)

Al final del procés, però, els alumnes s'adonaven que l'exercici els havia fet anar més enllà del que d'antuvi podien pensar: *“Al final he anat recordat moltes més coses de les que em pensava.”* (Aportació d'un estudiant en la sessió de Seminari dedicada a la posada en comú de les autobiografies. Del Diari de la professora observadora, 11 novembre 2010.)

Per això és necessari fer un seguit de sessions de treball dedicades a anar pouant del pou de la memòria i a destil·lar-ne allò més significatiu i valuós. Es tracta de crear algunes dinàmiques propedèutiques que dibuixin un itinerari que porti a acabar escrivint l'autobiografia educativa. Escriure l'autobiografia educativa implica posar ordre a un cúmul d'aspectes, partir d'un material brut –a voltes caòtic o desigual–, posar paraules a sensacions, sentiments... Convertint-los, pròpiament, en experiència. Es tracta d'endregar, de mirar atentament –de descriure les situacions importants amb el màxim detall– de dir i de pensar per saber i projectar.

Els passos que la tutora proposa com a itinerari previ a l'escriptura de l'autobiografia estan pensats per afavorir tots aquests moments i totes aquestes dimensions enumerades.

Es varen proposar tres sessions en les quals es demanava als estudiants que exposessin al grup de companys alguns aspectes de la seva autobiografia educativa. Els tres temes que es varen tractar són els següents³⁹:

- Un moment significatiu
- L'activitat o l'assignatura que més m'agradava
- El millor mestre

La dinàmica de treball que es va dur a terme va ser la següent:

La tutora presenta el tema de manera suggeridora –explicitant les diverses facetes o possibilitats del tema, posant exemples...

“La tutora els planteja què hauran de fer i per a què els servirà el que faran. També explica el com, el procés que se seguirà.

Començarem aquest exercici de memòria recordant un moment significatiu, fort, que us hagi quedat gravat. Alguna experiència vital escolar que per alguna raó ha deixat una

³⁹ No es deixa que triïn, sinó que és la tutora qui proposa els 3 elements o temàtiques específiques, i d'aquests n'han d'identificar les experiències dins d'una temàtica específica. Això no els encaixona ni els atura.

petjada. Ho planteja d'una manera oberta. - Primer heu de descriure amb el màxim de detall aquesta situació: què passava, què sentia... Cal que anoteu en un paper idees, guió, notes... per explicar-ho després.

Un estudiant pregunta: -Ho podrem llegir? La tutora respon: - Millor, explicar.

La tutora acull les preguntes dels estudiants i les respon amb claredat. Els gestos de les mans, la cara que posa: alegre, somriu, és acollidora.” (Del Diari de la professora observadora, 30 setembre 2010.)

Els estudiants tenen una estona de reflexió personal durant la qual pensen sobre la seva biografia educativa i escriuen notes sobre el record que voldran explicar (uns 15 minuts). Cada estudiant explica oralment el seu record. Com que habitualment la descripció dels estudiants és de caire molt descriptiu, la tutora demana als estudiants que reflexionin sobre l'anècdota que han explicat –per què és significativa, quins elements pedagògics i relacionals poden destacar, com la pensen i la valoren ara, amb la distància i l'experiència que dona el temps...

“Molt bé, ara hem anat enrere i hem descrit un moment. Ara cal reflexionar sobre la significació d'aquest moment. Hem descrit l'experiència i ara cal pensar l'experiència. Intentar respondre: per què tinc aquest record viu? Quins ingredients té el moment recordat? Què vaig viure jo en aquell moment? Quin paper varen tenir els altres? Cal que us distancieu de vosaltres mateixos per pensar-hi.”(Aportació de la tutora a la sessió de Seminari dedicada a posar en comú un moment significatiu de la biografia dels estudiants. Del Diari de la professora observadora, 30 setembre 2010.)

El pas de la reflexió costava, després de les aportacions d'alguns estudiants que eren força descriptives –repetint aspectes o descrivint més coses– la tutora feia preguntes per esperonar un major grau de reflexió.

“Tutora: Molt bé! Hem recollit de manera descriptiva aquestes situacions. Ara, es tractaria de veure què en podem aprendre. Podem analitzar quins ingredients tenen les activitats que deixen més bons records en els alumnes i per què deixen aquests bons records? Què hi ha allà, quines coses hi ha? I intentar que siguin extrapolables a altres situacions o altres moments. Ho veieu o no? Per tant, amb relació a aquests records valuosos que tenim, quins elements hi havia allà que feien que això fos valuós. Perquè així

ho podem transferir a d'altres situacions, perquè d'una altra manera no ho podem transferir, a no ser que fem el mateix

Aleshores, ara es tracta de reflexionar sobre per què aquestes situacions us han deixat un bon record. Quins elements hi havia allà? Quins ingredients es posaven en joc? Quin rol hi teníeu vosaltres? Quin rol tenien els vostres companys? Veieu La mestra, quins valors hi podia haver al darrera? Que reflexioneu una mica sobre per què això ha estat una situació que ara us ha sortit quan havíeu de triar una activitat valuosa.

Després d'uns minuts i mentre els estudiants escriuen, la tutora afegeix: També podeu comparar aquest moment amb els altres, no? Per què aquest moment era més plaent que altres? I no només plaent en sentit superficial, sinó profund, d'aprenentatge, d'experiència... ." (Del Diari de la professora observadora, 9 octubre, 2014.)

En altres moments, la tutora valorava els passos que es feien en el grau d'aprofundiment de les reflexions; la tensió per analitzar a fons les experiències viscudes estava sempre present a través d'un diàleg a l'estil socràtic.

"Bé, destil·lar i mirar quins ingredients valuosos conté aquesta experiència descrita. Ha anat millor. Veieu com heu fet un pas més? Heu aprofundit més en la reflexió i això ens ajuda a respondre a la pregunta què podem aprendre d'aquestes situacions viscudes com a futurs mestres?". (Aportació de la tutora en la sessió de Seminari dedicada a posar en comú un moment significatiu i a l'activitat o de l'assignatura que més m'agradava de la biografia dels estudiants. Del Diari de la professora observadora, 7 octubre 2010.)

Cada estudiant exposa oralment la seva reflexió. S'obre un torn obert per al diàleg en el qual es comenten les diverses situacions de vida educativa relatades.

"Situo la vivència a 1r de primària. A mi no m'ha agradat mai llegir i recordo que cadascú havia de portar un llibre. La mestra tenia un cronòmetre, el posava a zero i deia ja; a partir d'aquell moment havíem de llegir com més tros millor. Quan havíem acabat podíem anar en un racó de l'aula en què hi havia un circuit a la paret, agafàvem un cotxet i el fèiem avançar.

Si bé és veritat que el circuit era una motivació, jo no em sentia bé perquè hi havia companys que llegien molt millor i el meu cotxe no avançava. No recordo que això

afavorís que jo fos un bon lector, ni que llegir fos una situació d'aprenentatge agradable.”
(Del Diari de la professora observadora, 7 octubre 2010.)

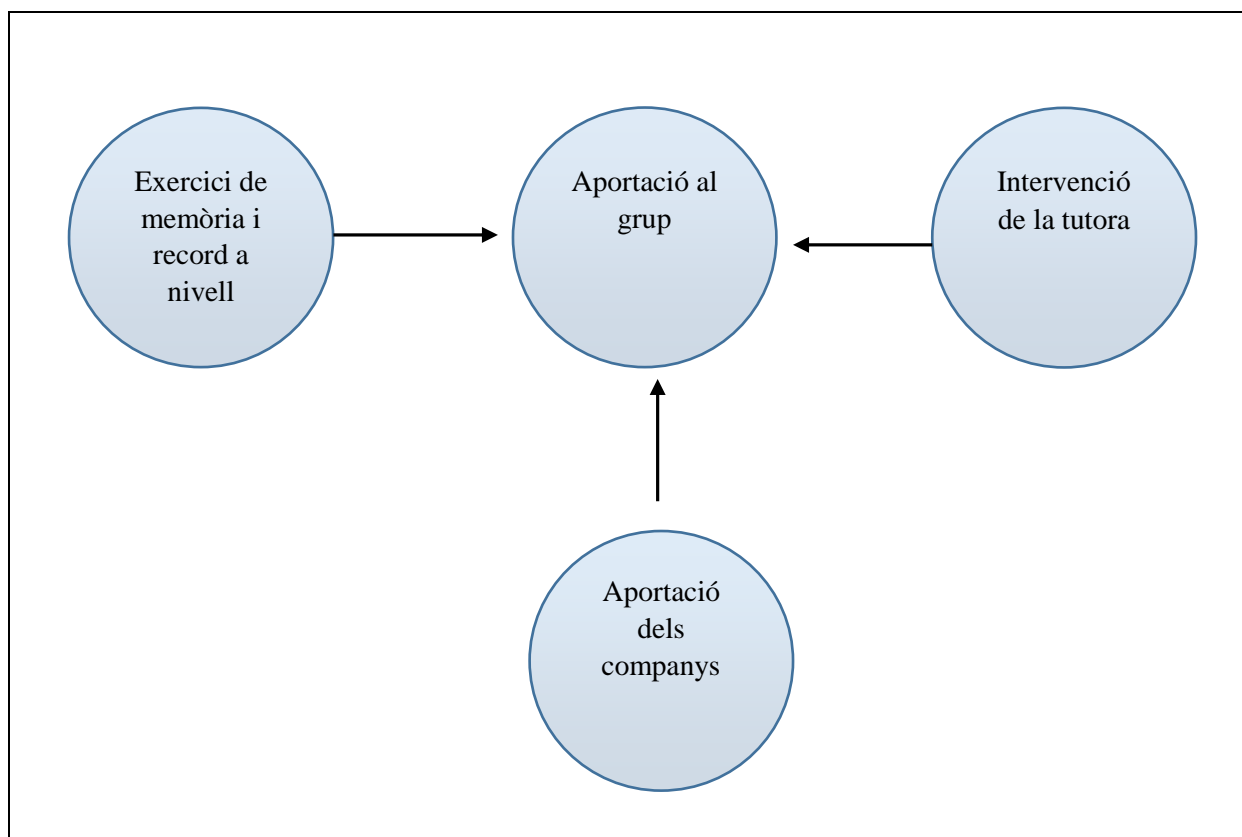


Figura 2. Les veus per a l'autobiografia; (elaboració pròpia).

La tutora fa una síntesi d'allò que ha aportat la sessió, a partir dels intercanvis sobre un moment significatiu, l'activitat o assignatura que més m'agradava i el millor mestre. Per exemple:

Un moment significatiu

Quins ingredients hi ha en els moments significatius reeixits?, i quins ingredients hi ha en els mals records?

“Elements positius que conformen els vostres records: l'atenció; la motivació; la confiança; l'estimació i l'amor (l'abraçada a un nen, la proximitat amb les famílies...); la personalització i la singularitat (qui sóc jo: la rebuda a l'escola); l'educació lligada a la vida, que arrela a la vida, al que ens passa (en el cas de la mort d'un familiar); la cohesió del grup classe (integració d'un nou alumne); l'experimentació.

Experiències o records negatius: l'insult o la manca de respecte; l'amenaça, l'experiència duríssima de la por; la humiliació, l'arbitrarietat, la manca d'atenció a la diversitat, la violència." (De les conclusions extretes per la tutora a la sessió de Seminari dedicada al moment significatiu. Del Diari de la professora observadora, 30 setembre 2010.)

"¿Per què us han deixat un bon record? Hauríem d'afinar una mica més..."

"Aquest segon pas de la reflexió ens costa més. Per què? Podem extreure'n més coses". (Aportació de la tutora en la sessió de Seminari dedicada a posar en comú un moment significatiu i l'activitat o l'assignatura que més m'agradava de la biografia dels estudiants. Del Diari de la professora observadora, 7 octubre 2010.)

L'activitat o assignatura que més m'agradava

Què conforma una activitat significativa? ¿Quins elements relacionals, ambientals, didàctics destaquen?

"En positiu recordem quan: les activitats eren col·laboratives o fèiem el treball amb els altres companys (esports, contes, activitats de les setmanes culturals...); les activitats eren divertides i introduïen la dimensió lúdica (el joc a l'aula); les activitats implicaven un autoconeixement; les activitats implicaven la llibertat (poder triar, tenir marge per dir i fer en un marc tancat i previst); fèiem activitats en què el cos es podia moure (música, educació física...); moments en què hi havia hagut un moment singular o d'atenció personalitzada; els mestres explicaven contes o narracions (són històries que captiven els infants i es produeix una situació de silenci, recolliment, contenció, pau...); s'havia viscut un ambient de treball agradable o gratificant; ens havien sabut motivar (el factor humà del mestre).

En negatiu emergeixen algunes activitats didàctiques, matèries o àrees curriculars que no ens agradaven o ens provocaven: rebuig, estrès i mal record per l'ambient competitiu que s'hi generava". (De les conclusions formulades en veu alta per la tutora a la sessió de Seminari dedicada a l'activitat o l'assignatura que més m'agradava. Del Diari de la professora observadora, 7 octubre 2010.)

El millor mestre

"En la llista d'ingredients del bon mestre heu destacat:

El mestre que motiva; que és actiu i fa estar actius els nens; que li agrada el que ensenya i que en sap i viu el que ensenya (explica bé, amb emoció, exemples clars i quotidians); que es mostra afectuós; que és respectuós; que té autoritat (es fa respectar i escoltar); que dóna confiança; que té un tracte singular i personalitzat amb cada alumne (passa taula per taula, sap què necessitem); que té tacte (la mirada de l'altre, té detalls i temps per a cadascú).

En definitiva, que són bones persones, amb un fons humà de qualitat i que estimen (amoroses, que es preocupen pels alumnes i viuen uns valors)” (De les conclusions de la tutora a la sessió de Seminari dedicada al millor mestre. Del Diari de la professora observadora, 14 octubre 2010.)

Aquest moment és important perquè els estudiants prenguin consciència de tot allò que s'ha relatat i, sobretot, de tot allò que les diverses casuístiques ens diuen i ens ensenyen sobre l'educació. Perquè es puguin induir de tots els detalls –des d'una mirada fenomenològica i experiencial– alguns aspectes importants per a ser mestre.

En l'última sessió de treball –la dedicada al millor mestre–, no es separen el passos de la descripció i de la reflexió. Es demana als estudiants que intentin fer una exposició oral en la qual integrin la dimensió més descriptiva i la més reflexiva, ara que ja saben força bé què implica i què demana cadascuna.

“Era la Srta. Assumpció. Com parlava, el to de veu, tranquil·la. L'actitud ens educava. També explicava molt bé. Passava taula per taula, tenia atenció per a cadascú. Era atenta amb els nens. Vaig sentir que la missió no era ensenyar, sinó que l'alumne aprengui” (Aportació d'una estudiant en la sessió de Seminari dedicada al millor mestre. Del Diari de la professora observadora, 14 octubre 2010.)

Es preveu que, si el nivell de reflexió no és suficient, la tutora pot subratllar aquesta dificultat i treballar-la.

“Aturem-nos un moment! Hem descrit, però hem fet la reflexió en els tres trossos que hem escoltat? Costa, oi? El que heu explicat són tres situacions. Ara, penseu-ho com a futurs mestres, amb una mirada pedagògica, n'heu de fer abstracció, hi heu de buscar el sentit. Us falta fer aquest pas.” (Aportació de la tutora en la sessió de Seminari dedicada al millor mestre. Del Diari de la professora observadora, 14 octubre 2010.)

2.3.2 Elements que ajuden o acompanyen el procés

Paral·lelament al treball que es fa en les tres sessions de treball que s'han descrit, la tutora posa a l'abast dels estudiants alguns documents testimonials que poden ajudar a fer el procés d'elaboració de la memòria educativa. Es tracta d'articles, pel·lícules o llibres que els situen en la línia del treball que es proposa i que treballats en paral·lel poden ajudar a crear el clima i el sentit necessari. La tutora, per exemple, dóna raó del perquè de la tria d'un dels llibres com a element que acompanya el procés:

“Una manera, si no és la millor, d'invitar al relat és a través del relat. Perquè aleshores, no és només dir als estudiants “heu de fer això o allò” sinó que és dir-los “intenteu fer el mateix exercici que ha fet aquesta autora és dir-los “intenteu fer el mateix exercici que ha fet aquesta persona. Hi ha molts textos autobiogràfics, i n'hi ha força que tracten en algun moment la vida escolar, però el text de Jollien està tot molt centrat en l'educació i en l'escola. I el fet que sigui una història que en podríem dir d'educació especial fa que sigui una història molt universal i molt antropològica; tots som especials. El text de Jollien m'agrada molt, és alhora un text molt senzill i molt profund; té fragments molt potents”. (De l'entrevista a la tutora amb qui he compartit la recerca, 24 de gener 2015.)

Hi ha moltes obres o fragments d'obres que podrien ser útils, i la tutora va seleccionar les següents: L'article “Carta a un maestro”, de Gregorio Luri⁴⁰ (La Vanguardia, 14/10/2010); el llibre: Elogi de la feblesa⁴¹, d'Alexandre Jollien, i la pel·lícula La lengua de las mariposas, de José Luís Cuerda (1999). Pel que fa a l'article, es llegeix i es comenta en la sessió en la qual es treballa el record del millor mestre; el llibre es treballa en una sessió de taller de lectura i es proposa als estudiants que en facin un treball escrit⁴²; i de la pel·lícula⁴³ –visionada i comentada a l'assignatura Antropologia i història de l'educació– se'n recull el sentit i el relligament que n'han fet en el Full de seguiment de Seminari⁴⁴.

⁴⁰ Vegeu annex núm. 2.1

⁴¹ Vegeu annex núm. 2.2

⁴² Vegeu annex núm. 2.3 Hi mostro un exemple d'un treball escrit sobre l'Elogi de la feblesa de Jollien.

⁴³ Vegeu annex núm. 2.4

⁴⁴ Després de cada sessió de seminari, cada estudiant ha d'anar apuntant en el seu Full de seguiment del seminari algunes qüestions sobre els **temes tractats**, sobre l'**aprenentatge** que li ha suposat tractar-los, sobre l'**interès** que li han suscitat... Aquest seguiment ha de permetre que l'estudiant **reflexioni sobre el propi procés de formació** en el si del seminari i sobre el **procés de treball cooperatiu del grup**. Com bé assenyala M. Van Manen, els professors han descobert que practicar l'escriptura de diaris amb estudiants pot contribuir al procés d'aprenentatge en la mesura en què els estudiants són animats a continuar reflexionant sobre les

Guia de treball lliurada als estudiants

Lectura de: Jollien, A. (2001). *Elogi de la feblesa*. Barcelona: La Magrana.

Fes un escrit sobre la lectura de l'obra de Jollien. El text ha d'incorporar els aspectes següents però no cal que sigui en l'ordre que aquí s'estableix. Pots fer un text amb quatre parts, però pots, també, fer un sol text que incorpori els diversos temes indicats.

1.- Explica, globalment, en què consisteix aquesta obra autobiogràfica. Què hi plasma l'autor, com ho plasma, per què ho plasma?

2.- El mètode socràtic en *l'Elogi de la feblesa*. La forma i el fons del diàleg amb Sòcrates.

3.- Tria un o alguns dels temes que són presents a l'obra de Jollien: l'amistat, la normalitat, els educadors, l'educabilitat de l'ésser humà, l'esforç...

4.- Fes-ne una reflexió mostrant el punt de vista de Jollien. Per anar més a fons, cita i comenta fragments del text. Quin efecte ha tingut en tu aquesta lectura? En què t'ha fet pensar i en què t'ha interrogat? En què t'ha fet canviar? Què t'ha fet repensar?

5.- L'autobiografia educativa de Jollien t'ha fet pensar en la teva pròpia autobiografia educativa. En quins aspectes?

seves experiències d'aprenentatge i a intentar descobrir les relacions que d'una altra manera no podrien veure. Els investigadors també han descobert que portar un diari, una agenda o qualsevol altre tipus d'anotació pot ser de molta ajuda para portar un registre dels esdeveniments adquirits, per discernir patrons del treball en curs, per tornar a reflexionar sobre reflexions anteriors, per fer que les activitats d'investigació siguin temes d'estudi en si mateixos, etc. (M.van Manen, 2003, 91). Poden esdevenir font de les experiències que han viscut.

Cada estudiant pot fer el full de seguiment com li plagui –per això el guió que se'ls lliura és només una proposta– i l'extensió del full de cada dia pot ser molt variable. La tutora anirà demanant de forma aleatòria el full de seguiment als estudiants i, en les entrevistes d'atenció individualitzada, caldrà portar-lo. En alguna sessió de seminari també es posen en comú els fulls de seguiment, tot llegint-ne alguns fragments i valorant-ne el sentit i la funció en el procés de formació.

La **proposta de guió a seguir** és: sessió del dia; activitats realitzades i temes tractats; reflexions personals; aportacions dels companys que m'han semblat interessants, encertades...; aportacions de la tutora que em semblen destacables.

Aquests Fulls de seguiment de seminari que fan els estudiants que participen en la experiència seran també una altra font de dades per a la recerca narrativa (Larrosa et.al., 1995, 24).

Vegeu annex 2.5 on hi mostro dos exemples de treballs d'aquests Fulls de seguiment de Seminari de dos estudiants diferents.

Destaco algunes de les observacions i apreciacions fetes pels estudiants en aquestes activitats:

De la lectura en veu alta de l'article "Carta a un maestro", de Gregorio Luri, els estudiants deien:

"Aquest fragment ens fa qüestionar l'esforç que de vegades com a mestres haurem de fer i que serà recompensat en el futur. L'educació, i amb ella els mestres, som la base del futur de moltes persones, i de nosaltres depèn que es llaurin un futur que els sigui favorable" (Del Full de seguiment de Seminari 1, curs 2010-11.)

Del visionat de la pel·lícula *La lengua de las mariposas* en varen extreure:

"El mestre vol expressar la llibertat que s'ha de tenir i que ningú te l'ha de treure. Sap reflexionar i adaptar-se a les diferents situacions que viu la seva classe. Sap que l'experimentació és la base de moltes coses, per això van d'excursió a la muntanya, a visitar i a nedar al riu... Els militars haurien d'haver pensat que encara que fos republicà era un bon mestre. Però era massa pensar per uns simples militars que només volien el poder. Van matar molts intel·lectuals que ens haurien ensenyat moltes coses" (Del Full de seguiment de Seminari 8, curs 2010-11.)

"El docent: era un gran docent, ja que demanava perdó als nens quan ell s'equivocava, sabia veure els seus errors; era proper a la família, no pegava els alumnes i s'interessava per ells; tenia una sensibilitat pedagògica; és un home bo, apassionat pel saber, li agrada la natura i la lectura. Abans de contestar un tema delicat, sobre el qual el nen vol saber, primer li respon què en pensen els seus pares i, a partir d'aquí, raona la seva resposta " (Del full de seguiment de Seminari *Evolució d'un mateix*, curs 2013-14.)

De la lectura i posada en comú del llibre *Elogi de la Feblesa*, de Jollien, comentaven:

"Jollien remarca la responsabilitat dels mestres i la seva implicació amb els alumnes: "Els educadors que no van mostrar una distància terapèutica van ser els qui van aconseguir el millor de mi", explica Alexandre. També comenta la importància que té l'exigència dels mestres. Una bona qualitat del mestre és exigir el màxim de cada alumne: "hi ha perill en exigir molt, però n'hi ha més en exigir poc."

És un testimoni autobiogràfic que de ben segur ens ha colpit a la majoria de nosaltres, que ens ha transmès de la millor manera el concepte d'educabilitat de qualsevol infant, el

paper que juguen els mestres i els pares, el sentiment d'amistat, l'afany de superació, la confiança en un mateix i en els altres, l'esperança i molts altres valors que ens seran útil d'ara en endavant.” (Del Full de seguiment de Seminari 2, curs 2010-11)

Del treball escrit del llibre *Elogi de la Feblesa*, de Jollien, en destacaven:

“Finalment, quan l'Alexandre parla dels educadors, la imatge que té ell dels mals educadors coincideix molt amb la meua concepció. I també coincideixo molt en com ha de ser un bon educador. Sobretot en el tema dels sentiments, has d'estimar els alumnes, has d'ajudar-los en tot el possible “ (Del treball escrit de la Martina sobre el llibre *Elogi de la Feblesa*, de Jollien, curs 2010-11.)

“L'admiració pel seu treball incessant ha anat augmentant a mesura que llegia la seva obra autobiogràfica, així com les ganes de conèixer la seva experiència a arreu. Es tracta d'un testimoni que convida a prendre exemple de la seva actitud positiva, que obliga a plantejar qüestions sobre l'ésser humà, la felicitat, l'amistat i l'educació” (Del treball escrit de l'Aïna sobre el llibre *Elogi de la Feblesa*, de Jollien, curs 2010-11.)

“A diferència dels educadors que he tingut, els d'en Jollien no buscaven la causa del problema, sinó la solució d'aquella situació o d'aquell dolor “(De l'autobiografia *Infants treballadors, aprenents de valors*, curs 2010-11.)

A partir d'aquestes valoracions dels estudiants, es veu clarament què els proporciona i en què els ajuda el contacte i la relació amb aquests testimonis. I la tutora també ho explica amb aquestes paraules, en el cas de la narració de Jollien:

“El text de Jollien no només els posa en la tessitura de la pràctica de l'autobiografia – en el sentit de situació– sinó que també els inspira sobre la manera com fer-ho –mostra una manera de fer el camí. En aquest sentit, els estudiants poden veure que el text del Jollien té fragments d'una descripció densa i profunda –de fets, de sentiments, d'olors, de tactes, de mirades...–; i fragments d'una reflexió lúcida, argumentativa, on s'escruta en el que va viure de manera lúcida. També té fragments molt crítics i fragments de molta gratitud, fragments molt tristos i fragments amb molt sentit de l'humor. A nivell temàtic, també és inspirador: hi surten mestres, tècnics i altres tipus de referents pedagògics, hi surten els amics, la família; i s'aborden temes com el desenvolupament, el cos, l'aprenentatge, les expectatives del altres, la confiança, l'esforç, l'ajut, la pietat... Alhora, hi ha moments en els quals l'autor és el nen que va ser i moments en els quals la veu és la

de l'adult estudiant de filosofia. Ara bé, tot i ser un text molt suggeridor, no el poden copiar, perquè l'experiència de Jollien està, en un cert sentit i paradoxalment, molt lluny de la dels estudiants –perquè narra la seva vida internat en un centre d'educació especial.” (De l'entrevista amb la tutora amb qui he compartit la recerca, 24 de gener 2015.)

2.3.3 Proposta d'escriptura de l'autobiografia educativa

La tutora proposa als estudiants que elaborin la seva autobiografia educativa. Aquí se'ls hi demana que, després de fer un recorregut compartit per les vides educatives del grup – després d'haver fet les tres sessions prèvies: la del moment significatiu, la de l'activitat o l'assignatura que més m'agradava i la del millor mestre–, es posin a escriure i a posar negre sobre blanc allò que considerin més rellevant de la seva vida com a infants i alumnes, i que ho escriguin amb ulls de futurs mestres.

“Abans d'acabar la sessió, la tutora els presenta les orientacions per fer l'autobiografia i els lliura una guia en la qual es detallen els elements que han de tenir en compte a l'hora d'elaborar-la. Els la llegeix i ella els aclareix el significat d'algunes paraules que potser ells no entenen. A continuació, els pregunta si tenen dubtes sobre els que els demana de fer. I sí, n'hi ha alguns:

- *Quina extensió ha de tenir?*
- *No hi ha un límit fixat d'antuvi. Es tracta d'un text creatiu, per tant, feu servir l'espai que necessiteu.*
- *I com ho fem?*
- *Ho podeu fer com un diàleg, també pot ser una redacció, o partir de flashos: des de l'avui i cap enrere, etc. Com vulgueu, l'estil és obert.*
- *Puc posar fotos?*
- *No és un reportatge, és fer memòria, però si t'ajuda endavant.*

Ja sé que no és un encàrrec fàcil, però segur que us en sortireu. Si teniu més dubtes me'ls podeu anar comentant i els anirem resolent”. (Del Diari de la professora observadora, 11 novembre 2010.)

La guia⁴⁵ de l'autobiografia és força lliure i permet que cadascú triï l'estil, el gènere... Així amb el seu estil cada alumne mostrarà els seus patrons narratius, en sigui conscient o no.

Guia de treball lliurada als estudiants

Autobiografia educativa

Durant les darreres setmanes hem anat compartint en el Seminari fragments de la memòria educativa dels estudiants: un moment significatiu, el millor mestre, l'activitat (o l'assignatura) que més m'agradava... Hem intentat que en la narració d'aquests aspectes hi hagués **una part descriptiva** el més detallada i analítica possible i, també, **una part reflexiva** en què amb "ulls de futurs mestres" valoràveu l'encert o el desencert de mètodes i de rols, els elements que donaven sentit i valor a alguns records, o bé els elements que configuraven un mal record en la vostra infantesa.

Seleccioneu i afegiu, ara, els aspectes que considereu més significatius per a escriure la vostra autobiografia educativa. Tingueu en compte els aspectes següents:

- 1.- Poseu un títol al vostre text testimonial. (Penseu, per exemple, en el títol que A. Jollien posa al seu llibre autobiogràfic: *Elogi de la feblesa*).
- 2.- Feu un bon exercici de memòria recollint les experiències que us semblin més rellevants de la vostra infantesa com a alumnes.
- 3.- Feu un bon exercici de reflexió com a estudiants de magisteri tot garbellant la vostra experiència: què m'enduc i per què de la meva educació per al meu fer de mestre? què rebutjo i per què de la meva educació per al meu fer de mestre?...

Aprofiteu la inspiració que pugui donar-vos l'exemple d'autobiografia educativa que hem llegit i treballat: A. Jollien, *Elogi de la feblesa*.

Cal que el dia xx ho porteu preparat per escrit per poder-ho treballar conjuntament amb la resta del Seminari. Per fer la posada en comú, heu de portar un fragment del vostre text seleccionat per llegir-lo en veu alta. Al final de la sessió de Seminari, caldrà que lliureu el treball a la tutora.

⁴⁵ Vegeu annex núm. 2.6

2.3.4 Presentació de la pròpia autobiografia al grup

Es fixa un dia per a lliurar a la tutora el text⁴⁶ i posar en comú les autobiografies educatives. La sessió⁴⁷ s'organitza, orientativament, de la manera següent:

Cada estudiant llegeix un fragment que prèviament ha seleccionat de la seva autobiografia. Es tracta de crear una mena de pluja d'idees o de collage de les autobiografies: tothom ofereix un tast del seu text:

“- Primer de tot, vull situar-vos, diu en Cesc.

- No, no- respon la tutora. Es tracta de fer pam-pam-pam. És a dir, que cadascú ho tingui preparat i que vagi oferint un tastet del seu text als companys.

- No sé què triar. Ha de ser molt llarg?– pregunta l'Èlia.

- Molt llarg no, però que tingui entitat– diu la tutora.

- Tinc el fragment, però no sé quin és el que m'agrada més. Si el de l'”ordre”, els de les festes de tardor, si les habilitats base per a l'aprenentatge– comenta la Laia.

- M'ha agradat molt fer-la. Fins i tot, m'han ajudat amigues meves –diu tota emocionada la Cèlia .

- Doncs jo n'he parlat amb la meva mare– afegeix la Martina.

- I a mi m'hi han ajudat els meus germans– diu l'Ot.”

(Diari de la professora observadora, 16 desembre 2010.)

Després de la lectura de cada fragment, es deixa uns minuts per tal que cada alumne pugui escriure una paraula, una frase o un comentari amb relació a l'autobiografia del company que acaba de llegir la seva part.

⁴⁶ Vegeu annex 2.7. Hi mostro tres exemples d'Autobiografies educatives completes escrites per alguns dels estudiants que han participat en la recerca.

⁴⁷ Vegeu annex núm. 2.8

Sessió de la PRESENTACIÓ DE LA PRÒPIA AUTOBIOGRAFIA EDUCATIVA AL GRUP

El diàleg amb l'autobiografia de l'altre

Després d'escoltar el fragment de l'autobiografia que ha llegit el company del grup de Seminari, és un bon moment per establir-hi un diàleg. Abans de començar a fer-lo, pensa-hi un moment i ESCRIU una FRASE, UNA PARAULA, UN COMENTARI, UNA PREGUNTA, UNA INTERPEL·LACIÓ... a partir del que t'ha suggerit l'escolta atenta del fragment que ha llegit.

Pau:

Josep:..

A continuació, s'obre un diàleg sobre el procés que cadascú ha fet en relació amb l'elaboració del text: dificultats –metodològiques, narratives, en la memòria, en la reflexió–, gratificacions del procés i en el procés, activitats que ha implicat –parlar amb la mare, mirar fotografies o materials o produccions escolars...

Els estudiants seleccionen, per presentar la seva autobiografia educativa al grup, fragments que tracten, fonamentalment, sobre els mestres que han tingut o els moments més significatius que han viscut a l'escola. He seleccionat dos textos que en són una bona mostra:

“Explica l'Àngels: Aquest tros que he triat és el meu preferit i l'he titulat El Pare Bigotis i les estades al despatx del director. Llegeixo:

Ell era tot un personatge, alt com un pi i escanyolit, vestia sempre elegant i utilitzava uns tirants que a vegades ens ensenyava fent mofa. Era autoritari i tenia les idees molt clares sobre el que volia exigir dels alumnes, en la seva presència el cos se'ns alineava i ens quedàvem tesos, tibats per la columna vertebral. Inspirava més por que respecte. Jo vaig descobrir; però, que tenia un gran cor.

Ho vaig descobrir perquè sovint acabava al seu despatx, el despatx del director. És curiós que de tant passar per allí no se m'esmunyís el temor que em feia la seva presència, tan acostumada com estava a visitar-lo. No era una mala alumna, però acostumava a fer tard a l'escola, i ell sempre ho descobria, em feia cridar al seu despatx per amonestar-me. Com que segurament em llegia la paüra als ulls, el devia divertir i, de tant en tant, també

em cridava gratuïtament. Altres vegades, sentíem des de l'aula una cançó xiulada i el tintineig de les claus que s'apropava pel passadís i ja sabíem que en algun moment apareixeria per la part de la porta per preguntar com anaven les lliçons. O bé perquè demanava qui no ha fet els deures (i aquesta acostumava a ser jo) o bé per l'excés de tracte que li tenia, i al seu parer l'interrompia de manera impertinent quan ens sermonejava, em tocava tornar al seu despatx una estoneta.

L'evolució de les estades al seu despatx va ser pròpia de la supervivència. Allí dins, amb el temps vaig aprendre a gestionar el seu caràcter per pal·liar l'esbrancada i a esquivar els seus renys. Recordo un cop que davant la seva exhortació vaig donar-li la raó i vaig interessar-me pels barrets que col·leccionava a sobre d'una prestatgeria, ell va abandonar el seu discurs i més relaxat va desviar-se cap al tema que a mi més m'interessava escoltar". (Fragment de l'autobiografia de l'Àngels, recollit al Diari de la professora observadora, 7 novembre 2013.)

"La Lia diu: He triat un tros que fa referència al comiat de l'escola quan vaig acabar l'etapa de primària. És un adéu, un adéu trist però emotiu. Diu així: L'últim dia de l'escola crec que va ser un dels més tristos de tots. Aquell any marxàvem cap a l'institut i volíem fer la festa nostra. Vam decidir comprar a cada professor una planta. ¿Per què una planta i no un ram? Els rams duren uns dies, les plantes –si es cuiden– poden durar molts anys. Això era el que volíem, que el nostre record durés més que uns dies. Era una mica metafòric. També vam voler regalar una placa al nostre conserge, el Pepe, que havia estat a l'escola des del primer dia que es va obrir –ja fa uns 30 anys i aquell any es jubilava amb nosaltres. Per dir adéu als demás, vam decidir fer, no un, sinó dos balls que havíem preparat nosaltres sense cap professor i, com a punt i final per part nostra, vam voler fer un escrit de comiat. Va ser molt emotiu, sobretot la part en què els nens de tota l'escola ens van cantar una cançó que s'havien inventat que es deia "Adéu, adéu alumnes de sisè". Van treure unes mans fetes amb cartolina i les movien mentre cantaven. Vam acabar tots plorant!" (Fragment de l'autobiografia de la Lia, recollit al Diari de la professora observadora, 7 novembre 2013.)

De les paraules o comentaris que els estudiants han escrit sobre els fragments autobiogràfics que la resta de companys han llegit, en destaco només alguns:

"La petita definició d'un bon mestre."

“Gran tutor, professors apassionats pel seu treball i engrescadors. Passió per l’ensenyança.”

“Redescobreix l’educació, l’aprenentatge com quelcom agradable, interessant. Tacte del mestre, vocació, sol·licitud.”

“Lligams alumne i tres professores sol·lícites, amb tacte, sempre estaven molt atentes per si la Lia necessitava ajuda. Aquestes mestres fan que ella es plantegi estudiar Magisteri.”

“Acompanyament del mestre. Estimació, acolliment a l’aula.”

“Acompanyament del nen. Mestre especial. Tacte pedagògic del mestre cap a l’infant.”

“Com quan l’escola crea un clima, aquest pot motivar i fins i tot replantejar els interessos dels alumnes.”

“Records del primer dia escolar. Nostàlgia. Inici alegre i interessant. La nostra casa era l’aula.”

“Un inici de curs il·lusionant, la història d’una família de primària.”

“Tendresa, diversió, festa, amistat, cohesió.”

“Comunitat, felicitat.”

“Acomiadament. Gestió de grup/cooperació.”

“La gran infància que es porta en un raconet petit del cor, per sempre.”

“Com l’infant té la necessitat de sentir-se únic, sol·licitud que és difícil de respondre, tot i així les seves mestres ho varen saber fer.”

“La manca d’empatia amb l’alumne.”

“Presó, conyàs, aclaparats, sentiment de culpa, mal mestre.”

“Explicació d’una experiència que sembla de cine, de pel·lícula.” (Del Diari de la professora observadora, 7 de novembre 2013.)

Aquesta selecció de frases revela alguns dels aspectes més rellevants que els estudiants han sabut trobar en les autobiografies dels altres, però també mostra com han sabut discriminar les diverses temàtiques que s'han abordat.

2.3.5 Posada en comú de les autobiografies al grup

Un cop la tutora ha llegit els textos dels estudiants, els demana permís per obrir la lectura dels textos a tot el grup. Cal tenir en compte que si algun estudiant no vol exposar el seu text a la lectura dels altres això és absolutament respectat, o bé, també poden treure'n algun fragment.

Es penjen els textos de totes les autobiografies educatives en una carpeta compartida (virtual) perquè els estudiants hi tinguin accés i puguin llegir els textos de tothom. Es reparteixen els textos –a sorts– de tal manera que cada estudiant fa una lectura acurada i un comentari –oral i davant del grup– d'una de les autobiografies. D'aquesta manera, cadascú comenta l'autobiografia d'un altre i, alhora, tothom sent un comentari de la seva autobiografia.

Per fer aquesta tasca es deixen uns dies, alhora que se'ls lliura una petita guia⁴⁸ per tal que puguin escriure una nota a l'autor del relat autobiogràfic que han llegit i que es comentarà a la sessió de posada en comú. El fet de demanar-los aquest exercici d'escriptura personal i fet a casa, es deu a que es vol que l'estudiant entri a la intimitat i amb intimitat al relat de l'altre i, sense pressa, pugui aturar-se, pensar-hi, dialogar-hi i, posteriorment, comunicar-li, expressar-li el seu parer, el seu comentari. Crec que aquest exercici ha de facilitar que els estudiants col·laborin en la reflexió de l'altre company i, per això, es proposa aquest moment de tasca personal prèvia, perquè el diàleg a l'aula de Seminari sigui més ric i aprofundit.

⁴⁸ Vegeu annex núm. 2.9

POSADA EN COMÚ DE LES AUTOBIOGRAFIES EDUCATIVES

El diàleg amb l'autobiografia de l'altre

Després de llegir l'autobiografia del teu company/companya, escriu-li una nota –màxim mig full.

En escriure-la pots pensar en:

- Com t'hi has acostat: et venia de gust? L'has llegida de bona o mala gana?
- Què t'ha sobtat o sorprès del que s'hi relata? Què en destaqués del relat? Què és el que més has apreciat i el que menys?
- Quin sentiment o emoció t'ha despertat la seva lectura?
- Què has après de l'autobiografia llegida? Quin ensenyament o reflexió educativa n'has tret?

* Si vols fer alguna altra nota a un altre company, endavant!

El dia que s'acorda per fer la posada en comú, cada estudiant fa un comentari oral de l'autobiografia que li ha tocat –llegint-ne fragments, si cal. Com que, a més a més, tots els estudiants les han pogut llegir totes, després de cada comentari oral s'obre un torn de paraules. Del diàleg que s'esdevé entre ells n'extrec aquests fragments:

“En Josep de la del Cesc diu: A tu també t'han passat moltes coses! Hi ha un contrast de mestres (de molt bons i de molt dolents). Saps distingir les coses bones de les dolentes. S'ha alimentat de l'experiència que ha viscut. A partir de l'autobiografia que he llegit penso que pot ser un bon mestre. El Cesc diu: gràcies!! i tots riuen. Fet que mostra el bon to que regna en el grup.”

Intervé la tutora: Això que diu en Josep sobre els mestres negatius és important perquè d'ells també n'heu après. Recentment, en una conferència que va fer aquí a la Facultat el professor Tonucci amb relació a les pràctiques a les escoles va insistir en que un alumne també pot aprendre d'una mala pràctica. El Josep subratlla el moment en què el mestre va tirar a terra la carpeta del Cesc i li diu: Et sabies posar a la pell de l'alumne i fer-ho amb tacte”.

“Una altra alumna, la Marta, comenta la de la Rut: Em va agradar moltíssim! La presentació ajuda a situar-se i el títol és veritat. M'ha sorprès el paper i l'espai dedicat a la mare, sobretot quan va anar de colònies. També m'he apuntat una frase “per molt que ... els nens han de jugar i tenir espai.” L'Aina hi afegeix: Em va tocar, és molt emotiva;

fins i tot li vaig escriure al Facebook! I la Martina completa: la manera d'explicar era original." (Del Diari de la professora observadora, 16 desembre 2010.)

Aquesta posada en comú permet que la mirada atenta i la capacitat d'observació i de reflexió empàtica que els estudiants han desplegat respecte de la seva pròpia vida es desplegui ara davant de les vides d'altri. Un moviment que els prepara la mirada per a la vida educativa a l'escola.

"M'ha costat de llegir perquè patia, pensava: pobre, vaja professors que t'han tocat!", diu l'Albert de la de l'Agnès."

"L'Aina de la de la Neus diu: La teva autobiografia valora molt els professors i com es preocupen pels alumnes, també aquells professors que no tenen vocació. Això també és una manera d'aprendre. Esperem no fer-ho mai –ni tu ni jo." (Del Diari de la professora observadora, 16 desembre 2010.)

D'altra banda, les aportacions de la docent al llarg d'aquest diàleg col·laboratiu són claus per a què sigui més fructífer, valuós i respongui a la finalitat proposada. La professora recondueix i ressitua la intenció de la sessió quan cal:

"No es tracta tant d'explicar l'autobiografia de l'altre com de fer-ne el comentari. Quan es fa un comentari s'ha de dir alguna cosa: valorar-ne la importància com a mestre, comparar-la amb la vostra..." Hi insisteix molt, sempre que pot amb: *"Això que fem, ho fem com a futurs mestres.*

He notat sovint que subratlla "amb ulls de", "amb la mirada de". Al mercat s'han editat molts tipus de memòries, les Memòries d'un cirurgià, autobiografia de..., però nosaltres fem aquesta proposta d'un relat, d'una experiència viscuda a l'escola, perquè un mestre pot aprendre'n i li pot servir molt. Al fer insistència en la paraula mestre –encara que sigui implícitament– crec que és per fer-los notar que no ho diu el qui ara és mecànic o qui s'està formant per ser metge, o bé un ciutadà normal del carrer, sinó que qui ho ha escrit, qui n'ha fet la valoració, serà o vol ser mestre." (Del Diari de la professora observadora, 18 desembre 2010.)

La tutora els convida a progressar en el seu procés de reflexió, de pensar l'experiència explicada o narrada:

“Intenta que sigui més valoratiu –has de tenir el xip de fer un comentari i no resum. Què diries si et poguessis distanciar dels papers? Què has après? Què puc fer servir com a matèria d’estudi per fer una reflexió educativa i/o pedagògica?”

No ho diu ella, sinó que socràticament planteja preguntes, interrogants, algun dilema: què et semblaria si, com ho diries si. No ho diu, ni respon, ni posa un exemple perquè l’alumne la pugui imitar, sinó que el posa en situació de...

Hi ha alumnes que tenen més dificultats. Fan descripcions més planes, potser perquè l’escriptura “no és del seu grat”, potser perquè han tingut poques experiències o oportunitats d’escriure, i menys encara de pensar, de reflexionar, d’aturar-s’hi. Potser han viscut i prou!” (Del Diari de la professora observadora, 18 desembre 2010.)

Aquesta sessió de treball m’ha permès, també, constatar, entre d’altres, la diversitat de nivells d’acostament a l’autobiografia d’altri i el grau d’aprofundiment, d’interacció i de diàleg amb la vida educativa del company com ho recullo en el diari de l’observadora:

“Uns s’hi han apropiat amb interès per a conèixer l’altre globalment –com a persona, com a company de Seminari a qui ha descobert; d’altres amb un interès més experiencial, potser més anecdòtic –què li deu haver passat a aquell a primària?, ¿com deu haver sigut la seva vida a l’escola?; d’altres purament per complir amb la feina sol·licitada; d’altres amb pocs prejudicis i oberts totalment a la descoberta del què es trobaran.” (Del Diari de la professora observadora, 20 desembre 2010.)

“Mentre llegeixen el fragment de l’autobiografia els escolto i observo el grup. Me n’adono que quan han de dir o fer el comentari hi ha estudiants que aviat acaben –que són breus; d’altres, que s’han apuntat observacions en el paper per no perdre’s detall i donar una opinió ben acurada; d’altres, que volen fer preguntes –algunes més superficials i d’altres més profundes; uns altres estudiants que amb el seu comentari ja mostren una certa sensibilitat educativa, fins i tot alguns s’emocionen; uns altres que són descriptius més que valoratius.” (Del Diari de la professora observadora, 20 desembre 2010.)

El grup és conscient d’aquesta diversitat i així ho manifesten els comentaris en veu alta que fan els estudiants durant la posada en comú:

“Algunes són més detallistes. Jo l’he feta més global!”

M’ha agradat molt com l’ha redactada, la idea.

M'ha agradat molt i m'ha recordat quan a l'escola es penjaven els treballs més macos i aleshores et senties bé.

Està plena de sentiments.

És maco de llegir aquestes coses, conèixer la vida íntima. Les vam fer sense saber que algú del grup les havia de llegir.” (Del Diari de la professora observadora, 18 desembre 2010.)

Aquest contacte amb les autobiografies dels altres contribueix, també, a la construcció com a grup de Seminari. La predisposició i la sinceritat mostrada pels estudiants al llarg de la sessió dona sentit a aquest espai transdisciplinar de treball en petit grup, en el qual van configurant el seu discurs educatiu, creixen com a persones i com a futurs mestres; i aprenen a exposar, enraonar, escoltar i contrastar el seu parer en diàleg amb els altres.

“Durant tota l'estona, l'ambient del seminari ha estat càlid i cordial. Hi ha hagut un bon to. Penso que és una manera d'estrènyer llaços en el seminari, també és una manera de fer grup. Han pogut ser sincers, fer-se preguntes, emocionar-se i riure, fins i tot! Tothom ha acceptat bé els comentaris dels companys. Els comentaris han estat en positiu, s'han deixat interpel·lar, tocar per l'autobiografia dels companys.

A part de conèixer l'autobiografia educativa dels altres, crec que també els ha permès conèixer millor els seus companys personalment i en el seu ambient familiar. En alguns casos, han compartit coincidències en les experiències i, en d'altres, hauran apreciat més els companys.” (Del Diari de la professora observadora, 18 desembre 2010.)

Abans d'acabar la sessió de treball, la tutora recopila i sintetitza la profunditat i l'extensió de les experiències narrades i que s'han posat en contacte a través del diàleg mantingut entre uns estudiants i uns altres, i entre els estudiants i la docent que els acompanya.

Aquesta acció la tutora la fa amb el convenciment que sempre s'ha de tancar la sessió a manera de recull per emfasitzar les aportacions fetes, les mancances que hi poden haver i les millores que caldria tenir en compte. Però també per fer emergir més explícitament els aprenentatges construïts, ajudar a posar nom a algunes vivències educatives descrites i a entroncar-ho amb alguns dels continguts desplegats en les assignatures que els alumnes han tingut en el semestre.

“La tutora els fa veure, per exemple, les coses que han pogut aprendre: l’empatia amb l’alumne –què passa quan a un alumne...; l’empatia amb els mestres –alguns sou comprensius amb ells; la importància dels detalls –si han estat importants per a mi també ho seran per als meus alumnes; com les accions tenen transcendència. Heu aplicat a la vostra vida coses treballades a la Facultat –han sortit el nom de pedagogs, la referència al tacte, a la sol·licitud, a la mirada, a estudiar la matèria. Tot això us serveix per a comprendre una situació educativa de veritat!” (Del Diari de la professora observadora, 18 desembre 2010.)

“La tutora els diu: espero que a partir dels comentaris fets entre tots us vinguin ganes de llegir les altres autobiografies, les que no heu llegit completament.” I tots assenteixen: “sí, sí!”

Volia dir que heu fet un salt qualitatiu, que heu pujat un graó del text inicial al d’avui. Us ho heu pres seriosament”. Constato que la tutora, sempre que en té l’oportunitat, els valora i els aplaudeix en el seu progrés.” (Del Diari de la professora observadora, 18 desembre 2010.)

2.3.6 Valoració del procés, del significat d’escriure i de l’elaboració d’una autobiografia educativa

Tot el procés es tanca amb una sessió de valoració. Es lliura als estudiants un petit qüestionari⁴⁹ –per fer personalment a casa– que els permet pensar sobre el que s’ha fet i valorar-ho. En una sessió posterior, es comenta oralment i en grup l’itinerari que s’ha fet i els fruits que ha donat. Fonamentalment, es demana als estudiants que reflexionin sobre la utilitat de les activitats prèvies o sessions preparatòries, sobre la integració i significació que per ells han tingut les aportacions que la resta de companys han fet, sobre l’acompanyament que la tutora ha fet al llarg del procés, sobre la sessió de la posada en comú de les autobiografies i sobre el significat a nivell personal, vocacional o professional que ha representat per ells l’elaboració de l’autobiografia educativa.

Valoració de l’activitat: Autobiografia educativa

1.- Com t’han ajudat les tres sessions inicials dedicades a recordar la teva vida educativa (moment significatiu, mestre, activitat) en l’elaboració de l’autobiografia educativa.

⁴⁹ Vegeu Annex 2.10

- 2.- Què et va interpel·lar, interessar, fer pensar de les aportacions dels teus companys en aquestes tres sessions.
- 3.- Explica quin ha estat el procés de construcció de la teva autobiografia (eixos, dificultats, fil conductor...).
- 4.- Què ha representat per a tu a nivell humà o personal i a nivell vocacional o professional la redacció de l'autobiografia educativa.
- 5.- Valora la sessió de posada en comú de les autobiografies educatives.

De la utilitat de les activitats prèvies fetes a l'aula abans que cadascú elabori l'autobiografia educativa, en destaquen la possibilitat de recordar, de reflexionar o d'adonar-se del que han après:

“Em van ajudar a recordar la meva etapa com a alumna de Primària.” (anònim 1)⁵⁰

“Sincerament, les vaig trobar unes sessions molt interessants perquè vam tractar qüestions sobre les quals mai m'havia aturat a pensar. Em va ajudar molt ja que en tenia alguna idea i, a partir d'aquí, em va servir per desenvolupar i endinsar-me més en aquests i altres temes importants.” (Candela)⁵¹

“Em van servir per reflexionar sobre quins aspectes de la meva infantesa van influir en la creació de la meva personalitat.” (Ivan)⁵².

De l'interès i les interpel·lacions que els van suscitar les aportacions dels companys durant les sessions preparatòries, sobresurten idees com que els van fer veure altres realitats, a descobrir i a pensar sobre la seva vida a l'escola, sobre les similituds i la diversitat d'escoles i projectes educatius, etc.:

“Sobretot, les aportacions de l'Ivan em van ajudar a veure un altre tipus d'escola i altres tipus de càstig.” (Anònim 1)⁵³

“M'han fet pensar que no he gaudit de la vida d'infant el suficient o igual que els meus companys.” (Candela)⁵⁴

⁵⁰ Aportacions dels estudiants escrites en el full de la “Valoració de l'activitat: Autobiografia educativa”. (Recollides en el Diari de la professora observadora, 27 desembre 2014.)

⁵¹ Ídem.

⁵² Ídem.

⁵³ Aportacions dels estudiants escrites en el full de la “Valoració de l'activitat: Autobiografia educativa”. (Recollides en el Diari de la professora observadora, 27 desembre 2014.)

Vaig veure que tot i els diferents punts de vista o les diferents experiències viscudes hi ha factors que apareixen a totes les vivències.” (Ivan)⁵⁵

Em va fer pensar en que hi ha molts tipus d'escoles i que segons quina metodologia s'utilitzi pot ser terrible per a l'infant.” (Carme)⁵⁶

Reconeixen també que l'aportació d'aquest treball autobiogràfic és beneficiós tant per al seu desenvolupament personal com professional:

“Em va servir per conèixer-me a mi mateixa i per establir una relació més estreta amb els meus companys.” (Anònim 1)⁵⁷

“Per mi, ha estat una manera d'adonar-me d'aquelles coses en què s'ha d'ajudar a un infant i en les que no. També m'ha ajudat a veure aquells mestres que m'han ensenyat uns valors i, sobretot, a agafar aquelles coses positives que m'han marcat i tenir-les present de cara a ser una futura mestra.” (Candela)⁵⁸

2.3.7 El retorn personal de la tutora al treball dels estudiants

Forma part de l'itinerari didàctic plantejat, una darrera trobada entre cadascun dels estudiants de Seminari i la tutora. Es tracta d'una entrevista personal en la qual els estudiants reben de la tutora el retorn del text de l'autobiografia corregit amb les anotacions corresponents; però, i sobretot, reben una avaluació global, general de tot el procés que l'alumnat ha seguit durant el semestre i l'aprenentatge que ella n'ha tret.

“Per mi, la lectura dels seus textos és molt interessant. Hi aprenc molt! Hi ha alguns fragments que ja formen part del meu “corpus” de relats pedagògics valuosos. Recordo un text d'un noi que explicava com va viure l'etiqueta d'hiperactiu i la medicalització –em va impressionar molt!–, detalls de frases de mestres, de situacions d'hàbits –menjador, files... Moltes vegades a l'entrevista els dic “gràcies” perquè la lectura del seu text m'ha fet pensar, m'ha emocionat, m'ha alimentat”. (De l'entrevista a la tutora amb qui he compartit la recerca, 24 de gener 2015.)

Al llarg de les sessions de Seminari, els alumnes tenen un *feedback* constant del seu progrés per part del tutor, tot i així cal trobar un moment, al final de tot el procés, perquè

⁵⁴ Ídem.

⁵⁵ Ídem.

⁵⁶ Ídem.

⁵⁷ Ídem.

⁵⁸ Ídem.

ambdós s'asseguin cara a cara i puguin parlar. No es tracta d'una trobada unidireccional en la qual només se sent la veu de la tutora, sinó que es tracta d'un temps per al diàleg pausat entre l'estudiant i la docent. La tutora facilita que el to i el clima de l'entrevista sigui sempre amable i franc.

“Noto que l'entrevista de valoració d'aquest treball és pels estudiants diferent de les trobades de retorn d'altres treballs. La majoria s'hi ha esforçat molt, hi ha posat molt d'ell mateix i estan encuriosits per en saber què m'ha semblat i com valoro el seu treball. Després de l'entrevista, molts m'expressen que és un treball que els ha costat però del qual se'n senten orgullosos. Fins i tot, alguna vegada, algun estudiant m'ha demanat – després de rebre les meves observacions– si podia millorar el text, si podia, d'alguna manera, prosseguir. Em sembla valuós”. (De l'entrevista a la tutora amb qui he compartit la recerca, 24 de gener 2015.)

En aquesta trobada, la docent exposa la valoració que fa de l'escrit autobiogràfic presentat i n'assenyala els elements més destacats i també aquells que es podrien millorar o en els quals es podria aprofundir més, posant l'accent en la qualitat de la reflexió pedagògica que hi ha en la narració. Així ho vaig escriure en el Diari:

“En les entrevistes o encontres amb els alumnes la tutora els destaca: 1) valoracions generals sobre el títol, el to o estil del text..., 2) fragments reeixits tan pel que fa a les descripcions com a les reflexions, 3) fragments per millorar i que podrien ser més aprofundits, 4) les parts en les quals ja s'albira el futur mestre, o a alguns els reclama més això, és a dir, més contingut pedagògic, 5) què li ha aportat a ella la lectura del text: agraïment, descoberta...” (Del Diari de la professora observadora, 18 de desembre 2013.)

Pregunta, si és el cas, per algunes de les vivències relatades que han deixat una forta petjada a l'estudiant i que creu que són importants per a ell i que, per algun motiu, aquest no les va exposar en les sessions preparatòries, ja que volia que quedés més en la intimitat dels dos.

Escolta atenta les explicacions de l'estudiant, les valoracions que ara, acabat el semestre, amb una visió més global, aquest pot fer de tot el procés que ha seguit; és una manera de convidar també l'alumnat a que faci una autoreflexió del seu propi procés, dels seus progressos i dels entrebancs que es va trobar mentre feia l'autobiografia. Aquest encontre final serveix també perquè l'estudiant pugui comentar i explicar-se sobre com ha

canviat o evolucionat com a futur mestre. És una bona ocasió per parlar de la vocació de mestre, ara, que n'és un aprenent.

2.3.8 De l'autobiografia educativa als monogràfics o projectes de treball

En el decurs de la recerca que he dut a terme, he tingut sempre present la voluntat de reflexió sobre l'acció que s'anava desplegant.

L'elaboració de l'autobiografia educativa per part de cada estudiant obre moltíssimes temàtiques quan aquesta es prepara –a les sessions preparatòries– i quan la presenten –ja redactada– o la posen en comú amb la resta de companys. D'això n'he estat conscient des del primer curs. Tan és així que en la valoració, feta conjuntament amb la tutora sobre com havia anat el primer any en el qual se'ls va fer la proposta als alumnes, ja es va veure que, partint de les seves experiències, de les reflexions que se'n treien, apareixia un material riquíssim i bast, el qual podien aprofundir monogràficament. És a dir, es va veure com de les diverses autobiografies educatives en sortien temàtiques diverses –temes complexos, controvertits, difícils, o necessaris per a la reflexió i innovació educativa, etc., com ara els insults i les vexacions als infants, la competitivitat que es propicia amb determinades metodologies i per determinats mestres, la relació amor-odi amb les matemàtiques, les relacions mestre-alumne, etc.– que valia la pena aprofitar. A partir de la lectura i interpretació, es podia iniciar un procés de construcció de tematitzacions pedagògiques sorgides dels mateixos relats. Vam veure que a partir de les seves intervencions –que havia gravat i transcrit– disposàvem d'un material extret de la seva vida, de la reflexió que n'havien fet, que no podíem obviar; vaja, que l'havíem d'aprofitar pel seu valor.

Va ser així com, ja de cara al segon curs, es va contemplar la possibilitat d'agafar algunes de les temàtiques que havien emergit i anar-hi més a fons, és a dir, triar alguns dels temes de les seves pròpies vides i creuar-los amb continguts de caràcter més teòric –treballats a les matèries del semestre– o resultat d'experiències d'altres escoles –amb el suport d'articles publicats en revistes d'educació.

Aquest ha estat el camí que s'ha seguit per arribar a plantejar el treball a l'entorn d'un monogràfic o d'un projecte de treball, en aquest cas desplegat en grups petits (3/4 estudiants). Mostro a continuació alguns fragments del Diari de l'observadora a través dels quals es pot resseguir el recorregut que s'ha seguit per arribar als monogràfics:

“Tutora: Ara us faig una altra proposta, no us espanteu! A principi de curs, quan vam presentar el Seminari, vaig dir que aquest tindria 2 pilars: un, la Setmana de reflexió i pràctica educativa i un altre, l’autobiografia. A l’autobiografia encara voldria donar-li una clau de volta més, és una cosa que farem aquí a Seminari i que no us demana més temps fora o extra. Per aprofitar bé el temps que ens queda.” (Diari de la professora observadora, 10 desembre 2014.)

“Tutora: Què us proposem? Heu fet la vostra autobiografia, heu reflexionat sobre la vostra autobiografia, i ara heu reflexionat sobre la d’un company o companya. Però fa uns dies enrere, quan estàveu parlant de la vostra vida, de la vostra autobiografia, vam veure que sortien molts temes interessants: va sortir el tema dels càstigs, va sortir el tema de la vida comunitària, va sortir el tema de les ridiculitzacions i de les humiliacions, etc.; vaja que van sortir temes!” (Diari de la professora observadora, 10 desembre 2014.)

“Tutora: Doncs ara agafaríem les autobiografies i les miraríem des d’una mirada temàtica; en lloc d’agafar una autobiografia en la qual surten moltes temàtiques, agafaríem un tema, miraríem diferents autobiografies i analitzaríem aquest tema. Val?

La Mercè i jo us hem facilitat el camí. Com? Bàsicament la Mercè ha agafat les coses que va gravar –de les que va explicar– i hem triat uns temes; ha posat cites de tots vosaltres que versen sobre un tema. Per tant, aquí hi ha un material de reflexió que és vostre, que està extret de la vostra vida. Un tema és, per exemple: ‘La vida o dimensió comunitària a l’escola i el foment de l’aprenentatge entre iguals’. ¿Recordeu que va sortir moltes vegades: les festes de Nadal, de Sant Jordi, els grans amb els petits, etc. ¿D’acord?

Aquí (mostra el document que es lliura als estudiants) s’explica com i quan va sorgir aquest tema i hi ha una cita del Roc, una cita de la Jordina, una de l’Ester, etc.

Aquí, ‘La pregunta que suscita el debat’, és a dir, amb aquestes coses que surten, quina pregunta ens fem? (i llegeix la pregunta: ‘¿És bo que un mestre...?’ Aquesta és la qüestió que va plantejar el Roc. Us en recordeu? (Tots responen que sí.) Doncs aprofitem les sessions que ens queden per treballar-ho. Segueix llegint les altres preguntes i diu: ¿Recordeu que vam dir: que diferent que és l’experiència del Roc, de la de l’Ivan, o de la de la Jordina?

Vam fer una pluja de paraules, ho recordeu?: són les paraules que van sortir a l’entorn d’aquesta temàtica.” (Diari de la professora observadora, 10 desembre 2014.)

“Tutora: Què demanem? Que feu una reflexió d’aquesta temàtica tenint en compte: l’experiència relatada en les vostres autobiografies; el contingut dels diàlegs sorgits en les diverses sessions de Seminari; les referències proposades –us donarem un parell d’articles i, algunes de les paraules que es posen en joc.

Estem creuant la vostra vida amb continguts i teories pedagògiques. ¿D’acord? ¿S’entén la proposta?

Hi ha 3 temes perquè trieu, i la idea és que demà tingueu totes les dues hores per fer això. No demanem un treball escrit per lliurar, sinó que la reflexió pot ser explicada o llegida. I el darrer dia, tindreu 15 minuts cada grupet per posar-ho en comú. Això servirà per tancar el Seminari.” (Diari de la professora observadora, 10 desembre 2014.)

“Ara es tractaria que féssiu grups –no cal que surtin tots els temes– però si que siguin variats. Jo pensava que podria estar bé fer-ne tres i que fóssiu: 3, 3, i 2, però si us sembla més bé fer 4 i 4, no hi ha cap problema.

Trien els temes. Sobre la Vida comunitària: Candela i Jordina; Sobre l’autoritat i els càstigs: Anaïs, Ester i Ivan, i sobre les normes: Carme, Àgata i Roc.” (Diari de la professora observadora, 10 desembre 2014.)

“- Carme: Les preguntes s’han de respondre?

Ivan: No, s’ha de fer una reflexió a partir de

- Tutora: Fixeu-vos que aquí diu: Pregunta que suscita el debat. Recordeu quan en vam parlar que vam dir: ¿I qui fa les normes?, ¿les han de fer els mestres?, ¿els nens poden fer les normes? A vegades no hi vam estar d’acord! Per això hem dit, doncs, anem a fons i parlem-ne! I tenim unes fonts d’informació que són: què expliqueu vosaltres en les autobiografies, què diuen els articles, què hem après en tal matèria... No es tracta de respondre cadascuna de les qüestions. Les preguntes són retòriques, interpel·ladores, ho veieu? Generadores de reflexió. Val?” (Diari de la professora observadora, 10 desembre 2014.)

Cal destacar que les preguntes interpel·ladores o les que vam anomenar *preguntes que susciten el debat* eren formulades pels estudiants, i les vam recollir –tant la tutora com jo mateixa i, després, les vam posar a col·lació en el document orientador del treball.

Seguidament, mostro una de les guies⁵⁹ confeccionades *ad hoc* per a aprofundir en un dels temes monogràfics proposats als estudiants:

Seminari 1GEP – Curs 2014-15

Orientacions per a aprofundir en els TEMES MONOGRÀFICS

TEMA: La vida o dimensió comunitària a l'escola i el foment de l'aprenentatge entre iguals

1. RELAT:

“Durant la segona sessió preparatòria per a l'elaboració de l'autobiografia (dijous, 9 d'octubre del 2014), la temàtica que s'aborda al Seminari és: *L'activitat que més us agradava* (activitat, en aquest cas, vol dir una assignatura –matemàtiques, lectura...–, un moment del dia, de l'any més gratificant de vida i experiencial). Després d'un temps per fer memòria, alguns de vosaltres descriu les següents situacions:

Carme: “Penso quan fèiem un “mercadillo solidari”, on cada classe tenia una paradeta; es recollien diners per fer un apadrinament. Era agradable perquè hi participava tot el col·legi i tenia una bona causa.”

Jordina: “Recordo a 4t de Primària que, els divendres a la tarda, fèiem racons de manualitats, tallers de pizzes, etc. Durant la setmana, ens havíem d'apuntar i triar quina activitat volíem fer. S'encarregaven dels racons els professors i els alumnes de 6è.”

Ivan: “Recordo molt especialment “La setmana de carnestoltes”. A 6è, els alumnes érem els encarregats d'organitzar-lo per a tota l'escola, ens encarregàvem i érem responsables de pensar les consignes de cada dia, escrivíem els contes de la por per a P3, P4 i P5, pensàvem les disfresses, etc. Era un moment divertit perquè veiem a tothom participar i gaudir. La festa culminant era bàsicament per a nosaltres –els de 6è–, perquè creàvem l'obra per a tota l'escola i també perquè havíem esperat molts anys per poder agafar el relleu.”

Anais: “He fet memòria del període de la Quaresma –durant les set setmanes–, quan tallàvem la pota a la Vella Quaresma i a cada una hi teníem un repte per a assolir durant aquella setmana. Els divendres, es parlava de si els havíem assolit o no. Els reptes tan podien ser de tipus individual o col·lectiu.”

Ester: “Una data important i significativa era el dia de Sant Jordi. Preparàvem una obra de teatre i l'assajàvem durant tota la setmana des dels petits fins els grans i a mi això m'agradava. Al final, fèiem una representació davant de tota l'escola i davant dels pares.”

Ivan: “Un altre moment important va ser a Socials i a Llengua, perquè vam fer un projecte conjunt de les dues assignatures. En grups vam elaborar un diari -com a mitjà de comunicació. Escrivíem molt, ja que era molt pràctic i sortia de nosaltres la necessitat d'escriure i redactar.”

La pregunta que suscita el debat

Per què aquestes activitats o dies assenyalats són valuoses? Què aporten? Què impliquen? Què generen en els infants, entre els mestres, per a l'escola?

⁵⁹ Les guies que orientaven el treball als estudiants del curs 2014-15 versaven sobre: 1) la vida comunitària a l'escola i el foment de l'aprenentatge entre iguals, 2) l'autoritat del mestre i el vincle afectiu; els límits, els càstigs o les maneres de reprovar, 3) les normes a l'escola: qui i com les crea?. Vegeu Annex núm. 2.11

2. CAMP SEMÀNTIC, PARAULES QUE ES POSEN EN JOC:

Moments excepcionals o especials de la comunitat (diferent, col·lectiva), dimensió comunitària, unió, caliu, il·lusió per fer-ho, nens actius, ser protagonistes, participació, aprenentatge entre iguals, reconeixement, cohesió de grup, motivació (no imposat), aprenentatge viscut.

3. REFLEXIÓ:

Elaboració, en grup, d'una reflexió sobre el monogràfic escollit –mínim dos fulls.

Per a construir-la caldria que tinguéssiu en compte: (1) l'experiència relatada en les vostres autobiografies; (2) el contingut dels diàlegs sorgits en les diverses sessions de Seminari; (3) les referències proposades i (4) algunes de les paraules que es posen en joc.

4. REFERÈNCIES:

Per fer l'assaig/reflexió podeu tenir present, entre d'altres, aquestes referències:

- . Referents d'Història de l'educació: *propostes metodològiques de l'escola progressiva americana i de l'escola nova*.
- . Referents Processos educatius (Models psicològics): *constructivisme, socioconstructivisme*
- . Textos: “Aprenentatge entre iguals”, de Regina Civil (Escola Sadako –Barcelona); “Ensenyant i aprenent de companys i companyes”, de Maribel de la Cerda (El diari de l'educació- Bloc de la Fundació Jaume Bofill); “Bones pràctiques als centres d'ensenyament: Una escola inclusiva”, de M. Rosa Mulas, Cap d'estudis del CEIP Emili Carles Tolrà).

2.3.9 Canvis que s'han introduït en l'itinerari didàctic

A partir de la revisió de la manera com ha anat el procés, la tutora ha introduït, en les activitats prèvies a l'elaboració de l'autobiografia educativa, dues temàtiques més que s'han abordat en les sessions preparatòries. Aquestes dues temàtiques són, per una banda, “Els espais significatius, les metodologies més interessants i els materials que fèieu servir” i, per l'altra, “Els objectes que ens remetent a l'escola”. L'opció de tractar aquestes dues qüestions es deu al fet que s'ha cregut que podien ajudar els estudiants a bussejar encara més profundament en els records escolars i obrir angles d'anàlisi diferents, i així enriquir més l'escriptura de l'autobiografia.

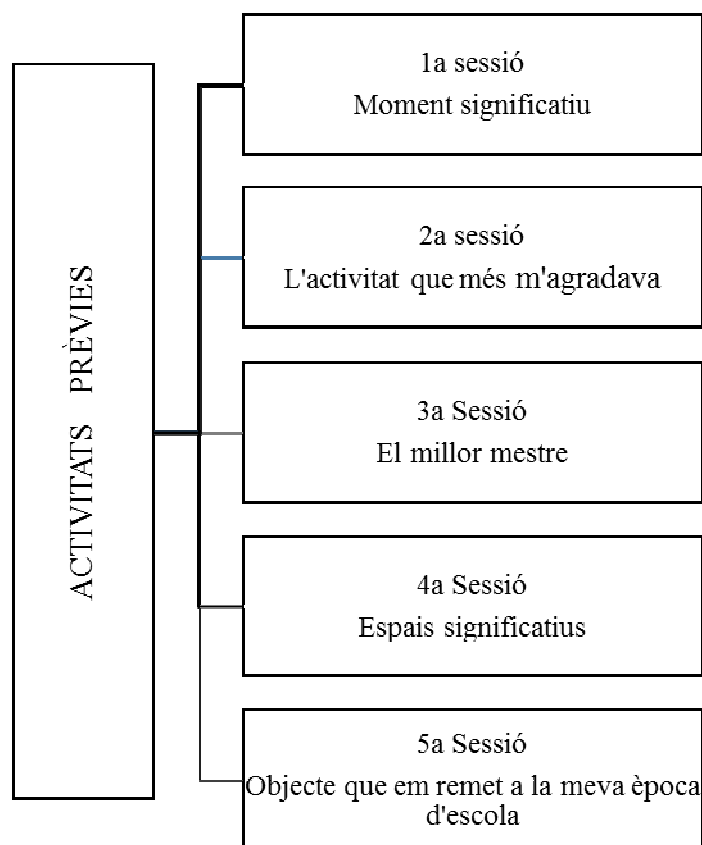


Figura 3. Esquema de les activitats prèvies a l'autobiografia educativa; (elaboració pròpia).

La pràctica m'ha demostrat que ha estat un encert, perquè els alumnes, sobretot en la sessió dedicada als espais significatius, metodologies i materials, han pogut excavar en alguns aspectes que havien sortit tangencialment quan s'havien tocat els temes dels moments significatius o de l'activitat o matèria que més els agradava.

“Tutora: Avui la llista serà una mica més àmplia; us proposo una multiplicitat de temes que podrien abraçar l'autobiografia:

Els espais: com era la distribució, el mobiliari de l'aula, dels passadissos de l'escola. Els espais marquen l'activitat. Per exemple: com és el seminari, on tots estem al voltant de la taula per facilitar el diàleg i el contrast, o bé, a l'aula gran on les cadires estan disposades mirant cap a la pissarra i a la taula del professor. El mateix passa en una casa. L'espai diu coses del que s'hi fa, en aquell espai. Podeu pensar també en les olors; pot ser un lloc inhòspit i fred, o bé, agradable i acollidor.

La segona cosa: les metodologies. A vegades va bé conèixer el significat etimològic, per exemple, metodologia, ve de mètodes, que vol dir ‘camí’. És a dir, com fèiem l’aprenentatge de la lecto-escriptura, la resolució de problemes, etc.

I els materials: quins materials fèiem servir per aprendre; quin objecte que facilités o dificultés l’aprenentatge d’alguna manera.” (Diari de la professora observadora, 24 octubre 2013.)

“Sembla que avui, el tema (vaja, els temes proposats) els ha fet adonar de l’amplitud de les possibilitats que els ofereix l’activitat. Les cares davant de l’encàrrec d’avui són de satisfacció! De seguida s’han posat a la feina i, quan ho han fet, he vist que abans de començar a escriure s’ho pensaven força; feien guions, s’apuntaven idees al marge del full. No han estat tan impulsius com els primers dies, en els quals ràpidament començaven a escriure, a vegades sense pensar-ho abans, sense destriar el que valia la pena del que no. Potser pel fet de ser la quarta sessió de l’itinerari ja són conscients de l’envergadura de la temàtica i de com encarar la tasca.” (Diari de la professora observadora, 24 octubre 2013.)

En la sessió dedicada als objectes que els remetien a l’escola, els alumnes van haver de pensar quin objecte volien portar, buscar-lo i, després, davant del grup, descriure’l i argumentar per què l’havien portat. Aquest exercici els va permetre pensar en l’escola que ells havien viscut, però no tan des d’una experiència o vivència concreta sinó a partir d’un objecte; va ser un exercici evocatiu molt interessant.

“Va molt bé la sessió dedicada a parlar de l’objecte que els evoca l’escola. Se’ls hi diu una setmana abans, i durant aquesta setmana van pensant, i això va molt bé, i van buscant i recordant i això ja serveix per anar obrint. Si arribessin un dia i els demanéssim que fessin una reflexió d’un tema concret, potser els costaria i no sortiria. Però havent-ho fet així, la metodologia ajuda.” (De l’entrevista a una altra tutora del grup 1P-tarda-recollida en el Diari de la professora observadora, 17 desembre 2014.)

La selecció de les peces o objectes que van portar fou variada i per raons diverses: un anell, àlbums diversos, un quadernet de P4 sobre el protagonista de la setmana, un cançonet de parvulari, una llibreta de religió, un clauer i cartes que un grup classe va escriure a un company... Primer, com sempre, en van fer una descripció i després van haver de fer un pas més enllà i explicar per què era important per a ells.

“Jordina: Jo volia portar un àlbum; era un àlbum que ens fèiem quan era l’aniversari d’un de nosaltres: cadascú feia un dibuix i escrivia coses que li agradaven de la persona que feia els anys, però no l’he trobat. I he decidit dur-ne un altre que conté les fitxes de diverses assignatures, però el motiu és per la tapa: representa un arbre amb tot de caramels penjats. El fèiem abans de les vacances de Setmana Santa i esperàvem tornar per trobar-nos l’arbre real ple de caramels. Era un arbre misteriós: l’arbre d’aigua i de sucre, en dèiem! La importància que té l’àlbum per a mi té a veure amb el treball de l’autoestima i el reconeixement dels altres; i la referència a la tapa amb el tema de l’arbre per la il·lusió que teníem.” (Diari de la professora observadora, 15 octubre 2014.)

“Aquest any ha anat molt bé, alguns casos són interessants. Per exemple, el cas d’un noi que tenia una joia de record: un diari, un recull de tota la Primària –fet per tots els alumnes– que els hi van donar quan es van acomiadar de l’escola. És una història viva!”. (De l’entrevista a una altra tutora del grup 1P –tarda– recollida en el Diari de la professora observadora, 17 desembre 2014.)

De tots ells en van poder extreure aprenentatges valuosos, idees interessants per a escriure millor el seu relat i també han pogut conèixer, d’una altra manera, la vida dels seus companys a l’escola. Així els ho fa notar la tutora:

“Us heu fixat com a través dels objectes ha sortit la vida dels nens i nenes i com l’escola us ha acompanyat, o no?.” (Diari de la professora observadora, 15 octubre 2014.)

Un altre canvi que vull apuntar té a veure amb les variacions en la dinàmica en algunes de les sessions, sobretot la de la presentació de les autobiografies al grup i la de la posada en comú.

En la sessió de la presentació de les autobiografies al grup, es convida, in situ, els estudiants a escriure una frase, un comentari, etc. al relat que acaben d’escoltar; perquè, prioritàriament, el que interessa és posar l’accent en l’escolta atenta a la lectura d’un company. Això implica suspendre momentàniament el jo, mantenir-lo entre parèntesi i intentar entendre, comprendre a l’altre i, sobretot, donar-li una resposta adequada. En tractar-se de la lectura d’un fragment no gaire llarg, això és fàcil d’assolir. Per això la invitació a l’escriptura es fa en el mateix moment de classe. D’altra banda, se’ls demana una frase, un comentari; és a dir, no es tracta d’una gran producció, ans al contrari, se’ls

sol·licita un cert esforç de síntesi per, en poques paraules, respondre, dialogar, reflexionar amb els seus companys.

En canvi, en la sessió de la posada en comú de la lectura de les autobiografies dels companys, sí que es demana un exercici d'escriptura personal i fet a casa. Jo entenc que la lectura d'un text ja més ampli i amb un fil conductor cal fer-la atentament amb una certa intimitat, per deixar-se tocar, emocionar, interpel·lar i potser, pensar i reflexionar. És per això que l'elaboració d'una nota per a enviar al company de qui ha llegit el relat autobiogràfic es proposa fer-ho a casa amb cura. Penso que si es pretén que els estudiants facin un exercici d'empatia amb ells mateixos, que vagin a la intimitat de la seva experiència de vida educativament parlant, el fet de convidar-los i engrescar-los a l'acostament a l'autobiografia del company, per tant, a que facin un exercici d'empatia amb l'altre, els facilita i els ajuda a que més endavant puguin establir un exercici d'empatia amb una situació educativa futura.

A un altre nivell, la revisió i la reflexió –feta durant i al final del procés– sobre l'itinerari didàctic que s'ha proposat en cadascun dels tres cursos acadèmics, ha portat a la tutora a introduir alguns canvis en les pautes, les orientacions o els guions de treball –que es donen als estudiants– o a crear-ne d'específiques per a aquestes feines, per tal que recullin les noves propostes.

	1r SEMESTRE		2n SEMESTRE
TREBALL PERSONAL A SEMINARI	1. Activitats prèvies a l'escriptura de l'autobiografia: <ul style="list-style-type: none"> · Un moment significatiu · El model de mestre · Una activitat o àrea significativa · Els espais significatius · Un objecte que em remeti a l'escola 	5. Valoració personal del procés seguit	
TREBALL PERSONAL A CASA	2. Escriptura personal de l'autobiografia <ul style="list-style-type: none"> · PRE 3: Cada estudiant tria un fragment de l'autobiografia per llegir. · PRE 4: Lectura de l'autobiografia del company i elaboració del comentari a fer-li 		
TREBALL GRUPAL A SEMINARI	3. Presentació de la pròpia autobiografia al grup <ul style="list-style-type: none"> · POST 3: Cada company fa un comentari al fragment llegit. · Sorteig i adjudicació de l'autobiografia del company a llegir. 4. Posada en comú de les autobiografies al grup <ul style="list-style-type: none"> · POST 4: Diàleg entre els estudiants a partir dels comentaris rebuts. 		5. Desplegament dels monogràfics o projectes de treball
TREBALL INTERSEMINARIS			6. Presentació dels monogràfics o projectes de treball a la resta de grups de Seminari que configuren el grup classe.

Taula 5: Espai de treball – Temps de realització – Tasca - Agrupaments dels estudiants; (elaboració pròpia).

2.3.10 Dificultats en l'aventura de la pràctica pedagògica

L'experiència pedagògica que la tutora planteja als estudiants i que he seguit, pas a pas, ha estat molt satisfactòria, tot i així no està exempt d'algunes dificultats. Convé tenir-les presents per millorar l'itinerari didàctic, treure més suc de totes les possibilitats que

ofereix i aprofitar-les més i millor. La mateixa tutora reconeix alguns dels aspectes en els quals es podria afinar més:

“Una cosa que crec que podria haver fet millor és l’acompanyament en el procés d’escriptura. Els he guitat molt en les sessions de Seminari per passar de la matèria viscuda a l’expressió –en forma de descripció, de reflexió, de judici, de prospectiva de futur, de relació amb teories pedagògiques..... Però el pas del “dir”, o del “compartir oralment a l’escriure”, ha estat molt menys acompanyat. Han fet el seu text i després ja n’han rebut el meu retorn i el dels companys. Caldria, sens dubte, fer, com a mínim, dues redaccions. I fer, entre l’una i l’altra, un procés de coavaluació amb el tutor, en el qual l’estudiant pugui dir de què està content i de què no, i que el tutor –jo– pogués donar algun consell per a un pas més, per a un volta més. Així, l’experiència des de l’inici fins al text final seria més reeixida i més radical per a l’estudiant.” (De l’entrevista a la tutora amb qui he compartit la recerca, 24 de gener 2015.)

Alguns dels obstacles més rellevants que he detectat en tot l’itinerari és la dificultat que alguns estudiants mostren amb les eines i estratègies que són necessàries per afrontar el repte d’elaborar l’autobiografia educativa. I aquestes van des de la pròpia escriptura a la construcció d’un pensament reflexiu. La seva actitud o implicació en les sessions de seminari pot ser també un entrebanc. Sobre aquesta qüestió en vaig escriure una reflexió en el meu diari:

“Tots es posen a escriure, veig, però, que hi ha en Roc que no escriu res en el full. Em sorprèn, no ho entenc! Per què no escriu? Aquest exercici és important, l’escriptura ajuda a estructurar el que es vol dir, obliga a endreçar la reflexió. L’aportació segurament seria més coherent i cohesionada en relació amb la descripció feta abans, si no en resulta un pensament superficial i poc matisat.

Observo també que la majoria acaben ràpidament l’escrit. Tres o quatre ratlles, màxim cinc. Només que responguessin a les qüestions plantejades per la tutora, segur que la reflexió, la mirada, seria més profunda; en traurien més suc. Crec que ella els les planteja perquè puguin eixamplar la seva mirada, perquè tinguin uns punts on agafar-se per desplegar el seu anàlisi, per anar a fons. I em sorprèn que no se les anotin per anar-les estirant i així anar perfilant la seva reflexió.” (Del Diari de la professora observadora, 9 octubre 2014.)

I hi afegia:

“M’han decebut algunes de les descripcions i reflexions fetes pels estudiants. No sé si els costa iniciar l’exercici de fer memòria i revisar els moments, fets, situacions, activitats viscuts a l’escola, no sé si algun dia vénen emmandrits, o bé no s’hi posen totalment i plena.

Tinc la impressió que alguns alumnes es queden a la superfície, no van prou a fons. Sembla que s’agafen a la primera anècdota que se’ls fa present. Em sobta que, de tots els anys passats i viscuts a l’escola, de la gran quantitat d’activitats, matèries i esdeveniments en les quals han participat, facin referència o es quedin amb alguns aspectes que jo qualificaria de poc rellevants. Dic poc rellevants o poc significatius perquè sorgeixen d’un record molt tènue i d’aquí en fan una descripció pobre i poc densa, i la reflexió que se’n deriva és de traç gruixut.

En són conscients? Em sap greu que no aprofitin la invitació a aquest exercici, perquè penso que al llarg de tota la vida a l’escola –amb més o menys fortuna– els mestres i els centres proposen i proporcionen dinàmiques i activitats prou diversificades. Des de les pròpies, que es generen al voltant d’una assignatura o matèria (aquelles activitats de descoberta, de desenvolupament, de consolidació, de síntesi, alguns projectes de treball...); les que posen en contacte l’alumne amb la cultura i la vida del seu entorn –les sortides, les festes o visites a persones, entitats, institucions, àmbits geogràfics...; les que despleguen la dimensió artística –els concerts, el teatre...; igualment, aquelles que es donen en moments puntuals del calendari anual i que mostren la identitat de l’escola o la vinculen amb la comunitat més propera –el barri, el poble, el país. I un llarg etcètera.

Semblantment, podrien haver recordat també aquells moments o activitats que implicaven l’ús d’espais diferents –al laboratori, al pati, fora del centre, a l’aula de música–, així com l’ús de materials i recursos diversos –manipulatius, plàstics, recursos digitals....

Deia que em sap greu que sabent com sabem la diversitat i la quantitat d’activitats en les quals ells han participat i, per tant, la possibilitat que tenien per triar i remenar, alguns s’hagin quedat en activitats o moments “menors”. És clar que aquesta actitud també pot tenir a veure amb el tipus d’escoles o models viscuts.” (Del Diari de la professora observadora, 9 octubre 2014.)

Això m'ha generat la interrogació sobre la dinàmica d'algunes de les sessions:

“I si, en lloc de demanar-los que recordin –com ha estat el cas– només una activitat o un moment del qual tinguessin un bon o mal record, els demanéssim que, primer, apuntessin aquelles activitats o moments (quatre o cinc) que els portessin bons o mals records i, segonament, triessin aquella o aquell moment que destaqués per damunt dels altres, potser així els obligaríem a que la revisió del passat fos més extensa i intensa, i, per tant, els obligaríem a llistar, primer, i, després, fer una tria d'entre molts elements. Amb el que això implica d'aturada més intensa i encara que sigui interiorment haver de descartar. I així evitaríem anar al primer que ens ve al cap, sense massa esforç.” (Del Diari de la professora observadora, 9 octubre 2014.)

És evident que els grups de seminari estan formats per estudiants diversos i amb capacitats i actituds també diverses davant de l'aprenentatge. Això és un repte i una riquesa per a qui tutoritza el grup i per al mateix grup. Globalment, he de dir que els alumnes amb qui he compartit aquesta aventura autobiogràfica de la seva educació tenien un bon nivell acadèmic i una actitud molt positiva. Ara bé, també he d'assenyalar que hi ha hagut estudiants a qui la proposta els ha costat més d'assumir i de realitzar. En aquests casos, s'ha procurat convertir aquesta dificultat en una possibilitat educativa i de creixement per a tots ells.

“És veritat que la descripció de l'objecte ha estat poc delicada i la reflexió pràcticament inexistent. Ja som a la tercera sessió i en les precedents la tutora els ha assenyalat com podien extreure ingredients de la descripció per a fer-ne una reflexió pedagògica. La tutora ho ha indicat en els dos primers estudiants, que han fet la ronda, però els següents no ho han incorporat. Ha sigut una llàstima! Podia haver estat una sessió evocadora, emotiva i humanament rica i configuradora del grup i no ha estat possible.

Hi ha alguns alumnes als qui els costa; els cal certament molt més acompanyament i interacció i també que s'hi impliquin més, i que ho preparin millor abans de la sessió.” (Del Diari de la professora observadora, 15 octubre 2014.)

“Quan el grup costa de dinamitzar, quan hi ha estudiants no massa brillants, més aviat fluixos que els costa, necessiten més “bastida” –dit per la tutora un dia que en parlem.” (Del Diari de la professora observadora, 9 octubre 2014.)

No vull caure en el tòpic del temps, però la quantitat de sessions que es destinen a la preparació i l'elaboració de l'autobiografia podria ser més àmplia. Així ho va constatar la tutora en el primer any i per això al següent curs es van incrementar, fet que ha permès eixamplar els continguts que podien abraçar les autobiografies, i aprofundir-los i destriar-los amb més cura. S'ha pogut dedicar el temps necessari a cada fase del procés i el rellotge no ha estat qui ha marcat el ritme de les sessions, sinó el debat i les interaccions entre els alumnes. Tot això ha contribuït també a donar més consistència a l'itinerari.

La periodicitat de les sessions també es podria augmentar; ara, queden concentrades en un sol semestre. A causa del potencial pedagògic que té aquesta proposta, s'hauria de desplegar al llarg de tot l'any del primer curs dels estudis de grau de mestre per convertir-la en un dels eixos bàsics del seu programa de formació.

El gruix d'activitats que es fan a Seminari en un semestre, a part del treball sobre l'autobiografia educativa, és força ampli. A més, el nombre d'hores lectives semestrals no són gaire nombroses. Això fa que el calendari que s'organitza a l'inici de curs, malauradament, quedi molt ple i atapeït. Qualsevol imprevist o fet inesperat trenca la planificació i genera una distorsió que a voltes és difícil de resoldre. No passa sovint, però en determinats moments del calendari pot suposar un problema. En aquest sentit, cal tenir-ho present per, quan succeeix, respondre-hi adequadament i disposar d'alternatives. Sé ben bé que en la docència aquest és un fet ben quotidià, una cosa és la planificació i l'altra la realitat del que s'acaba fent.

Deia això perquè durant el recorregut didàctic la tutora s'ha trobat en un cas concret, justament quan estaven a la recta final del procés, en la sessió del treball dels monogràfics. Així ho vaig viure i recollir:

“Quan un fet imprevist distorsiona la dinàmica de Seminari prevista. En el primer moment, hi ha hagut una sensació de sorpresa i de cert malestar per part de la tutora pel fet que les professores de l'assignatura anterior a Seminari no hagin avisat i que lliurement disposin del temps que correspon a aquest espai. Tot i que no ha fet cap comentari en veu alta, sí que es notava que estava molesta i que no l'hi havia agradat gens. Per la tutora, la sessió d'avui era important i l'havia pensat de tal manera que els alumnes podien disposar del temps necessari per poder treballar en grups i, amb calma, aprofundir en cada monogràfic. I el fet de començar tard i que no tots els membres de

cada grupet hi hagin sigut al mateix moment per iniciar el treball, ha distorsionat la dinàmica; ha costat de començar i de centrar l'atenció amb relació a la tasca a desplegar. Això ha estat un element de dificultat per encarar la feina. Certament, algun grupet s'hi ha pogut posar i ha volgut fer-ho tot seguit, però a d'altres els hi ha costat molt més.

Altrament, a alguns estudiants els ha costat desconnectar de la sessió del mòdul anterior i dels comentaris que les professores els han fet dels treballs corresponents. Uns estaven contents, però d'altres no tant, més aviat al contrari, estaven plorosos o enfadats.

Aquestes coses poden passar, evidentment! Però caldria tenir-les present i, si cal, avisar el professor que en queda afectat. Però també caldria tenir-ho en compte per l'efecte que té fer un retorn o donar els resultats de l'avaluació justament en aquestes dates, ja que pot descentrar i/o afectar la motivació de l'alumnat. Arriben a Seminari amb preocupació i amb ganes de comentar i explicar als altres companys com els ha anat i no pas amb ganes i amb ànim per posar-se a treballar sobre un altre tema.

Tot plegat, doncs, ha fet que la dinàmica de treball i l'interès per la proposta d'aprofundir en els monogràfics no hagi estat del tot reeixida, com hauria pogut ser. La tutora s'ha hagut d'arremangar a fons per a dinamitzar els grups i, sobretot, per acompanyar-los i indicar-los els passos que podien anar fent per resoldre satisfactòriament la tasca proposada. Ha sigut una llàstima! Esperem, però, a la propera sessió, en la qual cada grup explicarà el resultat de la seva reflexió.” (Del Diari de la professora observadora, 11 desembre 2014.)

2.4 L'acompanyament i el guiatge de la tutora al grup d'estudiants

En aquest apartat vull aturar-me a reflexionar sobre el paper i la funció que la tutora⁶⁰ té com a formadora de mestres. Vull destriar quines són les característiques que la identifiquen i singularitzen com a docent que orienta i tutoritza un grup d'estudiants del primer any del grau de mestres i, sobretot, centrar-me a descriure i pensar sobre l'acompanyament i el guiatge que ella fa al grup.

⁶⁰ Tinc ben present, seguint el consell de H. Simons (2011, 116), que la forma com escrivim les descripcions de les persones té implicacions ètiques. [...] Al crear textos (descripcions) sobre persones, no hem de perdre de vista que els elements d'aquests textos tenen el seu origen en la vida de les persones, tampoc hem d'oblidar les possibles conseqüències que la publicació de les descripcions pugui tenir en la seva vida i treball professionals.

Aquest apartat no ha estat concebut d'antuvi, abans de començar la recerca, sinó que ha emergit de l'anàlisi i de la interpretació detallada dels materials del Diari de l'observadora. A mesura que els he anat llegint i rellegint, m'he adonat que la funció de la tutora es desvelava com a molt interessant i que no podia parlar de la manera com es formen els futurs mestres, a partir del treball de l'autobiografia educativa que se'ls proposa, obviant i oblidant-me del paper clau que hi tenia la tutora.

Així he apreciat que la tasca, la funció, el rol o paper que la tutora tenia amb relació als estudiants i al grup era important i bàsic per entendre què passava i el significat del que passava mentre els estudiants desplegaven el treball autobiogràfic. Crec que el que s'ha esdevingut en el grup(s) i, per tant, amb els estudiants i entre els estudiants mentre han preparat i escrit l'autobiografia, durant l'aprenentatge que han construït a partir de la reflexió sobre les seves experiències i vivències escolars, ha estat possible perquè els estudiants tenien aquesta tutora. Això m'ha portat a considerar que havia de dedicar una secció d'aquesta tesi a tractar i aprofundir en l'acompanyament i el guiatge que aquesta ha fet.

Les distintes seccions que es presenten a continuació són part de la caracterització d'aquest acompanyament o guiatge.

2.4.1 Com és la professora tutora personalment i professional

La tutora del grup és una professora universitària veterana, experimentada en la docència en la formació inicial de mestres i apassionada per la seva feina. Ho manifesta ella mateixa, sobretot quan explica com acompanya als estudiants a través de la pràctica de l'autobiografia educativa:

“Trobo apassionant acompanyar els estudiants en la maduració de la mirada de mestre. Jo sempre els dic: un bon metge, quan veu una persona, hi veu coses que els altres no hi veiem; un arquitecte, quan entra en una casa, hi veu coses que els altres no hi veiem. Vosaltres sereu mestres i quan veieu infants, grups d'infants jugant o treballant, mestres actuant... hi heu de veure coses que els altres no hi veuen. El treball de l'autobiografia és el primer moment en què comencen a veure les coses des dels ulls de mestre i ho fan mirant la seva pròpia vida. Si omplim el cap dels estudiants de receptes i de teories, però no eduquem aquesta mirada, no estem formant mestres.” (De l'entrevista amb la tutora amb qui he compartit la recerca, 24 de gener 2015.)

Una docent que assumeix la responsabilitat d'ajudar a avançar en la reflexivitat del grup(s) d'estudiants que té encomanats. En cada curs, treballa amb un grup d'alumnes nou que no s'assembla a cap altre i, malgrat això, es compromet amb entusiasme en el treball i amb les persones; és una mestra que no se'n desentén. En aquest sentit, estic molt d'acord amb Duch (2004, 157) quan afirma que “la praxis pedagògica l'han de dur a terme homes i dones vocacionalment i sapiencial –per testimonis, en realitat– decidits a formar-se i a formar i no per “tècnics” que es limiten a ser uns aplicadors mecànics de la “raó instrumental” a un conjunt asèptic d’“informacions” i de dades estadístiques.”

El testimoni de la tutora mentre desplegava la seva tasca així ho revela:

“Aprenc molt. M'obliga a confrontar el meu saber pedagògic amb històries singulars, amb models d'escoles, amb situacions molt concretes. Em fa estar en un nivell “d'encarnació” de les idees i principis pedagògics molt saludable i molt necessària. A vegades no tens respostes, i, aleshores, també és una cura d'humilitat.” (De l'entrevista amb la tutora amb qui he compartit la recerca, 24 de gener 2015.)

Aquest compromís implica una dedicació intensa, a nivell personal i amb la tasca professional. La docent té un alt grau d'implicació, que manté amb coherència amb els principis i fonaments de la proposta metodològica en els diferents moments del procés d'ensenyament i aprenentatge. Així en vaig deixar constància en el meu Diari:

“Repasada, rellegida de nou la transcripció de la sessió d'avui –a part me l'he tornada a escoltar– em fixo, de nou, en la tutora del grup. Em reafirmo en la seva gran capacitat d'aprofitar qualsevol de les idees, opinions expressades pels alumnes per estirar-ne el fil i obrir una nova porta que els permeti parlar, conversar i aprofundir en un tema, element o qüestió. És ràpida! Es nota que té un bagatge, molta vida de mestra, de coneixement profund del món de l'escola i de l'educació, dels infants i dels mestres, de les famílies, de les qüestions més organitzatives i fins i tot administratives. Res es perd, res s'escapa! Pot posar molt exemples, il·lustrar-ho amb anècdotes, situacions reals d'aula, d'escola...” (Del Diari de la professora observadora, 9 octubre 2014.)

Si l'ensenyament té a veure amb l'amor i aquest implica confiança i respecte, puc dir que la tutora s'estima als estudiants i els dóna la confiança necessària per al seu creixement formatiu i personal com a futurs mestres, i ho fa des del respecte i la consideració a la seva persona. No he vist en cap moment que hi establís una relació de poder. En paraules de

Duch (2004,200), “els pedagogs (i la tutora ho és) estan cridats allí on els trobi la vida, a fer possible un nou naixement en la persona de cadascun dels seus educands, estan cridats a fer possible un temps i un espai nous, estan cridats per utilitzar una expressió de Paul Ricoeur, a ser testimonis de que l’home és possible.”

És sàvia i lúcida perquè sap veure què li demanen i què li diuen els alumnes en tot moment. Sap abordar tots els detalls que es presenten en la dinàmica del grup i en relació amb el treball de l’autobiografia, problematitza les situacions quan aquestes ho demanen, facilita l’autonomia de l’alumnat i crea les oportunitats perquè aquests puguin parlar, argumentar, triar les decisions més interessants.

Té un sòlid credo pedagògic fruit de la pràctica docent i d’una sòlida preparació i fonamentació teòrica. Aquesta és potent intel·lectualment.

“El tutor no pot ser qualsevol. Aquest espai de seminari és tan privilegiat que cal que sigui un bon tutor, que tingui un gran coneixement de la pràctica i que aquesta sigui viscuda, estimada. El retorn que els pot fer als estudiants és, en aquest cas, molt més enriquit, més vigorós, més viu! I això, no ho dubto, reporta als estudiants una experiència, un testimoniatge que fa molt més que un coneixement purament acadèmic que no ha passat per l’aula, que no ha estat viscut.

Si no fos així, els alumnes aportarien coses, però moltes quedarien, o bé difoses, o es perdrien. Serien aportacions interessants dels alumnes, donarien peu al diàleg i es quedarien aquí. Però la gràcia està en que es pugui estirar, desplegar, estendre; que es pugui aclarir o fer patent allò que podia quedar mig amagat, del que han dit els estudiants, o que era poc tangible.

En aquest sentit, la tutora pot lligar-ho o relligar-ho amb la pràctica de les aules, amb experiències escolars, amb el marc teòric ja vist o per descobrir, encara, de les matèries, fer referència als pedagogs que n’han parlat, de relligar pràctica i teoria, etc. I, com no, fer palès als alumnes que allò que han dit és interessant, que cal contemplar-ho com una aportació valuosa, que té sentit. I també ajudar-los, poc a poc, a que siguin conscients de la riquesa de les seves experiències i aportacions i que si es mira, s’analitza i es reflexiona amb finesa/delicadesa/atenció i aprofundiment, ens diuen, donen o proporcionen moltes coses, molts elements.

La seva vivacitat i rapidesa mostra la seva implicació amb aquest grup d'estudiants. Aquesta tutora de Seminari en sap i sap aprofitar-ho. Saber treure profit de tot allò que s'ha dit.” (Del Diari de la professora observadora, 11 octubre 2014.)

2.4.2 Clima, entorn d'aprenentatge o dinàmica que ella crea en l'espai de Seminari

En el procés de la formació inicial de mestres és important que l'ambient d'aprenentatge en el qual aquests es trobin sigui ric, porós, estimulants i exigent. L'espai de seminari, en ser un espai d'aprenentatge en grup reduït, configurat per 12 o 15 estudiants, i liderat per un professor/tutor ho permet. És missió de qui tutoritza el grup saber generar un clima, un entorn d'aprenentatge en el qual els alumnes s'hi trobin bé per aprendre i que es trobin bé, que gaudeixin quan aprenen. L'ambient i l'espai no poden ser mai neutres, estan carregats de significat i de subjectivitat; en el nostre cas, l'espai de Seminari i l'atmosfera que s'hi crea expressen i posen en pràctica els valors del projecte educatiu de Blanquerna i el del bagatge pedagògic de la tutora responsable.

“La possibilitat que ofereix el seminari com espai de treball de petit grup és enorme: el contrast i el debat, el fet de compartir visions i reflexionar-hi obre moltes portes i moltes possibilitats. Amb un grup més gran això no seria tan factible. Es pot aprofundir, no passar-hi per sobre, sinó aturar-se, detenir-s'hi. I a la llarga ser una oportunitat de creixement. En la dimensió professionalitzadora i en la identitat.” (Del Diari de la professora observadora, 16 octubre 2014.)

Vull parlar especialment atenció a la manera com s'ha generat el clima o l'entorn d'aprenentatge en els tres grups de seminari, sobretot focalitzant-ho en el paper i la responsabilitat que hi ha tingut la tutora.

Per aconseguir-ho, la tutora forneix de condicions favorables el context d'aprenentatge. El clima que es respira és obert, de respecte i estima mútues entre la tutora i els estudiants. En aquest sentit, la relació educativa que s'estableix és sempre una relació dialògica.

Al llarg de tot el procés, l'orientació que proporciona als estudiants és sòlida. Els orienta adequadament –focalitza les discussions, fa fer memòria, els pregunta, estira, connecta, relliga. No els desorienta amb les seves apreciacions, consells, preguntes, o quan obre el diàleg. En aquest sentit, reflexiona sobre el treball que aquells van elaborant. Les

seves paraules són una ajuda perquè els alumnes les puguin connectar amb el que ells han dit o viscut. L'alumne ho ha d'interpretar.

Des d'una sensibilitat pedagògica notable, sap mantenir l'alerta i tensar l'atenció del grup en tot moment. Aconseguir aquest marc no és fàcil, per això no té pressa i deixa fer i respecta els temps i els silencis als alumnes, mentre els ajuda a recuperar la seva memòria autobiogràfica, i a construir i a explicar la seva història educativa.

Les converses a Seminari avancen de tal manera que la tutora no ignora les oportunitats que ofereix la sessió o la situació per a la reflexió i la pregunta, que potencia sempre que s'escau. Així, facilita que les discussions que sorgeixen siguin interactives – entre els estudiants i ella, i entre els estudiants mateixos. La docent convoca els alumnes a pensar, estimula l'alumnat a deliberar sobre les aportacions que van fent, sense eclipsar o eliminar les peculiaritats de cada estudiant. Crea un marc en el qual els convida a donar raons de les seves pròpies intuïcions, i normalment fa servir expressions com: *hauries de, fixa't en, podries pensar*, etc. No té mandra de clarificar o precisar el que calgui per ajudar els estudiants. La docent no intervé mentre els alumnes comuniquen la descripció o la reflexió, en tot cas, ho fa al final per aclarir, eixamplar, desplegar, etc.

A vegades, els alumnes mostren dificultats per recordar, fer memòria i explicar les seves vivències autobiogràfiques, a vegades els costa de pensar-hi i reflexionar-hi pedagògicament, o també a voltes les converses o diàlegs són fràgils, aleshores la tutora els ajuda amb les seves preguntes o interpel·lacions i així va omplint els buits o parèntesis deixats pels alumnes. Igualment, això és un bon suport perquè ells puguin anar edificant i enriquint els seus relats autobiogràfics. La tutora, amb tacte, els ofereix una bona “caixa d'eines”, que són facilitadores del seu aprenentatge.

“Espais com el seminari i aquests tipus de diàlegs posen les cartes sobre la taula, i tenim el temps i l'espai per poder-ne parlar, discutir, raonar, etc., de tal manera que el canvi, l'esquerda en la crosta que tenen quan arriben es vagi fent, però de manera pregona, que l'estudiant ho vagi veient per ell mateix. La possibilitat d'enraonar amb els altres companys, amb la tutora, etc. facilita l'adquisició de noves aproximacions al fet educatiu.” (Del Diari de la professora observadora, 16 octubre de 2014.)

El fet que la mateixa tutora sigui una persona reflexiva, que els plantegi i els faci preguntes claus, que els convidi a l'exploració, que els aportí el seu bagatge, contribueix a que l'alumne pensi per ell mateix.

“Una vegada més, avui m’he adonat que el paper o rol que la docent té és clau: com enriqueix, aporta qualsevol dels temes. Coneix la pràctica –com a mestra– i també la part teòrica. Possibilita de relligar, entroncar el que han fet a Teoria i Antropologia de l’educació, cita pedagogs, etc. Té un coneixement profund. A part, aprofita qualsevol intervenció –encara que potser no té molta entitat– ella sap extreure el fil o l’element per a poder valorar-lo. Així els acull a tots, els dóna un lloc, recull la seva veu.

Ho fa sempre amb un rictus a la cara que s’adiu amb el que vol dir. És sincera.” (Del Diari de la professora observadora, 24 octubre 2013.)

“Una altra cosa, que ja he dit en alguna altra ocasió, és com juga i com s’ajuda del to de la seva veu per compartir, per transmetre una idea o una nova aportació. És un recurs que utilitza molt bé per mantenir l’atenció del grup, per transmetre una emoció. El to de veu l’adequa al que es diu. No és un to monòton. Subratlla amb la veu les idees o paraules clau (entusiasme, gravetat, convenciment). La veu embolcalla l’auditori –en aquest cas, el grup de Seminari. Quan parla, a més, va a un ritme adequat, vocalitza i articula bé les paraules.” (Del Diari de la professora observadora, 9 octubre de 2014.)

2.4.3 Les indicacions per escriure l’autobiografia educativa

Els estudiants sol·liciten a la tutora, al llarg del procés de preparació i escriptura de l’autobiografia educativa, diversos aclariments o formulen qüestions sobre què i com s’han d’anar fent les coses. La proposta que es fa als alumnes ha de ser clara i concisa, i la tutora no escatima esforços en les orientacions o suggeriments que els fa als estudiants al llarg del procés, sobretot pel que fa a les indicacions que els ofereix per a l’elaboració o la redacció de l’autobiografia educativa.

“La tutora és molt clara quan dóna les indicacions o quan els fa la proposta. Ella sap què vol aconseguir dels seus estudiants, sap conduir-los sense encotillar-los. Els obre molt el ventall del que poden buscar, pensar. Posa exemples i facilita la comprensió de les demandes. Raona tot el que diu. I això dóna una sensació de crossa amb la qual els estudiants poden avançar.” (Del Diari de la professora observadora, 24 octubre 2013.)

Cada dia, s'esmerça a aclarir i resoldre els dubtes o tota mena de qüestions que li plantegen. Respon els perquè dels alumnes amb respostes adequades a la seva comprensió i procura que les respostes no siguin tancades o definitives, sinó que es complementin amb altres qüestions que ja han sortit i que aflorin més preguntes, si és el cas. Ho fa respectant el criteri i les idees que els propis estudiants tenen i, a partir d'aquí, intenta que el seu guiatge i orientacions els aportin seguretat en el desplegament del seu treball.

“La tutora llegeix el primer paràgraf del guió de treball per redactar l'autobiografia i pregunta: Esteu d'acord en que heu fet això? Ho veieu?”

- Sí, responen els alumnes.

- Heu de seleccionar un fragment de tot el que heu escrit i afegir.

Sobre el títol: que sigui evocatiu, que faci pensar, que obri...

Sobre el cos de l'autobiografia: primer, fer memòria; segon, fer una descripció el més detallada possible –sorolls, olors...– (aquí el to de veu acompanya l'explicació, convida, fins i tot, a fer-ho); tercer, elaborar una reflexió –no com a nens, sinó com a alumnes de Magisteri. Per exemple, abans la Júlia ha dit: “quan era nena no m'afectava i ara quan ho parlo amb amigues hem vist que...”; un altre any un estudiant va dir: “quan era petit el que em va impactar va ser ... i ara quan hi penso...”. Fixeu-vos que hi ha una manera de pensar aleshores i una altra de pensar-ho ara. Quan us ho mireu amb ulls de mestre. La memòria fa sempre una selecció, la memòria és selectiva. Heu de garbellar de la vostra experiència: el garbell separa el blat de la pellofa, separa allò que és bo. Què m'enduc de la meva educació i per què?; què rebutjo i per què?. Avui, justament, han sortit coses que clarament voleu rebutjar!” (Del Diari de la professora observadora, 16 octubre 2014.)

Alguns estudiants es mostren inquietos quan reben les orientacions:

“Una alumna, la Carme pregunta: ¿A quina etapa?, ¿de P3 a Primària?”

Tutora: Millor a primària perquè és l'etapa on vosaltres fareu de mestres, però, com que l'important és que sigui significatiu, pot ser a infantil –perquè el primer dia d'escola va ser molt feliç o va ser un moment tràgic, a secundària –alguns estudiants han viscut experiències vitals importants en aquesta etapa, per tant, cal parlar-ne.

Escriure una autobiografia vol dir escriure vida, però no tota la vida. No hi ha cap autobiografia que ho expliqui tot. No cal explicar-ho tot.” (Del Diari de la professora observadora, 16 octubre 2014.)

La tutora subratlla que no deixin res en el tinter, que ho considerin tot, que no rebutgin res. Els recorda la importància que qualsevol fet viscut, per petit que sigui, queda retingut en la memòria: *“Tutora: Una cosa petita té una transcendència en la memòria.”* (Del Diari de la professora observadora 16 octubre 2013.)

Els concreta com i on començar a pouar:

“Tutora: Heu d’anar a la vostra trajectòria escolar per extreure’n els elements o els aspectes que us poden servir per fer de mestre, decidir: què m’enduc i què no m’enduc. Heu de prendre’n consciència.” (Del Diari de la professora observadora 17 octubre 2013.)

“- Tutora: Bé, el que hem fet avui ha estat obrir idees, possibilitats per a l’autobiografia; i ara, en solitari, heu d’escriure-la. Qui vulgui escanejar algun material pot fer-ho, però el que heu d’aconseguir és una reflexió pedagògica valuosa. Si té sentit, que ho integri.

- Ferran: *Podem escriure només sobre aquests temes?*

- Tutora: *No, de tots els temes oberts i d’aquells que per a vosaltres tinguin significació; per exemple, de la família també, que en algun moment us hi heu referit, o algun tiet.*

- Un alumne diu: *I d’algun moment de l’esplai? I tant! De l’educació en el lleure, si hi ha alguna cosa important, també.”* (Del Diari de la professora observadora, 24 octubre 2013.)

Quan s’interroguen sobre l’avaluació i la valoració de la tasca els ho puntualitza:

“- Àgata.: I l’avaluació?

- Tutora: *Jo el que valoraré no és el que heu viscut, perquè cadascú ha viscut el que ha viscut, sinó el suc que en pugueu treure amb ulls de futur mestre. I per això hem fet aquest procés, perquè poguéssiu veure com anar-ho fent.”* (Del Diari de la professora observadora, 16 octubre 2014.)

2.4.4 Construint la bastida

La tutora acompanya i guia el grup d'estudiants de seminari globalment i a cadascun d'ells en particular durant tot el procés. Els ajuda, els fa de crossa, perquè el seu treball vagi evolucionant vers l'objectiu que és l'elaboració de l'autobiografia educativa.

“La tutora és una bona companya de camí, sap acompanyar. A vegades diria que fa de “sherpa” del grup, perquè els guia i els acompanya en aquesta expedició que vol arribar al cim quan acabin escrivint la seva autobiografia amb totes les aturades als camp base –que són les sessions preparatòries. Hi ha una aclimatació per a assolir la redacció, la narració de la vida escolar.

Una idea que crec que pot definir el paper de la tutora en el grup, en aquest cas, quan fem l'autobiografia que parteix de l'experiència de cada estudiant, és que esprem a fons les contribucions que fan els estudiants.”(Del Diari de la professora observadora, 9 octubre 2014.)

El camí és llarg i no està exempt de dificultats. Ella, però, es mostra perseverant en la implicació dels estudiants en l'evolució del seu treball i els mostra una confiança plena davant la por al fracàs que ells puguin tenir, i els condueix i els encamina exigentment perquè arribin al fons de totes les qüestions.

Durant el recorregut que fan mentre preparen l'autobiografia educativa –en les sessions prèvies a l'escriptura– els marca els procediments i els passos que hauran de fer, els orienta quan es desvien o no segueixen el camí, però sempre des de les seves aportacions inicials:

“Tutora: Això que hem fet aquests dos dies ara ho guardem, fem bullir l'olla per poder fer més endavant la vostra pròpia autobiografia.” (Del Diari de la professora observadora, 24 octubre de 2013.)

En les sessions preparatòries, comencen sempre des de la seva experiència a l'escola. Aquest moment, de treball individual, és per pensar, endreçar les idees i després poder-les comunicar, també per refrescar la memòria. Se'ls demana que descriguin l'esdeveniment, el fet o la situació i que ho facin de la manera més detallada possible, que en facin una “descripció densa”, com diria Geertz (1997).

Sovint els descriu què han fet i aleshores els interpel·la:

“Tutora: Has tornat a fer una descripció. ¿Quins records hi ha en aquesta descripció?” (Del Diari de la professora observadora, 16 d’octubre de 2013.)

“- Cinta: La professora de música era exigent i va despertar en mi el goig que ara tinc per cantar a corals. Em va descobrir el que més m’agrada en el món. Fou una sort! A Educació Primària anava perduda.

- Tutora: ¿La Cinta ha fet reflexió i descripció? Ha fet una reflexió descriptiva.” (Del Diari de la professora observadora, 16 octubre 2013.)

“Tutora: En aquesta ocasió, però, hauríeu de fer la descripció i la reflexió juntes. Es pot fer integrat –és a dir, una descripció reflexiva– o bé, primer fer la descripció i després la reflexió.” (Del Diari de la professora observadora, 24 octubre 2013.)

El pas de la descripció d’un fet o un esdeveniment viscut pels estudiants a l’escola a la reflexió pedagògica d’aquest pot resultar, de vegades, un pas difícil de fer. En tenim un bon exemple:

“Tutora: Fixa’t, has allargat la descripció, has donat més dades. Mira de lluny, reflexiona sobre com actuava la mestra, pensa per què ho feia.” (Del Diari de la professora observadora, 8 octubre 2014.)

La recomanació passa per allunyar-se de l’anècdota i qüestionar-s’ho com a mestre. Partir dels elements de l’anècdota, però preguntar-se per què són importants, extreure quins aspectes són útils i valuosos, i sobretot, pensar-hi per aprendre’n.

En sentit contrari, quan els alumnes han explicat les seves anècdotes i n’han sabut estirar els fils per pensar-hi pedagògicament els ho valora i els diu:

“Tutora: Mireu el que hem fet: Heu descrit l’anècdota, després heu afinat i n’heu extret una reflexió, és a dir, sobre l’anècdota heu pensat: què he après?” (Del Diari de la professora observadora, 8 octubre 2014.)

“Tutora: Fins ara han sortit tres situacions valuoses i interessants; caldria que aquestes situacions ja siguin material per a l’autobiografia.” (Del Diari de la professora observadora, 8 octubre 2014.)

Aleshores, la tutora els indica clarament com poden fer-ho, i els recorda quin ha estat el punt de partida i quin hauria de ser el d’arribada:

“Tutora: Us demanaria que ho penseu bé, que no sigui la primera cosa que us vingui al cap. Recordeu que tot això ho heu d’apuntar, anar fent les notes, per quan escriviu l’autobiografia. Una altra cosa: els dos primers dies vam separar descripció i reflexió; els dos darrers, ahir i avui, ja no ho separem; cal unificar la descripció i la reflexió.

Ahir us vaig haver d’estirar una mica per fer la reflexió, sortien: “m’agradava”, “em feia gràcia”..., avui a veure si afineu una mica més; per tant, explicar ¿com era aquest mestre?, què feia?, ¿per què aquí hi ha un bon record?, ¿per què és una persona valuosa per vosaltres?, ¿què en puc aprendre?” (Del Diari de la professora observadora, 16 octubre 2014.)

Sovint, recondueix o ressitua la intenció de la sessió i ho diu: *“no es tracta de ... sinó de valorar-ne la importància com a mestre”*. Hi insisteix molt, sempre que pot: *“Això que fem, ho fem com a futurs mestres”*; subratlla: *“amb ulls de ...”, “amb la mirada de”*. Poden haver-hi memòries escrites per persones d’àmbits i especialitzacions diverses, però la tutora fa aquesta proposta, d’un relat d’una experiència viscuda a l’escola, perquè un mestre pot aprendre’n i li pot servir molt. En fer insistència en la paraula *mestre* –encara que sigui implícitament– és per fer-los notar que no ho diu el qui ara és mecànic o qui s’està formant per ser metge, o bé és un ciutadà normal del carrer, sinó que qui ho ha escrit, qui n’ha fet la valoració serà, vol ser mestre.

En el pas de la descripció a l’abstracció i reflexió pedagògica els ajuda, sosté i reforça:

“La tutora els diu: Avui us he ajudat a fer el pas de la descripció a la reflexió. Hem partit de la matèria de vida, després cal distanciar-nos i reflexionar des de la proximitat, perquè l’experiència l’hem viscut nosaltres. Un exemple el teniu en els llibres de Van Manen, en els quals primer, descriu i després en fa la reflexió.” (Del Diari de la professora observadora, 16 octubre 2013.)

“Tutora: El que m’interessa molt que també veieu són el dos moments que hem marcat els dos dies: el moment de la descripció i el moment de la reflexió. Ho veieu? Si una autobiografia és només descriptiva, no és el que demanem, d’acord? Per què estem recordant la infantesa? No per passar l’estona, o per recordar batalletes, o perquè sigui molt bonic. No! Ho estem fent perquè això és valuós pel vostre futur fer de mestres. Per tant, us ho heu de mirar –aquest passat– amb ulls de futur mestre. Aquí s’ha de començar a notar que teniu finesa de percepció. D’acord? Per tant, quan ho descriviu, intenteu

descriure molt bé els fets, perquè com més bé els descriuiu –com vam dir ahir– més fina serà la reflexió. I intenteu fer aquest exercici d'extreure per què això és important, què passa aquí, quins ingredients hi ha, com els puc transportar a la futura pràctica de fer de mestre, eh!? És com si fer aquesta autobiografia fos una mena de trampolí que us hagués de relançar.” (Del Diari de la professora observadora, 9 octubre 2014.)

Els mateixos estudiants procuren seguir les indicacions de la tutora i, a mesura que avancen les sessions, quan expliquen les seves experiències tenen cura que aquestes cada vegada fugin més de la mera descripció i incorporin més la reflexió:

“- Mateu: A Educació Primària entràvem corrents per arribar el primers. Teníem ganes d'anar a escola. Era un moment màgic. Tothom el recorda. Ho valoro com a fet molt positiu; ens agradava, en teníem ganes. Ai, perdó! He fet una descripció.

- Tutora: No, perquè has parlat de quan els nens entraven corrents a diferència de les escoles en les quals els nens surten corrents.” (Del Diari de la professora observadora, 16 octubre 2013.)

En les sessions de la posada en comú de les autobiografies, quan dialoguen amb l'autobiografia de l'altre, també poden aparèixer alguns obstacles per superar la pura descripció de la narració del company i presentar-ne una reflexió pedagògica. En aquests moments, la tutora també els orienta perquè puguin fer aquest salt i exemplifica com fer-ho:

“Tutora: Ara, el que caldria és que entréssiu a la història de vida del Roc! ¿Què aprens de la vida del Roc? D'acord? ¿Què analitzes com a mestre si tu veus aquesta realitat en una aula? Ja no només tenim empatia amb la nostra vida, sinó amb la de l'altre. La proposta és anar a la vida!” (Del Diari de la professora observadora, 10 desembre 2014.)

“Tutora: Fixeu-vos que en general –com a observació– gairebé tots esteu fent una valoració bastant descriptiva, ho veieu? Esteu explicant l'autobiografia de l'altre, us n'adoneu, oi? La idea era dir: d'aquesta vida, d'aquesta vida d'infant, jo, com a mestre – d'aquest infant que a més a més en perspectiva en puc fer una valoració de com això l'ha modelat, l'ha afectat, etc.– jo, com a mestre, què n'extrec? Per exemple, la Carme, ara, hauria pogut dir aquest tema: què vol dir ser reconegut, ser vist, ser conegut.” (Del Diari de la professora observadora, 10 desembre 2014.)

“Tutora: Fixa’t, has fet un repàs lineal –del principi fins al final. Ho veieu o no? L’altre cosa és dir: què n’extrec? Què n’aprenc? Què destaco més? Ho veieu? Cal un pas cap a l’abstracció.” (Del Diari de la professora observadora, 10 desembre 2014.)

Quan a les darreres sessions es despleguen els monogràfics triats pels estudiants, aquests també requereixen el guiatge de la tutora, sobretot a nivell procedimental i estratègic. Són en el seu primer any de carrera i, a vegades, encara necessiten el suport del professorat davant de formes o maneres de treballar que inclouen mètodes i tàctiques que per a alguns són poc habituals:

“Tutora: Cal que utilitzeu les experiències vitals i les creueu amb les altres fonts d’informació: els articles, els continguts de les matèries –que teniu més o menys explicitats en el document com a referències...” (Del Diari de la professora observadora, 11 desembre 2014.)

“Tutora: Caldria que busquéssiu un fil conductor: de què estem parlant: què són les normes? Quins objectius tenim? Es tractaria de fer reflexió sobre el tema de manera global, això vol dir elaborar, establir un discurs; també podeu pensar si això es dona o no a les escoles.” (Del Diari de la professora observadora, 11 desembre 2014.)

“Tutora: Després diu, per a tots: “cal buscar l’eix o enfilall del tema i sí que hi podeu posar cites –bé siguin dels articles o de les mateixes autobiografies.” (Del Diari de la professora observadora, 11 desembre 2014.)

Com hem vist, la tutora manté una interacció constant amb els estudiants durant el procés; amb el seu suport, l’acompanyament i el guiatge, aquests van desplegant les seves capacitats i el potencial que tenen.

Aquesta bastida que ella els procura es dona també quan els ajuda a extreure els tresors de les seves trajectòries escolars i educatives, i quan considera que cal aprofundir, treure més suc de les seves explicacions:

“Tutora: ¿Quina seria aquí la reflexió educativa a fer? Per exemple: ¿Per què aquesta mestra us agradava? ¿Què passava en aquest moment perquè tinguéis un valor fort, fos significatiu? ¿Quins ingredients podríem destacar del paper del mestre, de la relació amb els altres?” (Del Diari de la professora observadora, 17 octubre 2013.)

“Tutora: ¿A algú més se li acut alguna situació com aquestes, que poguéssim traslladar a un moment de classe més “convencional”? Això dels racons que ha explicat la Júlia es podria fer? ¿Podríem fer racons de matemàtiques, de llengua?”. (Del Diari de la professora observadora, 9 octubre 2014.)

“La tutora diu: han sortit situacions interessants. Què hem fet? Heu descrit –alguns, acuradament; d’altres, més superficialment. Quan més acurada és la descripció, la reflexió serà més rica; cal fer-la amb finesa. Ara, hauríeu de fer un pas més. Pensar per què l’he triat, per què és un bon o mal record per a mi? ¿Com em sentia jo? ¿Quin paper tenia la mestra?, etc. Aportar una mirada més adulta.” (Del Diari de la professora observadora, 8 octubre 2014.)

Quan en les sessions preparatòries s’han tractat els diferents temes: el mestre que més recorden, els moments més significatius viscuts a l’escola, les activitats que més els agradaven, les metodologies, espais i materials, etc., els estudiants parteixen de les seves pròpies trajectòries i la tutora, amb les seves preguntes i qüestions que els fa, contribueix a que ells extreguin el màxim de reflexió. I això porta a que, de vegades, s’estableixi una conversa en la qual la tutora va preguntant, ajudant a posar nom a les experiències:

“- Tutora: Per tant, Jordina, això que dius, ¿la manera com una escola actua davant el nen el condiciona? ¿Modela el seu caràcter?

- Jordina: Sí, sí. (D’altres alumnes també assenteixen amb el cap.)

- Tutora: Ho dic perquè en prengueu consciència!

- Jordina: El fragment que he triat és un que fa referència justament a les burles dels companys i la resposta dels professors.” (Del Diari de la professora observadora, 10 desembre 2014.)

“- Tutora: Per què era important? Quins elements tenia ella que t’agradaria tenir a tu?

- Àgata: Perquè es preocupava de nosaltres i m’agradava; i si un dia sóc mestra m’agradaria fer-ho jo, preocupar-me dels meus alumnes, i si no ho entenen explicar-los-ho d’una altra manera perquè ho puguin entendre.” (Del Diari de la professora observadora, 16 octubre 2014.)

“- Tutora: *Quin és l'element que no t'agradava d'aquella mestra?*

- Jordina: *La falta de respecte vers els alumnes. I dir també que avui es parla de bulling entre els nens, però aquí veiem una mena de bulling de la mestra als seus alumnes.*” (Del Diari de la professora observadora, 16 octubre 2014.)

“- Tutora: *Has dit “sempre estava allà”. Qui sempre està allà, és una persona que què?*

- Lia: *Incondicional*”. (Del Diari de la professora observadora, 16 octubre 2013.)

“- Mateu: *Jo parlaré d'un espai: el pati. Considero que el pati era l'espai més significatiu que vaig tenir.*

- Tutora: *Has fet servir la paraula significatiu. Què hi ha en el pati que no s'esdevé en altres espais? A part has fet un dibuix, oi? En Mateu el mostra.*

- Mateu: *Hi passàvem més hores que en altres llocs: a les hores del pati, hi fèiem gimnàstica, les extraescolars. És un espai on he après moltes coses i n'he viscut moltes d'altres: una baralla, el primer petó, un conflicte, etc. Com deia la Cinta, l'espai era gran, hi havia racons, amagatalls; era l'espai no vigilat, on teníem més llibertat. Hi havia una xemeneia que era vertebradora de tots els que hi hem passat. A més, és el símbol del logo de l'escola i tenim un himne. Pati de dalt i de baix. Frontera, creuar-la era fer-se gran, canviar de lloc del pati i créixer.*

- Tutora: *No has parlat dels mestres. ¿Quin paper tenien els mestres o bé el paper era que no tenien paper?*

- Martí: *Podíem fer de tot. Un punt a favor de l'escola és que ara hi ha fet un hort; ja m'hagués agradat tenir-lo per aprendre botànica. Teníem un porxo, casetes, també cucs.*

M'adono que no he dit res de negatiu!” (Del Diari de la professora observadora, 24 octubre 2013.)

“- Cinta: *Jo també parlaré del pati, però quan anava a Infantil. Era molt gran i ben dotat: teníem casetes, bicicletes, rodes, etc...*

- Tutora: *I què us permetia?*

- Cinta: *El joc.*

- Tutora: *Un joc, com?*

- Cinta: *Lliure, diversificat... Hi havia colors.*

- Tutora: *I a Primària?*

- Cinta: *Era molt diferent; els nois jugaven a bàsquet i les noies parlàvem.*” (Del Diari de la professora observadora, 24 octubre 2013.)

A vegades, també els indica què els falta i per on podria anar la seva reflexió sobre la pràctica educativa, o els demana que vagin més a fons:

“*Tutora: Aquí podries fer una reflexió potent sobre el joc. Hi ha psicòlegs i pedagogs que afirmen que el joc és seriós per al nen i important per a la infantesa.*” (Del Diari de la professora observadora, 24 octubre 2013.)

“*Tutora: Sobre el primer tema que has plantejat, hauries de treure més punta sobre què implicava el fet de tenir i cuidar els cucs de seda a la classe*”. (Del Diari de la professora observadora, 24 octubre 2013.)

2.4.5 La tutora evidencia el procés seguit

L'acompanyament als estudiants per part de la tutora durant tot el procés és continuat. Aquest es manifesta de maneres diverses. Sovint, els mostra o evidencia el camí que estan fent, l'evolució que segueixen, la fase en la qual es troben, si van o no en la bona direcció, com progressen, etc. Aquestes apreciacions tenen un to valoratiu, són orientadores i les fa amb la voluntat de fer-los conscients que coneguin on són i el seu abast, i també per a esperonar-los a avançar i a fer-ho cada vegada d'una manera més reflexiva i amb ulls de mestre.

“- Tutora: *Nois, què us sembla: ¿heu sigut més capaços de fer millor la reflexió?*

- Alumnes: *Sí, sí.*

- Tutora: *En aquesta ocasió ho heu fet més interpretatiu i hermenèutic. L'altre dia, ahir, us va costar més.*” (Del Diari de la professora observadora, 17 octubre 2013.)

“*Mentre van escrivint, la tutora els diu: veig que algú ha fet un dibuix i tot! Això està bé; no ho dic perquè tothom ho faci, sinó com a idea. Us vull dir que si per exemple a l'autobiografia voleu posar alguna foto, o escanejar un dibuix o una tapa d'un àlbum, etc. ho podeu fer. Aquest moment és per endreçar les idees i després poder-les comunicar. També, refrescar la memòria.*” (Del Diari de la professora observadora, 24 octubre 2013.)

“Fixeu-vos que, de moment, han sortit coses similars: moments excepcionals; un aprenentatge viscut, la dimensió comunitària, etc.” (Del Diari de la professora observadora, 9 octubre 2014.)

“Tutora: ¿Enteneu una mica el procés que anem seguint? Bevem del que hem viscut – fixeu-vos que tenim vuit moments diferents, són molts! Ja és una bona mostra, no?–; mirem quins ingredients tenen aquests moments, i mirem com podem extrapolar això a d’altres situacions: sabem que pels nens les situacions són més reeixides quan hi ha un treball molt més comprensiu i no d’anar ràpid, per tant, quan es dóna temps; quan es fan les coses en grup, quan es fa aprenentatge entre iguals, etc. Tot això que heu dit, que ho heu dit vosaltres, eh! Hi reflexionem i pensem què podem aprendre’n.” (Del Diari de la professora observadora, 9 octubre 2014.)

2.4.6 De com han arribat als monogràfics o projectes de treball

A partir del primer any, la tutora i jo vam veure que durant les sessions preparatòries apareixien temes i aspectes sorgits de les pròpies experiències autobiogràfiques que possibilitaven un cert aprofundiment, que donaven joc per a anar-hi més a fons i que permetien convertir alguns elements o preguntes en un monogràfic.

La tutora fa palès als estudiants com les experiències que narren són tan abundants i fèrtils que les poden convertir en estudis més aprofundits. Els brinda la possibilitat d’enfondir en la reflexió sobre les pròpies pràctiques que han exposat. És una nova oportunitat que aprofita per reconèixer-los el valor de les seves aportacions i també per animar-los a no quedar-se aquí, a obrir una nova finestra, que és la d’iniciar un projecte temàtic sobre alguna d’aquestes pràctiques.

“Tutora: He deixat que això passés perquè de la vostra vida podem fer-ne un monogràfic.” (Del Diari de la professora observadora, 24 octubre 2013.)

“Tutora: Fixeu-vos com aquí ja ha sortit una idea per poder triar temes de cara aprofundir-los i fer-ne un projecte: els càstigs o maneres de reprovar, sobre els límits.” (Del Diari de la professora observadora, 8 octubre 2014.)

“Tutora: Crec que us han anat bé les sessions prèvies de preparació. Quina llàstima que no puguem continuar! Es podria treure un trosset de cadascú i fer-ne un monogràfic: la sol·licitud i el tacte, l’agressió física, la competitivitat, etc.” (Del Diari de la professora observadora, 20 desembre 2010.)

“Tutora: ¿Veieu on ens ha portat avui la temàtica sobre els mestres? L’altre dia va sortir el tema dels càstigs i avui, el tema de l’autoritat, del vincle. Us en recordeu, oi? Aquest podria ser un altre tema per discutir o per aprofundir-hi. També és molt interessant saber exactament què és això de l’autoritat.” (Del Diari de la professora observadora, 16 octubre 2014.)

2.4.7 De com la tutora convida i motiva els estudiants a començar la sessió

Quan els estudiants arriben a Seminari vénen de fer altres matèries, cadascú amb les seves expectatives i/o preocupacions. Un cop a l’aula, es deixa un espai de temps perquè aquests puguin trencar el fil d’una matèria a una altra i, en aquest cas, preparar-se per a una nova proposta. Els estudiants tenen, des de l’inici de curs, una proposta de planificació del semestre que es va desplegant i adequant a les necessitats de cada grup.

Per això, l’inici de la sessió és important –el moment i també el to amb el qual la tutora s’adreça al grup. Cal guanyar-se la seva atenció. Habitualment, el to és d’invitació, propositiu. Es planteja globalment el que es farà i se’n donen pistes. Es comença, sempre, tant en les sessions preparatòries com en les de la presentació de l’autobiografia al grup, o en la posada en comú, explicitant els objectius o la finalitat de la sessió.

“Tutora: Per què fem les sessions preparatòries? Per evocar a poc a poc, i per estimular la memòria –hi ha pensadors que diuen que la memòria s’estimula en grup, que s’activa en comunitat.” (Del Diari de la professora observadora, 8 octubre 2014.)

“Tutora: Avui, destinem la sessió al treball per grups sobre els monogràfics que es van configurar ahir.” (Del Diari de la professora observadora, 11 desembre 2014.)

“La tutora explica què faran avui, la finalitat o intenció de la sessió: després de les diferents sessions prèvies, comencem a tancar les autobiografies. Cadascú ha de seleccionar un fragment i dir-ne el títol. La resta, heu d’assaborir el gènere, l’estil i escoltar-la atentament...” (Del Diari de la professora observadora, 7 novembre 2013.)

Això servirà perquè els estudiants comencin a familiaritzar-se amb els continguts que s’abordaran, perquè comencin a recordar, a fer memòria, en definitiva, perquè es posin en situació. I també servirà perquè sàpiguen com ho poden fer, quin itinerari o camí poden seguir, què els pot ser útil per a fer-ho bé i amb sentit. La tutora no escatima detalls per desgranar què els està demanat i, en aquest cas, l’ús d’exemples també hi ajuda.

Presento alguns d'aquests moments inicials de les sessions preparatòries en els quals s'aprofundeix en el mestre, un moment significatiu, una activitat plaent o no, sobre els objectes personals que els remetent a l'escola:

“Tutora: Avui, el que us volem⁶¹ demanar és que penseu en els mestres que heu tingut. I que cadascú de vosaltres pugui parlar d'un mestre, que tan interessant pot ser el millor mestre que vaig tenir i per què, com el pitjor mestre que vaig tenir i per què. Ho veieu? En podem aprendre molt! Si algú necessita, perquè creu que és rellevant, necessita parlar d'altres personatges, un per bé i un per mal, també pot estar bé, perquè el contrast pot ser molt ric.” (Del Diari de la professora observadora, 16 octubre 2014.)

“Tutora: La proposta per a la sessió d'avui és fer memòria i narrar un moment significatiu. ¿Què vol dir significatiu? Que té un significat fort per a vosaltres, que ha deixat una petjada. Pot ser positiu o negatiu; pot ser un moment en actiu o passiu (en el qual fèieu alguna cosa, o en el qual la vivíeu passivament). Com fer-ho? Primer, fer notes (íntimament, en silenci) i escriure idees per a ser exposades.” (Del Diari de la professora observadora, 8 octubre 2014.)

“- Tutora: Avui pensarem sobre “quina activitat o matèria m'agradava més” –classes d'art, triar el llibre a la biblioteca, una assignatura: matemàtiques, lectura...– un moment del dia o de l'any gratificant a nivell de vida i experiencial, al menjador, un moment educatiu, una activitat educativa que deixi petjada, que tingui significació –el 1r dia ja vam comentar què volia dir significació).

- Lia: ¿Cal anomenar-lo i descriure'l?

- Cristina: Cal que sigui d'una assignatura?

- Tutora: No, no cal; una activitat vol dir quelcom en què éreu actius, que féssiu alguna cosa.” (Del Diari de la professora observadora, 17 octubre 2013.)

“Tutora: Avui, la sessió està dedicada als objectes que us remetent a l'escola. En aquest cas, després de dues sessions, convindria que ja féssiu la descripció conjuntament amb la reflexió. Plantejo algunes qüestions que poden ajudar-nos⁶² a fer-ne la presentació: ¿Per què l'heu portat? ¿Us ha costat o no de buscar-lo? ¿El teníeu oblidat?” (Del Diari de la professora observadora, 15 octubre 2014.)

⁶¹ Mantinc la primera persona del plural per manifestar el to/tracte amb el qual la tutora parla als estudiants. En alguns casos, com en aquest, m'incorpora com a subjecte actiu del grup, com si fóssim dues professores.

⁶² Vull fer notar com la tutora i el grup són u, tots junts són els que avancen, progressen.

2.4.8 Tancament de les sessions per part de la tutora

No s'acaba mai cap de les sessions de Seminari sense que la tutora tanqui o clogui la sessió. Si l'inici de la classe és important –ho he destacat anteriorment–, l'acabament ho és semblantment. Durant tota la sessió, la tutora pren nota de les aportacions que fan els alumnes per tal de poder fer-los, a cadascun, un comentari, una valoració, una apreciació en acabar. En paraules seves, que emfasitza sempre, la finalitat és sintetitzar, recollir, recopilar aquells continguts i aprenentatges més valuosos que s'han construït al llarg de la sessió.

El tancament, doncs, és un moment important per fer palès als estudiants, ben explícitament, què s'ha esdevingut, i subratllar allò més fonamental per condensar sumàriament l'aprenentatge desplegat. Expressions dites per la tutora com “Jo ho he transformat en...”, “Vaig dient paraules claus de cadascú”, “Per a cadascú he escrit una paraula”, “Jo he apuntat”, en són un exemple.

En aquest sentit, sovint, ofereix un comentari valoratiu de cada aportació a cadascun d'ells:

“La tutora fa una recapitulació de tot el que s'ha dit fins ara:

- *Espais: el pati, fa pensar; i sobretot l'activitat que hi va associada: la llibertat. Hem de pensar en com són els patis.*
- *Materials: un material manipulatiu, sensitiu, artístic, o bé un material més monòton. I com la mestra intenta crear alguna motivació amb el caramel. Però alerta, aquí hem de parlar del valor intrínsec i/o extrínsec en aquest cas, el caramel. Caldria aconseguir que els nens trobin el valor intrínsec com en el laboratori i la cura de les plantes.*
- *Experimentar: aprendre a través de l'experiència i del laboratori.*
- *Reflexió: motivació.”* (Del Diari de la professora observadora, 24 octubre 2013.)

O els diu una paraula nucli que sintetitza la seva intervenció tot recordant el contingut de la seva exposició i així emfasitzar-ne la importància:

“Tutora: Han sortit coses positives i negatives –d'aquestes últimes, més; i això també ens ajuda.

Per a cadascú he escrit una paraula. Caldria allunyar-se de l'anècdota i atresorar el bagatge per a ser mestre.

- *El Roc i la Jordina: Sensació d'injustícia versus equilibri o equitat.*
- *De l'Àgata: Sense sentit.*
- *A la Carme: Indistinció –sobre les necessitats de cadascú.*
- *A la Candela: Por –durant anys, els models autoritaris han format part de la història de la pedagogia!*
- *A l'Anais: Reconeixement.*
- *A l'Ester: Moments comunitaris.*
- *De l'Ivan: Reflexió i confiança.” (Del Diari de la professora observadora, 8 octubre 2014.)*

“Tutora: De les diverses coses que han sortit quan hem fet la roda, he apuntat en una llista els trets o aquelles coses que són bones d'un mestre i aquelles que no ho són. De les coses positives heu dit el següent, i jo he transformat en:

- *Atenció i/o interès per l'infant: Ella (es refereix a l'Àgata) ha dit la paraula 'preocupar-se'.*
- *Respecte: la Jordina ha comentat una manca de respecte vers l'infant.*
- *Sol·licitud: el Roc n'ha parlat. Una mestra que estava pendent de vosaltres, del que necessitàveu, del que sol·licitàveu. Ho heu entès?*
- *Passió: La Carme ha parlat d'una passió en positiu, d'una il·lusió per la matèria, que li agradava la matèria, d'una vivacitat, de sentir el que ensenyas. ¿Recordeu que un dia a classe d'antropologia vàrem parlar "d'un saber viscut, no fred"? També l'Ivan n'ha parlat, del d'en J. C., era el cas d'un saber que se'l sabia, que el vivia i que no estava pendent del que deia el llibre de text.*
- *Participació: la Candela ha comentat la importància de participar o no.*
- *Afectuosa: l'Ivan ha descrit una persona afectuosa, que generava confiança, i ell mateix s'ha referit al vincle.*
- *Autoritat: l'Ivan ha parlat d'un bon model d'autoritat, d'un mestre al qual li teníeu respecte.” (Del Diari de la professora observadora, 16 octubre 2014.)*

O ho expressa a través d'un concepte pedagògic:

“Jo coincideixo amb moltes de les paraules que heu dit: creativitat, llibertat, unitat, autonomia, gaudi, motivació. A part, hi afegiria:

- *Llibertat: més marge per expressar-se.*
- *Relació amb els altres: al menjador, amb els companys, a les festes.*

- *Autogestió i autonomia: quan preparàveu el ball, l'activitat de Sant Jordi –aquí, teníeu un marge per decidir.*
- *Experimentació i expressió: el moviment del cos (important): quan fèieu esport, o patinàveu, en els balls –us podríeu moure!*
- *Relació amb les famílies: hi eren, feien pastissos.*
- *Intimitat, relaxació, contemplació: en els jocs, mentre fèieu silenci, la trobada d'un mateix. Quan passen aquestes coses queden en el més pregon.*
- *Màgia, identitat i comunitat: moments que creen identitat personal i col·lectiva – “ens sentíem part de...”*
- *Espais físics que obren possibilitats diferents de les normals, per exemple, els racons a educació infantil.*
- *Barrejar edats: “fèiem”; enriquiment. Escoles que ho fan per vocació. Tonucci diu: “hem decidit que no els separem per sexes, per cultures, etc., però en canvi sí que els separem per edats.” Anticipen, reforcen. Escoles que treballen per cicles. Exemple: apadrinament.” (Del Diari de la professora observadora, 17 octubre 2013.)*

O fa un resum global de totes les aportacions:

“Dels moments significatius de la vostra vida escolar i que hem tractat avui, en destaco:

- *Els moments excepcionals: són excepcionals i han d'existir: per exemple, la Carme i l'Ester amb el Sant Jordi i la festa.*
- *Moments que sortien alguns elements de valors: per exemple, la solidaritat, el treballar junts, ajudar un nen petit. Al darrere hi ha coses de valors profunds. Ho veieu? Tot el que heu dit en totes hi havia un factor de valors que tenien més pes que les altres coses, que eren activitats altament potents des de la perspectiva dels valors.*
- *Heu parlat també d'activitats comunitàries. Algú ha dit: “perquè ho fèiem en grup?” La majoria de coses que fèieu a l'escola potser eren individuals, cadascú a la seva taula. Ningú ha dit res solitari, tothom ha dit coses que fèieu amb els altres (sigui el joc, sigui ensenyar a llegir), ho veieu? Tot han sigut situacions grupals, comunitàries.*
- *Ella ha destacat el grup inter-edats: “ens agradava estar barrejats amb nens d'altres edats”, ella també ha posat l'accent en una situació inter-edats, tu també*

ho has fet (va assenyalant a l'alumne al qual es refereix). És a dir, quan a l'escola els nens de diferents edats es barregen i es poden ensenyar els uns als altres s'està fent un bon treball. Això ho trobareu en alguns llibres i es diu 'aprenentatge entre iguals', els alumnes, fins i tot, dins del mateix nivell, es poden ensenyar entre ells.

Aleshores pregunta: ¿Per qui és gratificant la situació, pel qui ensenya o pel qui aprèn?

- Àgata: Pels dos.

- Tutora: L'Àgata ha destacat que va ser molt gratificant per ella. ¿I a tu et va anar bé a nivell d'autoestima personal?

- Àgata: Sí, perquè em vaig adonar que vaig ajudar.” (Del Diari de la professora observadora, 9 octubre 2014.)

“Tutora: De les coses que jo he apuntat i que seria bastant compartit, en podríem dir com a primera observació: fixeu-vos que no ha sortit cap situació de classe “normal” (si ho podem dir així, entre cometes!) –de matemàtiques, de llengua, etc. Ho veieu com no n'ha sortit cap? També podria haver sortit, per exemple, “quan em van ensenyar a llegir”, “quan fèiem un projecte de naturals...”, que haguessin pogut sortir.” (Del Diari de la professora observadora, 9 octubre 2014.)

Com hem pogut veure, en algunes ocasions, destaca també com ha anat la sessió –si ha anat bé o no tant, el to que s'ha mantingut, etc.

Aquesta manera de procedir per part de la tutora és una bona manera de cloure cada sessió, amb l'expressió manifesta dels aprenentatges fets, de manera que queda clara la intencionalitat que s'apunta a l'inici de cada sessió. Els estudiants solen prendre notes d'aquesta recopilació, resum o síntesi, fet que demostra la validesa que li atorguen. S'ha donat el cas que, a mesura que ha anat avançant el curs, els mateixos estudiants n'han pres model i ells mateixos han volgut expressar-se semblantment posant una paraula a l'aportació d'un company o resumint les intervencions, etc.

2.4.9 Quan la tutora ajuda els estudiants a construir saber pedagògic

Del treball sobre l'autobiografia educativa, els alumnes n'obtenen beneficis diversos. Un d'ells, i que em sembla remarcable, és que aprenen a construir el saber pedagògic, objectiu fonamental en la formació d'un mestre. I en això el paper de la tutora és important

perquè hi contribueix notablement. Com? A partir de les experiències i vivències relatades pels alumnes, n'estira un aspecte, formula una pregunta, destaca un element, reforça una idea, corregeix o matisa una aportació, orienta el diàleg, de tal manera que l'estudiant s'aturi, pensi, reflexioni, reconsideri la seva opinió, argumenti millor el seu parer, etc. La mateixa tutora ho manifesta amb aquestes paraules:

“La pràctica dialògica –en la línia de la tradició socràtica– que porta a millorar la capacitat de reflexió dels estudiants és molt bonica. És allò de la maièutica: fer de llevadora perquè l'estudiant pugui fer sortir una cosa nova que no hi era i que li suposa fer un salt qualitatiu endavant. Anar-los fent preguntes per afinar més, per passar de la descripció, de l'anècdota o de la sensació a la reflexió, és un procés formatiu valuós per a ells i per a mi. Ells també em fan pensar i em fan trontollar amb les seves preguntes i interpel·lacions.” (De l'entrevista a la tutora amb qui he compartit la recerca, 24 de gener 2015.)

Aquesta pràctica, aquest suport es fa sempre des del bon fer de la tutora i amb la voluntat que l'estudiant progressi en la seva formació. Mai per a imposar el credo pedagògic de la tutora. I va destacant que, d'aquest diàleg, en surt saber pedagògic. La funció socràtica o heurística es clou amb aspectes concrets, amb sabers pedagògics valuosos, encara que no siguin concloents.

D'exemples d'aquesta assistència, n'he viscut i escoltat molts al llarg de tantes sessions de Seminari, aquí en destaco dos:

“- Lídia: Quan hi va haver el canvi de tutora, la nova no m'agradava. El canvi em produïa enyorança.

- Tutora: Fixeu-vos com aquesta situació ens pot fer pensar en la transcendència de tenir un mestre o un altre. Les relacions afectives són importants, es creen uns lligams que són valuosos per als alumnes. ¿Quin es l'ingredient més important que tenia la primera?

- Diuen els alumnes: El respecte.

- Tutora: I la segona?

- Responen els estudiants: La implicació.” (Del Diari de la professora observadora, 16 desembre 2013.)

“L'Enric diu: La Noa té un sentiment de culpa.

Tutora: Té un sentiment d'injustícia. Una cosa petita té una transcendència en la memòria." (Del Diari de la professora observadora, 16 desembre 2013.)

El que és interessant no és només el saber pedagògic que els estudiants van construint, sinó que aprenguin un camí per construir-lo des de l'anàlisi de la vida i de la pràctica, no només des dels llibres i les teories. Un camí més pràctic, experiencial i subjectiu.

2.4.10 Quan l'autobiografia es relaciona amb els continguts de les matèries o assignatures

Una de les tasques importants que la tutora fa normalment durant les converses i els diàlegs que es generen a seminari durant el treball de preparació, elaboració i posada en comú de les autobiografies educatives, és relligar i entroncar els relats o explicacions dels estudiants amb els continguts de les matèries que constitueixen el pla d'estudis del Grau de Mestre i, més concretament, amb les matèries que estan tractant en el semestre o amb les que faran en els successius. Aquesta acció docent ajuda molt els alumnes, perquè, d'una banda, dóna valor a les experiències narrades –que parteixen de la pròpia vida de l'estudiant, allò que han rescatat de la memòria o record de la seva vida escolar té un valor educatiu; i, de l'altra, atorga un sentit pràctic als continguts treballats a les diverses matèries –el que fan a les assignatures serveix per a entendre, pensar i donar significat a les seves experiències. Ella mateixa els ho fa veure amb comentaris com: *Tutora: De les anècdotes que expliqueu, si n'estirem els fils tenim moltes coses per pensar.*" (Del Diari de la professora observadora, 16 desembre 2013.)

Aquest plantejament inductiu els ajuda, doncs, a relacionar la pràctica viscuda amb el marc teòric que tot just comencen a descobrir:

"Comenta la tutora: Algun pedagog diu que «tots els infants han de tenir el seu espai d'excel·lència on pugui ser bo». També es refereix al documental que han visionat a l'assignatura d'Antropologia i Història de l'Educació, titulat Pensant en els altres on el mestre Kanamori, que ensenya els nens a descobrir les claus de la felicitat i la convivència. Educa els nens des d'un ambient de respecte absolut i desenvolupant l'empatia. Respecte i empatitza amb els seus alumnes, i els ensenya a escoltar les seves emocions." (Del Diari de la professora observadora, 16 desembre 2013.)

Aquestes referències pedagògiques, psicològiques, legals... permeten modelar una forma d'integrar la teoria que no consisteix a memoritzar i reproduir, sinó a donar

profunditat i claredat a la tasca del mestre. Crec que és bo que des del 1r curs els estudiants comencin a tenir models d'interacció teoria-pràctica.

Les contribucions que la tutora fa, quan convenen, eixamplen el marc teòric que els estudiants van adquirint al llarg del seu procés de formació, els permet anar bastint el corpus pedagògic i educatiu que han fet els grans mestres i pedagogs més rellevants de la nostra tradició pedagògica i, és clar, anar aprenent a conceptualitzar i expressar pedagògicament aquelles idees explicades i anomenades des d'un llenguatge més estàndard. En aquestes ocasions, les referències als autors més rellevants també serveixen perquè els alumnes s'adonin de l'origen i de les arrels de moltes de les opcions pedagògiques i metodològiques que avui sostenen les bases de moltes propostes educatives.

“Tutora: Per exemple, Montessori deia: «Voleu nens callats perquè no coneixeu els infants»; per això va escriure el llibre La descoberta de l'infant.”(Del Diari de la professora observadora, 8 octubre 2014.)

“Tutora: Com diuen alguns pedagogs, és important que hi hagi un treball sobre la responsabilitat i l'autoregulació.”(Del Diari de la professora observadora, 8 octubre 2014.)

“Tutora: Però, cal crear un ambient perquè això es pugui donar. Mireu, Piaget desenvolupa l'itinerari del desenvolupament moral dels nens: de l'heteronomia a l'autonomia. Potser s'equivocaran alguns; però d'altres, no. Els contextos de cooperació generen més que els contextos directius i de més control. L'objectiu no és que ‘no ens la fotin’⁶³, sinó educar.” (Del Diari de la professora observadora, 8 octubre 2014.)

“ Tutora: Avui, com que parlarem dels mestres que heu tingut, us regalo aquest article, “Carta a un maestro”, de Gregorio Luri (La Vanguardia). Un text fet per un professor de filosofia català, Gregorio Luri. No parla del seu mestre, sinó del mestre d'Albert Camús. Albert Camús és un filòsof francès, existencialista. Va morir d'un accident de cotxe i a la guantera van trobar uns documents amb escrits seus i hi ha un bon tros dedicat a un mestre que va tenir. Camús va Guanyar un Nobel i al cap de 40 o 50 anys va escriure una carta a aquest mestre dient-li que havia guanyat el Premi Nobel de

⁶³ L'expressió ‘no ens la fotin’ era una frase literal d'un estudiant que havia dit en la seva explicació i que la tutora recupera tal com l'havia dit ell.

literatura i que no ho hagués fet sense ell. És maca la història, no? Es recordava del mestre.” (Del Diari de la professora observadora, 16 octubre 2014.)

2.4.11 Quan la tutora regala lliçons pedagògiques als estudiants

Com he explicat anteriorment, el paper de la tutora respecte el grup de seminari és multidimensional, abraça diverses dimensions; desplega la seva feina en molts àmbits i això implica atendre diverses facetes. És veritat que ella acompanya, guia, ajuda a construir la bastida amb la qual els estudiants van aprenent a ser mestres, entronca els continguts de les matèries amb allò que el grup està analitzant, etc. En aquest apartat, però, em vull centrar en un altre aspecte que s’ha anat fent present al llarg de les sessions de seminari i que he anomenat: ”La tutora regala lliçons de pedagogia”.

‘Regalar lliçons de pedagogia’ vol dir que els aporta aquell fons o marc teòric a nivell pedagògic que els cal en un moment precís de la conversa o de la discussió, vol dir que els ofereix l’entranya educativa fruit de la seva experiència a l’escola per a enriquir el diàleg que mantenen els alumnes. Aquestes aportacions, doncs, combinen la teoria i la pràctica pedagògica-educativa que la tutora ha atresorat al llarg de la seva vida professional i que permet copsar quines són les seves creences o corpus pedagògic. Han estat moltes i reiterades les ocasions que la tutora ha ofert als estudiants continguts pedagògics específics i concrets davant d’un tema que s’ha plantejat o d’una experiència que s’ha posat a debat.

Es podria dir que, de les moltes ”lliçons” donades per la tutora, se’n podria fer un recull a mode d’aforismes, sentències o màximes per a mestres que s’estan formant o per als qui volen reflexionar i millorar la seva feina. Jo mateixa els he anat recopilat en les meves notes de camp i ara, amb la distància, puc apreciar-ne el gruix –tant per la quantitat com pel seu valor:

“Tutora: Una anècdota que per a un mestre és irrellevant pel nen pot ser transcendent. No hauríem de menystenir les coses que per a ells són importants.” (Del Diari de la professora observadora, 8 octubre 2014.)

“Tutora: Éreu reconeguts com a persona! El nen explica lo seu, els seus problemes són reconeguts pel que és.” (Del Diari de la professora observadora, 8 octubre 2014.)

“Tutora: L’ensenyament s’ha de desplegar no a través de l’ensenyança sinó amb el testimoniatge –amb l’exemple!” (Del Diari de la professora observadora, 8 octubre 2014.)

“Tutora: La por es genera quan la situació és arbitrària; es poden posar límits però sense causar por.” (Del Diari de la professora observadora, 8 octubre 2014.)

Les sessions preparatòries, abans de la redacció de l'autobiografia educativa, propicien que es posin damunt de la taula de Seminari temes tan variats com ara els bons i els mals moments viscuts a l'escola, el testimoniatge de mestres diferents, les activitats que més els agradaven i les que no tant, els espais i els temps especials a l'escola, etc. I tot això explicat i contrastat des de la diversitat de les mirades i les experiències dels 12 o 15 estudiants que formen el grup. És aquí on la tutora els torna a donar lliçons pedagògiques, bé siguin per a reblar el clau sobre un tema o per matisar-lo, bé sigui per aprofundir-lo i treure'n més suc. No són lliçons arbitràries, sinó lliçons molt lligades als temes que es tracten i a l'autobiografia dels estudiants. La tutora entra en el diàleg amb les seves aportacions que, per la seva experiència i edat, tenen un pes determinat.

En recupero sis fragments que em semblen significatius:

“Tutora: Roc, una cosa és que els nens han de tenir límits, que reconeixin l'autoritat, en això tens raó. Hi ha autors que diuen que hi ha una autoritat moral i una altra de formal. I la cultura de la por és una altra cosa! L'objectiu és que l'alumne progressi.” (Del Diari de la professora observadora, 8 octubre 2014.)

“Tutora: Després, en el cas de la Jordina, quan parlava de les activitats diferents que es feien el divendres a la tarda, ha dit: «ens agradava perquè eren activitats diferents». I jo he volgut filar més prim amb aquest 'diferents'. Què tenien de diferents? Oi? Eh! I hem dit que els alumnes estaven en actitud creativa, per tant, que no estava predeterminat el que havien de fer, hi havia uns materials i d'allà en podien sortir coses; i que l'alumne estava actiu, per tant, han sortit activitats en les quals el rol de l'alumne era aquest: ser o mostrar-se actiu i creatiu.” (Del Diari de la professora observadora, 9 octubre 2014.)

“Tutora: El que ens planteja l'Anais és un tipus d'aprenentatge basat en la reproducció i la memorització i no basat en la comprensió. Una altra cosa que podem aprendre de l'objecte que ens ha portat l'Anais –una llibreta– és que a través dels treballs de nens o de les seves produccions podem veure com treballa l'escola.” (Del Diari de la professora observadora, 15 octubre 2014.)

“Tutora: Després ha sortit, per part de l'Ivan, una paraula maca; a part del sentit comunitari, la idea de relleu –una cosa que ara fan els grans que, després, els petits la

faran. La idea de relleu és una idea molt potent a nivell de les comunitats; totes les comunitats tenen formes de relleu, eh!

Algú ha dit «el nen era el protagonista», «nosaltres érem els protagonistes», l'Àgata, no? Això és molt important. Perquè el repte era per ells, avaluaven si l'havien assolit o no, fins i tot, decidien ells quin era el repte. També has parlat de la motivació.» (Del Diari de la professora observadora, 9 octubre 2014.)

“Tutora: En el cas del Roc i de la Candela, he subratllat el tema sensorial, aquest tipus d'activitats que tenen a veure amb els sentits. A l'Educació Infantil es tracta molt l'educació dels sentits, i a l'Educació Primària els nens només ‘són cap’, ja no són cos, ja no són sentits, d'acord? I tota aquesta dimensió més experimental que es dóna a l'Educació Infantil s'oblida, i aleshores un dia que hi ha una experiència en la qual ‘ens tapàvem els ulls i anàvem a les palpentes’ ens sembla una cosa màgica, o bé quan fem volar una cosa que té un pes és una activitat plaent, oi?”

Tutora: És important el tema que surt: la malaltia, la pèrdua i la mort. En aquests casos el mestre no pot fer veure que no passa res; hi ha moments importants pels infants que el mestre ha de respectar i tenir-ne cura.” (Del Diari de la professora observadora, 15 octubre 2014.)

“Tutora: A l'escola, a vegades, pesa molt la idea de la productivitat, i a l'escola no funciona. No s'ha de mesurar amb un criteri de productivitat, que és el de la societat en general i el de les empreses: quan més llibres fas, quantes més activitats fas, quan més gruixut és l'àlbum... I, a vegades, els mestres també es troben pressionats per aquestes coses. A vegades hi ha la classe A i la classe B, i potser un dia un grup surt amb una redacció que han fet entre tots de vuit línies, però pot ser que aquestes vuit línies tinguin molt valor pel treball que ha generat, perquè han hagut de pensar “com posem cada frase” i potser un altre grup, en canvi, surt amb dues pàgines copiades però allò no ha tingut cap atenció per part dels nens, ho veieu? El tema quantitatiu a l'escola, a vegades, pesa molt i és molt més important el tema qualitatiu: com estem treballant, com estan els infants en aquell moment, etc...” (Del Diari de la professora observadora, 9 octubre 2014.)

En altres moments, quan s'han treballat els monogràfics o els projectes específics triats pels propis estudiants, també hi ha hagut l'oportunitat d'escoltar les ‘llicions de pedagogia’

que la tutora els ha ofert. S'ha aprofundit, per exemple, en els límits, el respecte i l'autoritat del mestre; en l'estima i el vincle entre infants i mestres...:

“Tutora: Tu associes l'afecte, el vincle afectiu amb la pèrdua d'autoritat. I no té perquè ser així: hi ha gent a la qual estimem molt i els respectem molt. El repte del mestre és mostrar aquest vincle afectiu, que hi hagi aquest vincle afectiu, un clima de confiança. Per exemple, la mestra que s'interessava per l'Àgata, que li preguntava per la seva germana, es veia que l'apreciava i, en canvi, l'Àgata la respectava molt. Per tant, el repte del mestre és cuidar aquest vincle sense perdre l'autoritat. No estem dient fer-te el col·lega, establir una relació igualitària, no, no estem dient això. Hi ha una asimetria, tu ets el mestre, però des d'aquesta asimetria pots mostrar un vincle, un respecte, una atenció, una preocupació –l'Àgata ha utilitzat la paraula es ‘preocupava’ per nosaltres–, per tant, mostrava afecte i l'Anna no li va perdre el respecte. El que passa és que això és un art!: treballar aquesta proximitat sense perdre l'autoritat. Per exemple, està clar que l'Ivan aprecia al J.C com a mestre i en canvi el J.C. tenia una gran autoritat, no?” (Del Diari de la professora observadora, 16 octubre 2014.)

“Tutora: És el fet de ser reconegut, que et coneguin pel teu nom, de saber qui ets. ¿Veieu la importància que això va tenir per ella? Tenir un mestre que sap qui ets, que sap què et passa, que sap què et costa, la confiança que dóna saber que qui està al davant et coneix, sap qui ets. I com que et coneix, si algun dia fa alguna cosa que no et toca, et pot avisar, t'ho pot comentar, sap portar-ho.” (Del Diari de la professora observadora, 10 desembre 2014.)

2.4.12 De com la tutora encoratja i felicita els estudiants pel procés o per la feina feta

És freqüent que la tutora encoratgi o feliciti els estudiants pel procés que han seguit o per la feina feta –a Seminari o personalment a casa. És un reconeixement al seu desenvolupament al llarg del curs –a les possibilitats i als talents que despleguen. Aquesta actitud és una manera de mostrar-los el seu afecte i estima, i això potencia la seva autoestima. També és una manera de fer-los conscients d'on han arribat i d'on poden arribar, encara. Aquesta actitud, aquesta mirada positiva per part de la tutora vers la tasca feta pels seus estudiants genera un bon to en el grup i els esperona a seguir avançant confiadament en el que són capaços de fer.

Són diverses les ocasions en les quals ella els ho ha explicat al llarg de l'itinerari seguit per a preparar i escriure l'autobiografia:

“Tutora: Avui, heu fet alta pedagogia!” (Del Diari de la professora observadora, 17 octubre 2013.)

“Tutora: Això que dieu és una reflexió molt interessant.” (Del Diari de la professora observadora, 24 octubre 2013.)

“Tutora: Nois i noies, toqueu les concepcions profundes! Molt bé, aquesta sessió d'avui!” (Del Diari de la professora observadora, 8 octubre 2014.)

“Tutora: Bé, bona feina! Ho deixem aquí. Fins dimecres vinent!” (Del Diari de la professora observadora, 9 octubre 2014.)

“Tutora: Bé, hem tingut un panorama ric, avui!” (Del Diari de la professora observadora, 16 octubre 2014.)

2.4.13 Quan la tutora exigeix els estudiants

En la formació d'aquests futurs mestres, la tutora del grup desplega el seu guiatge en dues qüestions fonamentals: un treball sobre les actituds i un treball sobre els continguts conceptuals i procedimentals d'aprenentatge. I ho fa des del rigor i l'exigència, i no pas des de la rigidesa i la severitat. El to cordial i afable presideix habitualment l'ambient de Seminari, ara bé, quan els estudiants no responen al que s'espera d'ells la tutora els ho demana amb energia, tot avisant-los i intentant reconduir la situació.

“- Tutora: Una cosa, fixeu-vos-hi, ho dic per anar aprenent. Jo no vaig demanar això; que no passa res –no estic renyant, però n'hem d'aprendre. Jo no vaig demanar que expliquéssiu l'autobiografia de l'altre com qui explica una pel·lícula (surto primer aquest, després l'altre...).

- Roc: Però vaig destacant alguna cosa de cadascú, allò important, com la reflexió.

- Tutora: D'acord, d'acord! Però, aleshores aquesta és la idea: que sintetitzis i vagis a la reflexió de cada cosa, eh?! Fer una abstracció. Podeu, evidentment, explicar alguna anècdota, però no ho podeu explicar tot. I després heu de vigilar que les referències que feu la resta les compartim o ens les heu d'aclarir. Per exemple, la Maria, qui és la Maria?” (Del Diari de la professora observadora, 10 desembre 2014.)

A nivell actitudinal, es treballa, entre d'altres, la responsabilitat i el compromís dels estudiants en la preparació de les sessions a casa, i la implicació i participació d'aquests durant el desenvolupament de les sessions a Seminari. En són un exemple aquests fragments del meu diari:

“Tutora: Ep! Nois, cal apuntar. (Els ho recorda perquè cada dia els alumnes han de prendre nota del que té lloc a la sessió de Seminari, per després fer-ne una reflexió).” (Del Diari de la professora observadora, 15 octubre 2014.)

“Diu l'Ester: L'objecte que jo volia portar era un cançoner de parvulari, però no l'he dut. (Se l'ha deixat a casa i la tutora els comenta que això no hauria de passar, que ho sabien des de feia dies justament perquè poguessin pensar bé quin objecte volien portar i buscar-lo). Tanmateix li demana que expliqui com era.” (Del Diari de la professora observadora, 15 octubre 2014.)

A nivell dels continguts conceptuals d'aprenentatge, es treballa la qualitat de les intervencions, l'ús adequat de la terminologia específica de les temàtiques que es tracten, l'aprofundiment en les opinions i/o consideracions que els alumnes fan, etc.

“Quan convé els exigeix, els fa notar que caldria treure més punxa, desplegar, estirar més el fil; pensar-hi més. No és condescendent, és rigorosa, però càlida.” (Del Diari de la professora observadora, 24 octubre 2013.)

Ella mateixa els ho demana clarament:

“Tutora: Ep! Ara collo. No s'hi val a dir: “m'ha fet gràcia”; has de fer un pas més i anar més enllà. ¿Per què era important?” (Del Diari de la professora observadora, 15 octubre 2014.)

Aquestes peticions, tant a nivell d'actituds com dels altres continguts d'aprenentatge – conceptuals i procedimentals– no són gratuïtes, sinó que responen a la voluntat que la tutora té que l'espai de Seminari esdevingui un espai d'aprenentatge plaent i alhora amb una qualitat acadèmica.

2.4.14 De com la tutora avalua i fa el retorn als estudiants de l'exercici escrit de l'autobiografia educativa

Com hem anat veient al llarg dels apartats precedents, el *feedback* entre la tutora i els estudiants és constant; les seves apreciacions i valoracions sobre el treball autobiogràfic

dels alumnes en les sessions a l'aula són permanents. L'avaluació del seu progrés es fa durant tot el procés –des de les sessions preparatòries, en la presentació de l'autobiografia al grup, en la posada en comú– a través de les aportacions de la tutora i fins el moment de la redacció de l'escrit autobiogràfic. És una avaluació amb un caràcter formatiu i formador, en el sentit que els ajuda a obtenir les eines i les estratègies necessàries perquè siguin conscients de com aprenen, alhora que els guia i orienta perquè siguin cada cop més autònoms en el seu treball.

Hi ha un moment, però, que en acabar el procés, quan els estudiants ja han escrit el seu relat autobiogràfic educatiu, la docent els en fa un retorn global i alhora concret sobre el seu document. Els estudiants lliuren a la tutora el relat escrit de l'autobiografia educativa en una data fixada a l'inici del curs. Aquesta els la corregeix i els en fa un retorn personal en una entrevista individual que tenen a les acaballes del semestre.

La voluntat no és de qüestionar les experiències que l'alumne narri o expliqui en l'exerceixi escrit, sinó d'apreciar-ne la reflexió pedagògica que n'hagi pogut extreure. En aquesta entrevista, se'ls torna el text amb els comentaris, suggeriments o esmenes que la tutora vol que coneguin de primera mà. Els continguts d'aquests comentaris qualitatius, escrits al marge del document escrit, que la tutora els fa arribar, giren a l'entorn de diferents aspectes.

D'una banda, constata què ha fet i com ha procedit l'estudiant per fer l'autobiografia, i què és i que conté la seva narració:

“Has fet un repàs exhaustiu i bonic”, “És un repàs detallat i interessant”, “Bon repàs de moments significatius”, “Bon repàs biogràfic”, “El repàs biogràfic és bonic”, “El recull de moments positius i negatius és prou significatiu”, “Reculls experiències molt significatives i en fas una bona reflexió en clau educativa”, “Un bon procés de record encaminada a ser mestra”, Hi ha moments, sensacions, espais... molt ben descrits. També hi ha moments molt bonics”, “La narració és molt bonica; té, fins i tot, un to poètic”, “La descripció-reflexió personal està molt bé. Descrius moments molt difícils dels quals es nota que has après molt. Crec que has desenvolupat una sensibilitat que t'anirà molt bé per a ser mestre.” (Del Diari de la professora observadora, 11 novembre 2013 i 21 de gener de 2014.)

Podem veure com la majoria d'aquests comentaris descriuen com és el text autobiogràfic, quin valor té el seu contingut i l'estil; el qualifica, per això les paraules que es fan servir són exhaustiu, detallat, acurat, ben descrit, ben elaborat, molt bonic, bona descripció i reflexió, aprofundir més... També manifesta quins aprenentatges n'ha extret l'alumne, amb la realització d'aquest treball.

De l'altra, els assenyalen les mancances o dèficits que hi ha trobat, si han respost o no a la demanda feta, el grau de reflexivitat que han aportat o si simplement s'han quedat en una descripció i el pes que té cada cosa, etc.:

“Hi falta la mirada educativa, amb ulls de mestre”, “Hi manca la reflexió com a futura mestra”, “Manca una reflexió en clau més pedagògica, amb ulls de futura mestra, “M'agradaria que haguessis reflectit més la mestra que vols ser a partir de les mestres que has tingut”, “La reflexió pedagògica podria ser més aprofundida”, “És més descriptiu que reflexiu, manca reflexió educativa com a futura mestra” “Podries haver anat més a fons.” (Del Diari de la professora observadora, 11 novembre 2013 i 21 de gener de 2014.)

També aprofita per subratllar quines parts del text són més interessants o valen més la pena: *“Bonica fragment final”, “Les reflexions finals estan molt bé”, “La part reflexiva està ben plantejada.”*

I, fins i tot, aprofita per fer-los avinent quin aprenentatge n'ha obtingut ella com a docent, de la lectura dels textos:

“Aquesta autobiografia és un document molt valuós. Ple de sentiments, de pensaments, de projectes. Les observacions de caire educatiu estan molt ben elaborades. M'has fet pensar i sentir. Et felicito! Endavant!” (Del Diari de la professora observadora, 11 novembre 2013 i 21 de gener de 2014.)

2.4.15 La tutora es coneix les autobiografies

Aquesta frase, “La tutora se sap les autobiografies perquè ja les ha llegides” –apuntada en el Diari de l'observadora, del dia 10 de desembre del 2014– m'ha portat a pensar sobre la importància que té en el procés de formació d'un estudiant que el seu mestre, en aquest cas, la tutora es prengui seriosament la feina que demana als alumnes i com això reverteix en un *feedback* molt més gran. La tutora es coneix les autobiografies de tots i cadascun dels estudiants de manera profunda. Se les ha llegit, les ha analitzat i les ha corregit abans de la sessió en la qual se'n fa la posada en comú. Això fa que tingui molt present

l'autobiografia educativa de cada alumne, i en té algunes anotacions que fa servir en aquestes dues sessions. Fet que és important, perquè possibilita que les seves intervencions siguin justes en el moment precís, donen un to de qualitat als seus comentaris i faciliten el diàleg amb l'estudiant particular quan aquest llegeix un fragment de la seva narració o la comparteix amb els companys.

Aquesta manera d'actuar de la tutora mostra als alumnes que l'elaboració i la redacció de la seva autobiografia ha estat valorada i apreciada de manera individual, i que de tots n'ha après alguna cosa i en vol destacar les experiències o vivències valuoses per a ell o per a la resta de grup. També és una manera de recalcar, destacar o afegir alguna experiència que algun alumne hagi escrit en la seva autobiografia. És una gratificació a la seva feina:

“Tutora: Aquest text a mi també em va agradar perquè el Roc va veure com la seva dignitat era vulnerada.” (Del Diari de la professora observadora, 10 desembre 2014.)

“Tutora: I sobretot deia que es portessin bé quan hi haguessin els altres professors al davant!” (Del Diari de la professora observadora, 10 desembre 2014.)

“Tutora: En el tema dels càstigs, hi havia l'escena d'ella fent la còpia dreta que ja l'havia explicat a Seminari.” (Del Diari de la professora observadora, 10 desembre 2014.)

“Tutora: Faig un afegitó. Recordo com la Jordina explica com una mestra va acompanyar el tema de la mort del pare d'un nen i comenta el tema del globus –que s'assembla a allò d'escriure unes lletres, com el documental del japonès que vam veure. I en un moment determinat va dir que ja no van veure més a aquell nen perquè havia canviat d'escola, però que ella va pensar que aquell nen va tenir sort perquè l'any que li va passar allò estava amb aquella mestra; que ho va saber acompanyar molt bé.” (Del Diari de la professora observadora, 10 desembre 2014.)

2.4.16 La relació de la tutora amb la investigadora

La recerca que he dut a terme ha comportat la meua presència, durant els tres cursos que ha durat, a les sessions de seminari amb tres grups diferents d'alumnes però amb la mateixa tutora. Més endavant, ja parlaré de quina i com ha estat la relació dels estudiants amb mi, però ara em vull centrar en la relació que s'ha establert entre la tutora i la professora observadora.

Tres semestres són molts dies de sessions de seminaris compartits, moltes hores d'observació, d'escolta i mirada atenta, i de situacions viscudes intensament. Puc qualificar tot el temps que hem compartit amb la tutora com un temps ple i ric en aprenentatges, tant a nivell personal com a nivell professional. La predisposició de la tutora a que fes la recerca en els seus grups i el seu acolliment personal m'ha facilitat molt la tasca. Sempre amable i atenta, oberta a aclarir qualsevol dubte i a donar raó de les diverses activitats que proposava i de les decisions que prenia. M'ha regalat un temps preciós, mostra una vegada més de la seva generositat i gratuïtat.

Totes dues sabíem ben bé quin paper tenia cadascuna, ella com a responsable tutora dels grups de primer curs i jo com a investigadora que entrava dins de la seva aula per a fer l'observació necessària. Ella mateixa ho reconeixia i manifestava així:

“M’he sentit molt a gust amb tu. Em sembla que hem trobat el punt just: malgrat ser molt amigues, era clar que tu eres la investigadora i que jo estava amb el meu grup d’estudiants fent la meva feina. No hi ha hagut cap confusió. Però, alhora, sentíem complicitat, il·lusió per fer una cosa juntes que ens creiem i que ens apassiona.” (De l’entrevista amb la tutora amb qui he compartit la recerca, 24 de febrer 2015.)

Ella era qui dirigia i planificava les sessions i jo qui l’observava i després intentava interpretar el perquè de les seves actituds i maneres de fer com a tutora. La manera com la tutora s’ha mostrat i ha actuat davant meu i el que això ha representat ho vaig recollir així en el diari: *“D’entrada, puc dir que davant meu ella treballa totes les dimensions de la seva pràctica i no s’ha de protegir –de fet, no es protegeix– de res, ni s’ha de censurar de res; no té por i s’arrisca. És tal qual, és transparent! Crec que no té por que el que faci, després jo ho tergiversi o ho pugui ridiculitzar.”* (Del Diari de la professora observadora, 15 febrer 2011.)

La impressió de la tutora sobre la meua presència en el Seminari era semblant, i així m’ho confessava:

“La teua presència m’ha afectat, és clar. Segur que ho he fet millor del que ho hauria fet, perquè tu esperaves alguna cosa de mi i confiaves en mi –i això et fa ser millor. També és veritat que la teua presència m’ha fet ser més conscient de com treballa amb els estudiants, de què busco... Ha estat, per a mi, un exercici d’autoconeixement i de presa de

consciència.” (De l’entrevista amb la tutora amb qui he compartit la recerca, 24 de febrer 2015.)

Si ja ens coneixíem i havíem treballat juntes abans, el temps i tot el que ara hem viscut amb els alumnes, les llargues i enriquidores converses que hem mantingut, ha estret i consolidat encara més la nostra relació personal i també professional. En un altre retall del diari hi vaig escriure aquesta sensació: *“Entre la tutora i jo hi ha una relació de mútua estima. Hi ha confiança entre ambdues.”* (Del Diari de la professora observadora, 15 octubre 2014.)

Vull assenyalar que aquesta estima i confiança no m’ha dificultat la “distància” necessària que està marcada per la diferència de rols. El seu paper i els seus objectius eren diferents dels meus.

2.5 Els estudiants d’avui, futurs mestres de demà

El Estudiants de primer curs de Magisteri del Grau d’Educació Primària d’avui, que seran els futurs mestres de demà, són els protagonistes d’aquesta investigació. En aquest apartat desfaré el camí que han seguit durant aquest primer any de formació inicial per a conèixer-los i copsar què ha representat i significat per a ells aquesta aventura.

2.5.1 Actitud davant de la proposta i durant el procés de preparació i elaboració de l’autobiografia

L’elaboració de l’autobiografia educativa és un dels dos eixos bàsics del treball que els alumnes dels tres grups de seminaris en els quals he centrat la recerca despleguen durant el primer semestre del primer curs del grau de mestre.

Les expectatives que tots ells tenen en arribar a la Facultat són diverses, però una cosa es palesa en els primers dies de classe i és que volen parlar i aprofundir sobre l’educació avui, d’escoles, de com treballar amb els infants, de projectes, etc. I encara es mostren més engrescats i motivats si poden fer-ho a partir de la pràctica, de l’anàlisi de casos concrets i de visites i estades a centres escolars.

La proposta de l’elaboració de l’autobiografia educativa respon en part a aquests desitjos de l’alumnat. Es comença el camí de formació com a mestres, no tant des de la casuística d’una escola específica en la qual vagin de visita o hi facin una estada, sinó que

es parteix de la seva pròpia experiència a l'escola, millor dit, des de les experiències de 12 o 15 estudiants, segons el grup, que han estat escolaritzats en models diversos. La riquesa i diversitat que ofereixen aquests móns escolars és extraordinària.

Quan, a l'inici de curs, se'ls fa la proposició d'escriptura de la seva autobiografia educativa certament que sorgeixen interrogants sobre què és, què significa, què vol dir, com s'ha de fer, etc.; però un cop aclarits no hi mostren cap reticència, ho accepten amb naturalitat. La generositat dels alumnes i la disposició gratuïta que manifesten des de l'inici és d'agrair i facilita molt la feina.

“Pel que comenten a les sessions de Seminari sobre la proposta de redacció de la seva autobiografia –tant de les sessions prèvies com en les que fan la feina a casa–, tinc el convenciment que han assumit l'activitat de bon grat. Tot i que primer potser els va neguitejar, ara comencen a gaudir-la. Crec que han vist que la tutora no els ha enganyat. Bona part de la tasca, del temps que hi han de dedicar, és temps dins de la Facultat i això disminueix la sensació de sobrecàrrega. De fet, no hi ha hagut una pressió sobre el temps, els terminis; no han tingut la sensació de sentir-se pressionats. Crec que també han vist que no és una proposta afegida, caprici de la tutora o de la investigadora, vaja, una activitat més que embelleix tot el conjunt, sinó que han entès que forma part del seu currículum. No crec que pensin que fan una feina extra i sense sentit, ni que ens n'aprofitem. Per això penso que la seva participació ha estat bona, i normalitzada.” (Del Diari de la professora observadora, 7 novembre 2013.)

Hi ajuda, sens dubte, el clima de confiança que s'estableix amb el pas dels dies, que els permet obrir-se, mostrar-se sincers, sense prejudicis ni pors a l'hora d'exposar les seves vivències i experiències escolars.

“Observo que, poc a poc, s'ha creat un clima en el grup amable, franc, obert entre els membres del seminari. Abans de començar la sessió d'avui, alguns tenien les autobiografies damunt la taula, alguns les acabaven de grapar, d'altres miraven el fragment que volien llegir, etc. i es feien bromes i comentaris amb molt bon to entre ells sobre la llargària, sobre el disseny, si ho havien imprès amb fulls de color, etc. Hi ha un molt bon clima mentre es comenten, es pregunten, s'interpel·len sobre algunes qüestions que van sorgint quan descriuen, reflexionen o llegeixen el seu fragment. Es respecten, crec

que han anat construint-se com a grup.” (Del Diari de la professora observadora, 7 novembre 2013.)

No han tingut cap vergonya de mostrar-se davant del grup. Probablement, perquè la tutora ho tenia molt clar i sempre ho ha separat del que podia ser una sessió terapèutica destinada a solucionar problemes psicològics o a superar situacions difícils. Segurament, perquè la funció pedagògica i formativa més que no pas la psicològica sempre hi era present i estava sempre al centre de l'acció; en tot moment, es reflexionava sobre el perquè dels diversos temes que s'anaven tractant. En aquest sentit, la disponibilitat ha estat màxima, sense que hagin aparegut traces de desconfiança i de recel vers els companys o la tutora.

“Aquesta sinceritat i generositat que mostren a l'hora de compartir amb els altres les seves bones i males experiències a l'escola, de criticar constructivament o no a determinats mestres, de renegar de determinades metodologies, d'expressar tan obertament les emocions quan recorden la compassió d'una mestra, etc. potser és a causa que són estudiants de 1r curs i encara no tenen cap prejudici ni cap por del que dirà la docent, ni els seus companys –no tenen cap constrenyiment. Santa innocència! Quan actuen així són autèntics, “encara no estan malejats”, no tenen res a amagar. En aquests moments són tot cor i passió.” (Del Diari de la professora observadora, 18 desembre 2010.)

Altrament, s'han mostrat espontanis en el relat de les seves experiències –la tutora no ha hagut de pressionar gaire perquè sortissin els temes, intuïtius en la generació d'idees i valoracions sobre el món educatiu, i també crítics amb determinades situacions i testimonis exposats, així com propositius en la millora i el canvi de l'educació, l'escola i dels mestres. En definitiva, m'he trobat amb uns alumnes càlids, no freds ni escèptics, que estan a gust a Seminari i fan la feina amb gust.

2.5.2 La implicació dels estudiants amb la pràctica pedagògica

Un aspecte clau d'aquesta recerca ha estat l'actitud mostrada pels estudiants dels tres grups de seminari en els quals he centrat l'estudi durant la preparació, l'elaboració i la compartició de l'autobiografia educativa. Un tret destacable ha estat com s'han involucrat en aquesta empresa que la tutora els ha proposat. Sense la seva implicació notable això no hauria estat possible o no n'hauria pogut aprendre tant.

Al llarg de tot el procés, sobretot en les sessions prèvies i en les quals es presenta i es comparteix l'autobiografia educativa, els estudiants dels grups de seminari no s'han mostrat recelosos d'explicar i compartir la seva vida escolar. S'ha posat en relleu la comunió que s'ha generat en els grups, fruit de la participació dels estudiants i de la proximitat amb els altres companys que han cercat en molts moments. Així, han après a ser permeables a les vivències d'altri i a acceptar que l'experiència de l'altre "m'emociona" i m'aporta coses. Aquesta actitud i clima que descriu s'ha manifestat en ocasions diverses i així ho he recollit en el diari:

"L'Ivan va apuntant sottovoce, es veu que s'apassiona i té coses a dir." (Del Diari de la professora observadora, 8 octubre 2014.)

"Alguns estudiants assenteixen sobre l'aportació de l'altre." (Del Diari de la professora observadora, 8 octubre 2014.)

"A algú ja li han vingut records de seguida –la cara és de «Ui, quantes coses que recordo!»; d'altres –dos o tres semblen quedar aturats, que no trobin, desconcertats –les cares seves així ho expressen. L'Ivan diu: «de tants que me'n vénen al cap em costa de triar!»" (Del Diari de la professora observadora, 8 octubre 2014.)

"La tutora que observa aquesta situació (les cares i els posats dels estudiants) pregunta a l'Ivan: Tens molts bons records de l'escola? –Sí, diu ell; i després ho pregunta a les dues noies que semblen no recordar-ne cap i amb un cert neguit: I vosaltres en teniu bons records?"

- No, responen.

La tutora apunta: Potser la gent que té bons records, bones experiències a l'escola els és més fàcil de recordar-los que no pas els qui no en van viure tantes de bones experiències." (Del Diari de la professora observadora, 8 octubre 2014.)

2.5.3 Els estudiants interpel·len la tutora

En alguns moments del procés, els estudiants volen conèixer i demanden el parer de l'adult, de l'especialista, de la veu de l'experiència sobre algunes qüestions que per a ells són importants o els generen dubtes. Sol·liciten d'ell, en aquest cas de la tutora, la seva opinió i, fins i tot, la validació d'alguna de les seves apreciacions, com si necessitessin el seu vistiplau. En aquests casos, els estudiants no dubten a preguntar obertament a la tutora

què en pensa d'una idea, d'un judici, d'un concepte que tenen. La interpel·lació és franca i directa, resultat de l'ambient que s'ha creat i de la confiança que tenen amb ella.

Altrament, també és una mostra de la manera com en el procés de formació com a futurs mestres el contacte i l'acompanyament d'un mestre experimentat –en aquest cas, de la tutora– és una oportunitat d'or per compartir incerteses, dubtes, creences i, per tant, per anar construint, a poc a poc, la seva identitat com a mestre des de l'intercanvi i des del diàleg amb un expert.

“El Roc pregunta a la tutora: ¿Tu, com a mestre, veus això, i què?”(Del Diari de la professora observadora, 8 octubre 2014.)

“Roc: ¿Com veus això de donar Sugus o caramels com a recompensa? Jo he vist que alguns mestres de Primària ho fan. Si és així, els nens sempre esperaran una recompensa. Jo crec que tu has de fer veure al nen que ha d'aprendre per desig.” (Del Diari de la professora observadora, 9 octubre 2014.)

“Roc: Jo, per exemple, he sentit dir a mestres: «Si et portes bé, tindràs pati». És el mateix! Penso que molts mestres juguen amb el xantatge. Com ho veus, tu?” (Del Diari de la professora observadora, 9 octubre 2014.)

2.5.4 Els estudiants s'interpel·len entre ells

Un objectiu de Seminari és que els estudiants, a poc a poc, prenguin la paraula i esdevinguin autònoms en la gestió dels diàlegs i en els debats que es generin. Al començament, es necessita un acompanyament més dirigit per part de la tutora, però, a mesura que passa el temps, són els mateixos estudiants que lliguen i entronquen les aportacions diverses que van fent.

Els alumnes han d'estar amatents a les intervencions dels seus companys, escoltar-los, reflexionar i elaborar el seu propi punt de vista, que es veurà enriquit per les contribucions que aquells facin.

“M'ha agradat veure com han anat teixint la conversa. No ha calgut que la docent anés demanant a cadascú que digués, sinó que ells mateixos en escoltar l'aportació del company ja han pres la paraula: «el que ha dit m'ha fet pensar...», «jo volia explicar...», «m'ha recordat...», «a mi també...» (Del Diari de la professora observadora, 24 octubre 2013.)

Aquest propòsit s'acompleix quan, en el grup, alguns estudiants manifesten sense por el seu parer, les seves argumentacions, plantegen preguntes i les responen, etc. És important, doncs, que l'espai els faciliti la confiança i la llibertat per formular en veu alta els seus pensaments o dubtes educatius. Certament, que sempre hi ha alumnes que tenen més facilitat per la comunicació oral que d'altres, però la missió és que al final tots puguin intervenir i participar equilibradament.

La pregunta i la interpel·lació sobre aspectes concrets d'una experiència relatada o sobre un esdeveniment escolar viscut i explicat per un company es succeeixen en el decurs d'algunes de les sessions. No sempre és així, és clar, però quan passa és una mostra de la tensió i de l'atenció amb la qual els alumnes escolten i viuen els relats dels altres.

N'és un exemple, aquest retall del meu diari en el qual es recull una de les interpel·lacions:

“- Roc: Ara pensava una altra cosa: ¿Un mestre està autoritzat a donar aliments als nens? Perquè no podria, no?

- Anaïs: Jo també ho estava pensant.” (Del Diari de la professora observadora, 9 octubre 2014.)

2.5.5 Com els estudiants creixen i avancen amb el treball autobiogràfic

La formació d'un mestre es fa amb el temps, un temps que s'inicia en la seva formació inicial a la universitat i que ha de continuar al llarg de la seva vida docent a partir de la reflexió en i des de la seva pràctica a l'aula i a l'escola.

En el seu primer any de la formació inicial, la proposta de l'elaboració de l'autobiografia educativa hi contribueix de manera decisiva. Durant el primer semestre, i al llarg de les sessions en les quals es treballa en aquesta activitat, l'alumnat evoluciona i canvia, creix i avança personalment i professional. Podríem dir que, al final del curs, els alumnes han madurat en experiència i confiança.

Això es nota en el clima del grup, en la quantitat i qualitat de les seves intervencions – que s'estructuren, s'argumenten, es matisen, es pensen, etc. cada vegada amb un major aprofundiment. Els estudiants saben que aquest és un dels reptes a assolir; en són conscients i per això s'hi esforcen, a vegades amb neguit, i malden per aconseguir-ho. Alguns responen amb molta rapidesa i amb idoneïtat de les idees, i d'altres són més àrids i

secs amb relació a la cerca dels records. Però de la seva actitud durant el treball –el que suposa tot el procés– puc dir que creuen que l'esforç val la pena. Senten, i així ho expressen, la gratificació per a convertir-se en alumnes participants, actius en el seu procés d'aprenentatge, constructors de les pròpies conviccions.

Està clar que sense l'acompanyament de la tutora –amb intensitats diverses– en tot el recorregut de l'autobiografia educativa no s'arribaria a bon port. Per tant, a fi que els estudiants creixin i avancin com a futurs mestres, caldrà combinar el guiatge professoral i l'autonomia de l'alumnat.

“- Mateu: Per fer la meva reflexió he fet servir paraules claus com vas suggerir ahir i m'ha anat bé.

- Enric: De tot el que els companys han dit, jo n'he tret una petita conclusió, i és que tots hem parlat del foment de la creativitat.

- Tutora: Algú trobaria alguna altra paraula?

- Entre tots van dient: Llibertat, cohesió, unitat, activitats diferents al que és habitual, autonomia, gaudi, motivació, no rutina.

- Tutora: Heu dit una constel·lació de paraules molt interessants i que recullen bé el contingut que hem treballat avui. Jo coincideixo amb moltes de les paraules que heu dit: creativitat, llibertat, autonomia, gaudi, motivació. Ha estat un moment important pel grup, perquè aquí ja heu fet vosaltres la llista.” (Del Diari de la professora observadora, 17 octubre 2013.)

2.5.6 Diàlegs rics i fecunds entre iguals

La implicació i la comunió, entre d'altres, que s'han generat en cada grup d'estudiants de Seminari ha possibilitat la creació d'uns diàlegs rics i fecunds entre iguals. L'aprenentatge entre iguals, l'aprendre junts és també una de les bases d'aquesta proposta: l'elaboració de l'autobiografia educativa. Durant tot el procés, els moments d'intercanvi i d'interpel·lació entre els estudiants són sovintejats i permeten que es teixeixin converses i diàlegs interessants i rellevants. S'esmenen idees, discuteixen sobre continguts de l'educació, formulen discursos sobre l'escola, construeixen conceptes sobre la professió docent, etc.; però també a nivell d'actituds, de redacció, etc.

“- Mateu: A les escoles no és així. Era una escola per projectes, era diferent, gaudien.

- Àngels: *Tu corries tant per entrar. Nosaltres ho fèiem al sortir, és l'antítesi!*

- Mateu: *Ningú ens deia res per a córrer, potser ja ho volien.*

- Tutora: *Uns nens que entren d'aquesta manera a l'escola què vol dir?*

- Mònica: *Potenciaven l'esbarjo per a la descoberta: obrien tots els espais perquè tothom trobés el lloc. El pati era un bon moment, a classe era transmissió.*" (Del Diari de la professora observadora, 16 octubre 2013.)

"-Mateu: *Vull afegir una cosa que abans potser no he recalcat prou. Valoro molt positivament de l'espai del pati de l'escola sobretot poder tenir diferents tipus o varietat de terrenys: uns patis de ciment per jugar a futbol, amb patins, etc. i uns patis de sorra on podíem fer bonyets. Per contra, a la ESO vaig canviar d'escola i allò semblava una presó; era un pati de ciment més petit, amb més nens i tot tancat amb unes xarxes.*

- Tutora: *És important que un pati tingui arbres?*

- Síííí! –contesten tots.

- Tutora: *Actualment, es mira i s'estudia molt el tema dels patis, sobretot als països nòrdics. Aquí també hem debatut si deixem aigua o no a l'hora del pati. Algú diu: Oi tant! per poder fer pastetes.*" (Del Diari de la professora observadora, 24 octubre 2013.)

"- Noa: *Té raó el Mateu. A la meua escola, a Batxillerat, ja no teníem pati, estàvem a fora, al carrer o al bar.*

- Joan: *La meua escola era molt gran. A Parvulari, el pati era fantàstic, hi havia pales, galledes, etc. A Primària, en canvi, ja era de ciment, al final hi havia unes reixes. Semblava el de l'Institut que deia el Mateu. Recordo que a primer d'ESO un noi nou quan va arribar el primer dia, en veure'l, es va posar a plorar perquè deia que semblava un internat.*

També puc explicar que, de gran, sovint volíem colar-nos al patis dels petits, als sorrals, perquè volíem jugar, també! Vaja, que fèiem alguna gamberrada i això ens costava algun càstig." (Del Diari de la professora observadora, 24 octubre 2013.)

2.5.7 La memòria en grup s'estimula

Un element important en el decurs de l'elaboració de l'autobiografia per part dels estudiants és el fet de poder explicar i explicar-se sobre la seva experiència vital a l'escola

en diàleg amb els altres companys. El fet de poder compartir-la permet que surin i emergeixin records, anècdotes i vivències que individualment no es recorden o no s'han considerat. L'experiència narrada d'un company, el testimoniatge de la seva vivència, sovint, permet als altres estirar algun fil de la seva trajectòria a l'escola i fer-lo aflorar a la superfície. Aquesta dinàmica enriqueix a cada alumne en particular i al grup en general, de tal manera que l'aportació d'un pot despertar la memòria dels altres. En aquest sentit, la memòria en grup s'estimula i així ho reconeixen els estudiants amb les seves pròpies paraules:

“Pau: Amb les aportacions dels altres m’ha vingut una altra anècdota. De l’alegria desbordant a una tristor. Ella es portava malament i una mestra la va ajudar. N’extrec una lliçó que és la de de mirar sempre endavant.” (Del Diari de la professora observadora, 16 octubre 2013.)

“Jordina: A mi m’han sortit més records mentre escoltava els altres. ¿Els puc dir?” (Del Diari de la professora observadora, 8 octubre 2014.)

“Cristina a la Lia: De totes les experiències, m’ha agradat Sant Jordi, perquè m’has fet recordar alguna cosa que havia oblidat.” (Del Diari de la professora observadora, 20 desembre 2014.)

“Cinta al Joan: M’ha recordat moments meus també.” (Del Diari de la professora observadora, 20 desembre 2014.)

En el meu diari també hi vaig escriure:

“És un pas important: el record, la memòria d’altri m’evoca a mi la meva experiència o vivència amb l’aspecte que estem tractant; la comparo i en la diferència puc afegir, o en la similitud puc aprofundir o puc confirmar o puc matisar.”

S’ha viscut una conversa entrelligada, amb la qual s’enriqueixen mútuament. S’adonen de la quantitat d’aspectes que, fent memòria, guarden de manera significativa, sigui en positiu o en negatiu. Avui, en aquesta sessió, els alumnes han après dels altres i amb els altres.” (Del Diari de la professora observadora, 24 octubre 2013.)

2.5.8 Del passat al present

Aquests estudiants d’avui, futurs mestres de demà –mentre elaboren i comparteixen la seva autobiografia educativa– s’adonen del sentit de moltes qüestions viscudes a l’escola

que quan eren nens no tenien una significació especial per a ells. Ara, amb uns altres ulls, amb ulls de futurs mestres, amb la distància del temps, són capaços d'atribuir sentit i significat a aquestes experiències singulars. Les anècdotes, fets i esdeveniments viscuts i sentits prenen cos i els hi poden atorgar una explicació. Talment com si s'enretirés el tel o el vel que cobria aquella anècdota, fet o esdeveniment. A mesura que van recordant i narrant l'autobiografia educativa, expliciten aquesta revelació amb expressions com ara: "aleshores no ho vaig veure", "en aquell moment no n'era conscient", "gràcies a...".

Ara, com a futurs mestres, es fan més conscients del valor i la importància que té per als infants un petit detall de la directora, el poc tacte d'un mestre, el rigor en la dinàmica d'aula, etc. Aquest pas del passat, com a alumnes a l'escola, al present, com a estudiants de mestres, és un pas necessari en el seu procés formatiu i sobretot quan són capaços de verbalitzar-ho i compartir-ho amb els altres. Això suposa un canvi, una evolució en el seu rol: ara ja no es miren l'educació, l'escola, el mestre com a alumnes, sinó que ho fan com a futurs professionals. L'espai de Seminari i la seva dinàmica pausada i tranquil·la els permet anar configurant la seva identitat com a mestres, partint de la seva vida a l'escola, distanciant-se d'aquesta, deixant-se tocar per les experiències i les narracions dels altres i fent ús dels continguts treballats a les matèries diverses.

"Roc: Aleshores no ho vaig veure. Ara penso que el mestre ha de saber resoldre els conflictes." (Del Diari de la professora observadora, 8 octubre 2014.)

"Elena: Passàvem moltes hores assajant, tot i que el mestre de música tenia mal caràcter. Però gràcies al concert jo aprecio el cant i la música." (Del Diari de la professora observadora, 8 octubre 2014.)

"Jordina: Jo, en aquell moment, no n'era conscient, però amb els anys n'hem parlat amb les amigues i no ens ha semblat bé. També tenia una amiga que era baixeta i una mica grassoneta i li deia "señorita Petite suisse". Jo no n'era tan conscient. A la meva amiga que li deia Petite suisse no li va afectar perquè tenia una bona autoestima, però si li hagués dit a algú altre que no tingués una bona autoestima potser li hauria afectat molt." (Del Diari de la professora observadora, 16 octubre 2014.)

2.5.9 Quan dialoguen amb l'autobiografia de l'altre. Quan comparteixen l'autobiografia educativa

Hi ha un moment del procés en el qual els estudiants entren en contacte amb les autobiografies dels companys de manera completa, perquè cada un d'ells la presenta al grup. Cadascú tria un fragment de la seva narració, el llegeix als altres i argumenta el perquè de la tria. És el moment en el qual fa públic el seu relat que fins al moment era privat i només l'havia llegit la tutora. Aquesta activitat suposa que cadascú rellegeixi la seva autobiografia a casa i en seleccioni un fragment significatiu per a compartir.

El procediment que se segueix a seminari és que cada estudiant fa la lectura de la part que ha escollit i la resta de grup, després d'escoltar-la, escriu una frase, una paraula, un comentari o una interpel·lació que farà més tard al company determinat.

Com sempre, abans de començar la sessió, la tutora explicita al grup la intencionalitat d'aquest exercici:

“ ¿Per què ho fem això de compartir i dialogar amb l'autobiografia de l'altre?: es tracta de fer un exercici propi cap a un mateix, però també per dialogar amb l'altre”. (Del Diari de la professora observadora, 7 novembre 2013.)

O en una altra ocasió:

“En les properes sessions, començarem a tancar el cercle de l'autobiografia. No es tracta de rebre només el punt de vista de la tutora a l'entrevista individual que farem, sinó també de la resta de companys. La idea és: no només fer un pas a distància, no només aprenc de revisar, de mirar la meua pròpia vida amb ulls de futur mestre, sinó que de mirar les experiències dels altres –com hem mirat per exemple la de Jollien– en puc aprendre molt!” (Del Diari de la professora observadora, 7 novembre 2013.)

La presentació de l'autobiografia al grup, quan els alumnes comparteixen el fragment seleccionat, permet, entre d'altres, comunicar les experiències personals en un clima que genera una proximitat interpersonal, teixir una conversa horitzontal entre ells –alumnes i alumnes, construir coneixement a partir de la trobada o de l'encontre amb els altres companys, perquè el que interpreten de les narracions dels altres els resulta familiar i ho reconeixen. Els diàlegs i les converses que es van entrelaçant possibiliten que el grup es vagi construint com una comunitat que s'interpel·la sobre el sentit de l'educació i, al mateix temps, afina la mirada com a futurs mestres.

2.5.10 De la posada en comú de les autobiografies educatives

Un cop els estudiants han escrit la seva autobiografia educativa, la lliuren a la tutora perquè l'avaluï alhora que la pengen en una carpeta digital compartida perquè tothom hi tingui accés. D'aquesta manera es convida els alumnes a la seva lectura i s'acorda que, com a mínim, cadascú n'ha de triar una per a llegir-la més acuradament. Aquest moment del procés, el de posar en comú les autobiografies, té una importància cabdal. Es tracta que cada estudiant llegeixi a fons l'autobiografia d'un altre company i li'n faci un retorn. Perquè aquest retorn sigui fecund es proporciona als estudiants una guia. Aquesta tasca la fan a casa personalment i es dedica una o dues sessions a compartir-ne les valoracions o opinions que n'han fet.

Agafar l'autobiografia d'un company, llegir-la detingudament, pensar-hi i aprofundir-hi és un pas necessari en aquest procés formatiu, i encara ho és més el fet de poder compartir i posar en comú amb la resta de grup allò que un ha après de la seva lectura i anàlisi.

Quan el grup es retroba en la data fixada per a la posada en comú, exposen i fan partícips els altres de les consideracions, opinions i valoracions que la narració llegida els ha generat. Aquesta feina és important perquè demana als estudiants distanciar-se de la seva autobiografia, contrastar-la i comparar-la amb la seva i també posar-se a la pell dels companys. Igualment, implica que es fixin atentament en els detalls de la narració dels companys per tal que puguin valorar-ne el seu contingut, qualificar les altres experiències relatades, comentar què els ha sorprès i per què, i destacar els aspectes més rellevants, etc. Així com poder plantejar preguntes o interpel·lacions. Alguns alumnes valoren també l'estil redaccional de les autobiografies.

Amb aquest exercici, els estudiants aprenen de l'educació, de l'escola, dels infants i dels mestres des de la perspectiva, des de la vida d'un altre:

“Tutora: ¿Algú vol respondre al que alguna persona li ha dit? Per exemple, això que m'has dit, Júlia, m'ha agradat, m'ha ajudat... O vol donar una resposta?” (Del Diari de la professora observadora, 10 desembre 2014.)

“Diu l'Àngels al Mateu: He subratllat diverses coses interessants. De l'escola, els espais que tenien, per exemple, el pati que va ser un lloc significatiu per ells, un lloc lliure i on podien descobrir tantes coses. I també la metodologia que feien servir. Tenien els

passadissos decorats amb treballs i murals seus. Nosaltres no, el passadís estava net i polit. L'escola del Mateu era per als alumnes, els nens eren els protagonistes. M'ha agradat!

També la manera com entraven a l'escola, corrents, amb ganes. Nosaltres era al revés, a l'hora de sortir era una estampida general. Aquí destaco la diferència entre les dues escoles. A la meua hauria estat impossible. Els seus mestres ho acceptaven, els ho deixaven fer. M'ha fet enveja!” (Del Diari de la professora observadora, 5 desembre 2013.)

“La Mònica de la de la Cristina comenta: Vull comentar com ho ha escrit; comparant-les m'ha xocat. Està tot molt pautat, és molt clara, però em sobta. Reflecteix bé com és ella. Però trobo que ha reduït alguns moments. I jo pregunto ¿per què? ¿Et fa vergonya?” (Del Diari de la professora observadora, 5 desembre 2013.)

“La Lídia quan valora la del Pau exposa: “M'ha agradat perquè el Pau fa una reflexió sobre l'escola inclusiva a partir de l'arribada d'una nena amb discapacitat.” (Del Diari de la professora observadora, 5 desembre 2013.)

“Sobre el relat de l'Àgata l'Ivan diu: Ella ha mostrat una visió molt negativa. És una llàstima! Li costa trobar una experiència bona; per exemple, tots els mestres que ha tingut usen el xantatge, no busquen la implicació dels nens, són mestres que estan cremats – penso jo pel que ella escrivia.” (Del Diari de la professora observadora, 10 desembre 2014.)

“Ester: Remarco la importància que per aquells nens tenia la mestra que, fins i tot, l'anomenaven “mama” i a la classe s'hi sentien a gust; era com la seva segona casa.” (Del Diari de la professora observadora, 10 desembre 2014.)

“Candela: Jo he llegit l'autobiografia de la Carme i he pogut observar que ha sigut una noia que ha sabut veure les coses que li han transmès i l'hi han inculcat. (...) Al llarg de les diferents etapes que ha passat, ha sabut arribar a valorar els professors que han destacat de forma positiva i que li han transmès uns aprenentatges, en canvi d'altres que no li han sabut transmetre una passió pels continguts.” (Del Diari de la professora observadora, 10 desembre 2014.)

La comparació, l'analogia entre les vides escolars que es posen en comú al llarg de les sessions de seminari també és important per als estudiants. Els ajuda a fer-se càrrec de

quina i com ha estat la seva vivència a l'escola i quina i com ha estat la de la resta de companys. La relació que estableixen entre les experiències escolars dels companys –bé sigui des de l'afinitat o similitud, bé sigui des de la diferència– contribueix a qualificar i a valorar el que s'ha viscut i, fins i tot, el que els hauria agradat viure. Els ajuda també a descentrar-se, a obrir-se, a veure que les experiències escolars no són pas totes iguals, que davant d'un mateix fet es pot actuar de maneres distintes, que hi ha projectes educatius diversos, que hi ha moltes maneres de fer de mestre, etc. La comparació, l'analogia amb l'autobiografia de l'altre es dona de manera espontània: són els mateixos estudiants que l'utilitzen durant el procés, perquè s'adonen que els serveix per a aprofundir més en la seva memòria i els permet estirar més fils de la seva vida educativa. Això els enriqueix en la construcció del seu discurs pedagògic i educatiu.

“Diu la Carme: Jo ho he fet comparativament amb la meua i he vist que hi ha força coses en què em puc comparar. La seva escola de Primària em recordava a la meua d'ESO, perquè també era una escola religiosa, d'un mateix estil.” (Del Diari de la professora observadora, 10 desembre 2014.)

“Àgata: Jo he llegit la de l'Ivan i comparada amb la meua diu moltes coses positives. Aprofita moltes coses que li van agradar dels seus professors per dur-les a terme a l'esplai. I trobo que està molt bé. Explica que una vegada, quan estaven fent una presentació, van riure's d'un company i que la mestra els va posar una nota a l'agenda, i això principalment a ell el va fer reflexionar. Jo crec que això està bé, perquè moltes vegades els alumnes no participen per por a que uns altres en facin burles. Jo, per exemple, a la meua escola, si uns nens se'n reien d'uns altres, els mestres no deien res, continuaven i això a mi m'afectava. Trobo que aquesta mestra ho va fer bé.” (Del Diari de la professora observadora, 10 desembre 2014.)

“- La tutora mira la Candela i l'Anais i els pregunta: ¿A vosaltres això us podia passar?

- Candela i Anais: No, mai de la vida! –responen a una sola veu.” (Del Diari de la professora observadora, 8 octubre 2014.)

“- Tutora: Aquests són moments màgics, deixen petjades. Es dirigeix a la Candela i a l'Anais: ¿I vosaltres n'havíeu viscut, d'aquests moments?

- *Totes dues responen: Pocs!*” (Del Diari de la professora observadora, 8 octubre 2014.)

2.5.11 Els moments catàrtics o curatius

Quan els estudiants recorden i fan memòria de la seva vida educativa afloren, en algunes ocasions, records i situacions del passat vinculades a l'escola que configuren el que he anomenat '*moments catàrtics o curatius*'. Es tracta d'aquelles situacions generades en l'espai de Seminari que permeten a l'alumnat “expressar verbalment experiències i actituds doloroses que havien estat allunyades de la consciència mitjançant el mecanisme de la repressió” (Diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans).

Són moments en els quals l'alumne se sent alliberat per a rescatar de la seva memòria aquella experiència vitalment profunda que, en el seu moment, va viure dolorosament i traumàtica, i que ara davant de la confiança –la seva, la de la tutora i la del grup– pot verbalitzar i comunicar. Accedir al pensament autobiogràfic ens transforma en artífexs i artesans, en pacients investigadores de qualsevol indici o petjada de la infància, joventut, primera maduresa o plena edat adulta. D'aquesta manera, “ens convertim en meticulosos brodadors i sargidors dels fragments, de les peces desordenades i oblidades, o més freqüentment, de tots aquells records reprimits a causa de la impulsiva tendència a oblidar o perquè, simplement, durant la infància, la joventut i l'agitada vida adulta, amb els seus frenesís, no trobàvem el temps per recordar i observar-nos en l'escena” (Demetrio, 1999, 14).

Alguna cosa s'esdevé en l'espai de seminari durant el procés de preparació i d'elaboració de l'autobiografia educativa –quan puen en els seus records i narren les seves vivències, i quan escolten les dels altres– que possibilita l'exteriorització i la narració d'episodis i esdeveniments de la seva vida escolar que fins aquells moments no s'havien rescatat i/o expressat amb la sinceritat i la claredat amb la qual ho fan.

“A mesura que l'Ivan va fent el seu relat, l'Àgata, a qui tinc al costat, comença a neguitejar-se i a emocionar-se. Me la miro per fer-li un gest, dir-li alguna cosa, però ella mira a terra i no em veu. Segur que aquesta situació li ha evocat alguna altra circumstància propera que l'ha fa plorar. Em miro la tutora per si se n'ha adonat i amb el cap em fa que sí, que ja n'està al cas. No trenca el relat de l'Ivan per fer evident el que li passa a l'Àgata, suposo que si la cosa no va a més esperarà que li toqui el seu torn per

saber com està. Com que tinc la tutora a l'altre costat meu no he pogut veure si entre ella i l'Àgata hi ha hagut algun contacte visual. De totes maneres, em sembla pertinent que no hagi aturat la dinàmica de la sessió.” (Del Diari de la professora observadora, 15 octubre 2014.)

Tal vegada, el fet de sentir-se acollits i respectats des de la seva identitat singular, tal vegada, pel clima que s'origina en el seminari hi ajuda.

Deia també que aquests moments poden ser ”curatius” en el sentit que els ajuda a cicatritzar aquelles ferides que puguin tenir en el més pregon del seu cor i, alhora, els rehabilita de cara al futur. Alguna cosa hi té a veure l'elaboració de l'autobiografia com a curació –alguna cosa passa allà– per tal que se sentin alleujats i amb la força per comunicar-ho als altres o escriure-ho en la seva narració autobiogràfica. “El pensament autobiogràfic en certa mesura ens cura; relatar-nos ens fa sentir millor, es converteix en una forma d'alliberament i unificació. Mentre ens representem i reconstruïm “revelem els negatius de la nostra vida” (Demetrio, 1999, 13).

Això provoca que, en algunes sessions, fruit de les revelacions que els estudiants comparteixen amb els seus companys, es trenqui l'harmonia que fins aleshores regnava en el grup, i que l'ambient es torni tens i que un silenci glacial presideixi l'aula. He viscut profundament aquestes situacions mentre feia la recerca i així ha quedat recopilat en alguns fragments del diari de recerca:

“Viure i compartir amb l'alumnat aquestes experiències tan pregones m'entendreix i em commou. Els agraeixo la possibilitat que em donen de poder-los escoltar. M'adono que la redacció de l'autobiografia educativa és una proposta molt potent pedagògicament i també a nivell personal. El fet que un estudiant de Magisteri pugui recuperar del fons de la seva motxilla o maleta vital aquella experiència i vivència personal que gràcies o no a l'escola i als seus mestres va produir-li una ferida i un dolor que encara avui guarda o bé que el van ajudar i acompanyar per a superar alguna dificultat o problema que tenia té un valor enorme. I que trobi, en el seu primer any de formació com a mestre, un espai –el seminari– una dinàmica –la proposta d'escriure la seva autobiografia educativa– i unes persones que l'acompanyen –la tutora i els companys de grup– és un tresor que cal preservar. Això li ofereix l'oportunitat de ser conscient de com marquen determinades situacions viscudes a l'escola i amb la gent de l'escola per a créixer personalment, i que

ara amb la visió i la mentalitat d'un mestre pot entendre i comprendre millor i tenir-ho en compte el dia de demà quan sigui davant d'una aula.” (Del Diari de la professora observadora, 15 octubre 2014.)

“He de parlar dels moments ”catàrtics” que tenen lloc a seminari: moments de plor i d'emoció profunda. Per exemple, quan la Rut va utilitzar el recurs d'escriure una carta a la seva mare, morta prematurament, i la resta de companys en escoltar-ne un fragment es van commoure; quan l'Èlia (1r any) es va posar a plorar i va explicar la situació viscuda amb una mestra que no tenia tacte ni sensibilitat pedagògica i l'amenaçava d'enviar-la en una barca al fons del mar; o quan enguany (curs 2014-15) l'Ivan explicava la situació viscuda amb la malaltia de la seva mare i com la seva mestra i els seus companys de classe li escrivien cartes i en escoltar-lo l'Àgata es posà a plorar i no va poder explicar el seu objecte.” (Del Diari de la professora observadora, 27 octubre 2014.)

Davant d'aquests moments o situacions, l'actitud de la tutora sempre ha estat la mateixa, la d'una sensibilitat o tacte pedagògic extraordinari. Primer, acollir l'estudiant –deixar-lo fer o dir el que necessitava en aquell instant; segonament, acompanyar-lo amb una paraula, gest o respectar el silenci que es produïa i, tercerament, deixar aflorar els sentiments i les emocions positives o negatives que es manifestaven. En cap cas, mai s'ha acarnissat en les històries particulars dels alumnes, ni ha fet de psicòleg o terapeuta. Aquesta és una frontera delicada que s'ha d'intentar no traspassar, perquè si s'aprofundeix més en la dimensió terapèutica poden accentuar-se les ferides de l'alumnat. En aquest sentit, quan es fa aquest treball autobiogràfic amb els estudiants de primer curs, els tutors han de tenir ben clara la raó i els límits d'aquest treball i, per tant, si l'estudiant necessita una orientació més específica sempre se'l pot adreçar al Servei d'Orientació Personal (SOP) que la Facultat posa a la seva disposició.

En canvi, sí que la tutora els ha acollit, atès, acompanyat i entès, i els ha ajudat a treure'n reflexions com a futurs mestres. Ha procurat anar a fons amb les preguntes que els hi feia, perquè l'interès que hi havia darrera era, fonamentalment, pedagògic. Aquesta actitud de la tutora és un testimoni valuós de com en aquest espai de Seminari i amb aquest treball es ”toca la vida” de l'estudiant: amb i des del respecte i la reflexió.

És important que els estudiants visquin a la universitat un cert modelatge, fet exhaustivament en uns espais concrets –en aquest cas en el Seminari; veure-ho i viure-ho

personalment per després poder mostrar empatia envers els altres. Es tracta de ser no menys rigorosos en aquest aspecte emocional com ho som en l'àmbit purament intel·lectual.

2.5.12 Com s'han sentit fent l'autobiografia educativa

Les emocions i els sentiments que els estudiants tenen al llarg del procés de preparació, elaboració i posada en comú de l'autobiografia educativa són tinguts també en compte com a part del procés de formació com a futurs mestres. És fonamental que l'alumnat pugui expressar en veu alta i compartir amb els altres les seves sensacions i impressions viscudes. Hi ha d'haver espai i temps, i així es propicia, perquè disposin d'alguns moments més íntims intergrup per a manifestar públicament què ha suposat per a ells posar en la memòria de la vida escolar, quines dificultats han aparegut en el procés, quins moments de plaer han obtingut durant l'escriptura de l'autobiografia educativa, etc.

Els estudiants són sincers en les seves valoracions i aportacions: comuniquen obertament com ha estat l'experiència de narrar la vida escolar, assenyalen els obstacles apareguts i l'esforç per vèncer-los, constaten la dificultat de l'escriptura; però també el gust pel treball fet i l'aprenentatge que n'han obtingut. Aquesta possibilitat de compartir els sentiments i les emocions viscudes, de ser conscients d'alguns valors com l'esforç, la constància i el plaer per la feina ben feta contribueix a envigorir la seva formació.

En acabar la sessió de la posada en comú de les autobiografies, per exemple, es convida els estudiants a fer aquest exercici:

“La tutora els pregunta com els ha anat:

- Molt divertit; m'ha costat anar del general -de la idea del que tenia al cap a anar al concret i descriure-ho; m'ha agradat recordar;

- Potser m'he passat en l'extensió.

-M'ha servit; costa escriure i pensar com escriure; m'ha suposat un esforç.

La tutora els diu que a voltes les coses valuoses suposen un esforç.” (Del Diari de la professora observadora, 7 novembre 2013.)

2.5.13 La relació del grup amb la tutora

La relació del grup d'estudiants amb la tutora ha estat molt notable i s'ha construït al llarg del temps. La relació entre l'alumnat i la seva tutora ha estat presidida per una relació pedagògica que és una relació interpersonal –entre un tu i un jo, entre una docent i uns discents–, en la qual el vincle i el llaç afectiu –de respecte i d'acompanyament– ha estat viscut i sentit per part del grup durant tot el curs. Així ho he recollit, en el diari, en diverses de les sessions de seminari:

“Crec que els alumnes són ben conscients que el que diguin o aportin serà aprofitat i valorat per part de la seva tutora.” (Del Diari de la professora observadora, 24 octubre 2013.)

“La manera que tenen aquests alumnes de dirigir-se a la tutora és respectuosa i alhora cordial. Mantenen una distància entre ells i la professora, però ho fan amb estima, amb un bon to. Li plantegen tant qüestions acadèmiques com qüestions més personals, fet que denota el vincle que han creat.” (Del Diari de la professora observadora, 3 gener 2011.)

A més a més, també vull destacar aquí el reconeixement, per part dels alumnes, de l'autoritat acadèmica de la docent: en reconeixen la seva expertesa. L'atenció, l'interès i l'escolta que presten als comentaris i aportacions pedagògiques que els fa en són un bon exemple:

“Solen apuntar el contingut de les “llicions” que la tutora els brinda, i aprofiten per demanar-li més ampliacions o matisacions. En alguna ocasió, mentre l'escolten, els seus rostres els delaten: expressen una certa admiració amb relació a la quantitat de coneixements pedagògics que té i de com sap transmetre la saviesa de la seva experiència com a mestra. Certament, aquí hi ha un reconeixement acadèmic dels deixebles vers la seva mestra.” (Del Diari de la professora observadora, 3 gener 2011.)

La bona relació del grup(s) amb la tutora s'ha donat també gràcies a una actitud important d'aquesta: el respecte a la “vida” dels estudiants que els ha manifestat en tot moment. El fet de no jutjar-los per les seves experiències viscudes i, en canvi, sí de comprendre'ls, de valorar els seus interessos i necessitats vitals ha facilitat molt la interacció i la creació d'un vincle entre ells.

Per entendre el to i el gruix d'aquesta relació no podem oblidar que els estudiants sabien que el que estava en joc durant el temps que compartien al Seminari era la valoració del seu procés de formació i no cap altra qüestió; en aquest sentit no hi podia haver cap mena d'equívoc o confusió.

2.5.14 La relació entre els estudiants del grup de Seminari

Voldria destacar un altre element clau en tot el procés de preparació, elaboració i posada en comú de l'autobiografia educativa: la relació humana que s'ha anat creant entre els estudiants, dins dels grups de seminari. Dic que és un element clau perquè la relació personal ha estat crucial en el clima i l'ambient que s'ha generat, i aquest ha estat facilitador d'un espai de diàleg i d'intercanvi entre l'alumnat.

El fet de constituir-se, a Seminari, en grups petits ha permès establir i formalitzar uns lligams i vincles personals forts, que ha donat consistència al grup i ha forjat un sentiment de pertinença –important en aquest primer any del seu període formatiu a la universitat. La coneixença entre els alumnes s'ha anat teixint a poc a poc; l'afecte i la unió entre ells s'ha construït amb el temps; cadascú ha pogut mostrar la seva personalitat, expressar les seves necessitats i desitjos; s'ha arribat a la intimitat de les seves autobiografies amb una actitud respectuosa i càlida, mostrant interès per l'experiència de l'altre.

L'heterogeneïtat de l'alumnat que compona els grups de seminari és un element a considerar i que fa que les relacions interpersonals que s'estableixen siguin riques i diverses. S'hi apleguen alumnes joves que acaben de fer el batxillerat, d'altres que vénen d'altres mons i que han descobert que la seva vocació és la de ser mestre, nois i noies que provenen de models educatius diferents i amb afeccions i compromisos diversos. Això crea una constel·lació d'experiències i mirades tan diverses que és molt interessant de tenir en compte:

“Quan en un grup de Seminari hi ha estudiants que participen en activitats de lleure (són monitors d'esplais, responsables o caps de caus escoltes, fan de monitors de menjador o d'activitats extraescolars, etc.) les seves aportacions solen ser pertinents i complementen molt bé una mirada purament escolar. Contribueixen i ajuden a engrandir el punt de vista, i milloren l'anàlisi que fan. També poden concretar com resoldre i actuar davant de determinades situacions. A més a més, poden comparar i contrastar els dos àmbits: l'un, formal i l'altre, no formal. A part, les seves aportacions són subjectives però

encertades; són viscudes, però amb sentit comú. No són fredes o dites des de la pura teoria, no donen una resposta de llibre. La seva presència, quan és activa i qualitativament important, és en qualsevol cas una millora a la dinàmica del grup i a la qualitat de l'aportació.

Quan hi ha alumnes que no han tingut o no tenen experiència directa amb infants (a través de l'educació en el lleure), però tenen una certa maduresa (en Josep i la Rut del 1r any) són també un tresor per al grup. Des de la seva pausa i reflexivitat envigoreixen el debat.

Quan hi ha alumnes que han estat escolaritzats en escoles amb projectes educatius innovadors (en Mateu –del curs 2013-14- i l'Ivan –del curs 2014-15) són estudiants que donen vida al grup de seminari. Les seves experiències són riques i interpel·ladores per als altres companys: poden aportar una visió diferent a les més clàssiques o estereotipades. Ni que sigui només pel contrast que permeten amb les experiències o vivències més tradicionals d'altres companys seus, això sol ja revitalitza la conversa i, sobretot, enriqueix la discussió. Eixampla la perspectiva de tots.” (Del Diari de la professora observadora, 9 octubre 2014.)

Al final del procés puc dir que, en molts moments, els estudiants han actuat com si fossin un "petit claustre". Un equip de mestres que expliquen i s'expliquen, que comparteixen dubtes i incerteses, que elaboren un projecte en comú des de la singularitat de cadascú sobre l'educació, l'escola, els infants i la professió docent.

2.5.15 La relació dels estudiants amb la investigadora

Endinsar-se dins d'un grup de seminari –en el meu cas, de tres– per fer la recerca genera un cert neguit i implica entrar-hi amb una actitud de respecte. En la primera sessió, la tutora em presenta al grup, els explica quin és l'objectiu de la investigació, la feina que faré, i justifica la meua presència dins del grup mentre facin el treball de l'autobiografia.

Deia a l'inici d'aquest punt que per fer la recerca m'ha calgut entrar com a hoste dins d'un grup i això sol·licita de l'hoste una actitud concreta, la de respectar el marc on es contextualitza la investigació, en el meu cas, el marc del grup de seminari. I això enclou, entre d'altres, la promesa de mantenir la confidencialitat del que allí dins s'esdevé, d'un ús no pervers del que es diu; de no jutjar sinó de comprendre per ajudar, per donar temps, per crear un espai de confiança entre els estudiants del grup(s) i jo mateixa. Aquestes

consideracions que vaig exposar als estudiants el primer dia i que es van mantenir al llarg de la recerca, van facilitar les coses i va permetre crear una relació entre els estudiants i jo mateixa que goso dir ha estat, en tot moment, franca, generosa i oberta. Fins i tot, m'atreveixo a afirmar que, en moltes ocasions, he passat de ser un hoste a sentir-me integrada dins del grup. Els comentaris afectuosos dels alumnes, les salutacions d'aquests en els passadissos de la facultat, les interpel·lacions directes cap a mi són una bona mostra del lligam que hi he establert.

Evidentment que aquesta relació no ha estat fruit d'un dia, sinó que es va cultivar al llarg del procés i a més vaig emprendre algunes accions que, sens dubte, hi van ajudar. En aquest sentit, i a fi de "preparar el terreny" el primer dia, vaig decidir no gravar la sessió per no incomodar amb la presència de la gravadora damunt de la taula i així trencar el gel. El segon dia, al final de la sessió, vaig fer un comentari sobre el que havia passat, de quina havia estat la tasca que hi havia fet, què havia anotat en els apunts que havia pres, etc., per fer-los còmplices de la recerca i aconseguir la confiança del grup.

2.6 Petjades significatives del camí de les autobiografies educatives

En aquest apartat, la qüestió de fons que abordo és què expliquen els relats escrits dels estudiants. Dels textos o narracions autobiogràfiques n'ergeixen múltiples, riques i variades qüestions. Són tants els aspectes que apareixen davant meu que no puc fer una altra cosa que considerar-los, m'adono que es poden arribar a estirar tants fils, a obrir tantes finestres!, que aquest material no es pot perdre de cap manera.

Parlo de petjades per expressar la impressió profunda i duradora, l'empremta forta que els han deixat determinades experiències i vivències en la seva biografia educativa. Paro atenció en aquell rastre, en aquell senyal o marca del seu record, de la seva memòria, de la seva evocació o remembrança d'una experiència escolar passada. I les qualifico de significatives perquè per als estudiants tenen importància, valor, rellevància, perquè són reveladores, valuoses i, en alguns casos, representatives.

Les petjades significatives del camí de les autobiografies educatives vol ser un mapa etnogràfic que recull i mostra els aspectes nuclears que els estudiants han destacat en els seus textos biogràfics sobre l'educació, l'escola i els mestres. Aquest mapa té un interès i és que posa de relleu qüestions relacionades amb l'educació rebuda i viscuda, l'educació

que s'albira per al futur; posa de manifest les creences i els valors de les futures generacions de mestres; indica el fons de la vocació de mestres, etc. En definitiva, des de les entranyes dels relats biogràfics d'aquests futurs mestres han aparegut, han brotat un conjunt de continguts que al meu entendre són importants, ja que posen de relleu de quina escola vénen, a quina escola volen anar, de quins testimoniatges de mestres volen ser-ne deixebles, etc. En definitiva, permet fer una ressonància del passat per encarar el treball dels futurs mestres.

Res estava pensat d'antuvi, sinó que ha estat la lectura i la relectura dels relats escrits pels estudiants que m'han permès construir o dibuixar aquest mapa de les petjades significatives. Si resulta que llegint, analitzant els textos havia subratllat parts d'unes determinades qüestions és que aquestes devien ser importants en la vida dels infants a les escoles, perquè si els estudiants de 3 grups de Seminari n'havien parlat volia dir que eren qüestions que configuren un determinat tipus d'escola, de docència, de pedagogia, etc. M'adonava que hi havia fragments molt interessants –pel contingut, per la sensibilitat que mostraven, per l'emoció que destil·laven, per la profunditat de la reflexió, etc.–, que creia que valia la pena guardar per fer-ne alguna cosa. De cada narració n'assenyalava els paràgrafs que considerava valuosos i així vaig arribar a tenir un munt de retalls d'autobiografies. Sempre hi anotava perquè l'assenyalava, què m'havia interpel·lat o bé ho sintetitzava en una paraula. A partir d'una segona i tercera lectura d'aquests fragments, vaig intuir que els podia agrupar segons alguns punts que tenien en comú o alguna semblança evident. El resultat ha estat aquest mapa que conté vuit apartats o calaixos diferents i que tenen relació amb algunes de les intuïcions que tenia en començar la recerca i que després he pogut constatar.

En paraules de van Manen (2003,186), seleccionava els fragments de les petjades significatives i d'altres per a il·lustrar o exemplificar els temes seguint aquesta màxima: “En reconstruir les històries vitals o en seleccionar anècdotes, volem anar amb cura d'incloure només el material que il·lustri o destaquï un tema. I aquest tema es converteix en una eina hermenèutica mitjançant la qual el fenomen objecte d'estudi es pot comprendre significativament.”

Aquests vuit apartats són:

1. Les concepcions sobre l'educació que tenen els estudiants;

2. Com han construït saber pedagògic, bé sigui des de la valoració de les seves experiències viscudes a l'escola
3. Bé sigui, a partir de la crítica de l'experiència passada;
4. Com l'elaboració de l'autobiografia suposa fer un exercici d'autoconeixement i, per tant, és una contribució a la construcció del mestre que volen ser;
5. La centralitat de les emocions i dels sentiments en l'educació en general i en la vida de l'escola en particular;
6. Igualment, i probablement en una altre sentit, els relats autobiogràfics palesen també el procés, el camí, l'itinerari seguit en l'escriptura, però també el que aquesta dinàmica ha suposat. Així, en els relats també hi apareixen parts en les quals els estudiants valoren el procés d'escriptura i com aquesta avaluació els ajuda a fer memòria i a pensar més a fons;
7. Semblantment, valoren el significat de posar en contacte les autobiografies seves amb les d'altri, com s'han vinculat més estretament amb els companys de Seminari i com han crescut com a grup;
8. I, per acabar, comuniquen el significat de fer i d'escriure l'autobiografia.



Figura 4. Mapa de les Petjades significatives del camí de les autobiografies educatives; (elaboració pròpia).

Cadascun d'aquests apartats conté en el seu interior fragments de les autobiografies educatives dels estudiants dels tres grups de Seminari que són il·lustradores i exemplificadores del seu contingut, i estan reunides sota un epígraf que explicita el seu significat.

2.6.1 Aflorant concepcions de l'educació

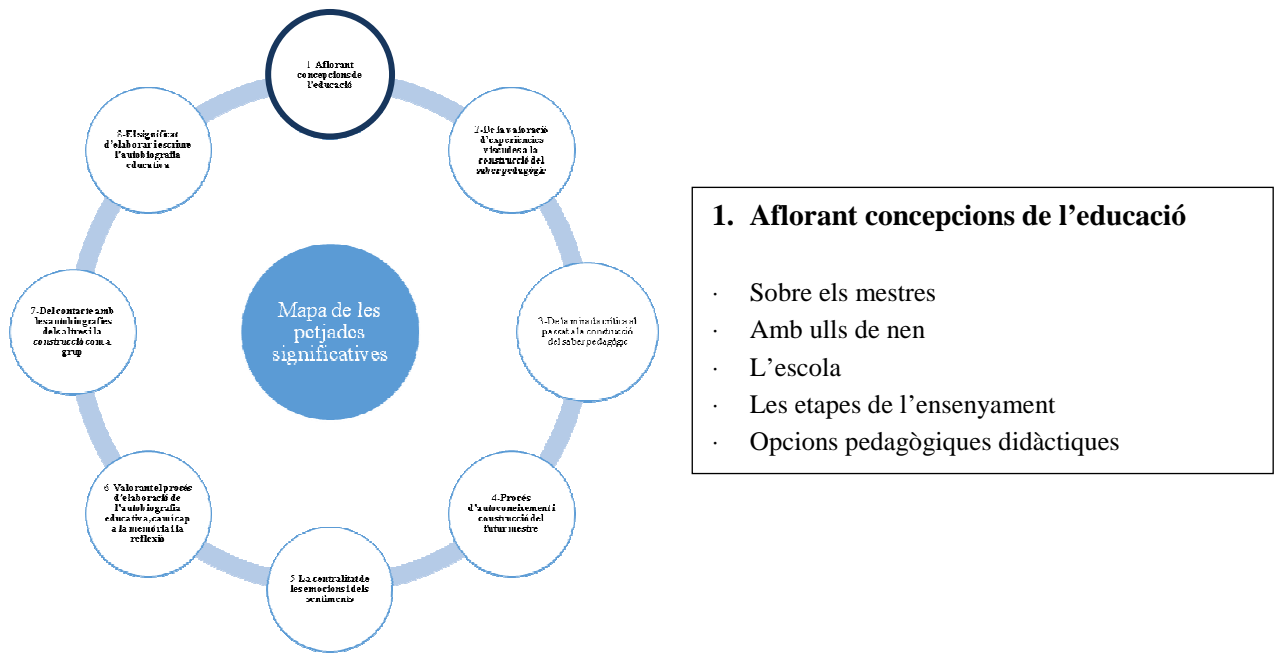


Figura 4.1 Mapa de les Petjades significatives del camí de les autobiografies educatives: Aflorant concepcions de l'educació; (elaboració pròpia).

Al llarg de les diverses sessions de Seminari, han emergit quines són les concepcions i les idees que els estudiants, en començar el seu periple formatiu, sostenen sobre l'educació en general. De manera particular, però, han sorgit qüestions que he agrupat a l'entorn de les temàtiques següents: sobre els mestres, amb ulls de nens, l'escola, les etapes de l'ensenyament i les opcions pedagògiques didàctiques.

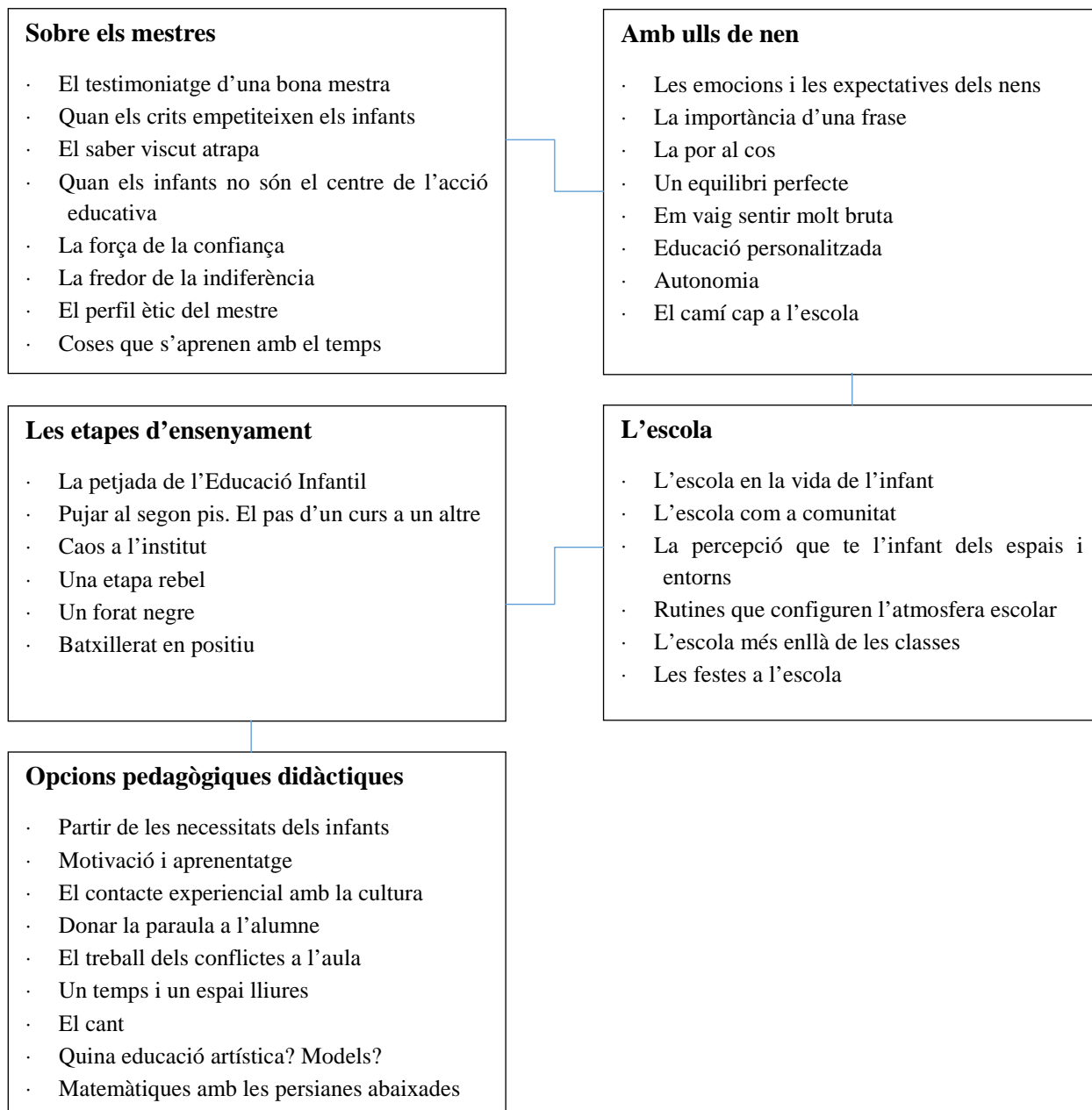


Figura 5. Mapa de continguts etnogràfics sobre Aflorant concepcions de l'educació; creació pròpia.

Sobre els mestres

Després d'uns anys ja allunyats de l'escola infantil i primària, aquests estudiants de magisteri encara tenen ben frescos els records i les experiències viscudes que els han marcat i que els han deixat petjada, de tal manera que apunten els trets o les característiques d'un mestre –el seu rol, la seva funció, etc. Parteixen de les vivències i records que els permeten esbossar què entenen ells que és un mestre i què ha de fer un mestre.

Hi ha dos tipus de referències: els bons i els mals models de mestres. Per una banda, els bons mestres són aquells que són un model per a ells i als quals es voldrien assemblar. Són mestres que donen confiança i estan al costat dels infants, que motiven i encoratgen els nens, que saben què cal fer en cada moment... Són mestres que, en el seu moment, el seu testimoniatge va cristal·litzar, arrelar en els seus alumnes; els van enlluernar, els van captivar, els van educar, etc. Els infants experimenten la presència del mestre i d'aquesta experiència són capaços d'extreure'n ensenyaments i n'acaben fent generalitzacions. M. van Manen (2004, 69) ho detalla així: "Hi ha molt per aprendre del que els alumnes diuen sobre els bons professors que han tingut. O quan se'ls escolta parlar dels professors de qui més van aprendre, aquells que ells mateixos voldrien ser. Començaran a sorgir determinats temes, unes qüestions ocultes darrere de les històries i anècdotes que condueixen fàcilment a generalitzacions sobre aquests professors, en les quals es destaca el seu sentit de l'equitat, la paciència, l'atenció, la capacitat de comunicació, de mantenir la bona disciplina, el sentit del humor, l'interès pels alumnes, el fet que els coneixien, que sabien què s'havia d'ensenyar"

Per contra, els models de mals mestres són aquells que no responen al que ells pensen que és un mestre. Els mals models mestres ho són perquè no respecten els nens, criden, són autoritaris, generen rebuig i, fins i tot, odi; en definitiva, no mostren estimació pels nens ni per la seva feina, no estan compromesos amb la vocació de mestre.

Els estudiants, des de la seva experiència, es posen a la pell dels nens i no obliden que un dia ells també ho van ser. Mostren com ja en el seu primer any de formació afirmen que un mestre ha de tenir ben presents els infants, situar -los al centre de la seva acció, i tenir en compte la persona –què viu i com ho viu.

Els relats han fet aflorar quines són les coses dels seus mestres que prioritàriament guarden a la seva memòria. Normalment tenen a veure amb la consideració a la persona de l'infant: com s'han sentit, com els han tractat i/o acollit, si els proporcionaven o no espais de creixement autònoms i guiats. etc. Els relats evidencien que el que més petjada deixa té a veure amb la qüestió més personal. Així ho vaig viure i escriure en el meu diari: "*Quan parlen del mestre es fixen en dues qüestions bàsicament: d'una banda, la traça o perícia didàctica, el coneixement de la matèria, la passió vers l'assignatura, etc.; i de l'altra, en el seu tarannà, caràcter, tracte, tacte, vaja, en la seva humanitat –com era com a persona.*" (Del Diari de la professora observadora, 20 desembre 2014.) Per això estic molt d'acord

amb el que diuen Bolívar, Domingo i Fernández (2001, 63): “De fet, el bon ensenyament sol estar associat, no només a conèixer el contingut o a ser més eficient, sinó a emocions positives a la classe.” Com afirma Hargreaves (1998, 35): “Els bons professors són sers emocionals o passionals que connecten amb els seus alumnes i senten el seu treball o les seves classes amb plaer, creativitat, canvi o alegria.”

Per tant, més enllà d’una formació de mestres més competencial i/o instrumental, cal prioritzar i situar en el cor de la formació inicial un treball vinculat a la identitat i a la vocació –a la fusta de mestre. I privilegiar molt més les qüestions que tenen a veure amb la dimensió ètica d’aquesta feina i no pas o no només amb les purament tècniques. Com diu Castiñeira (2013,97): “des del punt de vista educatiu, intentem recordar i visualitzar el/la millor mestre/educador que hem conegut o tractat personalment al llarg de la vida acadèmica. Vist des de la perspectiva actual, demanem-nos encara quin conjunt de característiques (personals, relacionals, professionals) fan que el considerem “el/la millor”?; com ha influït en el nostre desenvolupament personal i/o professional el fet d’haver conegut aquesta persona?; i si podríem recordar alguna situació, experiència o anècdota que mostrés de manera molt visible el que acabem de dir?”

O com diu van Manen (2004, 70): “Quan els nens expliquen que desitjaven que el professor els cregués i confiés en ells, també es refereixen a aquest sentit més profund de la confiança i la fe sense el qual el professor deixa de ser un educador. Quan els alumnes diuen que als professors els hi ha d’agradar el que ensenyen i tenir sentit de l’humor, però que “no sempre han d’intentar ser divertits ni explicar acudits dolents”, apunten al que realment significa *ser* el que un diu o fa com a professor: tenir sentit de la alegria i un profund compromís amb la vida, amb el món i amb la matèria que desperta l’interès del professor i l’alumne pel món. Quan els alumnes diuen que el professor ha de saber “connectar amb els alumnes”, demanen professors que estiguin presents per a ells com a persones i que els tractin com a persones. Quan diuen que els professors haurien de “saber què necessiten els alumnes”, “ajudar-los amb els deures”, “estar disponibles” i no “posar feina i marxar”, que els professors han de “tenir paciència” i no “desentendre’s dels nens”, apunten una vegada més a l’essència de la competència pedagògica: el professor que deixa per impossible un nen, que no acull ja cap esperança sobre aquest nen, immediatament retrocedeix en la seva condició de professor. Quan els alumnes diuen que “els bons professors saben fer que t’agradi les matemàtiques, les ciències o la literatura, encara que

sempre les hagi odiat”, es refereixen a un altre aspecte essencial de l’ensenyament: el bon professor no es limita a ensenyar matemàtiques o literatura, el bon professor encarna les matemàtiques o la literatura. Els bons professors *són* el que ensenyen.”

Igualment, emergeixen situacions, fets i experiències que ens fan retrocedir en el temps quan retraten experiències amb alguns mestres maldestres –que no tenien un bon tracte ni un bon tacte pedagògic, o quan les propostes metodològiques que aquests utilitzaven semblen ancorades a moltes dècades enrere.

He seleccionat⁶⁴ alguns dels fragments de les autobiografies que mostren la seva visió sobre la figura del mestre:

El testimoniatge d’una bona mestra

“La Caterina és un dels models a seguir com a mestra, tenia sensibilitat, tenia sol·licitud, tenia tacte i paciència. Utilitzava la mirada, ens observava i aleshores actuava d’una manera o d’una altra. Era una molt bona educadora, de les que ho sentia i li agradava la seva feina. Entenia els alumnes i els tractava a cada un d’una manera, tenia en compte la singularitat del nen. Com a futura mestra m’encantaria poder ser així, i que els meus alumnes em recordin com jo la recordo a ella.” (De l’autobiografia *Un camí per la infantesa*.)

Quan els crits empetiteixen els infants

“En aquesta mateixa època recordo que ho passava molt malament. Totes les professores que tenia es posaven histèriques i cridaven incontroladament per coses que no tenien importància. Un dia estàvem a classe de socials i una alumna estava llegint en veu alta, jo vaig passar algunes pàgines per mirar què faríem més endavant. Quan aquella alumna va acabar de llegir, la professora em va dir cridant davant de tota la classe que havia de seguir la lliçó i que no havíem de mirar el que no estàvem fent. Em vaig sentir malament, no entenia per què m’havia dit allò. (...) Em privava d’estar interessada en el que faríem més endavant; no ho entenia, i encara no ho entenc.” (De l’autobiografia *Records de la meva infància*.)

El saber viscut que atrapa

⁶⁴ La selecció dels fragments de les autobiografies que he triat i que es mostren en tot aquest apartat 2.6, és àmplia i exhaustiva. Aquesta és una decisió volguda, perquè tinc la intenció de mostrar l’amplitud i la diversitat d’aspectes que emergeixen de les narracions autobiogràfiques. En algun moment, em vaig plantejar prescindir d’algunes però ho vaig descartar, perquè em semblava que era amputar una part de la recerca i limitava la comprensió de la totalitat i la complexitat de les temàtiques que apareixien.

“Era el mestre de socials i donava, per tant, història i geografia. No sé si aquestes assignatures m’agradaven perquè les donava ell o si ell m’agradava perquè donava aquestes assignatures.”

(De l’autobiografia *Més val tard que mai*.)

Quan els infants no són el centre de l’acció educativa

“Però també hi havia mestres que no m’agradaven. Aquests eren els que no ens sabien escoltar, que imposaven la seva autoritat, que no entenien els nostres sentiments ni les nostres ganes de jugar... Recordo, també, que aquests eren els mestres que menys m’agradava com explicaven. Hores senceres escoltant la seva ronca veu, veient com ens feien els exercicis a la pissarra, escoltant com llegien el llibre de text... Tot i així, la seva forma de treballar m’ha ajudat. Ara sé que quan jo sigui mestre no actuaré de la manera que van actuar aquests mestres, que jo tant odiava.” (De l’autobiografia 1 –Sense títol.)

La força de la confiança

“Sense cap mena de dubte, va ser una mestra que va marcar la meva infància, va confiar en mi i em va donar suport, va confiar en mi com ningú ho havia fet, exceptuant els meus pares, fins i tot jo, que em sentia totalment diferent als altres. Ella em va fer sentir una més, em va donar una gran seguretat i confiança en mi que per a mi era molt important en aquells moments. En aquella primera etapa en la qual començava a descobrir el món i tot allò que m’envoltava. És per això que per a mi ha sigut i serà un model a seguir, per a la meva trajectòria com a futura mestra d’infantil. Em va fer sentir que podia fer i podia aconseguir el mateix que els altres, que podia arribar més enllà de les meves possibilitats, malgrat que anava més endarrerida que el grup; probablement l’èxit del meu aprenentatge va ser l’entusiasme, la motivació i les ganes d’ensenyar que aquella mestra va posar en mi.” (De l’autobiografia *El gran paper dels mestres en la meua vida*.)

La fredor de la indiferència

“Aquest mateix mestre esmentat en l’excursió es passava moltes de les classes llegint el diari. Ens manava fer unes activitats i, mentrestant, ell llegia el diari a la taula del mestre mentre es bevia la Coca-cola. Aquesta actitud ens mostra la indiferència del mestre

*envers els seus alumnes i una falta molt important de compromís amb l'educació.” (De l'autobiografia *Un camí de sorra i pedres*.)*

El perfil ètic del mestre

“Crec que un bon docent hauria de fer veure als seus alumnes el sentit de la vida, i hauria de trobar els moments justos i efectius per a transmetre-ho, i no oblidar aquest paper, ja que és com un “pare”, realment; crec que a part d'ensenyar conceptes, també ha d'ensenyar valors, ho valoro molt.” (De l'autobiografia sense títol de l'Albert.)

Coses que s'aprenen amb el temps

*“Ell era tot un personatge, alt com un pi i escanyolit, vestia sempre elegant i utilitzava uns tirants que a vegades ens ensenyava fent mofa. Era autoritari i tenia les idees molt clares sobre el que volia exigir dels alumnes; en la seva presència el cos se'ns alineava i ens quedàvem tensos, tibats per la columna vertebral. Inspirava por més que respecte. Vaig descobrir, però, que també tenia un gran cor.” (De l'autobiografia *Petita antologia dels mestres significatius*.)*

Amb ulls de nen:

La narració autobiogràfica permet als avui estudiants de Magisteri, que varen ser nens durant la seva etapa escolar, mantenir encara una mirada d'infant vers un munt d'experiències i vivències que mantenen vives en la seva memòria però amb una distància. Així, brollen emocions positives del primer dia d'escola, sobre com era l'aula i de l'ambient creat allí, del camí cap a l'escola, d'una frase delicada dita per un mestre, o quan un mestre generava por, etc... Un mestre no pot mai desconnectar del tot del nen que va ser. Ha de mantenir la possibilitat de la mirada ingènua de l'infant.

Miren endarrere amb aquells ulls dels infants que van ser, intenten recuperar com ho veien, com ho vivien, com ho miraven, com se sentien; com veien ells l'escola, els seus ambients, els espais. Des de l'experiència viscuda, ara li donen un sentit, un significat, una importància: la interpreten. Ara, en parlen des d'uns ulls que ja no són els d'un infant, sinó els d'un futur mestre.

Com a mestra i formadora de mestres, això em fa adonar que probablement hi ha una munió, tantes i tantes coses!, que potser passen desapercebudes o no resulten visibles als nostre ulls –els dels adults: educadors i pares–, però que, vistes i viscudes des de i per un

infant, tenen tota una altra transcendència. Alguns dels textos biogràfics revelen o fan visibles aquelles coses imperceptibles als ulls dels grans o externament però que resulten importantíssimes si les considerem “amb ulls d’infant”⁶⁵.

Broten detalls, situacions, gestos que tenen a veure amb la vida a l’escola i amb la vida de l’escola. Tots ells mostren i em fan adonar de la complexitat i la simultaneïtat d’elements i aspectes que cal tenir en compte en el dia a dia a l’escola i que esdevenen tan importants per als alumnes –encara que, en aquell precís moment, un no en siguin conscient. I que això, en el seu primer any de Magisteri, ho puguin descobrir a partir del que ells mateixos van viure, fa o implica que aquests futurs mestres això ja ho incorporin en la seva mirada, en la seva dinàmica o opció educativa. Em sembla fonamental que això ho aprenguin, ho descobreixin des de l’experiència viscuda, i no pas des de l’aportació purament teòrica i externa.

Els estudiants ho relataven d’aquesta manera:

Les emocions i les expectatives dels nens

“Recordo el primer dia d’entrar a la classe de P4, que la professora passava llista a la porta que comunicava l’aula amb el pati, on jo estava amb el meu pare, esperant el torn per entrar a la boca del llop. Era un lloc estrany, notava que la professora anava per feina i que m’esperaria un curs ple de maldecaps; però no va ser així.” (De l’Autobiografia 2 - Sense títol.)

La importància d’una frase

“En el moment de passar llista, va llegir el seu nom i va dir: “Irene, et dius com la filla del meu millor amic!” Des d’aquell instant, ella es va sentir especial en aquelles classes, ja que aquell professor la mirava de manera especial, pel fet que li recordava aquella nena que acabava de néixer.” (De l’Autobiografia 3 -Sense títol.)

La por al cos

Aquell professor era de Ciències. A ella mai li havien agradat. Però, per la fama que tenia aquell professor, més li valia que s’hi impliqués aquell any. Tothom quan el veia

⁶⁵ Per exemple, es recuperen records i s’explica com queda gravat el primer dia d’escola, què suposa fer el pas d’estar a casa a anar a l’escola. Deu ser per això que a les escoles es prepara tan bé l’acollida inicial a l’alumnat –com se’l rep, com se l’acull a ell i a la seva família. (Evidentment, també s’hauria de fer amb el comiat.)

sentia por, li feien cas, fins i tot els seus companys més entremaliats es portaven bé quan passava pel seu costat.

Ella continuava sent una nena molt tímida i, per tant, aquell professor li feia realment por. El dia abans que el tingués a classe quasi no va poder dormir per nervis i por d'aquell professor. El dia següent continuava així, no ho podia evitar. Però aquella classe va

arribar. Allò semblava l'exèrcit, tothom assegut a la taula, sense moure's, mirant cap al davant, en silenci... Aquella actitud no l'havien tingut mai amb cap professor.

Al començar la classe per passar llista cadascú quan li toqués el seu torn, s'havia d'aixecar, dir el seu nom i cognom en veu alta i asseure's.

La Irene es va aixecar i ho va fer, però ho va fer tremolant. Fins i tot, mentre esperava el seu torn, anava repassant en veu baixa el seu nom per por que quan li toqués no es recordés ni del seu nom. Amb el pas dels dies, res va canviar, aquell professor continuava cridant, mirant amb cara de dolent els alumnes, aconseguint silenci absolut i que tots li tinguessin por. Fins i tot insultava alguns alumnes, fins i tot els pegava –però sense fer-los mal. Únicament per donar-los una lliçó i demostrar-los que ells també passaven per les seves mans.” (De l'Autobiografia 3 -Sense títol.)

Un equilibri perfecte

“Jo era feliç entre els meus amics, amb la meva professora, en la nostra aula: Els cavallets de mar. I per primera vegada experimentava el comiat. Suposo que tenia por de perdre aquest equilibri que ella havia creat⁶⁶. Havia fet que estimés anar a l'escola, un fet que, gràcies a ella, va perdurar sempre al llarg d'Infantil i Primària.” (De l'autobiografia Fugaç com El Reino de Nunca Jamás.)

Em vaig sentir molt bruta

“No puc recordar les seves paraules però jo em vaig sentir molt bruta, vaig entendre que havia fet alguna cosa molt mal feta, molt porca, i la vergonya em va envair

⁶⁶ He mantingut el subratllat que l'alumne va assenyalar en la seva autobiografia per respectar la seva voluntat de remarcar aquesta idea.

totes les parts del cos. No em sentia així a l'acte, va ser el sermó de la senyoreta que em va fer percebre tot això." (De l'autobiografia *Petita antologia dels mestres significatius*.)

Educació personalitzada

"Elles sabien com encaminar-me, com ajudar-me quan m'encallava en algun moment, com cridar-me l'atenció de manera que no em deixaven en ridícul davant de la classe. Elles, alhora d'explicar alguna assignatura, em miraven i en funció de la meua cara sabien si havien de tornar-ho a explicar, de diferent manera o no." (De l'autobiografia *Bells records*.)

Autonomia

"Una altra cosa que m'empipava, quan havíem d'anar a dinar i era el nostre torn, havíem de fer una fila i un monitor anava passant per cada un i ens posava una goteta de sabó a les mans, com si no poguéssim posar-nos nosaltres mateixos el sabó!" (De l'autobiografia *De la classe dels dofins a la classe dels bojós*.)

El camí cap a l'escola

"El meu primer contacte amb el sistema educatiu va ser als dos anys, quan vaig començar a anar a la Llar d'infants. Aquesta era a Cornellà, una mica lluny de casa, però això no era un problema, perquè durant el camí, que el fèiem a peu, gaudia de tot el que em trobava pel carrer: gats, ocells, formigues, llavors d'aquestes que volen i omplen l'aire de primavera, a les quals jo anomenava "angelets." (De l'autobiografia *Quan miro enrere...*)

L'escola

En l'exercici de memòria fet pels alumnes, ha aflorat la seva concepció sobre l'escola com a institució, com a organització, i com a comunitat. Destaquen el paper que l'escola com a tal té en la vida dels nens i nenes. En aquest sentit, expliciten què significa i quina importància té el sentit de pertinença a una escola com a comunitat. És a dir, quins són els trets configuradors de la seva identitat que es manifesten en el dia a dia de la vida escolar i que es concreten en determinades rutines que generen climes diversos.

També són capaços d'adonar-se del que és important i nuclear. L'escola més que un edifici ha de ser una gran i bona comunitat, en la qual hi ha una dinàmica de vida que s'hi

respira, una atmosfera que embolcalla el creixement i el desenvolupament dels nens i de les persones que en formen part. L'objectiu ha de ser que en aquesta comunitat es produeixi el reconeixement de ser algú: un rostre!

La celebració de les festes a l'escola són espais privilegiats per a la relació família-escola, per a la interacció intergeneracional; són un espai de participació dels nens i de les seves famílies, etc. Destaquen, també, com el treball de les rutines de manera sistemàtica i contínua al llarg dels cursos escolars permet fixar hàbits, pautes d'estructuració en l'organització temporal dels centres.

Ara bé, l'escola s'aixopluga en un edifici, i la manera com aquest sigui condiciona i afecta també els nens i nenes. Com diu Escolano (2010, 3): "Les arquitectures –segons s'ha dit repetides vegades– no són simples espais neutres en els quals es buida mecànicament l'educació formal, sinó escenaris amb una definida semàntica cultural que educa silenciosament."

Els espais no poden ser mai neutres, estan carregats de significats, de subjectivitat o d'impersonalitat. La manera com són i com s'organitzen ens expressen i posen en pràctica els valors del projecte educatiu de l'escola. Els espais parlen: la llum, els colors, les olors, si els espais –d'aula, el passadís, els patis...– són càlids, acollidors o freds, buits, impersonals, de colors o no. Segons siguin d'una o d'altra manera, als estudiants els evocuen altres espais: un hospital, una presó, un túnel, etc. I allí s'hi han de passar moltes hores, dies i anys. En aquest sentit, goso dir també que els espais i els entorns del centre ajuden o no a tenir una vivència positiva de l'estada a l'escola. Així, pels estudiants, els espais i els temps de pati, de menjador, d'esbarjo..., és a dir, dels espais i temps d'allò que podríem anomenar més enllà de les aules tenen, també, la seva rellevància educativa. Les estones del migdia, les d'abans d'entrar a l'escola són espais lliures on es creen vincles i amistats perdurables en el temps. Els intercanvis de classe perquè desconnectaven i podien compartir la vida. L'hora del menjador com a espai educatiu o no. Com diu Martínez (2013, 116): "Cal reconèixer i valorar els escenaris de convivència de l'escola ja sigui al pati, a les escales o al menjador, com a espais on cal implicar-se, perquè són espais on els vincles poden sortir realment reforçats o, d'altra banda, empobrits."

Alguns dels fragments seleccionats a continuació mostren aspectes i qüestions que tenen a veure amb el que denominem l'organització escolar: els espais, el temps, les

entrades, i les sortides, etc. Amb el treball de l'autobiografia, els estudiants no s'hi atansen només des de l'àmbit jurídicolegal i organitzatiu i/o de gestió, sinó que amb aquest exercici de memòria i record apareixen aspectes importantíssims que segurament és essencial conèixer-los, tenir-los presents per a la formació d'un mestre i que, a vegades, poden quedar soterrats pels elements bàsicament legislatius i de gestió.

L'escola en la vida de l'infant

“L'escola ha sigut la segona família que he tingut, he conegut amics de pas, altres que han marcat la meua vida i que avui dia formen part de mi, mestres que m'han donat suport i han confiat en mi i d'altres que tan sols es dedicaven a impartir matèria sense importar-los les meves expectatives i il·lusions.” (De l'autobiografia *El gran paper dels mestres en la meua vida.*)

“De vegades m'he preguntat per què quan recordo els vells temps m'assetgen passatges de la vida relacionats amb la meua vida estudiantil... He arribat a la conclusió que he experimentat més sensacions a la guarderia, a l'escola i a l'institut que en l'entorn familiar.” (De l'Autobiografia 2 –Sense títol.)

L'escola com a comunitat

“L'escola no tenia les millors instal·lacions del món, era vella però molt cuidada. Tot i que jo la recordo fantàstica i immillorable. Però el clima que s'hi vivia entre els alumnes i mestres, entre els mestres, mestres i pares, les cuineres, la conserge, era molt bo, hi havia un ambient molt familiar. Allà ens coneixíem tots, només hi havia una línia i tothom sabia qui era qui.”(De l'autobiografia *Un viatge per la meua infància.*)

La percepció que té l'infant dels espais i entorns

“A la migdiada ens portaven en una sala on hi havia unes lliteres; a mi sempre em recordava a un hospital, era molt fred i no em sentia còmoda. Potser si aquell lloc l'haguessin decorat d'una altra manera, jo hauria estat més còmoda i tranquil·la.” (De l'autobiografia *De la classe dels dofins a la classe dels bojos.*)

“El primer canvi brusc que vaig notar va ser el pati, perquè vaig passar d'un espai on podia jugar amb tot tipus de joguines, a un pati de ciment, al qual només hi havia dos porteries de futbol, i bastantes de bàsquet.” (De l'autobiografia *De la classe dels dofins a la classe dels bojos.*)

“L’institut estava rodejat per una muralla de pedra de color gris, una autèntica presó, només hi faltaven uns cables amb punxes en espiral perquè els més esbojarrats no sortissin del pati, on ja no hi havia control de quin curs utilitzava les pistes de futbol o de bàsquet per jugar. Només recordar això, l’esmorzar d’avui ja m’ha fet mal.” (De l’Autobiografia 2 -Sense títol.)

Rutines que configuren l’atmosfera escolar

“Ella era la Carme, una dona amb molta experiència i que ens va obrir les portes de l’escola amb les mans obertes, ens va fer sentir que estàvem com a casa. Només entrar a la classe ja tenia un somriure a la cara i ens deia bon dia. A la tarda, també s’acomiadava amb un gran somriure i ens deia fins demà. Evidentment, tots nosaltres també ens acomiadàvem.” (De l’autobiografia Moments significatius.)

“A l’escola treballàvem molt les rutines i cada setmana hi havia un encarregat del temps, entre d’altres. El dia que em va tocar a mi ser la senyora del temps, havia d’anar a la finestra, mirar quin dia feia –si plovia, si feia sol o si hi havia sol i núvol. I després enganxar un dibuix a la taula del temps que teníem del temps de la setmana.” (De l’autobiografia Un viatge per la meva infància.)

L’escola més enllà de les classes

“Durant la Primària, vaig agafar el costum d’anar a escola una estona abans. M’agradava arribar amb temps perquè em trobava amb les amigues al pati. En aquella estona jugàvem a bàsquet, a “pitxi”, a cartes o simplement parlàvem. Era un moment de socialització, llibertat d’espai i creació. Tots arribàvem amb la il·lusió de poder passar un estona amb els nostres amics i jugar abans d’entrar a classe. En aquests espais és quan es creaven forts vincles afectius entre companys i permetien un coneixement més ampli. Hi havia una interacció entre els alumnes molt rica. En aquesta “activitat” es valoren els moments de llibertat i es creen espais d’expressivitat i creativitat.” (De l’autobiografia Un camí de sorra i pedres.)

“La Nerea conserva tants mals records del Batxillerat que els millors que conserva són de fora de l’aula, és a dir, dels intercanvis de classe. Aquells moments en els quals es reunien totes les classes al passadís i es posaven a parlar, a ballar... Feien de tot per tal de desconnectar d’aquelles classes tan formals.” (De l’Autobiografia 3 -Sense títol.)

*“L’hora de dinar la recordo com el moment terrible del dia, no volia! Recordo que un dia, en el dinar, per postres hi havia macedònia i no m’agradava gens, doncs aquell espantós dia ja podia estar des de les 13 h fins a les 17 h de la tarda al menjador intentant menjar-me la macedònia, que no em van deixar anar a classe a les 15 h, perquè encara no havia acabat. Ma mare em va venir a buscar al menjador a les 17 h i aquell dia no parava de plorar, no em podia creure que no m’haguessin deixat anar a classe per una simple macedònia. Aquell moment em va marcar perquè avui dia segueixo odiant la macedònia i els menjars dels menjadors.” (De l’autobiografia *El gran paper dels mestres en la meua vida*.)*

*“A les hores del pati intercanviàvem cromos o tazos, i ens ensenyàvem el valor de la importància del compartir, de pensar en els altres, mitjançant un petit intercanvi d’objectes. Ara llegeixo els pedagogs que han influït amb força en l’actualitat i ens remarquen que els petits aprenen molt fora a part del que ensenyen a les aules. Per tant, el viure, el ser actiu al pati és important pel creixement i desenvolupament de l’infant.” (De l’autobiografia *Lucha de gigantes*.)*

Les festes a l’escola

*“Crec que les festes eren una forma de reunir i implicar els pares en l’educació del seu fill. Els dies especials tots ens ho passàvem molt bé, ballàvem tots plegats, tots nosaltres sempre teníem ganes que arribessin aquests dies i passessin lentament.” (De l’autobiografia *De la classe dels dofins a la classe dels bojos*.)*

Les etapes de l’ensenyament

Cada etapa educativa té el seu què, la seva idiosincràsia; cadascuna té els seus propis trets o caràcter particular. A més cada infant, nen, adolescent o jove la viu i la recorda d’una manera ben singular i pròpia.

Una etapa pot representar l’inici d’un camí, la descoberta d’un món; una altra, a Primària, el canvi; una altra, a Secundària, per exemple, el caos i la rebel·lia. És una experiència única i una vivència molt personal. Pels mestres, reconèixer les característiques de cada etapa és clau, conèixer-ne la seva vàlua, la funció, i l’empremta que deixa en cada persona encara més.

Dels recorreguts autobiogràfics que els estudiants han narrat en els seus textos, n'ergeixen molts fets i situacions que expliquen com l'alumnat ha viscut la seva formació al llarg de tota l'escolaritat, més encara, detallen les peculiaritats de cada etapa educativa. Destaquen la importància que l'etapa de l'educació infantil ha tingut en ells; el pas d'un curs a un altre i els corresponents rituals de pas. Això implica, sovint, explicar com s'ha viscut un canvi de mestre, de nivell, de companys, d'aula, d'edifici o de pis, de ser els grans a ser els petits. Deixar allò conegut per enfrontar-se al que és nou; acostumar-se a rutines i horaris diferents pot suposar un desafiament i un procés d'adaptació. Malgrat s'obri un món nou per descobrir, cal tenir present com això és experienciat pels nens.

Un canvi pot comportar un moment important, pot esdevenir un canvi vital. La transició entre la infantesa i l'adolescència, entre Infantil i Primària, el canvi de cicle educatiu; cal organitzar bé el procés de trànsit entre les diferents etapes. Per això "cal una bona acollida, i facilitar l'adaptació de l'alumnat davant una nova etapa" (Gimeno Sacristán, 1996, 66). Hi ha escoles que ho treballen com a projecte d'escola, per tal d'assegurar que el trànsit d'una etapa a una altra o d'un cicle a un altre sigui fluid. Sigui com sigui, hi ha una qüestió que els mestres, els adults i els centres en general no poden defugir i és tenir clar que cal estar disponible i ser present incondicionalment com a referents davant dels infants, nens, adolescents o joves quan els necessitin en aquests moments de canvi.

Les dificultats personals o els estats anímics personals pels quals passa un alumne en un moment determinat d'una de les etapes, el propi desenvolupament psicològic de l'educand o els interessos singulars de cada alumne són elements que també configuren i donen un sentit o un altre a l'experiència que un ha tingut en cada moment. El caos i la rebel·lia, un forat negre, o un batxillerat en positiu en relació amb l'atenció del professorat són expressions que caracteritzen un mateix moment viscut per diferents estudiants.

Quan un alumne comença una etapa o n'acaba una altra és un moment vital clau que s'hauria de cuidar, perquè aquest moment queda en la memòria com una experiència emotiva.

Els retalls de les autobiografies següents, escrites pels estudiants, ho mostren així:

La petjada de l'educació infantil

“Fins aquí he resumit el primer capítol de la meua vida. Sembla que no hagi de ser una època important i no se li dóna la importància que té, però per mi ha estat una etapa plena de fets nous, de moments que fins ara no havia conegut. El fet de conèixer altres nens de la meua edat i de poder començar una amistat amb ells crec que ha estat una de les coses més importants, de sentir que caus bé i ets valorat no sols pels teus pares, sinó per la resta de persones que t'envolten.

Per altra banda, comences a veure el món més enllà del que és l'escola i casa, descobreixes que existeixen altres llocs, altres espais que són interessants per tu i per la resta de gent.

Ja no sols fas cas als pares, sinó que confies en les teves mestres i crees un sentiment d'estima per aquella persona que durant aquells anys ha estat el teu centre d'ensenyament i t'ha cuidat i t'ha fet més persona.

En definitiva, és el primer contacte amb el món exterior i amb el principi de la nostra educació, amb el que això comporta la recerca dels nostres valors i la manera com més tarda les nostres accions estaran determinades.” (De l'autobiografia Vivències d'una alumna.)

Pujar al segon pis. El pas d'un curs a un altre

“A partir de quart de Primària era un nou nivell, no només perquè era més complicat, sinó perquè pujàvem de pis. Feia una mica de respecte pujar al segon pis, ja que els mestres ja eren diferents i l'ambient era un altre. S'havien acabat els temps en els quals només pintàvem i jugàvem, i començava el moment d'estudiar i encaminar el nostre futur acadèmic.” (De l'autobiografia Vivències d'una alumna.)

Caos a l'Institut

“No tinc el record d'un gran professor perquè no n'hi havia cap que ho fos, però sí que eren molt excèntrics, alguns eren de manicomi. Però és que enmig d'aquella bogeria només podia sobreviure amb més bogeria.

El director no parava de cridar pels passadissos per intentar posar ordre, i els professors cridaven dins de classe per intentar posar ordre també. Hi havia més d'un

professor que havia hagut de demanar la baixa per depressió. Allò era l'anarquia total.”
(De l'autobiografia *Ahir, avui i demà.*)

Una etapa rebel

“Els records de l'ESO la veritat no són gaire bons perquè és l'etapa adolescent, on comences a veure els adults en contra teva, tot es converteix en una injustícia, només escoltes els teus amics perquè per tu són els que tenen raó, et comences a tornar rebel, vols deixar els estudis i no suportes els mestres perquè com que ja són grans només vénen a fer classe, ens omplen de coneixements i fins al dia següent. Són molt pocs els qui s'interessen pels seus alumnes.” (De l'autobiografia *Uns petits records.*)

Un forat negra

“Batxillerat, jo l'he considerada la “meva mort”. A primer no vaig fer gran cosa i això em va repercutir a segon. (...) I per últim, la meva condemna, segon de Batxillerat.”
(De l'autobiografia *El camí de la meva vida.*)

Batxillerat en positiu

“A primer de Batxillerat, vaig suspendre el primer examen de castellà. Al finalitzar la classe, el professor de seguida es va dirigir a mi, no només per resoldre'm els dubtes, sinó també per parlar amb mi. Em va preguntar una mica per la meva trajectòria amb els idiomes i al adonar-se que era un os difícil de rossegar per mi, em va oferir la seva ajuda. Vam establir que un cop per setmana ens reuniríem després de classe. Ell m'aniria posant feina per reforçar les meves carències i, així, resoldre tots els dubtes que em sorgissin. La petita atenció que em va dedicar va resultar ser l'èxit d'un aprovat, i no pas amb mala nota. Això va reforçar la meva autoestima i em va fer sentir valorada. Al principi jo no creia en les meves possibilitats i estava espantada. Tot i així, ell va animar-me fins a fer-me creure que tampoc era tan dolenta, i finalment vaig assolir el que per mi era un èxit.”
(De l'autobiografia *Un camí de sorra i pedres.*)

Opcions pedagògiques didàctiques

L'elaboració de l'autobiografia ha permès també manifestar i revelar l'opinió que els futurs mestres tenen formada de les opcions pedagògiques i didàctiques subjacents en la dinàmica de l'aula. Consideren, i així ho emfasitzen, aquelles dinàmiques i/o experiències que situen en el centre de l'ensenyament les necessitats de la persona –dels alumnes, en

aquest cas. Subratllen la motivació i la confiança a l'alumnat com a motor d'aprenentatge; quan l'aula esdevé un espai on l'alumne pot explicar i explicar-se, i es fomenta un aprenentatge creatiu, crític, constructiu, col·laboratiu, autònom i experiencial que parteix de la seva veu. Destaquen els casos en els quals l'escola i els mestres promouen activitats que posen en contacte l'alumnat amb la cultura.

En parlen de manera global o fan referència a àrees o matèries concretes. Precisen les experiències sobre àrees o assignatures concretes com ara: les matemàtiques, l'educació artística –la importància de la música, la plàstica. Fan referència a les possibilitats de models o d'opcions de fonts metodològiques, etc.

Pensen i recuperen també aquelles situacions conflictives com els càstigs i la disciplina.

Assenyalo també, que no ha sortit en cap moment, opcions que incorporin l'atenció a la diversitat o d'una aula inclusiva, així com tampoc no apareixen temes d'accessibilitat, etc.

Partir de les necessitats dels infants / Espais de llibertat

*“La matèria que més m'agradava era la música, perquè no estàvem tota l'hora asseguts, sinó que ens movíem entre les diferents activitats. La professora ens deixava escollir si volíem preparar un ball o si volíem tocar els instruments, com el piano o la flauta... Teníem una mica més de llibertat, i això feia que ens adonéssim que la professora confiava en nosaltres. Ara, veig que intentava ficar-se en la mentalitat d'un nen de Primària, sabia que necessitàvem una mica de moviment i no estar asseguts a la cadira durant tantes hores de classe, ja que segurament no prestaríem atenció.” (De l'autobiografia *Infants treballadors, aprenents de valors. Si caus una vegada, te n'aixeques dues.*)*

Motivació i aprenentatge

*“La motivació és important; de fet, crec que és el motor de la nostra vida. Que n'és d'important, tenir un objectiu! Però no seria just dir que tota la motivació venia de la meva part. Tots els professors de l'escola ho van saber fer, quan jo creia que no me'n sortiria, ells van creure que sí, i aquí estic. Sentir que algú creu en tu és una sensació meravellosa.” (De l'autobiografia *Més val tard que mai.*)*

El contacte experiencial amb la cultura

*“A 4t vam anar a la casa de colònies Can Montcau a fer la verema, com es feia antigament. Vam treure’ns les sabates, vam començar a trepitjar raïm. És, com ja he dit anteriorment, una altra manera de fer memòria a la cultura catalana, alhora que ajuda a desconnectar de l’ambient, potser massa pesat, que es fa a la classe si tan sols es treballa la teoria. Et fa viure en primera persona allò que t’hauries d’estudiar a partir del que diu el llibre. Opino que totes les escoles haurien de dur a terme activitats com aquesta o la de les castanyes i panellots, perquè és una font d’enriquiment molt bona pels nens.” (De l’autobiografia *Petits passos cap a grans aprenentatges*.)*

Donar la paraula a l’alumne

*“Recordo també que no només era ell qui parlava, de fet, ens feia parlar a tots i interactuar entre nosaltres, que debatéssim sobre algun aspecte de la vida d’algun company o que expliquéssim algun acudit.” (De l’autobiografia *Una infància no tan divertida: Un pastís, una classe i un mestre*.)*

El treball dels conflictes a l’aula

*“La professora ens feia preguntes sobre aquest tema, algunes vegades representàvem el conflicte per posar-nos a la pell dels altres, treballàvem diferents aspectes i valors. Era molt interessant. Actualment, valoro molt aquesta classe que fèiem una hora a la setmana.” (De l’autobiografia *Bells records*.)*

Un temps i espai lliures

*“Quan els professors deixaven una hora al dia perquè els alumnes poguéssim practicar, tothom es sentia molt relaxat i com que no era una activitat puntuable, la majoria es sentia alliberat i feliç fent alguna cosa que li agradava, en canvi a mi, malgrat no saber si era puntuable o no, em feia feliç igual.” (De l’autobiografia *Bells records*.)*

Quina educació artística? Models?

*“Per exemple, tots havíem de retallar el ninot per fora de la línia negra, o pintar el marc de fotos del mateix color...” (De l’autobiografia *Quan miro enrere*...)*

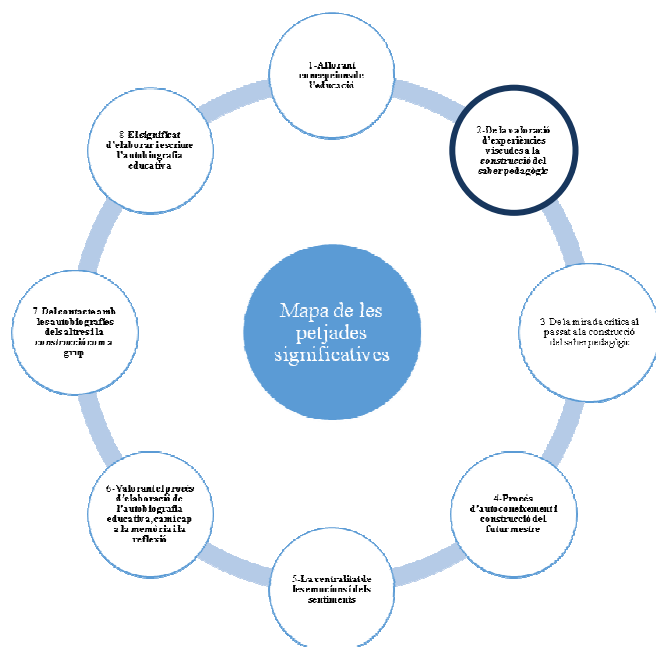
El cant

“La cantata que vam muntar amb ella va ser genial, vam estar dies i hores assajant les cançons; el moment de pujar a l’escenari va ser màgic⁶⁷.” (De l’autobiografia *De la classe dels dofins a la classe dels bojos*.)

Matemàtiques amb les persianes abaixades

“En el sentit menys pedagògic, recordo la R.R., la professora de matemàtiques. Com us ho explicaria... Per començar, la classe tenia dos finestrals molt grans que donaven al pati, per on entrava prou llum natural per no haver d’engegar els llums, però el primer que feia quan entrava a classe era abaixar les persianes fins que no entrava gens de llum, perquè no hi haguessin distraccions. Després començava la classe, i podia ser de dos tipus: la classe teòrica –durant la qual ens passàvem tota la classe copiant de la pissarra, o la classe dedicada a la correcció d’exercicis. Cada dia ens posava moltíssims deures, per tant, en una hora no donava temps a que la professora ressolés a la pissarra les activitats que havia manat.” (De l’autobiografia *Quan miro enrere...*)

2.6.2 De la valoració d’experiències viscudes a la construcció del saber pedagògic



2. De la valoració d’experiències viscudes a la construcció del saber pedagògic

- Trobant els ingredients d’una bona didàctica
- Trobant la pasta d’un bon mestre a partir del record dels mestres
- Quan l’escola acull l’infant i la seva família
- Els moments especials de la comunitat escolar
- La participació dels nens a l’escola
- Una aula que pensa i esdevé comunitat.

Figura 4.2 Mapa de les Petjades significatives del camí de les autobiografies educatives: De la valoració d’experiències viscudes a la construcció del saber pedagògic; (elaboració pròpia).

⁶⁷ He mantingut el subratllat que l’alumne va assenyalar en la seva autobiografia per respectar la seva voluntat de remarcar aquesta idea.

En el decurs de l'elaboració de l'autobiografia educativa, els estudiants parteixen de les seves experiències, les pensen i hi reflexionen. Aquest itinerari els obliga a fer un exercici descriptiu primer i valoratiu, després; i alhora els permet anar construint un discurs pedagògic propi. Valoren el que han viscut per a construir coneixement i saber. Això vol dir atorgar i donar significat, explicació i sentit a les experiències viscudes; implica ser conscients del que han viscut per a pensar-hi i per valorar-ho. Ho fan descrivint, explicant l'anècdota i després passant a la reflexió, a l'assaig. Aquest pas l'expliciten ben conscientment amb expressions o frases com ara: "això em fa veure", "això em va fer reflexionar com a futura mestra", "la reflexió d'aquesta situació és que ...", "amb aquesta experiència reflexiono que...", "des de la perspectiva que tinc ara, crec que...", "tenint en compte l'actitud d'aquestes professors en trec com a conclusió...".

Mentre fan aquest exercici personal poden reconèixer el valor o el demèrit de determinades vivències i experiències d'escola i estimar aquelles que volen incorporar en el seu saber pedagògic que comencen a construir. Hi ha un procés que s'inicia amb el record, després passa per la valoració i finalment, a la tria: recordo, valoro, trio el que val la pena per a mi com a futur mestre.

Tot just al començament del seu procés de formació inicial com a mestres, a partir del record i la memòria, els estudiants són capaços d'elaborar un assaig de caràcter pedagògic i mostrar què pensen i què creuen sobre:

- . Quins són els elements d'una bona didàctica (activa, comprensiva, implicació, esforç, ...)
- . Quins són els elements d'un bon mestre (la relació pedagògica i la sensibilitat, l'alegria, la positivitat, etc.).
- . El respecte a l'infant: la singularitat. Concepte d'infant que pensa, sent, crea i es relaciona.
- . Insisteixen, pel seu valor, quan l'escola acull l'infant i la seva família. L'afecte, la preocupació, el fet de conèixer les situacions que envolten l'infant i la seva família converteixen l'escola en un món on els nens i nenes poden ser una mica més feliços, ja que algú es preocupa per ells.
- . Reconeixen quan l'aula ha estat un espai per pensar i cadascú ha pogut aprendre de manera diferent perquè tots són diferents.

- . Aplaudeixen la participació dels nens, de l'alumnat en la vida de l'escola –això significa que els infants s'hi senten implicats, i que el grup i l'aula es cohesiona.

Recalquen els moments o dies significatius per a la comunitat escolar. Els moments especials com les colònies, la festa de la Castanyada, del carnestoltes o de Santa Cecília esdevenen moments diferents, màgics per la pròpia dinàmica que estableixen, ja que trenquen amb l'habitual i també pels propis continguts que es descobreixen i que els atansen a la cultura.

Veiem com, a través d'aquest relats d'experiències dels estudiants de primer curs de Magisteri, ens apareixen temes claus en la vida d'un centre escolar, que tots ens avindríem a considerar rellevants i dels quals els mestres i els equips docents en parlem, discutim i identifiquen els nostres idearis i projectes educatius.

Així ho signifiquen les seves narracions:

Trobat els ingredients d'una bona didàctica

“Em refereixo a la classe d'educació visual i plàstica, era l'aula més activa. No era la típica classe on s'impartia la matèria i tots havíem d'escoltar i escriure les lliçons que ens anaven dictant, sinó tot el contrari. Durant aquella estona, teníem molta llibertat per dibuixar el que més ens agradava. La mestra expressava molt entusiasme i molta motivació. Me'n recordo que, quan ens portàvem bé, a la classe següent ens portava música i la posava; sempre estava buscant la manera de motivar-nos i estimular-nos per fer un bon treball. I amb això aconseguia que aprenguéssim i obtinguéssim bons resultats. Jo sempre començava les classes amb moltes ganes d'aprendre una cosa nova, diferent. També recordo que era l'única classe que podíem seure amb qui volguéssim i sempre ho feia amb el meu grup d'amigues, ens ajudàvem i compartíem allò que apreníem juntes. Això em fa veure que és molt important no seguir sempre una mateixa metodologia de treball, sinó canviar, fer les matèries més flexibles, més dinàmiques; adaptar-se, sovint, al que els alumnes demanen i buscar estímuls. D'aquesta manera als nens els agradarà el que fan i això contribuirà a uns bons resultats. Amb la meua experiència d'alumne i tenint en compte que he passat per infinitat de mestres, he pogut veure com sempre han seguit el mateix ordre de treball: explicar, dictar i prendre apunts. Això està bé, però no sempre. Moltes vegades, aquest fet ha provocat que acabés odiant l'assignatura i no pel fet de la matèria, per exemple les matemàtiques, sinó per la persona que imparteix aquell

*coneixement, i aquest fet és un gran perill en el qual cauen molts mestres.” (De l'autobiografia *El gran paper dels mestres en la meva vida.*)*

Trobar la pasta d'un bon mestre a partir del record dels mestres

*“Totes dues eren molt agradables –tan amb nosaltres com amb els nostres pares–, amenes, divertides i lúdiques. Són elements per a una mestra. A, més a més, també cal destacar l'alegria i la positivitat que tenien a l'hora de presentar-nos noves activitats i nous descobriments per a nosaltres. Ens creaven sempre nous reptes, cadascú érem diferents per elles i tots necessitàvem ajudes diferents i sempre ens les oferien. No només ensenyaven contingut, sinó que fomentaven conductes positives com a futures persones. I, sobretot, ens ajudaven a ser molt més autònoms, l'autonomia era bàsica pel nostre aprenentatge. Podríem dir també que hi havia una gran transmissió de valors.” (De l'autobiografia *Un viatge per la meva infància.*)*

*“He après molt de tres de les meves tutores que vaig tenir a Educació Primària, perquè es van endinsar en mi i em van ajudar a aconseguir a obtenir la lluita constant. També he après que per molt que tots siguem iguals no tots tenim la mateixa manera de ser i tampoc d'aprendre, i que l'educador ha de tenir-ho present en tot moment.” (De l'autobiografia *Bells records.*)*

*“Potser era massa tendra per aprofitar tot el que ell m'oferia, em faltaven experiències i telenotícies per entendre el que ell ens explicava, però si que és cert que quan m'he anat descobrint a mi mateixa, reconeixent-me en els meus pensaments i els meus actes, m'he adonat que els valors que ens ensenyava ja els portava a dins, gràcies a ell, només que fins al moment no els havia sabut llegir.” (De l'autobiografia *Petita antologia dels mestres significatius.*)*

Quan l'escola acull l'infant i la seva família

*“Va ser un moment bastant dur per a mi ja que durant el curs la meva mare va patir un càncer. Vaig sentir un bon suport per part del meu tutor, el Feliu. Sempre que em veia em preguntava com estava la meva mare i, sobretot, com estava jo. Mostrava molt interès en tot moment. Va tenir afecte per mi i es preocupava. Això em va fer reflexionar, com a futura mestra, s'ha de conèixer bé cada alumne, les situacions que l'envolten i ajudar-lo en tot moment. Que es pugui sentir estimat i apreciat.” (De l'autobiografia *Mirant cap endins.*)*

“(…) Així que la meva mare va parlar amb la Marga, la meva tutora, i ella li va dir que no passava res, que estigués a casa el temps que necessités, que estigués tranquil·la i no pensés en els exàmens ni en l’escola i que quan tornés que em recolzarien i estarien al meu costat, tant ella com els altres mestres i els meus companys. I així va ser, mai oblidaré la tornada a l’escola. Tant els meus companys com tots els mestres em van abraçar i em van donar suport i unes paraules de tranquil·litat i estimació que mai havia sentit abans. Era com si tot el meu dolor hagués format part dels altres per un dia, com si tothom s’hagués posat a la meva pell. Això va fer que, per uns segons, malgrat el dolor i la difícil situació, trobés a l’escola el lloc on podia ser una mica més feliç i evadir-me de la realitat que aleshores vivia. Un lloc on no només em formaven per al meu futur, sinó que també es preocupaven pels meus sentiments, les meves tristeses, il·lusions o expectatives.”
(De l’autobiografia *El gran paper dels mestres en la meva vida.*)

“Començaré pel mal moment. Es va donar a quart d’ESO. Jo en aquesta època estava malament perquè la meva mare s’estava morint i l’únic que volia era deixar els estudis i dedicar-me a cuidar-la. Però una bona mestra em va fer reflexionar que el millor per mi seria no deixar d’estudiar en cap cas, perquè si ho feia en un futur me’n penediria. La reflexió d’aquesta situació és que, gràcies a aquesta mestra que en el seu moment em va entendre, va tenir tacte i sensibilitat envers mi, em va guiar a seguir el meu camí i si no fos per ella ara no hauria arribat fins on estic.” (De l’autobiografia *La vàlua dels records.*)

Els moments especials de la comunitat escolar

“Cap de nosaltres sabia què era allò de marxar d’excursió i la nostra mestra ens va explicar detalladament que marxaríem dos dies de colònies a visitar una granja, i per tant a dormir fora de casa. Tots ens vam quedar molt parats, què havíem de fer sols a una granja sense els nostres pares?

Vam marxar molt de matí i els nostres pares ens van venir a acomiadar. Tots anàvem carregats amb les nostres bosses i sacs. El viatge va ser molt divertit, asseguts a l’autobús i cantant cançons. (...) Aquells dos dies van ser perfectes, vam estar amb molts animals i vam jugar a molts jocs.

Possiblement va ser una de les activitats que més recordo, juntament amb el Carnaval o la Castanyada. El 31 d’octubre es celebrava la Castanyada i a la nostra escola era un dia especial. La mestra ens ensenyava a fer panellets. Cadascú tenia la seva feina: un feia

la massa, l'altre posava aigua i altres ajudaven a posar-hi els ingredients. Després les mestres convidaven els pares a venir a menjar els panells que havíem fet. Per nosaltres era un moment màgic, ja que podíem ensenyar els nostres pares tot allò que havíem fet sense la seva ajuda.

Una altra activitat que m'encantava era el Carnaval. Estàvem durant molts mesos preparant cada classe la seva disfressa segons el nom de la classe i el que significava, i el dia esperat sortíem al pati a lluir la nostra disfressa. Recordo aquells moments com uns dels més feliços de la meua vida; érem feliços, no teníem cap mena de preocupació i tot ho trobàvem divertit. (...) El meu col·legi celebrava també Santa Cecília, era un festival en el qual era típic que tots els alumnes, segons les classes, cantàvem una cançó a partir d'un tema, que cada any variava. Un any va ser dedicat a la música catalana, un altre a la música anglesa, un altre sobre el mar. Per nosaltres aquell dia era com una festa, un dia diferent en el qual celebràvem alguna cosa.” (De l'autobiografia Vivències d'una alumna.)

“Per acabar d'explicar, me'n recordo molt bé de les colònies; només era passar una nit a fora, però m'encantava perquè ens muntaven aventures, jocs de nit, jocs esportius i a la nit abans d'anar a dormir explicaven un conte. Tots ens ho passàvem d'allò més bé, no deixàvem a ningú marginat, anàvem tots a una, i els mestres que ens acompanyaven també participaven en els jocs.

A més, era una bona manera que els alumnes veiessin els seus mestres implicats en totes les activitats, és a dir, que no només eren activitats per als infants, sinó que es notava molt que els professors s'ho passaven bé estan amb nosaltres en un entorn diferent de l'escola. Ajudaven a crear un vincle afectiu encara més fort amb els seus alumnes.” (De l'autobiografia De la classe dels dofins a la classe dels bojos.)

La participació dels nens a l'escola

“Si haig de destacar alguna cosa en aquest projecte, destacaria la implicació. L'escola ens va donar veu als nens, ens van fer partícips del que estava passant en aquell moment. Encara que nosaltres no volíem un gimnàs, volíem la nostra gespa, van deixar-nos fer un pati més acollidor, en el qual d'alguna manera ens deixessin retornar una mica del verd que ens havien tret. Vam ser partícips també de les obres, això és molt important.” (De l'autobiografia Pintures del record.)

Una aula que pensa i que esdevé comunitat

“En segon lloc, com aprofitava els conflictes, marginacions, baralles, discussions, i tota mena de problemàtiques dins de l’escola. Ell s’aturava, ens feia pensar a tots, i trèiem conclusions entre tots. Al mateix temps que va ser el primer any que li vaig agafar gust a l’aprenentatge, també va ser l’any que més cohesionada estava l’aula.” (De l’autobiografia *Viure el que ensenyas*.)

2.6.3 De la mirada crítica al passat a la construcció del saber pedagògic

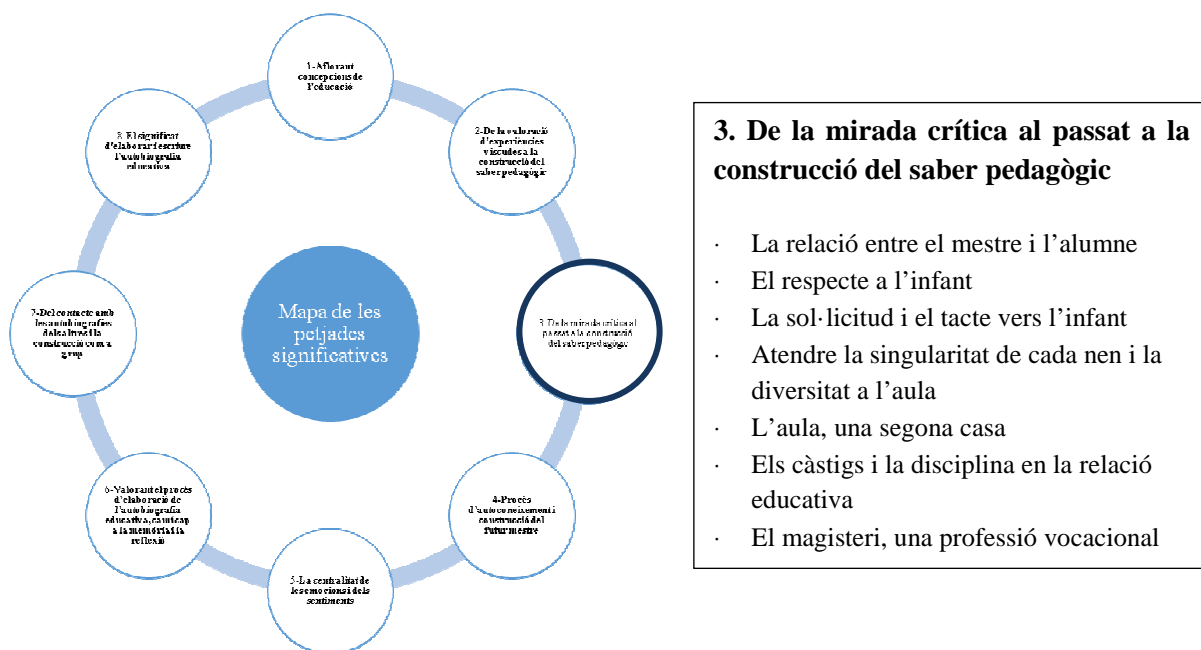


Figura 4.3 Mapa de les Petjades significatives del camí de les autobiografies educatives: De la mirada crítica al passat a la construcció del saber pedagògic; (elaboració pròpia).

Una altra possibilitat que ofereix l’elaboració de l’autobiografia educativa –tal com s’ha plantejat en aquesta recerca– és poder analitzar aquelles experiències viscudes des d’una mirada crítica i extreure’n també uns ensenyaments. Els estudiants fan el pas de la mirada crítica al passat a la construcció del saber pedagògic.

Sense una mirada crítica al passat (el fet de repensar el passat) no es pot garantir la no-repetició –com a futur mestre– d’algunes de les experiències negatives que un ha viscut com a nen, com a alumne, d’aquí la necessitat de revisar els patrons que tenen interioritzats. Per això és possible i tan necessari aprofitar alguns dels elements del passat i assumir críticament l’ahir de cada història escolar/educativa. S’analitzen els records de la

vida escolar des d'una mirada o perspectiva crítica, per tal d'entreveure allò que és valuós i allò que no ho és. Es mira críticament el passat i es pensa i s'albira ja un futur. La distància en el temps i la reflexió, certament, faciliten aquest exercici de catarsis, de purificació i de discerniment.

Recuperar i visualitzar la història escolar viscuda personalment –des d'allò més plaent a la ruïna més absoluta– permet avaluar la pròpia experiència d'una manera argumentada i alhora permet crear una nova estructura de significació. El passat, doncs, es converteix en memòria, i el desig de futur pot esdevenir fins i tot utòpic si saben que el que ja han viscut queda recollit en el present actual.

En aquest cas, els estudiants de Magisteri han partit de situacions, fets i/o moments viscuts a l'escola que són analitzats, examinats críticament i així han pogut expressar el seu criteri sobre aquestes idees que –al meu entendre– són nuclears de l'educació:

- . La relació entre mestre i alumne
- . El respecte a l'infant
- . La sol·licitud i el tacte pedagògic
- . Atendre la singularitat de cada nen i la diversitat a l'aula
- . La disponibilitat dels mestres vers els alumnes –quan la bona disposició s'agraeix
- . Tipologia de mestres: autoritaris, insensibles, desconsiderats
- . Els càstigs i la disciplina: el sentit o no dels càstigs; quan s'apliquen càstigs físics, quan s'humilia i es ridiculitza sovint es causen traumes i això denota una manca de respecte vers l'infant. Sobre aquesta qüestió, Martínez (2013, 116) fa una aportació que comparteixo del tot: “Cal acceptar els alumnes tal com són. Això vol dir aprovar les seves accions i sancionar-les positivament sempre. Les que no siguin adients han de ser corregides amb el rigor necessari, però sempre acceptant i reconeixent la persona de l'alumne amb respecte i estima, fent evident que el que se sanciona és l'acció i no la persona.”
- . Com ha de ser l'aula –una segona casa
- . El Magisteri, una professió vocacional

Alguns exalumnes són molt durs amb segons quins mestres, sobretot amb aquells que no els han estimat o respectat –a alguns d'aquests els arriben a qualificar de “diable”, i als mateixos nens d'”esclaus”. A d'altres, els troben superficials, estirats, forçats, poc naturals

o distants i evidencien amb quin d'ells no es volen assemblar pas, amb aquells mestres que no els van aportar res ni els van “marcar”. Aquesta qüestió manifesta ben clarament com queda afectada la relació mestre-alumne segons sigui l'experiència que un i altre han tingut. Hi ha evidentment un contrast amb aquells mestres que, vistos des de l'avui, són apreciats i valorats; solen ser aquells mestres vocacionals, que gaudeixen amb la seva feina i que viuen amb compromís el fet d'educar i d'ensenyar.

Una de les preguntes que m'he fet sovint al llarg d'aquest treball és: ¿com pot ser que després de tants anys encara recordin –tan detalladament– una frase, un gest? Alguns són bonics i agradables, però d'altres són molt punyents i feridors. Això sembla que ens indiqui com el tracte amb els nens i nenes és clau. No passa mai per alt el que un mestre un dia hagi dit o fet i, sobretot, també planteja com alguns alumnes que no han estat dins de l'anomenada homogeneïtat s'ho han passat. El tracte humà amb els nens en les diverses situacions pedagògiques és central. En aquest sentit, els infants s'adonen claríssimament, i així ho recorden, de l'actuació dels mestres: si han actuat de forma autoritària, insensible i desconsiderada, per exemple. I en el context actual, els nens i nenes a l'escola se saben capaços i no accepten pràctiques que són autoritàries o que els empetteixen.

Gràcies a aquest exercici, he pogut constatar com aquesta vida viscuda ara és analitzada i permet ser criticada sense contemplacions! Així ho vaig recollir en el meu diari:

“Com recorden el nom! Fins i tot el perfum –així ho ha descrit l'Àgata: ”Parlo de 2n de Primària. Encara avui hi ha un perfum que quan l'oloro em porta cap a aquella època i el record d'una mala professora”– i com anaven vestits (el polo taronja del director de l'escola de l'Ivan o el vestit del director de l'escola de l'Anais). Els molesten els mestres que perden el temps, que arriben tard o aquell mestre que generava rebuig vers l'assignatura (“Vaig arribar a odiar l'assignatura”), o pel contrari aquell que els generava motivació i ganes de fer-la, etc. També descriuen com era la relació amb els mestres, per exemple, una relació estreta i familiar que els fa dir “mama” a la mestra a parvulari perquè la veuen com a tal, una “mama” (més aviat sempre en femení, no tant com a “pare”). O també els professors que generaven respecte per la seva saviesa.” (Del Diari de la professora observadora, 16 octubre 2014.)

El que també han vist és que l'escola és molt important a la vida de l'infant. És un dels pols: un, la família i l'altre, l'escola; fins i tot per alguns ha esdevingut, en el seu moment, la segona família, en el ben entès que els records vitals van lligats a la vida escolar o a la vida d'estudiants.

En tots aquests fragments que he escollit hi ha una qüestió de fons que els travessa tots i que té a veure amb l'esperança –seguint van Manen (2004). La voluntat expressada pels alumnes indica que l'ensenyament i l'escola es pot fer diferent. Ells han detectat les coses mal fetes, aquelles que podem qualificar de no educatives o no pedagògiques, i han estat capaços de pensar-hi i albirar per al seu futur un canvi, una manera de ser i fer de mestre distinta.

Semblantment ho expressen Jaume Cela i Mònica Terribas en un diàleg entre els dos mantingut en el Debat nacional sobre el compromís ètic del mestre:

“- MT: Aquesta és una qüestió important, perquè un mestre et pot canviar el destí. Tots, quan fem un repàs biogràfic, trobem persones que ens han dit coses en moments molt concrets i que ens han canviat el destí. Persones que ens han empès a fer una cosa o a fer-ne una altra. Si et toca el mestre que t'ha canviat el destí en negatiu, allò no ho recuperes... I també hi ha mestres que t'han canviat el destí en negatiu, no?

- JC: Sí, però de la mala experiència també se'n pot aprendre. El que veig complicat és poder intervenir sobre aquest tant per cert que és molt mínim de persones que saps que estan en una escola i que no haurien de poder-hi estar. Per evitar això hi hauria d'haver un mecanisme que ho impedís...” (V. Relats (Comp.), 2013, 28).

Els fragments biogràfics següents il·lustren les idees que acabo d'exposar:

La relació entre el mestre i l'alumne

“En aquesta escola no vaig trobar cap professor que em marqués. Hi havia professors que remarcaven que ells eren els que sabien i tu no tenies ni idea de res, a l'igual que hi havia el que et deia pel cognom (jo era la “señorita Petit Suisse”), i et parlava de vostè, sempre marcant distàncies entre ell i nosaltres. O els que venien, feien la classe i marxaven. La veritat és que no em van aportar res; tinc bastant clar que no voldré ser una mestra com ells. La manera de fer, d'actuar envers nosaltres, la manera de parlar-nos no era la d'un bon mestre. Recordo amb més simpatia una noia que va venir un dia a fer-nos

*una conferència, no recordo de què, però sí que recordo que es deia Sílvia i que a l'hora del pati vam estar xerrant amb ella (de fet, encara conservo un paper amb la seva direcció per escriure'ns cartes), que no pas la mestra de l'escola.” (De l'autobiografia *Un camí per la infantesa*.)*

El respecte a l'infant

“En comptes d'anar-hi contenta i feliç, perquè per mi l'escola era un lloc on anava a aprendre, però també a passar-m'ho bé, perquè érem nens i no adults, hi anava trista i amb por. Cada dia que passava, l'aula es convertia en un infern, on la mestra n'era el cap; en aquest cas seria com el diable i nosaltres els seus esclaus.

*(...) Però de la G. també n'he après. Ella m'ha ensenyat tot el que no faré si arribo a ser mestre: no humiliaré cap nen, no els insultaré, els respectaré com ells m'hauran de respectar a mi i no els deixaré que es busquin la vida sols perquè per això seré la mestra, per educar-los i ajudar-los quan ho necessitin, i, sobretot, no els faré agafar por d'anar a l'escola, on ells van a passar-s'ho bé i a aprendre. Als alumnes se'ls ha d'ajudar en situacions noves per a ells, ens hem de posar en el seu lloc i observar-los, perquè podem aprendre d'ells. La mestra ha de saber connectar amb els seus alumnes i crear un clima productiu per aprendre i viure, i no crear un clima amb l'estat d'ànim que tingui la mestra, com ho feia la G., que si estava enfadada ens ho transmetia.” (De l'autobiografia *Després de la tempesta arriba la calma*.)*

*“Era una persona que se la veia molt estirada, molt dura... A tots els companys ens causava molt respecte cada vegada que la veiem. Una primera experiència que vaig tenir amb ella va ser un dia que havia de recitar l'abecedari i alhora de dir-lo em vaig equivocar. La mestra, l'Alicia, em va estirar les orelles per haver-me confós. Aquest fet per mi va ser molt dur i em va provocar molta inseguretats amb mi mateixa, tant en aquell moment com al llarg de la meua vida; sempre tinc por d'equivocar-me, a fer-ho malament... Amb aquesta experiència reflexiono que ni com a mestres ni com a res hem d'arribar al maltractament físic per cap motiu, i en canvi hem d'ajudar als nens a superar les seves mancances amb una bona motivació.”(De l'autobiografia *El passat, una lliçó per al nostre futur*.)*

“Aquest professor em va causar un trauma, perquè cap professor m'havia cridat d'aquesta manera pel simple fet d'haver agafat una cartolina de més. Jo crec que hauria

*d'haver actuat d'una altra manera, per exemple, havent-me parlat normal i explicant-me que no hauria d'haver agafat un material sense permís, perquè no es pot fer malbé el material, ja que costa uns diners. No va tenir mai, durant aquell curs, cap mena de tacte cap a nosaltres; no sabia comprendre el nostre món i menys posar-se a la nostra pell.” (De l'autobiografia *De la classe dels dofins a la classe dels bojos*.)*

*“Per tant, la mateixa mestra intentava, encara que no ho aconseguia, que tota la classe culpés aquell company, pretenia despertar un esperit de rancúnia envers ell i que fos la pressió dels companys la que modifiqués la seva conducta.” (De l'autobiografia *Quan miro enrere...*)*

*“M'escriuava davant de tota la classe quan li contestava que em marejava. Vaig arribar a plorar tant del mareig com de les maneres en què m'obligava a posar-me-les. Al cap de tres mesos la mare em va acompanyar a l'òptica i van reconèixer que havia estat un error i que la graduació no em corresponia.” (De l'autobiografia *Bells records*.)*

La sol·licitud i el tacte vers l'infant

*“La disponibilitat d'en Damià va ser molt d'agrair. Espero que quan jo sigui mestre tingui sempre aquesta bona disposició cap als meus alumnes. Saber detectar els problemes que tinguin i poder-los ajudar per a què se'n surtin.” (De l'Autobiografia *1 -Sense títol*.)*

Atendre la singularitat de cada nen i la diversitat a l'aula

*“Però hi ha un inconvenient, el mestre en aquest cas ha d'estar molt més atent a les necessitats dels infants, controlar-los més, implicar-se més...; en canvi, en la situació en la qual em trobava jo, la mestra es limitava a manar una feina i utilitzava l'hora per avançar la seva. També, des de la perspectiva que tinc ara, crec que aquesta metodologia, que segueix tota l'escola, està antiquada, es basa en la repetició i la majoria de conceptes s'intenten inculcar, al nen, mitjançant la memòria. Tampoc cerc que sigui la més adequada per atendre la diversitat de l'aula. Els meus companys de classe, que eren més moguts, els resultava molt difícil estar tota l'hora asseguts, atents i concentrats, i la mestra no era capaç d'adonar-se'n, encara pitjor, arribava a castigar-los per no esperar que acabés la classe per jugar.” (De l'autobiografia *Quan miro enrere...*)*

L'aula, una segona casa

*“El que hi havia penjat a la paret ja només eren els típics fulls de l'abecedari i el del càlcul, entre d'altres. Molt poques vegades penjaven alguna obra que havíem fet nosaltres. Jo crec que l'aula hauria de ser un lloc on els nens se sentissin a gust, que l'aula és la seva segona casa, és a dir, ha de ser un lloc per aprendre i un lloc per estar amb els companys tots junts, com una gran família.” (De l'autobiografia *De la classe dels dofins a la classe dels bojos*.)*

Els càstigs i la disciplina en la relació educativa

*“Com he dit al començament de la reflexió, el càstig va ser contraproductiu, perquè jo vaig continuar sent igual de xerrameca que ho havia estat sempre. Potser amb el temps va anar disminuint, però no gràcies al càstig.” (De l'autobiografia *Pintures del record*.)*

*“Aquest càstig, mira que hi he pensat vegades, no l'entenc encara ara!” (De l'autobiografia *Petita antologia dels mestres significatius*.)*

*“S'ha d'anar molt en compte quan s'imposa un càstig, i reconec que és molt difícil imposar el més adequat. A més, el càstig com a tal no és la solució a un problema, més aviat s'hauria de trobar la manera d'incentivar i motivar el nen o nens que distorsionen les classes.” (De l'autobiografia *Quan miro enrere...*)*

El Magisteri, una professió vocacional

“Què vaig aprendre d'aquella escridassada d'atenció? Ja us ho diré, absolutament res. Recordo que en aquell moment no entenia per què m'estava cridant, no creia que hagués fet res malament, no xerrava, no molestava a ningú. Ella em recriminava que jugava amb els bolígrafs, quan en aquell moment jo no pretenia jugar amb res. Ara per ara no puc recordar ben bé què em va dir, però sí que recordo el que vaig sentir. Em vaig sentir impotent, no estava acostumada a que em cridessin davant de tothom i menys d'aquella manera, i sobretot no vaig entendre què havia fet malament.

(...) Si mentre caminava per l'aula sentia algú xerrar no es tallava a l'hora d'indicar la falta estirant la cua de les nenes o donant-nos un cop al clatell o al front. Realment no ens feia mal, però igualment encara no he trobat cap sentit a aquest acte.

(...) Una de les funcions del mestre és fer sentir especials a cada un dels seus alumnes i tractar-los a tots per igual, ni més ni menys.

Tenint en compte l'actitud d'aquestes professores, en trec com a conclusió que no gaudien de la seva feina, no sentien el delit d'ensenyar i fer aprendre, sobretot no sentien la satisfacció de treballar amb els més petits.” (De l'autobiografia *De tot s'aprèn.*)

2.6.4 Procés d'autoconeixement i construcció del futur mestre

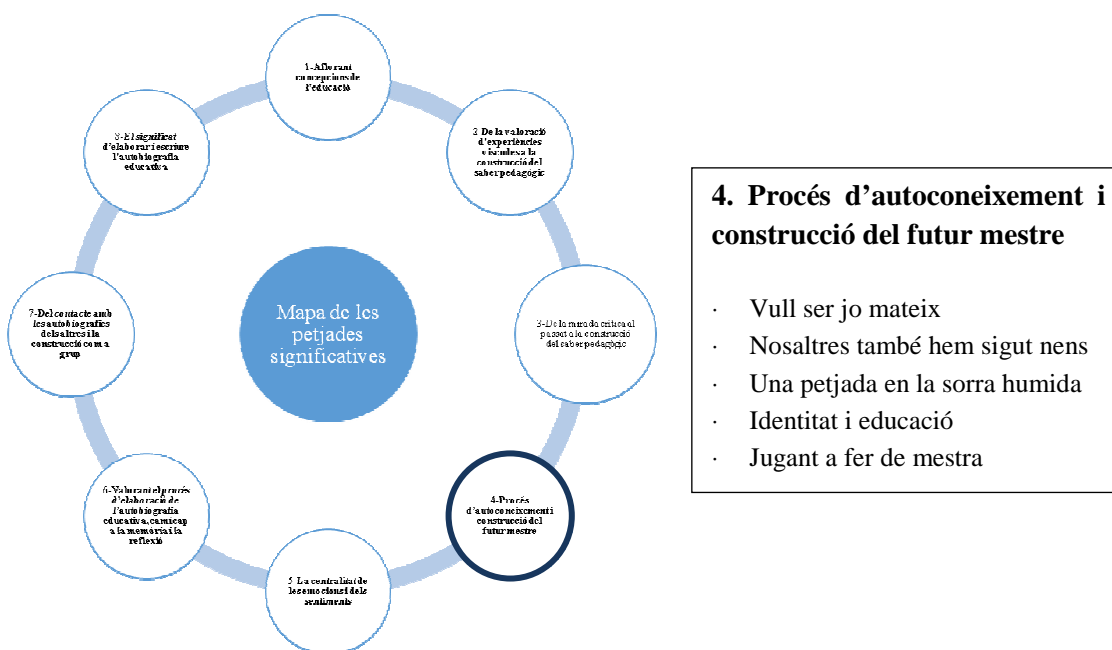


Figura 4.4 Mapa de les Petjades significatives del camí de les autobiografies educatives: Procés d'autoconeixement i construcció del futur mestre; (elaboració pròpia).

Pouar en la memòria de la vida escolar i reflexionar-hi suposa també fer un exercici d'autoconeixement –de qui són ells, quins són els seus valors i creences, les seves actituds, etc.– i els permet anar construint la seva identitat com a futurs mestres. És un procés reflexiu en el qual van adquirint la noció del seu *jo*, de les seves qualitats i característiques. Aquest procés d'autoconeixement és important per al desenvolupament personal i futur professional.

Tal com defineix Puig (1991, 3), “l'autoconeixement és l'esforç per saber el que sentim, el que desitgem, el que ens impulsa a actuar i creiem necessitar, el que pensem i les raons que tenim, els valors que acceptem i defensem i, en definitiva, qui som davant dels nostres propis ulls”.

Hi ha una tensió entre el qui i què són ara –persona/estudiants– amb el que poden i volen ser com a mestres. Pensar en la seva educació els permet mostrar una part d'ells mateixos, com són. En aquest sentit, com a futurs docents, el fet de transitar per les seves pròpies experiències a l'escola i pensar-hi a fons, els ha servit per confirmar la seva pròpia identitat i afirmar què i com volen ser com a mestres el dia de demà. Els ha suposat recordar que ells mateixos també han estat infants i que en el futur aquest aspecte no el poden oblidar. Igualment, ha significat un reconeixement als mestres que han tingut i la petja que els mestres han deixat i com han contribuït a la seva formació com a persones. Han confirmat l'origen de la crida o vocació com a mestres, que s'ha anat configurat al llarg del temps (hi ha alumnes que la crida l'han sentida ja fa molt temps, per exemple, “jugant a fer de mestre”).

Aquesta idea del procés d'autoconeixement i construcció del futur mestre, la vaig trobar argumentada en el treball Day (2006), quan subratlla la importància que els qui es dediquen a la docència facin un exercici d'autoconeixement i d'autocomprensió a fi de conèixer-se més i millor, acceptar-se i créixer professionalment i personal. Aquesta pràctica també els ajuda a conèixer millor els seus alumnes, les matèries, en definitiva, a desplegar un bon ensenyament:

“Comprendre el *jo* forma part de l'aprenentatge per créixer personalment i professional com a docent en circumstàncies canviants i, de vegades, desafiants. És difícil tenir clares les finalitats i els valors sense aquesta comprensió i és difícil millorar sense ella”. (...) L'ensenyament, com qualsevol activitat verdaderament humana, sorgeix del propi interior... Quan ensenyo, projecto la condició de la meva ànima sobre els meus alumnes, la meva assignatura, i la nostra forma d'estar junts... L'ensenyament és el mirall de l'ànima. Si estic disposat a mirar al mirall i no arrencar a córrer davant el que veig, tinc l'oportunitat d'adquirir coneixements sobre *jo* mateix, i conèixer-me a mi mateix és fonamental per un bon ensenyament, igual que no conèixer els meus alumnes i la meva assignatura... Quan no em conec a mi mateix, no puc saber qui són els meus alumnes. Els veuré a través d'un vidre fosc, en les ombres de la meva vida no examinada, i, quan no puc veure'ls amb claredat, no puc ensenyar-los bé. Quan no em conec a mi mateix, no puc conèixer la meva assignatura” (Palmer, 1998, p.2. Citat a C. Day, 2006, 131-133).

En aquest procés d'autoconeixement i de construir-se com a mestres, algunes de les qüestions que més han significat han estat, entre d'altres, les següents:

- . Parteixen d'aquells mestres que han tingut, els analitzen, els examinen, els valoren i els critiquen de tal manera que els permet dibuixar el mestre que ells voldran ser, no ometen la crítica i subratllen els aspectes positius. El que es viu i s'aprèn a l'escola marca i configura, i aquí –en els seus relats– ja s'entreveuen aspectes que com a futurs mestres volen tenir presents.
- . Pensen en els mètodes dels mestres que han tingut i això els ajuda a saber el que volen fer o no; a saber com volen ser i com no volen actuar. En definitiva, aprendre de l'experiència del passat per poder actuar amb tacte i no caure en els mateixos errors que alguns dels seus mestres van cometre (bàsicament perquè en queden marques).
- . Recorden el que els mestres i l'escola els van donar –fins i tot quan en algun cas van apostar per ells– i així volen fer-ho amb els seus alumnes quan ja siguin mestres. L'acció d'emmirallar-se no acríticament vers algun dels mestres és una opció volguda expressament. Hi ha alumnes que se senten orgullosos dels mestres que han tingut.

Paral·lelament a aquest treball d'autoconeixement i construcció del futur mestre que han fet els estudiants al llarg de tot el procés d'elaboració i d'escriptura de l'autobiografia, m'he trobat jo mateixa en una situació similar. Així ho vaig escriure en el meu diari: *“Això també em fa replantejar a mi quin tipus d'educació, de mestres tenim avui; també em fa pensar i reflexionar sobre aquestes qüestions. I em pregunto: com podem millorar la tasca formativa en els estudis de Magisteri?”* (Del Diari de la professora observadora, 28 novembre 2014.)

L'alumnat ho manifestava d'aquesta manera en els diversos escrits que van elaborar:

Vull ser jo mateix

“Com he dit abans, reflexionar sobre els mètodes dels professors que vaig tenir, siguin bons o dolents, m'han ajudat per saber el que hauria de fer i el que no hauria de fer si arribo a ser mestre. Encara que no vull tenir un model a seguir, vull ser jo mateix, però sent un bon mestre.” (De la Valoració de l'activitat 2.)

Nosaltres també hem sigut nens

“A nivell vocacional m’ha representat molt. Recordant sobretot a tots els mestres que m’han marcat. M’ha ajudat a saber com vull ser quan sigui mestra i com no vull ser o actuar. També m’adono de com poden arribar a ser d’importants els petits detalls. Per ser mestres primer hem de recordar que nosaltres també hem sigut nens.” (De la Valoració de l’activitat 3.)

“I el que hem de recordar, sense oblidar, és el nen que hem sigut i/o saber aprendre d’experiències passades i futures per poder actuar amb tacte pedagògic.” (De l’autobiografia *El meu diari autobiogràfic*.)

Una petjada en la sorra humida

“El que he reflectit en aquest exercici pot ser bastant negatiu, però a l’hora de pensar en la meva futura actuació com a mestra crec que em serà útil per no caure en els mateixos errors. De vegades les experiències són com una petjada a la sorra humida, que amb el temps, quan s’asseca, es queden marcades.” (De l’autobiografia *Quan miro enrere...*)

Identitat i educació

“Pensar en la teva educació és un dels fets més importants per a un futur mestre, ja que potser tindrà una influència important la manera com vàrem ser formats. Per tant, és una manera de replantejar mètodes educatius per al futur. A nivell personal, m’ha ajudat molt a l’hora de mostrar una part de mi que em fa ser com sóc, la meva identitat, la meva realització com a persona.” (De la Valoració de l’activitat 4.)

“Arribant al final d’aquesta autobiografia he pogut reflexionar i analitzar la importància que els mestres han tingut en la meva vida. La importància de transmetre suport, comprensió, estimació pel teu alumne i fonamentalment adaptar-nos a la situació del nen. Un bon mestre és aquell que et dóna suport, ànims, t’ajuda i et mostra afecte. És a dir, transmet una educació integral i sempre té una mirada per a tu, un gest per a un nen en concret, que et fa sentir important en un moment important. Això és el que em va transmetre la Marga i el que espero i desitjo transmetre jo als meus alumnes, passió i compromís.” (De l’autobiografia *El gran paper dels mestres en la meva vida*.)

*“Per últim, m’agradaria dir que el meu pas per l’escola de ben segur que no ha estat negatiu, ja que m’ha portat a tornar-hi estudiant per a ser mestre.” (De l’autobiografia *Records de camí.*)*

*“M’encantaria assemblem-me una mica a la Camila, estimava als nens, els comprenia, feia tot el possible perquè es sentissin a gust, els mimava, i sobretot sempre tenia un somriure a la cara. Admiro molt la força que tenia aquesta dona i que no s’hagués rendit mai. Un dels models a seguir és ella. Espero que els meus alumnes estiguin tant orgullosos de mi com jo ho estic de tots els meus mestres.” (De l’autobiografia *Un camí recorregut.*)*

*“Potser és gràcies a ells que vull ser mestre i, a més, tinc unes figures molt bones a les quals seguir.” (De l’autobiografia *Un camí recorregut.*)*

*“Tinc la teoria que elles em van ensenyar aquesta professió, elles em van portar cap aquest camí que jo no coneixia.” (De l’autobiografia *Bells records.*)*

Jugant a fer de mestra

*“Des de ben petits amb els meus cosins organitzàvem balls o obres de teatre a l’estiu. Passàvem l’agost tota la família al mateix poble i el dia que fèiem el dinar junts, preparàvem una obra de teatre o funció. Com que era la més gran, era jo qui acostumava a organitzar aquestes obres, a dir el paper de cadascú i a organitzar la roba, la música. Aquest fet m’ha servit per descobrir, al cap dels anys, que realment estic feta per fer de mestra, per ensenyar i ajudar els que en saben menys que jo.” (De l’autobiografia *Petits passos cap a grans aprenentatges.*)*

2.6.5 La centralitat de les emocions i dels sentiments

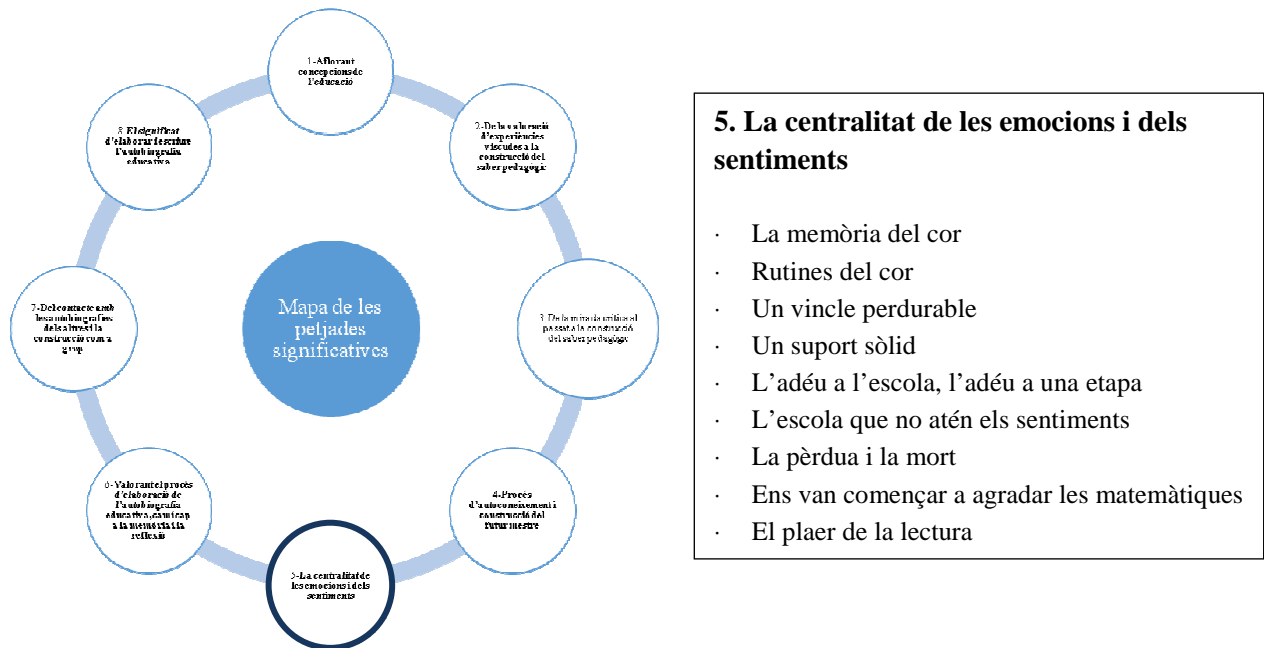


Figura 4.5 Mapa de les Petjades significatives del camí de les autobiografies educatives: La centralitat de les emocions i dels sentiments; (elaboració pròpia).

L'elaboració de l'autobiografia educativa i el fet de poder-la compartir amb els altres companys ha fet emergir la importància de les emocions i dels sentiments viscuts pels infants quan són a l'escola. En aquest apartat recullo els fragments autobiogràfics que demostren o evidencien com els nens i nenes guarden en el més pregon del cor aquelles situacions, gestos, paraules que vehiculen uns vincles i una estimació amb els mestres que van tenir, que vinculen estretament els infants amb els seus mestres, amb els companys de classe o altres membres de la comunitat escolar, etc. Tots ells mostren com són d'importants les emocions i els sentiments en la configuració de la persona i com de rellevants són per a tenir-los en compte en la feina d'educar.

Algunes conclusions són:

- Guarden en el cor moments de pèrdua o de dolor, però també habiten en la memòria dels nostres estudiants moments rutinaris i habituals. Per ells, els mestres són guies i quan se senten acompanyats aquests esdevenen fars, uns referents. S'estableixen relacions fortes amb els mestres i aquests acaben essent persones importants pels alumnes. Si tot això ho recorden i ho han guardat, probablement el dia de demà, en la seva futura feina, ho tinguin ja incorporat en el seu saber ser i fer.

- . Reiteren la centralitat del lligam, del vincle, del llaç que s'estableix en la relació pedagògica i que és de summa importància en l'aprenentatge. Així, enyoren el que van tenir amb alguns mestres: quan el vincle els va aportar seguretat; quan van sentir que hi havia algú en qui podien confiar i això els va permetre tolerar la incertesa, el no saber, les pors, però també les esperances; quan fou un suport sòlid.
- . Recorden i aprecien el mestre que fou comprensiu i que tenia una actitud receptiva, una sintonia, una empatia cap a ells i les seves circumstàncies –una sensibilitat als sentiments, a la situació que vivia l'altre: l'infant. Recorden i aprecien aquells mestres que actuaven amb fermesa, però amb una actitud adequada a les necessitats de l'infant; aquells mestres que eren capaços de crear un ambient de confiança en les possibilitats de cada infant i com aquestes expectatives del mestre ajudaven a configurar l'autoestima dels alumnes. En resum, el mestre com a imatge de seguretat, de respecte i confiança envers els estudiants.
- . Assenyalen algunes de les experiències fondants que els han configurat, com ara el plaer de la lectura (la importància de la lectura a l'escola i el perquè); una bona activitat matemàtica; l'aposta per a una pedagogia de la mort (la pèrdua i la mort poden ser temes tabús o poc treballats a l'escola, però quan l'equip docent l'afronta amb naturalitat apareixen uns mestres atents i amb sensibilitat –que permet constatar qui és un mestre vocacional i professional).
- . La importància de l'equilibri emocional del mestre.
- . Prevenen els efectes perjudicials de les emocions negatives.
- . Aquest acompanyament emocional. Lligam ancorat en les emocions. Trobar suport afectiu per a establir un vincle.

Tot el que acabo d'explicar demostra o fa evident la importància del component relacional en l'àmbit educatiu, com les relacions humanes, les relacions interpersonals són nuclears en el procés educatiu; així com de la centralitat del component afectiu en l'ensenyament. Day, que ha fet moltes recerques en l'àmbit de la formació de la identitat dels mestres i ha estudiat com als alumnes de les escoles els agradaria que fossin els seus docents, assenyala també com alguns dels records de docents i alumnes sobre els seus millors professors i de les seves millors classes contemplaven aquesta dimensió afectiva, i en destaca aquests adjectius: “Em fa sentir important; inspirador; té fe (creu en mi); ser humà; entusiasme; una mica més enllà; Apassionats. Aquestes paraules donen bona prova

dels efectes i la influència duradora dels professors en les emocions dels alumnes, que es relacionen tant amb la persona del professor com amb el professional” (Day, C., 2006, 57).

Els retalls dels relats autobiogràfics següents en són una bona mostra:

La memòria del cor

“La Irene mai havia patit la mort d’un professor i el que no s’imaginava és que aquella notícia l’impactés tant, i va començar a plorar. No es podia creure que aquell professor tan positiu, tan bona persona, tan alegre i que realment era mestre per vocació, ja no li faria mai més classes, ni a ella, ni a ningú més.” (De l’Autobiografia 3 -Sense títol.)

“La meva guia, la meva mestra, la que m’acompanyaria en els meus nous descobriments, seria l’Alexia.” (De l’autobiografia *Un viatge per la meva infància.*)

Rutines del cor

“Per ella aquella professora era com si estigués amb la seva àvia. Li transmetia confiança, tendresa, amor, pau... Fins i tot, li venien ganes de fer-li una forta abraçada. La Germana Fina, quan venien els pares, els feia un petó i una abraçada. Al principi els hi era estrany, ja que cap professora els ho feia, però després els hi va encantar.

Cada matí es posava a la porta a preguntar com estaven els nens o, fins i tot, s’interessava per com havien passat la tarda o el cap de setmana, i els feia una abraçada i un petó.” (De l’Autobiografia 3 -Sense títol.)

Un vincle perdurable

“El gran lligam que vaig tenir amb alguns dels professors de Primària no l’he tornat a tenir en cap altra etapa educativa.” (De l’autobiografia *Bells records.*)

Un suport sòlid

“Sempre ens hem de posar en el lloc de l’infant, una percepció a partir dels seus ulls i descobrir el perquè de les seves sensacions. No tots som iguals i potser alguns necessiten una atenció diferent dels altres. És important per un mestre o una educació que quedin clares aquestes bases, hem de ser aquell suport fora de casa sòlid. No sempre els pares poden estar a tots els llocs, i tenim la responsabilitat d’estar garantint el món exterior dels més petits. Ens hem d’adaptar a la seva visió.” (De l’autobiografia *Lucha de gigantes.*)

L'adéu a l'escola, l'adéu a una etapa

*“Quan faltava poc per acabar l'escola, la mestra ens va agrupar a tots al mateix pati, vam fer la rotllana i vàrem cantar aquella cançó que diu “Agermanats anirem caminant” i després, “L'hora dels adéus”. Recordo que de sobte em va envair una tristesa immensa i em vaig emocionar, vaig plorar. Però recordo aquells dos dies molt feliçment i li agraeixo a aquella mestra, de la qual no recordo el nom, que valorés aquells moments i ens deixés jugar al pati tanta estona per poder gaudir amb els meus companys el poc temps que em quedava al centre, fent el que més ens agradava a tots, jugar.” (De l'autobiografia *Petita antologia dels mestres significatius*.)*

*“Allà vam aprendre a estimar i a sorprendre'ns. Però penso que aquell dia sí que vam aprendre una cosa molt important, vam aprendre a perdre una cosa que estimàvem. Fins i tot els nens que semblaven més durs van acabar plorant en veure com aquells nens, companys nostres, ens cantaven un comiat.” (De l'autobiografia *Pintures del record*.)*

L'escola que no atén els sentiments dels infants

*“Crec que em va fer mal aquell moment perquè a la meua escola, tot i que tenien molta estima i realment es preocupaven per nosaltres, no ens ajudaven a solucionar els nostres propis sentiments. Jo els tapava, els enfonsava en l'oblit. Però mira, ja veus que 8 anys més tard va sortir a flor de pell.” (De l'autobiografia *Fugaç com El Reino de Nunca Jamás*.)*

La pèrdua i la mort

“La mestra ens va parlar de la mort, que no ens l'haviem de prendre com un final sinó que sempre que portéssim les persones que ens han deixat al cor, aquestes d'alguna manera seguirien vives.

Va ser una classe molt emotiva, molts vam explicar com havíem viscut la mort dels nostres avis. Recordo moltes cares tristes i ulls plorosos, sobretot recordo els de la Júlia.

L'Anna va anar més enllà del que li tocava explicar com a norma general. Ens va parlar de la vida, de les grans dificultats que se'ns anirien presentant. Va voler preparar la Júlia abans de saber la notícia, va deixar que la resta es desfogués recordant moments durs de les seves vides, va tenir una gran sensibilitat pedagògica, va saber veure el que necessitàvem sentir en aquell moment, sobretot el que necessitava sentir la Júlia.

*Amb tot això puc afirmar que aquesta professora era vocacional i professional. Gaudia explicant les classes de ciències i aconseguia transmetre aquest goig creant-nos un interès absolut. A més, no només sentia ganes d'ensenyar i de fer aprendre, sinó que s'esforçava per fer-ho bé, per saber actuar de manera que tothom en sortís beneficiat.”(De l'autobiografia *De tot s'aprèn*.)*

Ens van començar a agradar les matemàtiques

“En primer lloc, destacar la metodologia que va utilitzar aquesta professora perquè de cop ens comencessin a agradar les mates; no només als que van arribar a l'última fase del concurs, sinó també a aquells que no ho van fer. També haig de destacar un fruit molt important, vam aprendre que gràcies a l'esforç podíem aconseguir el que volguéssim. La nostra mestra va saber creure en nosaltres o transmetre'ns aquesta confiança, ens va tractar de forma individual a cada un, responent a les nostres necessitats. A rel d'aquest projecte vam crear un concurs setmanal per a tots els alumnes, mestres i pares de l'escola. Aquesta activitat feia participar a tothom i lligava una mica més l'escola amb els pares.”
(De l'autobiografia *Pintures del record*.)

El plaer de la lectura

“Aquesta passió per la lectura era molt més que una activitat pròpia d'un educador. Era la recreació d'un espai íntim entre tots nosaltres, on ens era permès somiar i imaginar. Ens duia a un petit temps on el silenci i la tranquil·litat envoltaven la classe, tots callàvem i escoltàvem encisats les paraules de la Carme. Això va brotar en mi un gran interès vers la lectura, i des de llavors no he parat d'interessar-me'n. Pot ser no per tots va ser un moment especial en la nostra educació. Però cal dir també que a casa em veu llegir molts contes, i no paràveu de fer-me petits regals en forma de novel·les de Vaixell de Vapor, La Magrana, etc. Encara conservo la col·lecció a la lleixa de l'estudi.

Per tant, la lectura és important a la vida d'un infant, ja que pot aportar aspectes desconeguts per molts que ens fan créixer com a éssers humans. És necessari, doncs, fomentar-la a l'escola i a la unitat familiar, ja que millor serà que dues estructures d'acollida s'impliquin directament en l'infant. Hem de saber que s'ha de mantenir un equilibri per ensenyar el mateix en els dos ambients. Hi ha molta informació escrita d'autors que diuen que la realitat de l'escola no s'assembla gens a la que hi ha dins una

*casa. Per tant, la nostra tasca és fer arribar uns valors tant a l'aula com a l'entorn familiar; llegir n'és un bon exemple.” (De l'autobiografia *Lucha de gigantes*.)*

2.6.6 Valoració del procés d'elaboració de l'autobiografia educativa, camí cap a la memòria i la reflexió

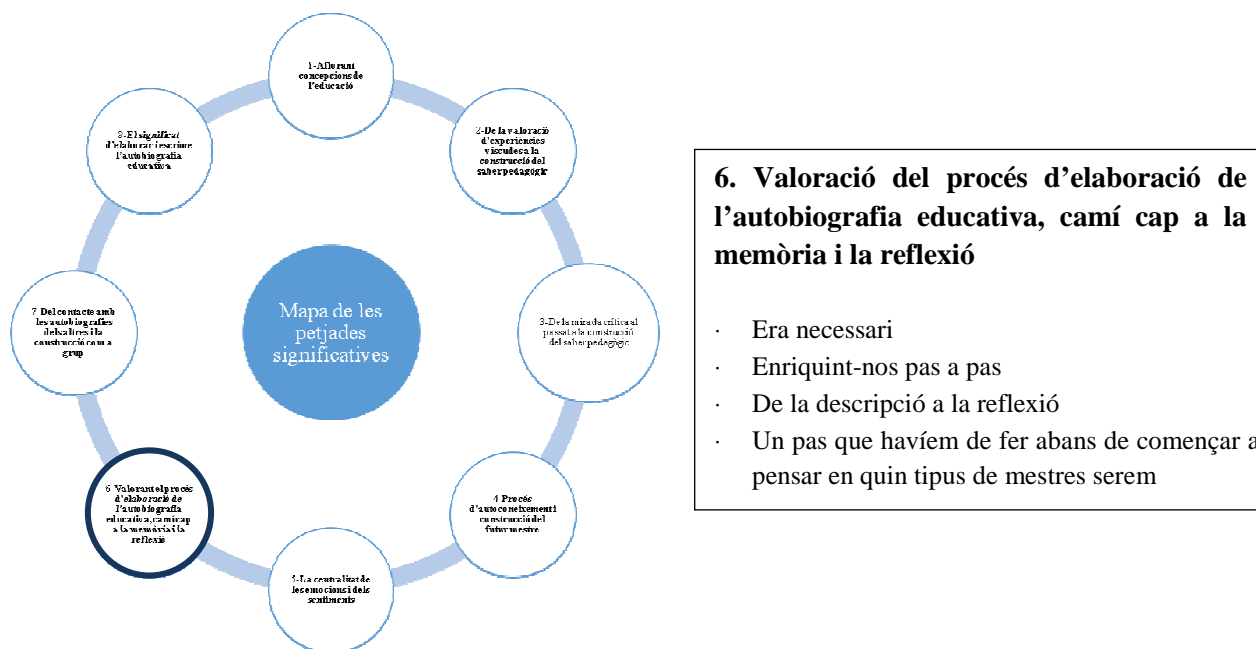


Figura 4.6 Mapa de les Petjades significatives del camí de les autobiografies educatives: Valoració del procés d'elaboració de l'autobiografia educativa, camí cap a la memòria i la reflexió; (elaboració pròpia).

En les darreres sessions de Seminari –hi ha un moment cap al final de l'itinerari de treball– en el qual es demana als estudiants que valorin l'activitat: la proposta d'elaboració de l'autobiografia educativa. Aquest moment és necessari per tal que els alumnes puguin revisar quin i com ha estat el procés seguit, i què els ha suposat. Aquesta pràctica sol·licita de l'alumnat un exercici de reflexió pregona. Dels seus escrits i del diàleg posterior mantingut entre ells mateixos, i entre ells i la docent, queda clar que aquesta proposta els ha resultat plaent, significativa, convenient i útil. Després d'un cert temps d'haver-la fet, d'haver-ne valorat el pòsit que n'ha deixat, d'haver-la revisat és hora de veure-hi els guanys!

¿Què n'han extret?

- Consideren que aquest treball era necessari al començament de la carrera. És com un "ritual de pas" de ser alumne a ser mestre o futur mestre. És l'inici en la configuració de la identitat com a mestres.

- . Pensen que les sessions prèvies els han estat útils perquè els han possibilitat i facilitat treure més fruit de totes les seves experiències escolars, i sobretot perquè el resultat final del text autobiogràfic fos més pensat, reflexiu i crític.
- . Expliciten els dos passos seguits en l'elaboració de l'autobiografia –la descripció i la reflexió. I com han après a fer el pas de l'anècdota a la reflexió, a pensar-ho amb ulls de mestre.
- . Expliciten què els ha suposat: per una banda, un enriquiment –han incrementat el seu coneixement i n'elevan el seu valor; han fet aportacions de qualitat; han millorat en alguna cosa i han progressat. Per una altra banda, un procés que ha anat farcint-se poc a poc, i que partint de les experiències escolars han après a reflexionar i a pensar-hi pedagògicament. Seguir tot el procés ha fet que cada vegada les aportacions fossin més fecundes.
- . Qualifiquen el treball fet com un treball global, complert, bast i integrador.

Com he dit anteriorment, la memòria permet accedir a una identitat gràcies al reconeixement de les experiències viscudes. Permet reconèixer-se un mateix i també els altres. La memòria permet reconèixer, emmagatzemar i evocar sentiments, idees, imatges entre altres experiències. Els estudiants han hagut de recordar les passes fetes i parar atenció en el que s'havia esdevingut, és a dir, han hagut de considerar detingudament algunes de les seves vivències i experiències del procés, l'han perfeccionat mentre pensaven sobre allò i han pogut indicar què n'havien après. S'han adonat de com han evolucionat, què els ha requerit el treball d'escriptura autobiogràfica i, sobretot, el valor d'atorgar una nova significació a dites experiències.

Suárez, que ha estudiat a fons la narrativa en la formació continuada de mestres i professors a través de l'anàlisi de les seves pràctiques recull també la idea que els estudiants d'aquesta recerca han manifestat en els seus propis relats o en les valoracions posteriors i és que: “Quan narren els Mestres no ho fan de manera espontània, sinó que es fa dins d'un marc que predisposa”. En el cas de la recerca que ens ocupa, he sigut testimoni de com els estudiants han apreciat i valorat l'acompanyament de la tutora fet a Seminari en el procés d'elaboració de l'autobiografia i de com el treball compartit amb els companys de grup ha estat útil i ha donat els seus fruits. En aquest sentit, el procés seguit, i que els estudiants han constatat, és similar al procediment que descriu Suárez amb relació a les investigacions que ha fet amb mestres que ja estan a la pràctica i que reflexionen a

través de la narrativa sobre la seva tasca: “És complex i laboriós, mediat i assistit pels investigadors a través d’estratègies i tècniques de taller i de recerca acció i participant. Acompanya i assessora amb els seus suggeriments en moments estratègics i decisius del procés. Així mateix, les instàncies de treball col·laboratiu entre parells que promou i estableix el dispositiu, i en les quals altres docents narradors llegeixen, comenten i interpreten els relats pedagògics elaborats per cada un, funcionen com a “moments de control” del procés d’escriptura desplegat individualment i col·lectiva pel grup” (D. Suárez, 2010, 19).

Les valoracions que en van fer així ho palesen:

Era necessari

“Personalment, crec que les sessions inicials de Seminari dedicades a aquesta activitat – recordar la teva vida educativa (moment significatiu, activitat i mestre)– han estat fonamentals per poder dur a terme l’elaboració de la nostra autobiografia. Si no haguéssim fet aquestes sessions, l’elaboració hauria estat més difícil i, per descomptat, molt menys reflexiva i profitosa per a nosaltres.” (De la Valoració de l’activitat 7.)

Enriquant-nos pas a pas

“Conforme passaven les classes de Seminari els records de tots eren més rics.” (De la Valoració de l’activitat 1.)

De la descripció a la reflexió

“Realitzar la meva autobiografia educativa ha estat una activitat molt positiva, i cal dir que sense la preparació prèvia durant les sessions de Seminari hauria estat una tasca molt difícil. El fet d’haver treballat la descripció i després la reflexió ha estat clau per poder escriure-la. També m’ha servit per recordar moments significatius de la meva educació que han marcat la meva trajectòria.” (Del Full de seguiment de Seminari 2.)

Un pas que havíem de fer abans de començar a pensar en quin tipus de mestre serem

“L’elaboració d’aquesta autobiografia ha tingut un valor especial per a tots nosaltres, de tal manera que realitzar aquest treball ha sigut un plaer i ha esdevingut tot un èxit.

Cada un de nosaltres ha aportat un gra sobre el que serà la nostra major construcció fins al dia d’avui, posar en comú les experiències, les vivències, els records, un cúmulo de

sensacions i emocions que en global simbolitzen el que serà el nostre llegat educatiu en els pròxims anys.

Com a opinió personal vers el seminari, crec que l'autobiografia és el resultat de tot el treball realitzat, de tots els conceptes treballats, una manera d'aprofundir i mostrar la nostra visió vers l'educació, un pas que havíem de fer abans de començar a pensar en quines metodologies utilitzarem, o quin tipus de mestres serem.” (Del Full de seguiment de Seminari 1.)

2.6.7 Del contacte amb les autobiografies dels altres i la construcció com a grup

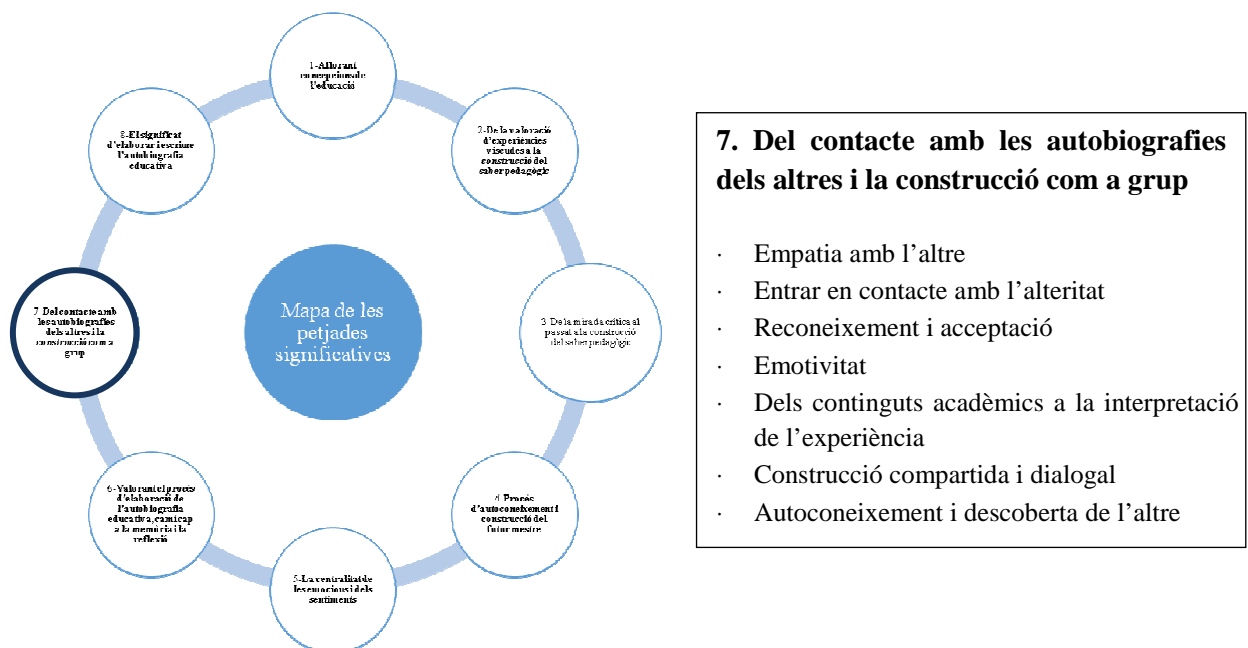


Figura 4.7 Mapa de les Petjades significatives del camí de les autobiografies educatives: Del contacte amb les autobiografies dels altres i la construcció com a grup; (elaboració pròpia).

En una de les sessions del procés hi ha un moment especial i entranyable, quan els estudiants entren en contacte i dialoguen amb l'autobiografia de la resta de companys. Al llarg de tot el procés hi ha moments de treball personal –de fer memòria, de descriure, de reflexionar–, però n'hi ha que el relat, la narració es comparteix amb l'altre. Aquesta dinàmica és molt ben valorada per part dels estudiants, perquè els ha permès autoconèixer-se, obrir-se als altres, conèixer-se entre ells, reconèixer-se, acceptar els altres companys i empatitzar-hi. I això vol dir que el fet de compartir les autobiografies, d'explicar-se, de parlar-ne, d'interpel·lar-se mútuament els ha ajudat a construir coneixement conjuntament i també a construir-se com a grup –fet molt important i reconegut per ells.

La capacitat de comprendre els sentiments aliens i de conèixer les raons i els valors dels altres sense arribar a confondre's amb ells, és una de les pràctiques que comporta el fet d'entrar en contacte amb el relat autobiogràfic de l'altre. No es tracta només de posar-se en el lloc de l'altre persona, sinó també de poder generalitzar el punt de vista d'altri, de forma que s'arribi a reconèixer la perspectiva de la pròpia comunitat i societat en conjunt.

El diàleg entre els relats, amb una diversitat d'experiències i d'una riquesa molt gran, sovint produïa múltiples reaccions i emocions entre l'alumnat: El fet que un estudiant s'hagi pogut sentir identificat amb l'aportació d'algú altre; emocionar-se fortament, esborronar-se i plorar –amb pell de gallina i plor– per la narració d'un company; quedar astorat pel contingut d'una experiència explicada; deixar-se tocar i obrir els ulls a partir d'un text narrat; reconèixer la importància dels pares, etc. D'altra banda, en aquest diàleg, quan un estudiant escolta quelcom –un comentari, una paraula, una frase– sobre la seva autobiografia, es reconeix i accepta qui és i el que li ha passat. Alhora, i no menys important, afirmen que compartir els relats i fer-ne reflexió els ha possibilitat l'oportunitat de fer el pas dels continguts acadèmics a la interpretació de l'experiència.

Aquest moment de diàleg, de contacte amb l'autobiografia de l'altre ha creat un espai afectiu propi entre els estudiants i, a més, ha fomentat la participació i la responsabilitat compartida en el grup de Seminari. Un altre aspecte que també han valorat els estudiants és el fet de mantenir una part individual i una de col·lectiva en l'elaboració de l'autobiografia i, a més, han estat capaços d'extreure'n els aprenentatges fets. Suárez subratlla la importància d'aquest espai i d'aquest temps individual i col·lectiu en les narratives escolars: “Documentar narrativament experiències pedagògiques no és solament escriure, i molt menys escriure sol i aïlladament. Sempre suposa la constitució d'un col·lectiu de docents autors de relats pedagògics i, fonamentalment, l'exercici reflexiu de la lectura, la conversa i la interpretació pedagògiques *junt* amb altres col·legues, amb l'objectiu de reconstruir narrativament el saber pedagògic posat en joc en les experiències educatives que els té com a un dels protagonistes” (D. Suárez, 2010, 24).

Els estudiants participants en la investigació ho han expressat d'aquesta manera:

Empatia amb l'altre

“A les aportacions dels meus companys em vaig sentir identificada en alguna d'aquestes i em van fer posar la pell de gallina per moltes coses que explicaven.” (De la Valoració de l'activitat 5.)

Entrar en contacte amb l'alteritat

“Sobretot, em van interessar veure altres vivències educatives. N'hi ha hagut algunes, com la de la Martina, la de la Rut, que m'han sobtat molt, m'han fet obrir els ulls i veure que hi ha tants mestres com gustos; tant per les coses bones com per les coses dolentes.” (De la Valoració de l'activitat 6.)

Reconeixement i acceptació

“Ecoltar les opinions sobre la meua autobiografia m'ha proporcionat un sentiment d'alegria, de reconeixement i d'acceptació profunda sobre les coses que m'han passat. M'ha servit de molt.” (De la Valoració de l'activitat 4.)

Emotivitat

“Crec que llegir aquests fragments de les nostres autobiografies educatives està molt bé, ja que algun d'ells són molt bonics i emotius. Avui, fins i tot, hi ha hagut plors a classe mentre llegíem aquests fragments.” (Del Diari del Seminari d'en Josep.)

Dels continguts acadèmics a la interpretació de l'experiència

“D'aquesta última activitat he pogut recollir uns quants aspectes positius de l'autobiografia de cadascú. Per no parlar de forma individual m'agradaria comentar-los de manera més global. Hem pogut veure, en tots els treballs, conceptes apresos durant tot el curs, tant a Seminari com a altres assignatures, com ara la sol·licitud, el tacte pedagògic, la vocació, l'amor per la feina ben feta, entre d'altres.” (Del Full de seguiment de Seminari 2.)

Construcció compartida i dialogal

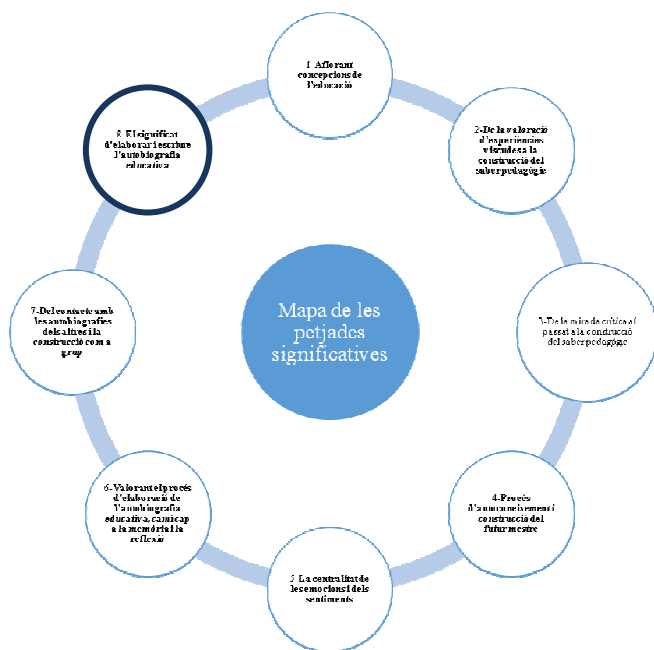
“També ha destacat l'originalitat a l'hora de redactar l'autobiografia, els meus companys han innovat utilitzant formats com el diàleg o bé la carta. Hem compartit

records plens de bons valors i sentiments que ens donen exemple del bon mestre i que ens inciten a imitar-los en un futur. Però també hem comentat experiències negatives que esperem que ens serveixin per a millorar o no cometre aquests errors. En aquest recull de vivències hi ha tingut lloc tot tipus de mestres i educadors, però no ens hem pogut oblidar de fer menció als nostres pares, fonamentals en la nostra educació.” (Del Full de seguiment de Seminari 2.)

Autoconeixement i descoberta de l'altre

“Penso que ha estat tot un encert fer la pròpia autobiografia i llegir la d'alguns companys. En primer lloc, perquè és un camí a l'autoconeixement i al d'una realitat futura (ser mestre) aprofundint en el passat (els mestres que hem tingut), i en segon lloc, perquè m'ha permès conèixer una mica més íntimament aspectes que d'altra manera no es podrien saber. De les aportacions dels companys voldria destacar que hi ha hagut veritables “disseccions” de les autobiografies dels companys. No sabia dir quina em va agradar més.” (Del Full de seguiment de Seminari 3.)

2.6.8 El significat d'elaborar i escriure l'autobiografia educativa



8. El significat d'elaborar i escriure l'autobiografia educativa

- Puar en la pròpia experiència
- Recordar per ser
- De l'oblit a la memòria
- El que sóc ho dec als Mestres que he tingut
- El model d'escola i de l'educació rebuda
- Créixer humanament i professional
- La transcendència de cada gest educatiu
- Madurant l'empatia
- Estimar i apreciar aquest ofici
- Refer llaços
- Repensar i recuperar el marc familiar

Figura 4.8 Mapa de les Petjades significatives del camí de les autobiografies educatives: El significat d'elaborar i escriure l'autobiografia educativa; (elaboració pròpia).

Globalment, pels estudiants, elaborar i escriure l'autobiografia ha estat una bona experiència i els ha significat un munt d'aspectes:

- . Pouar i extreure de la pròpia experiència educativa-escolar. Pouar és també un exercici que supera tabús, i això no ha estat fàcil, perquè els ha exigut un esforç per tocar temes sensibles o dolorosos; o pel fet de sentir-se vulnerables, dèbils, emocionats, els ha portat a viure moments catàrtics, purificadors, de discerniment a través de la seva evocació.
- . Adonar-se de..., ser conscient de...
- . Fer memòria de situacions i persones ja oblidades de l'etapa a l'escola –de l'oblit a la memòria.
- . Sentir que s'està en deute amb algú, amb agraïment, per tot el que s'ha rebut d'ell; en aquest cas concret, als mestres que els han acompanyat i guiat.
- . L'educació rebuda marca la identitat.
- . Desenvolupar-se, renovar-se i aprendre tan humanament com professional.
- . Copsar la transcendència de cada gest educatiu.
- . Madurar l'empatia i fer-la créixer detingudament. Créixer en edat i sensatesa.
- . Estimar i apreciar l'ofici de mestre.
- . Fer de nou allò que havia estat desfet, que era mal reeixit o, dit d'una altra manera, reparar els lligams i els vincles que s'havien deteriorat i afeblit. Pel que fa al marc familiar, tornar a agafar o a adquirir allò que s'havia perdut.
- . Reconèixer –admetre com a seu i acceptar l'escola que volen, el tipus, l'ideal i el tipus d'educació rebuda.

Quan els alumnes revisaven la realització d'aquesta activitat, eren conscients que l'experiència havia estat una experiència fondant, singular i única i que, tal com diu Demetrio (1999, 184), s'havia aconseguit que el que passés en aquells moments “constitueixi una experiència distinta de les habituals. Alguna cosa que valgui la pena recordar, que hagi enriquit la pròpia història de vida sortint a una nova finestra des de la qual un es veu a si mateix i al món”

Els ho expressen així:

Pouar en la pròpia experiència

“Incloure els meus sentiments i pensaments en aquest petit extracte de la meua vida té un valor molt significatiu per mi. He volgut plasmar aquelles coses, aquells moments que m'han fet ser com jo sóc. Uns valors, unes actituds, unes vivències que et formen i et fan

*créixer. Vull remarcar que és un esforç doble, poder ser capaç de fer-ho, ja que fins fa poc per mi hi havia temes tabús que per fi he estat capaç d'afrontar-los". (...) "Penso que aquesta autobiografia pot ser la primera part d'una de més àmplia on englobi també la part més universitària, el trobar per fi un autoreconeixement que m'ha servit per valorar que la vida es viu una vegada." (De l'autobiografia *Lucha de Gigantes*.)*

Recordar per ser

"Vaig voler fer especial aquest petit diari introduint un fil conductor, en el meu cas, un diàleg entre la meva mare i jo, sobre els meus records de la infantesa.

Aquest projecte m'ha ajudat a fer una recerca sobre aspectes que m'eren desapercebuts i d'altres que he volgut recordar. Recordar és allò que ens fa estar plens de vida, perquè totes aquelles coses que hem passat ens fan ser com som avui. Entre tots vam explicar una mica per sobre el que ens ha proporcionat fer aquest treball i, personalment, ha estat un plaer poder-lo acabar." (Del Full de seguiment de Seminari 1.)

De l'oblit a la memòria

*"Per finalitzar aquesta autobiografia, he de dir que m'ha fet treure molts somriures (i alguna llàgrima també), ja que he recordat coses i persones que tenia oblidades a la memòria." (De l'autobiografia *Un camí recorregut*.)*

El que sóc ho dec als mestres que he tingut

"I el que sóc, en un percentatge molt alt, ho dec a tots els mestres i les mestres que he tingut. És cert que, com he explicat abans, uns m'han agradat molt i d'altres no massa; però, ara que he decidit ser mestre, m'adono que tots han estat models: un,s els bons, per a imitar-los; els dolents, per a mirar de no fer-ho com ells." (De l'Autobiografia 1 -Sense títol.)

El model d'escola i de l'educació rebuda

"Tot i que el model en el qual he estat educada pot ser qüestionat, com tots, no en tinc cap queixa al respecte, i aquesta educació que he rebut marca la meva identitat. És impossible que oblidí la tasca fonamental que han tingut els meus pares per formar la persona que sóc, i és gràcies a ells i a l'Escola, que avui puc escriure els meus records

d'infantesa, que per mi són els millors que hauria pogut tenir.” (De l'autobiografia Educació amb tirants.)

Créixer humanament i professional

“Personalment, m’ha semblat la millor activitat que hem fet al semestre ja que ha despertat en mi molts sentiments. Per una banda, a nivell humà, m’ha fet veure les coses bones i dolentes de la meva educació i replantejar-me la meva futura forma d’educar. Per una altra banda, a nivell vocacional, m’ha fet adonar que tinc moltes ganes de començar a exercir aquesta professió.” (De la Valoració de l’activitat 5.)

La transcendència de cada gest educatiu

“Gràcies a aquesta activitat es pot comprovar que és molt important tot allò que fem, que diem, que ensenyem a les aules, perquè al cap i a la fi sempre tindrà una repercussió en els alumnes.” (Del Full de seguiment de Seminari 1.)

Madurant l’empatia

“Fent l’autobiografia educativa ens hem posat en la pell dels mestres, dels alumnes; hem pogut tenir empatia amb l’alumne i el mestre. Ha estat una manera de saber quins mestres volem ser i no volem ser; inconscientment hem après d’aquests mestres. Moltes de les coses treballades a la Facultat les hem utilitzat per comprendre l’educació.” (Del Full de seguiment del Seminari 4.)

Estimar i apreciar aquest ofici

“Fent aquest treball de l’autobiografia educativa hem aconseguit: un salt qualitatiu fent aquest treball; hem pujat un esglaó en qualitat i un altre en saber; hem après moltes coses, però sobretot, empatia (posant-nos a la pell dels alumnes i dels mestres); la importància dels detalls (els detalls tenen molta transcendència); hem aplicat a la nostra vida el que hem après a la Facultat. Hem relacionat els pedagogs, estimar la matèria, la mirada, el tacte i la sensibilitat pedagògica, l’hem sabut relacionar amb la realitat”.

(...) “Crec que aquest exercici és molt interessant fer-lo per mirar i fer reflexió del passat nostre com a alumnes, ja des d’una visió més professional, la visió d’un futur mestre. M’ha anat molt bé la reflexió que he fet dels aspectes que s’han anomenat a classe, tant positius com negatius. D’aquesta manera, intentaré acabar de perfeccionar els

aspectes positius i corregiré els aspectes negatius, intentaré no cometre'ls.” (Del Full de seguiment de seminari d'en Josep.)

Refer llaços

“Sempre l'he admirada molt i, de fet, continuo fent-ho. La propera vegada que la vegi, li comentaré que he fet un treball on parlava d'ella. Aquesta reflexió em porta a pensar que va ser una bona mestra per mi. Una persona coherent, treballadora, tenaç i amb esperit de servei... M'agradaria poder ser com ella.” (De l'Autobiografia 4 -Sense títol.)

Repensar i valorar el marc familiar

“Una rutina molt significativa per mi era el moment en què el meu pare m'acompanyava a l'escola. Cada matí, els dos anàvem caminant junts uns deu minuts i això creava un petit espai de comunicació en què els dos podíem parlar de les nostres coses. Em sentia valorada i em tenia en compte. Jo esperava sempre aquell moment i em guardava allò que li havia d'explicar per fer-ho de camí a l'escola.

Ens unia molt aquella estona que era nostra i només nostra, de ningú més. La importància dels petits moments es veu clarament reflectida en la meva experiència. Fins i tot, teníem els nostres “petits secrets”, que potenciaven la relació pare-filla. Em feien sentir important dins de la família, ja que teníem el nostre espai, era com una atenció individual en la qual no hi entrava la meva mare. Avui dia, trobo a faltar aquests petits espais d'expressió en què tenia un tracte individualitzat.” (De l'autobiografia Un camí de sorra i pedres.)

2.7. Cercles propers o afluents de l'experiència d'escriptura autobiogràfica

Mentre desplegava la recerca hi ha hagut dues qüestions que de manera discontinua se m'han anat fent presents i que suposaven obrir unes noves finestres a la investigació que tenia encaminada. Per una banda, una pregunta era: què passa amb el record de l'exercici de l'autobiografia educativa quan un estudiant ja ha acabat la carrera? I, per l'altra, què passa quan l'autobiografia surt de l'espai de Seminari?

En el seu moment, vaig entendre que calia que acollís aquestes dues interpel·lacions i les integrés en el procés de recerca sense saber massa on em portarien, però intuïa que si

les acceptava com a repte segur que les finestres que se m'obririen eixamplarien el camp d'estudi, d'anàlisi i de reflexió que tenia entre mans. En aquest sentit, he intitulat aquest apartat "Cercles propers o afluent de l'experiència d'escriptura autobiogràfica", per significar que no es tracta del tronc central de la tesi, sinó que són aspectes propers, derivats de l'estudi nuclear que he dut a terme, i que tot i ser potser secundaris poden tenir la seva importància en la comprensió global de la tesi.

Per a respondre a les dues qüestions vaig decidir, per un cantó, analitzar i pensar sobre el record de l'exercici de l'escriptura autobiogràfica que tenien el primer grup d'estudiants de Seminari del curs 2010-2011 quan ja estaven a les acaballes del seu 4t curs, i això va comportar la realització d'una trobada amb ells; i, per l'altre cantó, esbrinar què passava quan l'autobiografia sortia de l'espai de Seminari, és a dir, quan formava part de les altres matèries o assignatures del pla d'estudis que segueixen l'alumnat de Magisteri. Aquesta segona pregunta la vaig intentar respondre analitzant un cas específic, el d'una assignatura de matemàtiques de 3r curs del Grau d'Educació Primària.

A continuació n'explico el seu resultat:

2.7.1. Pouar en el record d'aquell exercici d'escriptura autobiogràfica fet a l'inici de la formació com a mestres

a. La proposta feta

Fou voluntat meua poder conèixer quin era el record que els estudiants del primer grup amb qui vaig començar la recerca tenien de l'exercici d'escriptura autobiogràfica que havien fet a l'inici de la formació inicial com a mestres. M'interessava especialment saber quina valoració en feien després de quatre anys de carrera; la distància en el temps podia donar-los a ells una visió més aprofundida i nova ja que ja havien completat els quatre cursos i tenien un bagatge a les escoles –com estudiants en pràctiques–, un coixí de continguts apresos i interioritzats de les matèries del pla d'estudis, etc., i donar-me a mi una perspectiva diferent que intuïa que podia ajudar-me a tenir més elements per poder valorar aquesta proposta pedagògica. Per aquest motiu, vaig pensar que valia la pena organitzar una trobada amb aquest grup d'estudiants que acabaven el grau de Primària, per poder, per una banda, parlar sobre aquella activitat –la preparació i l'elaboració de l'autobiografia educativa– i del que havia significat en el seu procés de formació com a

mestres i, per l'altra, fer-los un retorn de l'anàlisi del material que tenia d'aquelles sessions, per poder-ho contrastar amb ells.

D'algun d'aquests estudiants n'havia estat la seva professora en una assignatura de 4t curs, però amb d'altres no havíem tornat a coincidir, per la qual cosa vaig decidir que els escriuria un correu electrònic a tots per convocar-los en aquesta trobada. Aquest fou el contingut del missatge:

“Benvolguts mestres,

Sóc Mercè Cols, professora de Magisteri de la Facultat.

No sé si em recordareu; alguns, espero que sí, perquè hem compartit classes fins fa 4 dies; d'altres, potser em recordareu del 1r curs.

Us explico el motiu d'enviar-vos aquest missatge: Quan fèieu Seminari de 1r amb la Prof. Rosa B. vaig participar durant unes quantes sessions del vostre Seminari, sobretot quan vaig preparar i elaborar l'autobiografia educativa. Aleshores ja us vam explicar el sentit d'aquella activitat i el perquè jo assistia a les sessions i us gravava.

Bé, la qüestió és que hem continuat la recerca que en aquell moment vam endegar i encara hi estem posades; sobretot jo, que he continuat aprofundint-hi fins a convertir l'estudi de les pràctiques narratives en la formació de la identitat dels mestres en el motiu central de la meva tesi doctoral.

M'adreço, doncs, a vosaltres, un cop ja heu acabat el curs i ja sou mestres (felicitats!), per demanar-vos una cosa: trobar-nos un dia –una estona– per parlar sobre aquella activitat –la preparació i l'elaboració de l'autobiografia educativa– i del que ha significat en el vostre procés de formació com a mestres. Alhora, jo us faria un retorn de l'anàlisi del material que tenim d'aquelles sessions per poder-ho contrastar amb vosaltres.

En aquest sentit, he preparat un full amb unes preguntes⁶⁸ –que us adjunto en aquest missatge– i que us pregaria que responguéssiu i que el portéssiu el dia que en trobem (no us portarà gaire estona!).

⁶⁸ Vegeu annex núm.2.12

Aquest full i la gravació de la sessió formaran part també de la documentació que faré servir com a instrument d'informació per a la tesi.

Com us deia, es tractaria de trobar-nos, com a màxim durant dues hores, en un seminari de la Facultat el dijous 2 de juliol de 11 a 13hores. Uns dies abans ja us tornaria a enviar un missatge de recordatori i us indicaria l'aula concreta.

Si algú no pot venir, us demanaria que m'ho digués i em fes arribar el document enviat.

La Rosa i jo us agraïrem, de tot cor, l'esforç que us pugui suposar el fet de participar en aquesta trobada.

Moltes gràcies,

Mercè Cols”

Tenia moltes expectatives en aquesta iniciativa perquè volia que es pogués fer, que sortís bé, i així poder comptar amb nova informació, que em donés més claus d'interpretació per donar més sentit, si cap, a l'experiència de l'autobiografia. Així ho vaig reflectir en el meu diari:

“Avui he enviat, definitivament, el missatge als estudiants de 4t de primària (grup 4P –tarda–) per convocar-los a la trobada per fer-los la devolució de la recerca feta fa ara 4 anys.

Tinc ganes de retrobar-los per poder tenir el feedback d'ells, per agrair-los la seva generositat, i disponibilitat en acollir-me, en mostrar-se sincers i oberts, etc. Però em fa certa por que no puguin venir per les dates. Ha estat difícil posar una data, és mala època: no tots ja han acabat el curs, perquè alguns potser han de fer segona convocatòria i/o presenten ara el TFG (Treball Final de Grau). I això ens porta al mes de juliol, en què alguns treballaran o ja se'n van de vacances o a casa seva si no són de Barcelona. Em preocupa que siguin pocs els qui puguin venir a la convocatòria i que, malgrat em responguin les preguntes, no ens puguem veure i conversar. Penso que la conversa i el diàleg “in situ” aportaran molta més sinceritat i vivesa a l'experiència que ells recorden de l'autobiografia, del que va suposar escriure-la, que no pas pensar i escriure un text solitàriament –que pot ser veritat– però no es podrà enriquir de la visió dels altres.

També em neguiteja que aquest temps llarg, que ha passat des del primer curs fins ara, potser mitigui o desllueixi la memòria que tinguin d'aquella experiència o activitat. Però també penso que pot ajudar-los a mirar-s'ho amb distància i aportar una visió distinta a la que tenien just quan van fer l'autobiografia i que van exposar a Seminari o en els seus escrits.

Igualment, vull preparar bé la trobada que tindrem el dia 2 de juliol: primer, fer-los una devolució ben feta; segon, saber gestionar bé el diàleg entre ells a fi que la conversa sigui enriquidora i reeixida per a ells; tercer, que sigui capaç d'explicitar algunes de les qüestions que m'he anat formulant quan he rellegit els seus textos de nou.” (Del diari de la professora observadora, 12 de juny 2014.)

La resposta per part dels estudiants no es va fer esperar i de seguida em van contestar explicant-me com veien la proposta que els feia, quina era la seva situació, si vindrien o no, etc. Totes les vaig llegir ben atentament i les vaig guardar, perquè allí hi veia un material aprofitable que mostrava ben clarament el bon record i la significació que tenien d'aquella experiència. Alguns dels missatges dels estudiants ho manifestaven així:

“M'ha arribat aquest e-mail mentre gaudia d'un moment de tranquil·litat a la platja i m'ha fet molta il·lusió rebre'l. No tinc els horaris de la feina encara, però ja he avisat que aquell dia no hi puc anar per poder assistir a la nostra trobada. Així doncs, compteu amb mi aquell dia. Moltes gràcies, Rut.”

“Em sap molt greu però no podré venir, perquè marxo a Itàlia des del 22 de Juny i fins al 12 de Setembre. Tot i així, puc omplir el full que ens has adjuntat i ens podem comunicar per correu electrònic. Gràcies per pensar en nosaltres. Agnès.”

“M'entusiasma que les classes del nostre seminari de primer et sigui tan útils per fer un estudi tan important com és un doctorat. A mi m'encanta ajudar i participar en aquests temes. No m'agrada perdre els vincles amb la facultat i encara menys deixar perdre l'oportunitat d'aportar el meu granet de sorra en un doctorat, estudi que vull fer d'aquí uns anys. (...) A la teva disposició, Mercè. Una abraçada, Josep.”

“Hola Mercè, per a mi serà bastant impossible assistir dimecres a la trobada, amb el Pau és un pèl complicat, de totes maneres hauria estat un plaer, et faré arribar el full que ens has passat. Una forta abraçada!! Aina.”

Durant aquells dies, vaig recollir en el meu quadern com em sentia i les expectatives que tenia sobre la trobada:

“Començo a rebre respostes al correu electrònic enviat ahir dels alumnes de 4t.

Hi ha de tot: alguns, molt contents de rebre aquesta convocatòria, tant que si tenen feina demanaran festa; d’altres, que no poden venir però que s’ofereixen a respondre les preguntes –algú ja me les ha fet arribar; d’altres, que confirmen que sí que vindran. Noto un agraïment vers la proposta de fer-los la devolució, de tenir-los en compte, de poder-ne parlar... Aquesta bona sensació que tinc ara mateix em remet a una idea de Simons (2011:85) que diu: “Has d’abandonar l’escenari deixant en els participants la sensació que han après quelcom de la seva participació en la investigació, i que et rebran bé de nou, a tu o a algun altre investigador.” Tinc la impressió que aquests alumnes de 4t tenen aquesta idea.

Obro dues carpetes a la gran carpeta “Anàlisi i interpretació de materials i documents” per desar-hi els fulls de resposta que els alumnes que no poden venir m’envien pensades. He d’imprimir els e-mails de resposta dels estudiants per poder-los guardar i analitzar, perquè quan els llegeixo just quan els rebo penso que algunes respostes denoten ben clarament com han rebut la proposta, quina és la seva percepció sobre la proposta etc. Em sembla interessant recollir-ho i pensar-hi!” (Del Diari de la professora observadora, 13 de juny 2014.)

b. La valoració del grup d’estudiants que van iniciar la carrera el curs 2010-11 i que van acabar-la el curs 2013-14.

La trobada es va dur a terme el dia 2 de juliol del 2014 al matí. Vaig preparar un text explícit⁶⁹ per tal de fer el retorn, en el qual recordava quin era el motiu de la recerca; explicava algunes de les primeres conclusions tretes del perquè d’una autobiografia per a mestres; recollia algunes de les petjades significatives que ells havien escrit en els seus textos, etc.

La trobada fou entranyable i la conversa profitosa per a tots –alguns no havien tornat a coincidir en un espai de petit grup des de 1r curs i la nostàlgia també els embargava. La

⁶⁹ Vegeu annex núm. 2.13

majoria agraiïa aquesta iniciativa i es van mostrar disposats a recordar i extreure el màxim suc d'aquesta oportunitat.

Entre les aportacions que van fer, explicitaven que al llarg dels 4 anys acadèmics havien pensat i llegit l'autobiografia que van fer quan començaven el primer curs de Magisteri, i fins i tot concretaven quan –en quina situació o moment n'havien fet memòria– i per què se n'havien recordat –quin motiu, experiència: sí que l'havien llegit en alguna ocasió; comparaven la seva educació amb el model d'educació après a la Facultat; veien aquelles experiències des d'un altre punt de vista; reflexionaven i decidien quines experiències volien reproduir i quines rebutjar:

“Sí, en diverses ocasions he tornat a rellegir l'autobiografia. Aquest petit treball em va ajudar a recollir moments significatius del meu pas per l'escola i, en certa manera, també va esdevenir una manera d'agrair als meus pares l'educació que m'han proporcionat. El fet que ells també col·laboressin a l'hora de recordar experiències i situacions, em fa pensar que ells em recolzen i estan contents de la meua tria.” (Martina)

“Tornar-la a llegir m'ha fet reviure els petits moments viscuts durant la meua infància i m'ha ajudat a comparar el tipus d'educació que vaig rebre en aquell moment amb el model que hem après a Blanquerna. He pogut veure també actualment aquelles vivències des d'un altre punt de vista.” (Agnès)

“El meu pas per Blanquerna ha suposat un gran canvi en la concepció que tenia dels mestres de Primària. Així doncs, a la majoria de les assignatures cursades, davant del canvi de paradigma que se'ns plantejava, recordava l'autobiografia educativa realitzada i reflexionava sobre les experiències rebudes que havia de continuar reproduint i de les experiències educatives que no.” (Agnès)

Del record que tenien d'aquella experiència –de tot el procés seguit per arribar a elaborar la seva autobiografia educativa, de llegir-ne un fragment davant del grup, de llegir i dialogar amb la d'un altre company– n'extreien aquests aprenentatges i expressaven aquestes idees: conèixer els companys de Seminari; obrir-se i respectar l'alteritat; dialogar i respectar l'altre; aprendre el punt de vista de l'altre; reconèixer-se a si mateix; fer un esforç per fer un exercici de memòria i de reflexió; relacionar i integrar principis i teories amb l'experiència educativa; repassar tota una etapa de l'ensenyament obligatori i valorar

els errors o dèficits d'alguns mestres; recordar positivament les vivències d'una vida educativa; compartir i comparar experiències viscudes a l'escola.

“Segons el meu punt de vista, fer l'autobiografia va ser una manera de començar-nos a conèixer amb els companys de seminari. Penso que la vam fer en el moment adequat, quan just acabàvem d'arribar a la universitat i havíem rebut algunes classes sobre com havia de ser el perfil del mestre. Escoltar les experiències que els nostres companys havien tingut durant la seva infància va ser enriquidor per a nosaltres, perquè vam poder veure com relacionaven i integraven els conceptes de classe amb les pròpies experiències. A més a més, van ser uns moments d'obertura a l'altre tot compartint experiències pròpies.”
(Agnès)

“Tinc un record molt positiu, ja que el fet d'elaborar la meva autobiografia va ser fer un pas per tota la meva etapa educativa i poder adonar-me dels errors que havien comès alguns mestres i d'activitats motivadores a l'aula. A més, poder comparar-la amb la d'un altre company és molt adient, perquè vaig poder observar que l'educació que teníem els dos va ser bastant igual.” (Èlia)

“Recordo que els primers dies em suposava un gran esforç haver de compartir amb els meus companys aquestes experiències personals. Bé perquè era difícil fer un exercici de memòria, o bé per falta de confiança. Tot i això, penso que mica en mica vaig saber trobar aquells moments significatius, els fets més rellevants del meu pas per l'escola. Al llarg d'aquests quatre anys, he après que compartir opinions amb els companys no només m'apropa a altres punts de vista i opinions, sinó que també m'ajuda a entendre i a valorar les meves vivències, que condicionen la meva manera de ser.” (Martina)

c. Els aprenentatges construïts

¿Què varen aprendre? ¿Quins aprenentatges van construir mentre feien l'autobiografia? ¿Els va servir d'alguna cosa fer-la? ¿Per a què? Segons les seves aportacions, bàsicament els va servir per a: obligar a fer un exercici de memòria i reflexió; entendre qui eren i quin era el seu camí, un incentiu per a la carrera; ser crítics amb l'educació que havien rebut i relacionar la seva experiència a l'escola amb els continguts apresos a la Facultat; integrar més i millor els coneixements que en aquell moment eren nous; a ser més conscients dels aspectes de la seva experiència que volien reproduir i quines actituds havien d'evitar com a futurs mestres; adonar-se de les errades i coses

positives viscudes com a alumnes; tornar a la infància; observar quins mestres “fan de mestres” i quins “són mestres”; descobrir que el magisteri és una feina vocacional i que s’ha de viure amb passió; que fer l’autobiografia és una experiència molt adient per a primer curs, perquè serveix per conèixer-se un mateix.

Així ho explicaven els estudiants durant la trobada:

“És un treball maco i agradable d’elaborar, que em va obligar a fer un exercici de memòria i reflexió, en el qual també hi van col·laborar els meus pares, germans i amics.”

(Martina)

“Perquè em va ajudar a entendre qui era jo i quin era el meu camí; va ser un incentiu per continuar el grau que tot just havia començat.” (Martina)

“Fer l’autobiografia educativa em va ajudar a ser crítica amb l’educació que havia rebut i a relacionar la meva experiència amb el que estàvem treballant a classe, sobretot amb l’assignatura d’Història i Antropologia. Em va permetre integrar més i millor els coneixements que en aquell moment eren molt nous per a nosaltres.” (Agnès)

“A més a més, em va ajudar a ser més conscient de quins aspectes de la meva experiència havia de reproduir i de quines actituds havia d’evitar completament durant la meva futura tasca docent.” (Agnès)

“És una activitat molt adequada, sobretot a primer, per poder adonar-me de les errades i de les coses positives que vaig viure com a alumna. Vaig tornar a la infància, recordant aquelles anècdotes, tant negatives com positives, dels mestres que vaig tenir.”

(Èlia)

“A més, vaig poder observar quins mestres “fan de mestres” i quins són mestres, un aspecte molt important a primer, per conèixer-te a tu mateix, ja que ser mestre ha de ser una feina molt vocacional i has de tenir clar que t’apassiona el món de l’educació i els infants.” (Èlia)

En definitiva, reconeixien que havia estat una proposta adient per desplegar a l’inici de la seva formació inicial, una experiència enriquidora professionalment i per a construir la identitat de mestre. Ho manifestaven amb aquestes paraules:

“Segons el meu punt de vista va ser una experiència molt enriquidora. Penso que els futurs alumnes del grau d'Educació Primària també l'haurien de fer per tal de créixer professionalment.” (Agnès)

“És molt important conèixer les experiències que hem tingut com a alumnes, per ser uns bons futurs mestres.” (Èlia)

De tot el que vam conversar, n'extrec que un cop acabat el procés de formació els estudiants prenen consciència del que havia significat fer-la, perquè en aquell moment, mentre la feien, no n'eren conscients: *“Ara veig que allò tenia un sentit. N'érem conscients perquè vosaltres ens ho fèieu ser. Jo hi vaig pensar perquè vosaltres m'hi vaig fer pensar. A mi em va anar bé pensar-hi, perquè potser en el fons per això estic aquí.” (Martina)*

“Vam poder adonar-nos de quines eren les idees amb les quals arribàvem a la Facultat. A mi també em sobtava veure quins tipus de mestres tenien els meus companys. Abans de fer l'autobiografia no m'havia aturat a pensar sobre quin era el meu millor mestre.” (Josep)

“A seminari de primer reflexionàvem molt, més sobre la motxilla que portàvem –que permetia parlar de moltes coses, després a 2n i als altres cursos ja partíem més del que fèiem o vivíem a pràctiques.” (Martina)

“Entrar en la pràctica de la reflexió. Primer, potser costava una mica, just acabàvem d'arribar.” (Èlia)

Fer l'autobiografia també els permetia sentir-se acollits i escoltats tant per la tutora com pels companys: *“Tens raó, si no seria com una altra universitat, una altra classe. És que si no es fa a Seminari, on es farà! Si nosaltres no ho vivim! (Marta)*

“Ho hauríem de tornar a fer a 4t, a mi em fa gràcia tornar a veure el que vaig viure i ara ho veus tot de diferent manera, ara tens molta més experiència –o més àmplia: he fet pràctiques, he estat treballant, he vist fer coses diferents amb altres mestres, amb altres alumnes, he vist que hi ha maneres diferents de fer les mateixes coses, m'he conegut una mica més a mi, com puc fer o no. A 4t tens una experiència diferent que a 1r curs. Estaria bé recupera-la, llegir-la i veure què esmenaríem o matisaríem, ara. A la matèria de Perfil ètic podria ser un bon lloc (els casos ètics, tot i que no dona massa temps). A ètica s'hi

assemblea, lligat a pràcticum. A pràcticum seria un bon espai, però més centrats en les pràctiques i la menció.” (Martina)

Sobre el fet que jo participés a Seminari, no els incomodava: *“No, perquè no et coneixíem, mai vam comentar-ho com a un problema.”* (Martina)

Sobre el procés o itinerari seguit explicaven: *“L’autobiografia l’he llegit diverses vegades, em va agradar molt fer-la i ara també tornar-la a llegir. No l’he continuada. Sola no ho faria. Ha de ser un exercici que puguis compartir, i valoro molt les 3 sessions preparatòries, van ser molt importants. De cop fer una autobiografia sense cap altre acompanyament no haguéssim sabut com fer-la, ni què dir. Si no les haguéssim fet, potser no hauríem dit tantes coses valuoses, i potser també ens hauríem guardat coses que sí que eren importants.”* (Agnès)

“Recordo molt bé que la tutora ens deia: primer, penseu i expliqueu, i després reflexioneu. Pensaves en veu alta i mentre ho feies t’adonaves del que volies dir.” (Èlia)

“Els que ara hem rellegit l’autobiografia ens n’adonem i tornem a pensar-hi. Hem acabat de donar-hi sentit. Hem tancat un cercle.” (Marta)

Alguns estudiants van portar materials i els apunts de les sessions d’aquell treball i en vam llegir alguns trossos. S’adonaven, per exemple, que alguns trossos eren del principi del procés –del mes de novembre– i manifestaven que per ser molt al començament deien moltes coses interessants. En aquest sentit, tot i estar tensos, eren innocents, verges, i el que relataven era molt de veritat.

Alguns d’ells es van sorprendre que jo recordés tan bé alguns passatges o experiències narrades i qui els deia, i afirmaven *“Ui! Te’ls saps més tu que jo”* (Èlia). Certament que fou així, perquè jo les havia llegit, repassat i analitzat moltes vegades.

Com vaig escriure en el diari en acabar el dia de la reunió: *“Fou una trobada molt entranyable, cordial, i agraïda. La van valorar perquè havien tancat un procés, un cercle, un cicle.”* (Del Diari de la professora observadora, 2 de juliol de 2014.)

2.7.2. Quan l'autobiografia forma part de les matèries o assignatures

a. El cas concret de la matèria Coneixement i activitat matemàtica a Educació Primària [del 1r semestre del 3r curs del grau d'Educació Primària (curs 2014-15)].

El relat autobiogràfic de la vida escolar pot ser també una proposta adient en el marc de les matèries o assignatures del pla d'estudis que segueix l'alumnat en el grau d'educació. Aquesta fou una intuïció que vaig tenir després del primer any de la recerca. Em vaig adonar que tota la informació que em proporcionaven l'anàlisi i la interpretació de l'experiència viscuda i sentida amb aquell primer grup de Seminari em portava a considerar la possibilitat de pensar, també, de manera seriosa què podia aportar un treball de l'autobiografia dins d'una matèria o assignatura.

El fet de compartir amb altres companys del claustre el meu procés de recerca em donà l'oportunitat de conèixer com altres professors universitaris introduïen en la seva dinàmica docent un treball sobre els records i el relat biogràfic d'una matèria específica. En aquest sentit, vaig decidir que valia la pena parlar-ne amb una d'elles, la professora del Mòdul Ensenyament i aprenentatge de les matemàtiques i, concretament, de l'assignatura *Coneixement i activitat matemàtica a Educació Primària* de 3r curs del Grau d'Educació Primària, que s'impartia durant el 2n semestre del curs acadèmic 2014-15.

Aquesta decisió la vaig recollir en el meu diari:

“Avui converso amb la Professora Lola T. Ens veiem un moment al despatx i li demano que parlem un moment perquè li vull fer una “proposta deshonest”. Té una resposta immediata i favorable. Ens tanquem a la saleta i li plantejo la demanda. Li explico la tesi i la voluntat de comptar amb ella per una activitat: anar a una o dues sessions del seu mòdul per analitzar la idea que quan el treball autobiogràfic salta de l'espai del Seminari a una assignatura també és una activitat interessant i ajuda a configurar la seva identitat com a mestre.

La Lola es mostra disposada i ho accepta de bon grat i de seguida. M'explica que quan comença el curs amb els de tercer ho fa sempre des de les seves experiències matemàtiques, que hi dedica una o dues sessions, que els demana que relatin una bona i una mala experiència, que ho escriuen. També em diu que té guardats els escrits del curs passat. Es posa a la meua disposició: que si vull aquests escrits, que si vull bibliografia

sobre la identitat matemàtica, que si una part de la seva tesi també anava en aquesta línia, etc.

Em comenta que una de les coses que més li sorprenen és que alguns alumnes, tot i que en parlen i ho treballen, fins i tot en acabar 4t es veuen frustrats, tot i que veuen noves possibilitats, com treballar les mates a l'escola, també conserven la por, es consideren no coneixedors de continguts. És com si això els paralizés.

Estic contenta per la disponibilitat i les ganes amb què ho ha acceptat. Crec que tindrè una oportunitat boníssima de comprovar la meva intuïció.” (Del Diari de la professora observadora, 8 setembre de 2014.)

A partir d'aquest moment, vaig preparar un document per enviar-li a la Lola, en el qual li dibuixava quina era la meva intenció i on detallava els objectius i la concreció de l'activitat que volia proposar-li de fer amb els estudiants⁷⁰.

Després de diverses converses amb aquesta professora i de missatges electrònics creuats, vàrem concretar l'activitat definitiva que ella proposaria als estudiants i que duria a terme durant les primeres sessions de classe amb el dos grups del grau d'Educació Primària del torn de matí en els quals imparteix docència, just en començar el segon semestre⁷¹.

Activitat

Sobre les matemàtiques

1. Expressa amb una frase (el més curta i concreta possible) què són per tu les matemàtiques.
2. Si un matemàtic només es pot endur 3 objectes a una illa deserta, què creus que s'enduria?

Sobre les matemàtiques a l'escola

3. Expressa amb una imatge les matemàtiques de l'escola (si no ho saps dibuixar, explica'm si us plau la imatge).

⁷⁰ Vegeu annex núm. 2.14

⁷¹ L'activitat, en els dos grups de 3r es va fer en dues sessions cadascuna que es van dur a terme els dies següents:

	1r dia	2n dia
3M (A)	Divendres, 30 de gener 2015 de 10 a 12h	Divendres, 6 de febrer 2015 de 10 a 12h
3M (B)	Dilluns, 2 de febrer 2015 de 8 a 10h	Dilluns, 9 de febrer 2015 de 8 a 10h

4. Explica una experiència positiva d'aprenentatge de les matemàtiques (plaent, agradable, bona, interessant...) del teu pas per l'escola (preferiblement, durant l'Educació Primària).
5. Explica una experiència negativa (un mal record) en relació amb l'aprenentatge de matemàtiques. Indica l'etapa escolar.
6. En quin/s nivell/s educatius t'han agradat més les matemàtiques? Per què creus que va ser així?
7. Quins bons mestres recordes que t'haguessin fet agradar les matemàtiques? Com eren aquests mestres? Quines activitats proposaven? ...
8. Com t'imagines com a futur mestre de matemàtiques?

Vam acordar amb la professora de Coneixement i activitat matemàtica d'Educació Primària que ella encetaria el curs amb la dinàmica d'aula que havíem pensat i que la meua funció seria la d'observadora d'aquesta. Gravadora en mà, amb el bloc per prendre notes i amb moltes expectatives, vaig entrar a l'aula. Foren 4 dies molt i molt interessants, primer, perquè compartia un espai-classe amb una companya amb la qual no havia compartit mai cap espai docent, no havíem coincidit en cap grup d'alumnes, no ens coneixíem gaire! i jo envaïa el seu espai. Segon, perquè tenia l'oportunitat de veure com els estudiants rebien la proposta en un espai que no era el Seminari i que es referia a una matèria específica: les matemàtiques.

Haig de dir que, semblantment a com passava a Seminari, els alumnes varen rebre i acceptar de bon grat la proposta. Primer de tot, responien a les qüestions plantejades individualment durant una bona estona, i després la Lola establia un diàleg amb ells, a partir del qual anaven explicant les seves experiències i vivències entorn de l'aprenentatge de les matemàtiques a l'escola, i manifestaven les seves reflexions sobre l'ensenyament matemàtic rebut. La conversa s'anava entreteixint entre l'alumnat i la professora i els alumnes entre ells.

De les notes preses, de la gravació feta i del material recollit⁷² (els textos que els estudiants havien fet a classe), vaig obtenir-ne molta informació que vaig examinar amb cura i detall. Algunes de les preguntes o qüestions que van sorgir durant les sessions em van ajudar a la interpretació de tot el material que tenia, perquè algunes d'elles em recordaven i emfasitzaven elements que ja havia vist i sentit en l'espai de Seminari, quan els alumnes preparaven i feien l'autobiografia. Emergien, de nou, les experiències positives

⁷² Vegeu annex núm. 2.15

i negatives de l'aprenentatge –en aquest cas, de les matemàtiques; els records dels mestres que els havien ajudat i facilitat l'aprenentatge, com eren i com ho feien, etc. I també com, a partir d'aquesta evocació, es pensaven a ells com a futurs mestres de matemàtiques.

De la relació de l'autobiografia dels estudiants i les matemàtiques puc concloure el següent:

Globalment, les explicacions que donen són d'una imatge molt crítica a l'ensenyament-aprenentatge de les matemàtiques; d'altra banda, els seus comentaris remarquen també la valoració i l'apreciació que tenen sobre el contingut de l'assignatura. Un aspecte fonamental i que sobresurt en molts dels seus relats és que el fet d'entendre o no la matèria, la comprensió o no dels continguts, els generava por, patiment i vergonya. Les seves respostes així ho evidencien: *“Tenia vergonya i por de preguntar perquè no ho entenia”*; *“Perquè no ho entenia, ho passava malament”*; *“No em van saber ajudar, patia cada vegada”*; *“Fer problemes era com un martiri, mai m'ho va saber explicar”*; *“Treia bones notes perquè ho entenia; ho entenia i m'agradava.”* (Del Diari de la professora observadora, 4 de febrer de 2015.)

Han recordat la humiliació soferta per no saber fer un exercici i estar patint davant del grup classe; neguitejar-se i passar angunia quan el mestre els ridiculitzava o renyava: *“No arribaràs a res!”*.

Els estudiants també mostren els moments en els quals no se sentien part del grup perquè ells no avançaven al ritme del grup. Hi ha realment moltes vivències de pànic i de por: *“No entenia res, estava desesperat, tothom avança menys jo”*; *“Quan fallava i ens feia anar al fons de la classe”*; *“Anava als grups flexibles i això em feia sentir inferior”*. (Del Diari de la professora observadora, 4 de febrer de 2015.)

L'ús d'una metodologia poc pràctica, memorística, repetitiva i gens comprensiva – sempre fer el mateix: copiar els exemples, fer els exercicis i corregir, igual que la gran quantitat de deures per fer a casa són qüestions que sobresurten de les seves explicacions: *“Repetíem i repetíem sense saber l'objectiu”*; *“Era memorístic i fèiem milions d'operacions de manera repetitiva”*. *“Fèiem molts exercicis i molts exàmens”*. Els estudiants que troben en el seu record una bona experiència fan referència sobretot a les activitats pràctiques que van fer al pati, a l'aula, al bosc, com ara els jocs, les excursions o sortides que eren divertides, interessants, on s'aprofitava per fer càlcul, per practicar;

recorden aquelles dinàmiques d'aprenentatge en les quals ells podien trobar-hi sentit i utilitat: *“Anar pel carrer i aprofitar la situació per fer càlcul mental”*; *“Quan fèiem concursos de sudokus era divertit”*; *“Mesuràvem objectes amb cintes mètriques”*; *“Utilitzaven metodologies participatives, apreníem a través del joc”*. (Del Diari de la professora observadora, 4 de febrer de 2015.)

Igualment, valoren positivament el gaudi en algunes activitats que sol·licitaven dels alumnes pensar, participar, jugar, resoldre problemes, aprendre cooperativament, ajudar-se entre ells, etc.: *“M'agradava molt perquè pensàvem, trobàvem solució a problemes”*; *“El professor era dinàmic, plantejava l'assignatura com un repte i per a superar-te”*; *“No seguíem els llibres de text; ens inventàvem problemes i ens els intercanviàvem”*. (Del Diari de la professora observadora, 4 de febrer de 2015.)

Aquest clima o atmosfera activa a l'aula que facilitava l'aprenentatge es generava o no en funció de l'actitud i destresa dels mestres. Així, recorden el testimoniatge dels mestres que eren bones persones, que els atenien i responien a la seva sol·licitud, que atenien a la seva singularitat i els acompanyaven en les seves demandes vers les dificultats amb la matèria, que tenien traça a cercar estratègies per tal que tots arribessin a bon port: *“Valoro i recordo el tracte agradable de la mestra”*; *“El mestre explicava a poc a poc; tots sortíem a la pissarra i fins que no ho enteníem no canviava de tema”*; *“No posava inconvenients per tornar a explicar el que no s'havia entès”*; *“Recordo els mestres propers, que ens ajudaven o mostraven interès pel nostre aprenentatge”*; *“Aquesta mestra ha fet que m'agradin les mates perquè me les ha fet entendre”*; *“Els que anàvem més avançats disposàvem de material nou per fer en grup.”* (Del Diari de la professora observadora, 4 de febrer de 2015.)

Les referències als mestres que no expliquen bé, que sancionen i penalitzen l'error en públic, que són molt abstractes i no utilitzen un llenguatge que inclogui a tots els infants són habituals. En aquest sentit, pels estudiants de magisteri, l'actitud del mestre té a veure amb si aquest facilita o no l'aprenentatge dels infants:

“Eren professors incompetents: hi havia alumnes que necessitàvem més temps”; *“Mestres que no ajudaven a entendre la matèria, es necessiten diferents maneres d'explicar”*. (Del Diari de la professora observadora, 4 de febrer de 2015.)

Alguns estudiants reconeixen també quina ha estat la implicació, rol o actitud que han tingut per a l'aprenentatge de les matemàtiques. L'esforç i el sacrifici, provar i practicar per a aprendre, etc. els destaquen com aspectes valuosos: *“Aprovar els exàmens després d'estudiar molt”*; *“Quan m'ha costat alguna cosa i l'he aconseguit resoldre”*; *“Practicar les divisions amb el pare.”* (Del Diari de la professora observadora, 4 de febrer de 2015.)

L'actitud compromesa i responsable per part del mestre que no vol perdre ningú durant el procés d'ensenyar i aprendre és reconeguda i aplaudida per part dels estudiants. Així, parlen amb afecte d'aquells mestres que: *“Explicava amb diferents mètodes perquè ho entenguéssim”*, *“Eren mestres actius, no descansaven fins que ho enteníem”*, *“Quan notaves les ganes d'ensenyar-les i que els agradaven”*, *“Quan eren apassionats, meticulosos, ordenats i pacients”*, *“Eren també bons mestres en altres matèries.”* (Del Diari de la professora observadora, 4 de febrer de 2015.) En definitiva, el que ha sortit tantes vegades en les autobiografies fetes a Seminari.

És rellevant assenyalar que molts estudiants han estat incapaços d'explicar una experiència positiva (plaent, agradable, bona, interessant...) d'aprenentatge de les matemàtiques del seu pas per l'escola. Alguns fins i tot no responen o deixen l'espai en blanc: *“Cap experiència”*; *“No en recordo cap”*, deien clarament.

Així mateix, l'estada a l'aula i l'entrevista amb la professora Lola T. m'ha permès aprofundir més en aquesta proposta pedagògica i afegir altres consideracions a la meva recerca. En aquest sentit, puc afirmar que és una bona pràctica, que una professora universitària iniciï la docència demanant als alumnes quina és l'experiència que tenen sobre l'aprenentatge de la matèria quan estaven a l'escola de Primària. La professora així ho afirma:

“Partir de la seva experiència, usar les pràctiques narratives a l'inici de la seva formació de mestres ho fem poc. Saps què passa, que si jo no ho faig així no puc començar la meva matèria, a part no em sentiria còmoda. Jo necessito veure com vénen, perquè jo sé que no vénen de bon grat, per tant, necessito saber com estan per saber què fer amb ells. I sobretot, amb els grups que els hi costa més, és molt satisfactori començar per aquí.

També és una manera que ells se sentin acollits, escoltats des de com ho han viscut. El fet de començar d'aquesta manera també fa que potser quan es revolten al principi poden pensar que hi ha algun objectiu al darrere, que té un sentit allò que hem fet. Jo no

començo freda, sinó que jo us pregunto com us sentiü i després us faig fer alguna cosa que us posa en contradicció amb allò que m'heu dit.” (De l'entrevista a la professora de Coneixement i activitat matemàtica a Educació Primària, 11 de juny 2015.)

Això porta a encarar l'assignatura des de l'experiència viscuda, acostar-s'hi des de l'ensenyament rebut, fer-ne memòria, exterioritzar-ho i pensar-hi amb ulls de futur mestre. Primer, implica estirar dels records, transportar-los al present –tot concretant-los i, després, analitzar-los– desgranar-los i pensar-los, ara sí, com a mestre. Primer, reconeixen què és el que a ells els va anar bé i el que no, com es van sentir en diferents escenaris metodològics, etc. Implica prendre distància. Fer memòria de la pròpia experiència, què els ha servit, com els agradaria que es transformés allò que rebutgen clarament a nivell metodològic de l'ensenyament rebut, del caràcter del mestre.

La professora coneix des d'on parteixen els alumnes –no tant per a descobrir els coneixements previs que tenen a nivell matemàtic, sinó com s'encaren a l'ensenyament de les matemàtiques. En aquest sentit, començar d'aquesta manera no és una estratègia de motivació inicial, sinó que aquesta manera de fer esdevé l'enfilall de la matèria, el nord que els orienta, el lloc des del qual es construeix –o es reconstrueix– el saber matemàtic del mestre :

“Si no fos així no funcionaria, jo crec que funciona per això. Primer, pot quedar com una anècdota, però després sempre hi anem tornant. I ells i jo sabem tota l'estona el marc de referència; en el fons ells saben que jo sé: jo ja ho sé que us costa, jo ja sé que no us agrada, però jo us ofereixo una altra cosa, una altra manera de veure-ho.” (De l'entrevista a la professora de Coneixement i activitat matemàtica a Educació Primària, 11 de juny 2015.)

A més, es constata un canvi que es va produint al llarg del procés de desplegament de la matèria:

“El procés que segueixen no sempre és en positiu, no és sempre ascendent; jo el que veig és que els primers mesos s'enfaden amb mi, no estan còmodes amb el que els ofereixo (clar, perquè ells voldrien seguir amb el mateix esquema, amb la mateixa rigidesa) i trencar aquesta crosta costa i amb alguns alumnes els costa molt i s'enfaden; a classe, amb alguns ens discutim, però són aquests els que després més ho agraeixen, perquè han aconseguit fer el trencament. És un procés, i ho verbalitzen en els correus que després

m'escriuen.” (De l'entrevista a la professora de Coneixement i activitat matemàtica a Educació Primària, 11 de juny 2015.)

Surten els posicionaments personals: pors, rebuig, o bé gaudi i plaer (més aviat el primer que no pas el segon). ¿Pot explicar això que hi hagi pocs estudiants que es vegin com a futurs mestres de matemàtiques? ¿L'experiència viscuda durant la seva etapa escolar els ha marcat tant que d'entrada ja hi ha una distància gran i no s'hi veuen? La Dra. Lola T. hi respon:

“Recordo molt –quan tu vas venir– que hi havia en Rafel assegut a l'última fila amb els braços creuats i em va dir: “Jo no em veig com a professor de mates”, i jo li vaig dir: “Ja veurem si no et veuràs com a professor de mates!”; va fer un canvi i això és molt satisfactori, no tant de jo com a professora sinó orgullosa del canvi que havia fet ell. Això, si no ho féssim des de la seva pròpia experiència, no seria possible, no canviaria. Jo sempre els dic que s'ha d'estimar la matèria, i en Rafel em deia: “No me l'estimaré mai”, i l'altre dia, que em va venir a veure, em va dir amb un altre to: “Estimar-me-la, estimar-me-la..., però ja veig que és possible!” (De l'entrevista a la professora de Coneixement i activitat matemàtica a Educació Primària, 11 de juny 2015.) Es dona, per tant, gràcies a l'autobiografia, una reconstrucció profunda, no merament una juxtaposició –tu vas viure això i ara jo et dic que no es tracta d'això, sinó d'allò altre.

És una bona manera de començar, no només des del punt de vista cognitiu –creences, mètodes...– sinó també des del punt de vista emocional, perquè els alumnes s'enfronten potser a pors davant de la matèria i així ho poden verbalitzar i pot ser tingut en compte:

“És una bona estratègia, perquè és una manera que ells vegin que es poden acostar a les matemàtiques podent dir el que pensen, podent expressar com se senten. Potser per això després m'ho expliciten, m'envien un correu, m'ho diuen pel passadís, m'ho agraeixen.” (De l'entrevista a la professora de Coneixement i activitat matemàtica a Educació Primària, 11 de juny 2015.)

Aquesta activitat serveix també perquè emergeixi de manera clara l'aspecte emocional que tenen aquests futurs mestres sobre les matemàtiques, alguns amb certs prejudicis negatius o molt distants respecte a aquesta matèria: com se senten, quins sentiments els evoca, etc. En aquest sentit, és important que aquests estudiants s'adonin de l'abast de la

dimensió emocional de l'aprenentatge des de la seva experiència, per a tenir-ho present en el seu futur com a mestres. La professora de la matèria ho reconeix així:

“Ells el que tenen són males memòries, i quan les expliquen el primer dia veuen les matemàtiques d’una manera molt tancada, molt rígida, molt lineal. Aleshores, els primers dies el que intento és flexibilitzar això; per tant, sí que intento retornar, retornem a aquella idea primera, no només ho intento jo, sinó que ells hi van retornant. Hi ha moments al llarg del curs que els alumnes, quan acaben les classes, van venint i van dient: “ara ho veig diferent”. És a dir, en realitat ells fan com una mena de procés i jo els dic: “Us en recordeu?” i ells diuen que sí; de fet, això és possible perquè jo sé quina visió tenen de les matemàtiques, perquè me l’han donat al principi. Si no tinguessin aquesta visió, jo hauria de canviar les meves classes, perquè les meves classes les faig pensant en que he de trencar aquesta rigidesa, aquest esquema que ells tenen. Jo les faig així, expressament per trencar esquemes. Per tant, allò que han dit al principi em va bé perquè es deixin anar i també per veure si les classes tal com les tinc pensades són tal com han d’anar o no, i retornem i ells hi retornen.” (De l’entrevista a la professora de Coneixement i activitat matemàtica a Educació Primària, 11 de juny 2015.)

Partir de l’autobiografia ajuda a fer un plantejament ja d’entrada crític i problematitzador de les matèries. Si tots aquests elements els poden extreure de la seva vida a l’escola quan aprenien, en aquest cas, matemàtiques, aprenen a poder establir relacions d’empatia en les situacions futures, i construir com ells ho voldran afrontar. D’aquí la vàlua d’aquelles experiències positives i negatives que van sortir en els primers dies d’aquesta matèria i que durant el curs es van reprement:

“Molts d’ells, quan fan les pràctiques o fan classes de repàs, vénen i em demanen moltes vegades: com ho faries això, Lola? Com ho puc fer més pràctic? Perquè ara tenen la necessitat de perdre aquelles coses negatives, i les coses positives les tenen en funció del mestre. D’activitats bones no en van fer, el record és sobretot d’aquell mestre que durant l’assignatura els acompanyava, és a dir, també ho relacionem amb la posició del mestre; no és tant un record respecte del contingut sinó del mestre. Jo sempre els ho dic: vosaltres em podeu preguntar tantes vegades com faci falta, com calgui, jo no em molesto d’explicar una cosa tantes vegades fins a l’infinít. Aquest el farem tantes vegades com calgui, per ells també és un canvi que lliga amb la seva explicació inicial –“no m’ho explicaven”, “em deixaven de banda”, “em sentia humiliat”. Sempre els dic: aquí –a l’assignatura– no

t'has de sentir humiliat, jo sóc com el vostre advocat, el vostre confessor, aquí no hi ha debilitat. Això els ajuda com a model de mestre, els apropa a aquells models de mestre que els hi agradaven i en aquest sentit sempre ho reprenem.” (Del l'entrevista a la professora de Coneixement i activitat matemàtica a Educació Primària, 11 de juny 2015.)

Per tot això, iniciar la didàctica de les matemàtiques a partir dels relats o de les experiències escolars viscudes dels estudiants és una opció pedagògica volguda i expressament triada, que implica emocionalment i didàctica a la professora i, alhora, possibilita als estudiants relacionar-se i atansar-se a la matèria des d'una altra actitud:

“Jo, saps què passa? Crec que necessito conèixer-los i que ells també em coneguin a mi, perquè no sé si el que estem fent ells ja ho saben fer o no. A mi em va anar molt bé que el Rafel em digués: “No, jo no m'hi veig, de mestre de matemàtiques”, perquè això va fer que jo mirés el Rafel; els miro a tots, però jo mirava el Rafel perquè sabia que si el Rafel s'enganxava, els demés s'enganxarien. Jo ho necessito per saber què els ofereixo. I, per altra banda, el fet de començar a partir de la seva biografia, que n'haguem parlat, també els relaxa en la seva relació amb les matemàtiques, és una manera més dolça de començar. Jo em mostro propera, els escolto, empatitzo amb ells. El que més tard –quan ja siguin a l'escola– els reclamaran a ells, aquest modelatge ja el viuen ara, i quan siguin mestres ja tindran un model de mestre, un tipus de relació pedagògica. És l'única opció que tinc, amb l'exemple o testimoniatge, per donar-los una proposta; necessito això, primer, per conèixer-los i, després, és més fàcil que ells em coneguin a mi en un context de classe, i això hi ajuda.” (De l'entrevista a la professora de Coneixement i activitat matemàtica a Educació Primària, 11 de juny 2015.)

Tot i que partir de les seves experiències serveix per esponjar, per fer més amable l'acostament dels estudiants a l'assignatura, m'he preguntat també si serveix per construir coneixement epistemològic a nivell universitari. Segons les experiències de la Dra. Lola T., sí que serveix. Ella ho concerta en dos casos: un, en la construcció de coneixement sobre la didàctica de les matemàtiques i, l'altre, en el del coneixement matemàtic.

En el primer cas, en el del coneixement epistemològic de la didàctica de les matemàtiques, posa com a exemple el treball sobre l'error, i diu: *“Hi ha coses importants que sí que surten, per exemple: que l'error no es penalitza; que facin fitxes o que no surtin al pati tampoc els genera tant problema; en canvi, la sensació de no saber-ne, de sentir-se*

exclòs, sí. El que és la metodologia depèn del mestre; el que no els agradava és haver-se sentit exclosos, haver-se sentit humiliats, i això ho fa el mestre, independentment de la metodologia.” (Del l’entrevista a la professora de Coneixement i activitat matemàtica a Educació Primària, 11 de juny 2015.)

En el segon cas, el de la construcció de coneixement epistemològic sobre coneixement matemàtic, a través d’aquesta proposta pedagògica, es pot entendre com es poden construir alguns conceptes específics de la matèria, i la professora posa com exemple l’aprenentatge de les operacions: *“Per exemple, quan comencem les operacions bàsiques, ells tenen clar que el més important és el resultat final, i a mi no m’importa el resultat final; per tant, els dic que començarem al revés, pel final. Els parlo del valor de posició, per exemple, els ensenyo –als de primària– com aprenen els nens d’Infantil, perquè alguns arriben a Cicle Inicial sense saber-ho, i aquí es comencen a plantejar coses. En el moment de començar a treballar la suma i la resta els faig inventar a ells com sumar i com restar. Per exemple, els faig l’algoritme tal com ho fem nosaltres, que sempre comencem per la dreta, i els demano que comencin per l’esquerra, i aleshores protesten: “És que no es pot fer”. “¿Com que no es pot fer? Provem-ho.” “No”. “Va, vinga, provem-ho, poseu-vos de dos en dos!” I, vinga, un ho prova i diu: posa’ns-en un altre, i veig que s’hi van enganxant, i ara els ho canvio, i aquí què estem fent i aleshores oblidem el que és l’operació per intentar entendre què vol dir, i gaudir; i aleshores els proposo: ara inventeu-vos-en una altra. A vegades els dic la divisió, d’altres, la multiplicació: dividiu però no podeu fer servir l’algoritme de la divisió. “¿I com ho fem?” Doncs penseu, ja sabeu moltes coses, ho sabeu de la suma, de la resta. I això, que és un repte, els té captivats; en la divisió, durant la primera mitja hora pateixen molt, però després ho treuen, perquè és molt fàcil, és restar senzillament, i aleshores, quan se’n donen compte, quan ho fan, la satisfacció és superior a l’angoixa que han passat, i això els canvia: “Ostres, si puc pensar d’una altra manera”, “no cal saber-nos les multiplicacions, els algoritmes per poder dividir”, i van a una altra banda i no els ho explico jo, hi van ells. Quan ho fem és perquè ells tinguin la sensació com a aprenents i la satisfacció que això els produeix els canvia.” (De l’entrevista a la professora de Coneixement i activitat matemàtica a Educació Primària, 11 de juny 2015.)*

El que he mostrat és una possibilitat, és un exemple, sobre la matèria Coneixement i activitat matemàtica a Educació Primària, però aquesta proposta es podria fer també en altres matèries que els estudiants de grau tenen en el seu pla d’estudis i seguir un itinerari

semblant. Així, es podria demanar com van aprendre a llegir i escriure, quin record tenen d'alguna experiència plaent, agradable, interessant en l'activitat d'aprendre a llegir i/o escriure. A Educació artística, per exemple, es podria demanar als alumnes que portessin algun àlbum, dibuix, obra –de fang, plastilina, materials diversos– feta a Educació Primària; portar algun record. Igualment, es podria recuperar i fer memòria de com eren les classes de ciències naturals i com s'acostaven al món social a l'escola. A la matèria Pràcticum-Perfil ètic podrien recordar un cas ètic vinculat a la seva experiència escolar, per preparar-lo primer, i després comentar-lo. Per tant, crec que aquest exercici fet en aquesta matèria seria transferible a altres assignatures del pla d'estudis. Hi hauria d'haver sempre dos moments: un, l'abans: recordar, buscar material, un record, etc.; i el segon, després: quina ressonància poden fer com a futurs a mestres.

Capítol 3: Sentit de l'autobiografia en la formació inicial de mestres

CAPÍTOL 3

3 Sentit de l'autobiografia en la formació inicial de mestres

3.1 La narració de l'autobiografia educativa en l'experiència de formació de la identitat docent de mestres

En el primer apartat d'aquest capítol, hi exposo què diuen sobre la narració de l'autobiografia educativa en l'experiència de formació de la identitat docent dels mestres els autors de referència com a conseqüència de la revisió de la literatura. En el segon apartat, aportaré la meua visió personal del tema i justificaré les raons d'aquesta pràctica pedagògica, fruit de la investigació feta.

3.1.1 Les pràctiques narratives en educació i en la formació inicial de mestres

a. Narrativa i educació

La narrativa com a tal existeix des del coneixement del llenguatge humà. L'interès per la narrativa com una manera de conèixer i d'ensenyar és propi del s. XX i de començaments del XXI⁷³.

L'ús de la narrativa en educació s'incorpora en l'àmbit de les ciències humanes, en les perspectives teòriques, com una manera d'accedir al coneixement, que accentua la comprensió d'experiències singulars i la construcció dels subjectes implicats; es ressalta la importància de la subjectivitat en els processos relacionals i socials en detriment de la primàcia del coneixement definit com a objectiu. Així es prioritza l'estudi de vides singulars, del significat que cadascú li va atorgant a la seva existència personal i comunitària, a la particularitat i a la individualització de sentit. Així, l'ús de la narrativa en educació és fruit del canvi de mirada que ha suposat el paradigma fenomenològic-hermenèutic en detriment del paradigma científic-positivista.

⁷³ En la revisió de la literatura que s'ocupa de investigació biogràfica narrativa, podem trobar-hi aportacions importants provinents de l'àmbit anglosaxó, com les de: Conelly i Clandinin (1995, 2000.); Goodson (2004), Knowles (2004). A Espanya, en els darrers anys: Bolívar, Domínguez, Fernández (2001); Bolívar (2002, 2007); Rivas y Sepúlveda (2003); Rivas y Herrera (2010); Rivas, Leite, Cortés, Padua (2011). A l'àmbit llatinoamericà: Clementino, Suárez, Dàvila, etc. Pel que fa a la metodologia narrativa com a mitjà de la formació del professorat: Connelly i Clandinin (2000), Suárez (2005), Fernández (2013), Goodson (2004).

Segons Gil Cantero (1997,116), són moltes les investigacions del que àmpliament s'anomenen *estudis narratius* en l'àmbit de la pedagogia en general i de la filosofia de l'educació en particular. Aquestes recerques reben denominacions diverses: *educació narrativa* (Butt i Raymond, 1987), *educació com interpretació de textos* (McEwan, 1992), *reconceptualització narrativa de la pedagogia* (ABBBS, 1974), i en el nostre àmbit, una expressió més àmplia: *pedagogies narratives* (Trilla, 1994).

L'home necessita comprendre i trobar un sentit a la seva vida, a la seva experiència, al món que l'envolta, ja sigui personalment o col·lectiva. Per a comprendre-ho és precís explicar una història; una història que no silenciï les veus dels homes, ni les seves experiències. Per explicar i explicar-se la vida, els pobles i les cultures han emprat les narratives; per això, vida i narrativa van plegades. Connelly i Clandinin (1995, 12) consideren “els éssers humans com a éssers que, individualment i socialment, viuen vides relacionades”. I McIntyre (1987, 266) hi afegeix que: “L'home, tant en les seves accions i en les seves pràctiques com en les seves ficcions, és essencialment un animal que explica històries”.

D'aquí que el valor central de la investigació narrativa rau en “la seva capacitat de reproduir les experiències de la vida, tant personals com socials, en formes rellevants i plenes de sentit” (Connelly i Clandinin, 1995, 43). Per tant, estudiar i aprofundir en la narrativa vol dir estudiar la forma mitjançant la qual les persones experimenten el món.

Segons sosté Bruner (1997, 58), sembla que hi ha dues formes generals mitjançant les quals les persones organitzen i gestionen el seu coneixement del món i estructuren, fins i tot, la seva experiència immediata: una està especialitzada en tractar les coses “físiques” i l'altra per tractar la gent i les seves condicions. La primera, convencionalment, se la denomina *pensament lògic-positivista*, i la segona, *pensament narratiu*. El fet que totes dues siguin universals fa pensar que tenen les arrels en el genoma humà o que els hi vénen donades en naturalesa del llenguatge. Ambdues tenen formes d'expressió en distintes cultures, que també les cultiven de forma diferent.

Començo pel principi, i intento respondre les preguntes fonamentals: ¿què és una narració? La resposta a aquesta pregunta és possible gràcies a una prolífica investigació de les dues darreres dècades sobre aquest tema i des d'àmbits diferents: la lingüística, la teoria literària, la psicologia, la filosofia, etc.

Una narració suposa una seqüència d'esdeveniments i la seqüència porta el significat. La narració és discurs i la regla principal del discurs és que hi hagi una raó que el distingeixi del silenci. La narració es justifica o autoritza pel fet que la seqüència d'esdeveniments sigui una “violació de la canonicitat: informa d'alguna cosa inesperada o d'alguna cosa de la qual l'oïdor té raons per dubtar. (...) “Llavors un relat té dos aspectes:

una seqüència d'esdeveniments i una valoració implícita dels esdeveniments relatats” (Bruner, 1997, 140).

¿Quin és l'interès o el propòsit de la narració? Paul Ricoeur afirma que la narrativa es basa en la preocupació per la condició humana, i Bruner accentua que l'objectiu de la narrativa són les vicissituds (esdeveniments, successos) de les intencions humanes (Bruner 2003, 25-27).

¿Què suposa pel narrador el fet d'explicar una història, de narrar? En la narració, el narrador és responsable dels fets que relata, fins i tot en el cas en el qual no hagi viscut allò que ha narrat. Walter Benjamin, citat per Mèlich (2001, 55), ho expressa poèticament: “L'empremta del narrador queda adherida a la narració, com la del terrissaire a la superfície del seu atuell de fang.”

Allò que una persona relata és, en la vida real, les bones o males experiències que aquesta persona viu i sent i la manera com això el configura, per això “una narració modela no només un món, sinó també les ments que intenten donar-li els seus significats”, diu Bruner (2003, 47). La narració remet a un “saber d'una manera”, és a dir, una manera de conèixer, i una manera de conèixer és una manera de narrar.

El fet de narrar pel narrador suposa també una transformació, ja que allò que ha explicat (des de la seva interpretació i l'atorgament de significat) no queda fixat només en el text, sinó que ell mateix i la seva vida han quedat modificats. Segons Gil Cantero (1997), allò que el coneixement narratiu permet experimentar com una forma de comprensió habitual és la vivència personal de la inclusió de sentit, pel lector o l'autor, no queda en el text sinó en la seva pròpia vida ja transformada. El coneixement narratiu es podria dir que és “l'experiència de les experiències” (Gil Cantero, 1997, 123).

¿Què es guanya i què es perd, quan els éssers humans donen sentit al món explicant històries sobre un mateix utilitzant una manera narrativa de construir la realitat?, es pregunta Bruner (1997, 149). Les respostes poden ser diverses, gràcies a les aportacions de diferents autors, i jo ressalto les següents: es guanya l'experiència que cada persona té dels assumptes humans (Bruner, 1997, 152). Es guanya fer visible i, per tant, fer públiques les vides de les persones en els seus entorns (Rivas Flores, Leite, Marqués i Pàdua, 2010). Es guanya acollir la dimensió emotiva de l'experiència, i la complexitat, relacions i singularitat de cada acció feta per la persona (Bolívar et.al, 1998, 12). Es guanya la

possibilitat de descobrir mons alternatius que posen una nova llum sobre el món real (Bruner, 2003, 24).

Si ens centrem específicament en l'educació, no és desencertat dir que l'educació és la construcció i la re-construcció d'històries personals i socials. Com diuen Connelly i Clandinin, (1995, 12), tant els professors com els alumnes són narradors d'històries i també personatges en les històries dels altres i en les seves pròpies. Si, com he anat dient, la narració es l'anàlisi de les maneres com les persones viuen el seu món i l'expressen, quan em refereixo a les narracions de i en l'àmbit educatiu específicament, m'estic referint a les narracions que els actors educatius, mestres, estudiants de mestre, alumnes, comunitat, etc. generen, i a les narracions que culturalment són més significatives i que s'han de cultivar a l'escola.

Si en el món de l'educació i de l'escola preval el fet que l'objectiu de la instrucció no és *l'amplitud*, sinó la *profunditat* de l'aprenentatge, aleshores els projectes que se'n derivin passaran principalment per entendre i acceptar "la narració com una forma de pensament i com una expressió de la visió del món en una cultura. És a través de les nostres pròpies narracions com principalment construïm una versió de nosaltres mateixos en el món, i és a través de les seves narracions com una cultura ofereix models d'identitat i acció als seus membres" (Bruner, 1997, 13). La importància de la narració per a la cohesió d'una cultura és tan gran com ho és per a l'estructuració de la vida d'un individu (Bruner, 1997, 59).

La narració també es pot entendre com a forma de pensament i com a vehicle per a la creació de significat (Bruner, 1997, 58). Això significa, en l'àmbit educatiu, contemplar que els infants quan van creixent creen –a partir de les seves experiències en aquest escenari– significats que poden relacionar amb la seva cultura. En aquest sentit, "si la narració esdevé un instrument de la ment al servei de la creació de significat, cal un treball per part del professorat: llegir-la, fer-la, analitzar-la, entendre el seu art, percebre els seus, discutir-la. Tot això, és clar, sense menystenir la importància del pensament lògic-científic" (Bruner, 1997, 61).

Com es pot veure, l'habilitat per construir narracions i per entendre-les és essencial en la construcció de la vida de les persones i en la construcció d'un "lloc" per a elles mateixes en el possible món al qual s'enfrontaran. Per tal de potenciar una sensibilitat narrativa, és necessari que els alumnes a les escoles s'acostin tant a les narracions de la seva tradició

cultural (mites, contes populars, etc.) –ja que emmarquen i nodreixen la seva identitat– com que siguin creadors d’històries i relats –per a créixer en imaginació (Bruner, 1997, 59-60).

Segons Bruner (2003, 20), el llenguatge “és l’eina més poderosa que els homes tenen per organitzar l’experiència i per a constituir «realitats»”. El fet de posar nom a les coses, d’emparaular el món és una abstracció de gran ordre i d’una importància cabdal. Posant nom a un esdeveniment i classificant-lo com una “cosa”, es crea un mapa gràfic i més o menys permanent de com és el món. El filòsof nord-americà N. Postman ha reflexionat a fons sobre aquesta qüestió i sosté que “establir definicions, formular preguntes, crear metàfores són tres dels elements més potents amb els quals el llenguatge humà constitueix una visió del món. (...) Suggereix que crear el món mitjançant la llengua és una narració de poder, durabilitat i inspiració. És la història de com coneixem el món i com ens donem a conèixer al món” (Postman, 2000, 178). En altres paraules, el llenguatge de la narració permet als homes esdevenir teixidors de paraules i creadors del món.

La immersió en la narració, doncs, és una possibilitat educativa immensa. Mitjançant el contacte amb les narracions, l’alumne aprèn les grans paraules que els homes han posat a les seves experiències. Cal afavorir aquelles dinàmiques que permetin que cada alumne arribi a la intimitat del relat i a la intimitat amb el relat. La narració permet la lectura, l’oralitat, la re-narració, la meta-narració, el diàleg... I és amb el contacte amb les narracions de la tradició que l’alumne aprèn a construir les pròpies com a possibilitat d’autoconeixement, d’auto-construcció, d’acció i de creació. Larrosa (1996, 193) ho explica amb aquestes paraules tan suggeridores: “¿Què podem fer cadascun de nosaltres sinó transformar la nostra inquietud en una història? I, per a aquesta transformació, per a aquest alleujament, ¿per ventura contem amb una altra cosa que amb les restes desordenades de les històries rebudes? I això que anomenem *autoconsciència* o *identitat personal*, això que segons sembla, té una forma essencialment narrativa, ¿no serà potser la forma sempre provisional i a punt d’esfondrar-se que els donem al treball infinit de distreure, de consolar o de calmar amb històries personals allò que ens inquieta? És possible que no siguem si no una imperiosa necessitat de paraules, pronunciades o escrites, oïdes o llegides, per cauteritzar/cicatritzar la ferida”.

La intencionalitat o finalitat de la narració en l’educació és vast i d’aquí la seva importància. Podria dir que respon a diversos propòsits i que col·labora en aspectes

diversos més enllà de brindar informació. Gràcies al contacte amb la narració, l'alumne es forma, però també es transforma. En aquest sentit, Jackson (1998, 32) afirma que “els relats ens modifiquen d’una manera que depèn relativament poc del coneixement *per se*. Les històries produeixen estats de consciència alterats, noves perspectives, opinions diferents, etc.; ajuden a crear nous apetits i interessos; alegren i entristeixen, inspiren i instrueixen. Els relats ens posen en contacte amb aspectes de la vida que no coneixíem. En resum, els relats poden transformar-nos, alterar-nos com a individus.”

Per mitjà de la relació de l'alumnat amb les narracions de la tradició, aquest pot descobrir un llenguatge per créixer, per créixer en la paraula en totes les seves dimensions. És a dir, per pensar “ningú qüestiona que aprendre les subtils de la narrativa és una de les rutes primàries per pensar en la vida” (Bruner 1997, 112), per fer experiència, per expressar-se, per comunicar-se i relacionar-se. En paraules de Bruner (2004, 137): “El llenguatge de l’educació és el llenguatge de la creació de cultura, no del consum de coneixements o només de l’adquisició de coneixement”.

Llegint i escoltant els relats, l'alumne es pot llegir i escoltar-se i així assolir i integrar els dos objectius fonamentals de l’escola: la transmissió o medicació crítica de la cultura i el creixement integral de la persona.

En l’àmbit de la formació de professorat, l’ús de les pedagogies narratives té també un valor didàctic considerable. Trilla (2002, 157) creu que el fet que “els estudiants s’acostin i llegeixin narracions pedagògiques escrites pels grans mestres o pedagogs sol constituir una experiència formativa a més de literària; una experiència que forma pedagògicament, perquè fa viure vicàriament l’experiència educativa real de l’autor. Les idees que impregnen explícita o implícitament la narració són idees que estan sempre contextualitzades, idees que han sigut viscudes pel lector. La narració, més que no pas els tractats o els assaigs, genera una sort d’empatia del lector vers l’autor, qui sol ser també protagonista de la narració. La lectura de narracions pedagògiques verídiques té un poder mobilitzador notable, genera optimisme pedagògic i ja se sap que, sense caure en la ingenuïtat o el voluntarisme il·lusori, un cert grau de confiança en l’èxit de l’acció educativa resulta necessari per emprendre-la amb eficàcia”. En aquesta línia també es situa D. Suárez (2009,84), el qual afirma que “el contacte amb relats pedagògics com el poema pedagògic de Makarenko, l’Emili de Rousseau o els relats de les experiències de Montessori, etc. són la millor forma d’adonar-se de l’experiència pedagògica.”

Una altra possibilitat de l'ús de relats en formació de mestres és quan es fan servir les narracions autobiogràfiques i a través d'aquestes és produeix un coneixement sobre les persones que s'estan formant, ja que afloren els seus vincles interpersonals i les seves relacions amb els espais i els temps de l'ensenyament i de l'aprenentatge (Dávila, 2011).

A part d'aquests valors de la narració en educació que he apuntat, cada cop és més freqüent que s'esmenti la narrativa en propostes a nivell didàctic i curricular, tant pel que fa a la definició de continguts com pel que fa al disseny de les estratègies d'ensenyament. Així, en l'àmbit de l'escola, es poden assenyalar la documentació, els diaris de mestres, els diaris de classe, etc. Per això és tan encertada l'aportació de Bruner (1997, 62), quan diu que “un sistema d'educació ha d'ajudar als que creuen en una cultura a trobar una identitat dins d'aquesta cultura. Sense ella, ensopeguen en els seus esforços per aconseguir el significat. Només en una modalitat narrativa un pot construir una identitat i trobar un lloc en la cultura pròpia. Les escoles han de cultivar-la, nodrir-la, deixar de donar-la per suposada. Ara, hi ha molts projectes en procés, no només en literatura sinó també en història i ciències socials, que estan dissenyant línies interessants en aquest camp.”

Aquesta opinió expressada per Bruner l'enllaço amb el criteri exposat per Gil Cantero (1997) i que té a veure amb la importància que el professorat s'impliqui en aquest repte que suposa la incorporació i la presència de la narrativa en l'àmbit de l'educació i l'escola d'una manera més constant. Diu aquest autor: “Crec que a l'expressió més pedagògica del fet narratiu en educació s'hi arriba a través de professors apassionats. Els professors apassionats són l'expressió més pedagògica de la narrativitat com a inclusió de sentit, perquè són els que practiquen la pedagogia de la resistència enfront de l'arrogància estàtica del *jo*; són els que converteixen la docència en un esdeveniment existencial, biogràfic, des de la provocació descarada d'induir inquietuds de vida en els seus alumnes” (Gil Cantero, 1997, 119).

Vull detenir-me, ara, especialment, en una narració o relat específic com és l'autobiografia. La recerca que he dut a terme es refereix en bona part a una pràctica de la narrativa com és l'autobiografia educativa, proposada als estudiants de 1r curs del grau de magisteri. En aquest sentit, em referiré a l'ús pedagògic de la narrativa, que en el marc dels estudis narratius en educació, les narracions autobiogràfiques hi ocupen un lloc notori, per a distingir-lo dels usos en investigació narrativa, tal com proposa Noddings (1995, 131) citat per Gil Cantero (1997), als quals ja m'he referit en el primer capítol de la tesi.

En primer lloc, vull definir el concepte d'*autobiografia (educativa)* que és el terme que especifica la proposta pedagògica que se'ls fa als estudiants d'aquest primer curs de carrera i que és el que jo he estudiat al llarg de la tesi. En segon lloc, justificaré per què he fet servir aquesta terminologia i en canvi no he usat altres conceptes com *memòria de vida*, *relat d'experiència* o *història de vida* que s'utilitzen per definir determinat tipus de narracions.

Per fer-ho m'he basat, prioritàriament, en l'aportació de Bolívar (2001), Goodson (2004), Prat (2004), Pujadas (1992), Suárez (2009), Rivas i Leite (2014), que són autors que han investigat profundament els relats de les persones i, singularment, els dels mestres o estudiants en formació docent, i també com s'ha fet servir la narrativa i la biografia.

Un dels primers aspectes a tenir en compte és que etimològicament “(auto) biografia” i “historia de vida” tenen una certa ambigüïtat. Segons Bolívar (2001), fan referència al curs de la vida d'una persona concreta, però també a la seva reconstrucció narrativa, la seva escriptura o narració mitjançant un relat. Són alhora, i per això es confonen, un tema d'estudi i un mètode d'abordar-lo, vida i relat de vida, història i història explicada, autobiografia i biografia.

Segons Bolívar, s'acostuma a emprar el terme *autobiografia* per referir-se a la narració escrita o oral que algú fa de la seva pròpia vida (en aquest cas, autor, narrador i personatge coincideixen), mentre que el terme *biografia* designa aquella narració que normalment fa algú altre (i, en aquest cas, narrador i personatge no s'identifiquen). A fi d'evitar aquesta confusió, una majoria dels autors (encapçalats per Denzin, 1989) subratllen la necessitat d'accentuar la distinció que permet la llengua anglesa entre:

- (a) *Life-story* (en francès, “*récits de vie*”; en castellà, “*relato de vida*”, “*narración autobiográfica*”, “*autobiografía*”): narración (retrospectiva) feta pel propi protagonista de la seva vida o de determinats fragments/aspectes d'ella, per iniciativa pròpia o a requeriment d'un o diversos interlocutors. En aquest cas, la història de vida és tal com l'explica la persona que l'ha viscut.
- (b) *Life-history* (en francès, “*histoire de vie*”; en castellà, “*historia de vida*”, *biografía*): elaboració (per biògrafs o investigadors) com estudi de cas de la vida d'una persona o més d'una o d'una institució, que pot presentar diverses formes d'elaboració i anàlisi. Normalment, a més del propi relat de vida, s'empren altres documents, per

pretendre un caràcter objectivament, d'apropar-se a la història real per múltiples materials biogràfics (Bolívar, Domingo i Fernández, 2001, 28-29).

Tot i això, aquests autors creuen que a vegades aquesta diferència es difumina, perquè un cop el relat (*story*) s'ha explicat deixa de ser un relat narratiu i passa a ser un fragment d'història (*history*), un recurs a interpretar. En llengua castellana, igual que passa amb l'alemany, no es recull aquesta distinció perquè "historia de vida" engloba o comprèn ambdós sentits: explicar una història és tant fer un relat personal o autobiogràfic com en un sentit objectiu o biogràfic, i fins i tot en una rondalla (Bolívar, Domingo i Fernández, 2001, 29).

Goodson (2004, 50) considera que és clau fer bé la distinció entre "relats de vida" (*life story*) i "historia de vida" (*life history*). El *relat de vida* és la "narració que construïm sobre la nostra pròpia vida"; la *historia de vida* és una empresa feta en col·laboració i que requereix la revisió d'una gran varietat d'evidències. La persona que relata la seva vida i una altra (o altres) col·laboren en el desenvolupament d'aquesta relació més àmplia mitjançant entrevistes, discussions i anàlisi de textos i contextos. La historia de vida és el relat de vida situat en el seu context històric.

És manifest, doncs, que la diferència més evident entre l'*autobiografia* i la *història de vida* és que en la primera és la pròpia persona qui elabora el seu propi relat vital i, en la segona, cal la presència d'un investigador que li demana el relat de les seves experiències i la manera de veure la seva pròpia vida.

En aquest sentit i segons Gil Cantero (1999), es pot afirmar que l'autobiografia o la narració autobiogràfica és una forma particular de narrativa dirigida a explicar-nos a nosaltres mateixos i, en el seu cas, als altres els significats i els sentits dels esdeveniments que hem viscut. El mateix Gil Cantero (1997) anomena les autobiografies també com a *narracions autoreferencials*, perquè estan fetes pels propis professors i alumnes.

Com es pot veure, el camp semàntic de la narració i la biografia és prou ampli perquè pugui donar lloc a fer-ne un mal ús o una mala interpretació, tot i que també és veritat que cada autor pot donar-li un ús propi i específic. Així, en la literatura de la recerca biogràfica podem trobar múltiples denominacions: *diaris*, *memòries*, *perfils*, *esbossos*, *retrats*, *biografies*, *autobiografies* i *biografies en grup*, *històries de vida*, etc.

El meu interès en aquesta investigació es centra en la narració autobiogràfica, per això he optat per circumscriure la meua reflexió en els relats de vida que els estudiants de mestre han elaborat sobre si mateixos quan la professora-tutora els ha fet la proposta que fessin un exercici de memòria biogràfica sobre la seva vida educativa.

L'ús de l'autobiografia en l'àmbit educatiu i específicament en la formació de mestres és interessant, perquè "se'ns presenta com a pedagògicament fèrtil, ja que estimula les formes i les potencialitats més diverses del pensament", segons diu Demetrio (2006, 138).

En la formació permanent també té el seu interès poder conèixer la vida dels mestres en actiu, perquè permet accedir a una informació de primer ordre per conèixer de manera més profunda el procés educatiu; perquè és en si mateix un mitjà a través del qual els mestres reflexionen sobre la seva vida professional, a fi d'apropiar-se de l'experiència viscuda i adquirir noves comprensions d'ells mateixos com a base per al desenvolupament personal i professional. A més, permet comprendre –en els seus propis termes o veus– com ells mateixos viuen el seu treball, i agafar aquesta comprensió com a base per a canviar allò que no els agrada d'ells o de la seva vida professional, segons afirma (Cassey (1995-1996) citat per Bolívar (2001, 57)).

b. Narració i experiència viscuda a l'escola dels futurs mestres

Quan els estudiants de magisteri arriben a la facultat no hi arriben amb les mans buides i la motxilla o cartera desocupada. Fins fa poc eren estudiants de Primària i Secundària i d'aquest període tan recent com a alumnes en tenen una experiència, cadascun singular i particular. Tenen un coneixement, des de la vida viscuda, des de l'educació rebuda i el món de l'escola, del paper dels mestres, del concepte d'alumne, del que és ensenyar i aprendre, etc. Ara, però, comencen una nova etapa de formació com a futurs mestres, en la qual aquesta trajectòria viscuda no pot restar silenciada com un oblit injustificat.

Des de la meua perspectiva, ara, a la facultat, hauran de donar gruix reflexiu o professional a la seva experiència de com viuen l'educació, com viuen l'ensenyar i l'aprendre. Cal que prenguin consciència sobre el que ja saben, sobre el que tenen integrat, ja que ja tenen uns preconceptes: no arriben al grau sense saber res, ans al contrari, hi vénen amb unes idees, unes concepcions, perquè han sigut alumnes, han viscut, tenen un bagatge que ja porten a la seva motxilla. A la pràctica tenen una concepció de l'educació, de l'ensenyar i l'aprendre, dels mestres, de l'alumnat, etc. Com a docents universitaris,

això no ho podem oblidar: sí que saben, tenen moltes coses apreses, que són presents en el moment d'iniciar el camí de formació de mestres.

És molt important que prenguin consciència d'aquest bagatge, d'aquesta cultura pedagògica que han interioritzat, que el facin aflorar. La seva experiència és un tresor!, per tant, hi han d'anar a pouar. Fer-se conscients del que han viscut per apropar-s'hi amb ulls de futur mestre. Repassar el que han viscut per buscar-hi tresors. Dins seu hi ha un gran camp per treballar molt a part de tot el que els puguem aportar nosaltres com a professors. Com? Doncs ajudant-los a fer l'exercici de treure, de reflexionar... No només fer memòria, sinó a reflexionar sobre aquesta memòria.

Una de les pràctiques pedagògiques que els pot ajudar, tal com he constatat en aquesta recerca, és la preparació i l'elaboració de l'autobiografia educativa. *Autobiografia* vol dir pensar i escriure la seva vida educativa. Així, “la biografia es constitueix com un acte de coneixement de la realitat tal com cadascú l'experimenta” (Rivas Flores i Herrera, 2010, 22). En aquest sentit, i retornant a l'inici d'aquest apartat, l'eina primordial del mestre és la pròpia persona. Per tant, el que més s'ha de treballar és la seva persona i des de la seva persona –d'ells mateixos, els futurs mestres que ara comencen i la seva experiència educativa, fonamentalment, escolar.

Un dels pioners en situar l'experiència en el centre de l'educació fou Dewey, el qual fonamenta la seva pedagogia en l'experiència, i el principi que abraça és el de la funció educativa de l'experiència. Així, la seva idea d'educació es sintetitza en: “la idea de reconstrucció contínua de l'experiència, idea que és distinta de l'educació com a preparació per a un futur remot, com a desenvolupament (que ignoren la interacció de les tendències orgàniques presents en l'ambient), com a formació externa i recapitulació del passat (que conceben l'educació com a ensinistrament de les facultats que l'esperit posseeix al néixer)” (Dewey 1985, 80ss.).

En aquesta definició, Dewey destaca el valor de l'experiència individual i social com un procés continu i actiu, que ocupa temps i que estableix connexions amb les experiències anteriors i porta una síntesis d'experiències obertes a noves experiències, al mateix temps que ofereix un procediment constructiu per millorar la situació present (Dewey 1985, 89ss.).

Des d'aquest posicionament, aprendre a través de l'experiència suposa un canvi respecte del que abans es feia, que era aprendre dels llibres i dels propis mestres. L'escola o l'educació tradicional ve des de dalt o des de fora, en canvi, des d'aquesta perspectiva el nucli central és l'interès directe i vital dels alumnes. Segons el propi Dewey (1967, 16), existeix una íntima i necessària relació entre els processos de l'experiència real i l'educació.

En aquest sentit, des de la proposta de Dewey, a nivell pedagògic, moltes propostes educatives escolars no ha centrat l'atenció en la importància del contingut del programa escolar sinó amb la pròpia experiència de l'infant, i així s'ha recollit en molts projectes educatius en els quals s'afirmava rotundament que la vida dels alumnes era important, àmplia i especial. La seva experiència ja conté en si mateixa elements –fets i veritats– precisament de la mateixa mena que aquells que entren en la matèria d'estudi. (Dewey, 1985, 22). Per això ens hem de posar al lloc del subjecte que aprèn i partir d'ell.

Situo aquesta referència teòrica de la pedagogia deweyniana perquè és des d'aquí on es situa la proposta feta als estudiants de 1r curs del grau de magisteri, concretada en l'activitat de preparació i elaboració de l'autobiografia educativa. Una proposta que surt de l'experiència viscuda a l'escola i torna a l'experiència. El material no són uns fets preestablerts, un currículum predeterminat, uns continguts fixats d'antuvi, sinó que el material és la pròpia vida viscuda de l'alumnat. Les veus dels propis estudiants són rellevants i no només les teories pedagògiques que, com es pressuposa, els hem de transmetre; ells parlen i expliquen records i vivències a través de les narracions autobiogràfiques, en les quals reconstrueixen i reflexionen sobre l'experiència educativa viscuda a l'escola.

Així, diu Dewey (1967, 52) que “en cert sentit, tota experiència ha de fer alguna cosa per preparar una persona per a ulteriors experiències d'una qualitat més profunda i expansiva. Aquest és el verdader sentit del creixement, la continuïtat i la reconstrucció de l'experiència”. Per això ell defensa que el començament de la instrucció es faci amb l'experiència que tenen els alumnes, “que aquesta experiència i les capacitats que s'han desenvolupat en el seu transcurs ofereixin el punt de partida per tot ulterior aprenentatge” (Dewey, 1967, 93). En aquest sentit, Dewey reclama per a l'experiència la possibilitat de ser transformada en coneixement.

D'aquí la importància de les experiències passades a l'inici de la formació com a mestres, perquè aquestes (hàbits, creences, valors, sentiments, etc.) s'han afermat en ells de tal manera que si volem provar noves formes de fer, fer alguna cosa diferent amb ells mateixos, canviar perspectives, demana que "primer s'hagin de despendre d'algunes coses o integrar els nous punts de vista amb els que ja tenen profundament arrelats" (van Manen, 1998, 51). Pel que fa al docent que volen i poden arribar a ser, els estudiants s'estan afirmant, inicien el camí del que arribaran a ser.

En el cas de la formació inicial de mestres, Knowles, un dels autors més rellevants en l'estudi de la narrativa autobiogràfica i l'experiència, reivindica la solidesa de les experiències passades d'aquells que s'estan formant com a mestres. Ell basa la majoria de les seves investigacions en la creença que "la manera de pensar sobre l'ensenyament i sobre la seva pràctica a l'aula dels docents en formació està determinada, en part, per les seves experiències anteriors". Per això en aquest període inicial de formació és pertinent i valuós "extreure algun sentit dels orígens dels seus models docents que ens permetin explicar com es relaciona la biografia amb la pràctica docent" (Knowles, 2004,149-150). L'experiència viscuda en els escenaris escolars es pot considerar impactant, ja que pot potenciar i promoure el compromís per la docència i on es pot reafirmar i consolidar l'imaginari de l'estudiant de magisteri actual com a futur mestre.

De fet, una cosa important que han fet els estudiants en l'exercici de la narració autobiogràfica que se'ls proposa és explicar i estudiar a fons l'experiència viscuda, viscuda a l'escola fonamentalment. I per què? Quin sentit té fer aquesta activitat? Alguns dels autors que n'han donat bona raó són Clandinin i Connelly (1994), Van Manen (1990, 1993), Rivas Flores (2010, 2011, 2014), Bolívar (2006, 2008), Gil Cantero (1997, 1999, 2006), entre d'altres. Aquesta explicació de l'experiència viscuda va unida sovint al relat en forma d'història.

A més, les experiències anteriors a l'activitat docent constitueixen el que Pinar anomena *arquitectura del jo*, que consisteix en multitud d'elements pertanyents a la persona existencial privada, com són las creences, els valors, les disposicions, els sentiments, les imatges que ens orienten i els principis, ja siguin explícits, implícits, tàcits o intuïtius (Butt, Raymond, McCue i Yamagishi, 2004, 107).

Uns altres dels elements a tenir en compte i pels quals partir de l'experiència viscuda dels futurs mestres és que permet a aquests estudiants de magisteri fer un exercici de pensament, això és, pensar a través de l'experiència singular i genuïna de cadascú. "El pensament sorgeix de la singularitat d'una experiència que ens ha estat donada" (Zamboni, 2004, 22). Semblantment, partir de l'experiència viscuda també els permet elaborar saber pedagògic. Segons Mortari, (2004, 155), podem dir que ens trobem davant un saber que neix de l'experiència quan "les idees i les estratègies que l'estructuren constitueixen la forma emergent d'una pràctica de reflexió al voltant del que s'ha viscut; l'experiència es troba allí on el que s'ha viscut va acompanyat de pensament. El saber que procedeix de l'experiència és, per tant, el que es manté en una relació pensant amb l'esdevenir de les coses, el de qui no accepta un estar en el món segons els criteris de significació donats sinó que va en recerca de la seva pròpia mesura".

Pels estudiants, arribar a pensar i a reflexionar sobre l'experiència viscuda els ha comportat sovint mantenir una actitud d'aturar-se, de suspendre i posar entre parèntesi l'activisme i la rapidesa tan present avui en l'ensenyament, i així poder "dedicar-se a cultivar la disposició a la reflexió, una reflexió políticament compromesa perquè s'entossudeix a buscar cada vegada els criteris que els donin sentit a l'acció que estan fent (Mortari, 2004, 156). En aquest sentit, el que pensen els alumnes, les reflexions que extreuen, el significat que donen a les pràctiques i a la vida viscuda a l'escola mitjançant els relats autobiogràfics, poden esdevenir una font de saber pedagògic important i que no hauria de ser menystingut.

La reflexió sobre els records els ajuda a donar sentit a les experiències passades i aconseguir altres perspectives de l'acció pedagògica, i aquesta reflexió ja és també una experiència. "Una forma de l'experiència humana que ens distancia de les situacions per poder considerar els significats i la importància inherent a aquestes experiències. En reflexionar sobre una experiència, experimento la comprensió i l'apropiació dels significats inherents a aquesta experiència" (van Manen, 1998, 113).

Dewey considerava l'experiència *personal* com la font principal de l'educació i, "pel contrari, veia els valors, interessos i abstraccions procedents d'individus *distints de l'aprenent* com una font potencial de distorsió si suposaven un obstacle per la construcció per part dels aprenents individuals del seu propi sentit del món". De la mateixa manera, Dearden extrapola les nocions de Dewey i subratlla la importància de la intencionalitat i el

valor de la reflexió en i sobre l'experiència per afirmar que "res té valor per nosaltres tret que entri a formar part de la nostra experiència, de tal manera que ens fem conscients del que té allò de valuós". "El coneixement resultant d'aquestes experiències personals, i de la reflexió en i sobre elles, és el que considerem *saber personal*" (Butt, Raymond, McCue i Yamagishi, 2004, 106-107).

En aquestes circumstàncies, ¿quin hauria de ser el paper, la missió que hauria de tenir l'educador, de la tutora, en el cas de la recerca feta? Seguint Dewey (1967, 94-95), hauria de ser "la de seleccionar aquelles coses, dintre de l'experiència existent, que continguin la promesa i potencialitat de presentar nous problemes, que a l'estimular nous mètodes d'observació i de judici ampliïn l'àrea de l'experiència ulterior. Aquell ha de considerar constantment el que ja s'ha guanyat, no com una possessió fixa, sinó com un recurs i instrument per obrir camps nous que puguin presentar noves exigències a les facultats existents d'observació i d'ús intel·ligent de la memòria. La connexió en el creixement ha de ser la seva consigna constant".

Seguint el mestratge de Dewey, el professor que es situa en aquest marc pedagògic té per davant una missió complexa i seriosa, ja que pretén que l'alumne entronqui l'experiència d'abans amb la d'ara, la nova. Això comporta que conegui bé les potencialitats del seu alumnat per tal que aquest es dirigeixi vers nous camps que es relacionin amb les experiències ja viscudes i tingudes i, per tant, el coneixement que té dels seus estudiants farà que triï amb bon criteri, i seleccioni i estableixi aquelles condicions que influeixen en les experiències actuals del seu grup d'alumnes. Tal com he constatat en la recerca i he explicat a través dels retalls etnogràfics, aquelles poden aparèixer de sobte, tot d'una, sempre que la tutora proporcioni les situacions i les circumstàncies que els hi evoquin.

Partir de l'experiència, doncs, implica per a la tutora saber seleccionar i triar el material intel·lectualment i experiencialment potent dels seus estudiants i descartar aquell que resulti inert, pansit o buit. La narració autobiogràfica esdevé un recurs adient per a aquest material experiencial, ja que proporciona detalls –sobre el lloc de l'escola, la configuració del centre, la tipologia de mestres, algunes propostes metodològiques, etc. que poden ser útils per a reconstruir el seu relat personal sempre que les sàpiguen organitzar cronològicament i temàtica de manera lúcida. "Sense cap dubte, aprendre de l'experiència consisteix a servir-se de moments excepcionals per comprendre el que som i

el que valem. Però també suposa distanciar-se dels esquemes, del llest-per-pensar, del llest-per-reaccionar que evita, en un període de temps normal, plantejar-se massa preguntes abans d'actuar" (Perrenoud, 2004, 141).

Molts autors destaquen que fer memòria no és només un acte individual, sinó que té una dimensió social i comunitària. Això és, sens dubte, molt rellevant també en el meu treball.

Uns dels autors que han estudiat a fons com la narració ajuda a la construcció social de significats són Bolívar, Domingo i Fernández (2001). Per ells, els humans pensen, perceben i donen sentit a l'experiència d'acord amb estructures narratives. En aquest sentit, expliquen que "la narrativa possibilita la construcció social de significats, doncs, com ressaltava Bruner (1988, 128), "les realitats socials no són maons amb els quals ensopeguem o amb els quals ens raspem en córrer, sinó els significats que aconseguim compartint les cognicions humanes. Arribar a posar-nos d'acord es fa a través del diàleg, raonant amb distints relats" (Bolívar, Domingo i Fernández, 2001, 23).

Per això en la mesura en la qual el llenguatge intervé en el funcionament de l'experiència (pensar, sentir, actuar), la narrativa revela i simbolitza l'experiència i l'activitat de l'obra humana. En altres paraules, "la pròpia experiència està intervinguda per un conjunt de formes i estructures que la configuren i li confereixen un sentit determinat" (Bolívar, Domingo i Fernández, 2001, 23).

En el cas de la recerca que m'ocupa, quan els estudiants narren i elaboren la seva autobiografia educativa parteixen de l'experiència. Posen en el record, fan memòria i això també esdevé una experiència viscuda sentida i amb significat per a ells. Partir de l'experiència genera un nou material, una nova experiència de la qual també aprenen (mentre dialoguen, pregunten, escolten, repensen, comparen amb l'altre, fan analogies, matisen, es deixen interpel·lar, etc.). "De l'experiència es genera un nou material que esdevé novetat, que és creatiu, al final és una nova experiència" (Dewey, 1967, 106).

Amb l'ajut de la tutora i des del saber de l'experiència dels estudiants, aquests regiren i sacsegen l'experiència del passat a l'escola. La tutora els ajudava a saber mirar allò que no podien o no volien veure, a comprendre els elements que emergien de les seves pròpies explicacions, etc. Aquesta tasca com diu Cifali (2006, 182), comporta un treball interior per part del subjecte, i li permet aprendre d'allò que sorgeixi i no dominar-lo mitjançant

una ràpida explicació equival a enfrontar-se a allò desconegut, a reservar un lloc per l'esdeveniment, a preservar la sorpresa i acceptar el risc d'un nou fracàs.

Els relats pretenen captar l'experiència tal com es "va viure" en un determinat context, a través de la descripció detallada, l'observació i la interpretació, i mantenir aquesta connexió en explicar la història. Això possibilita que altres experimentin de forma indirecta el que va passar i/o estableixin les seves pròpies connexions (Simons, 2011, 113-114).

Per a Clandinin i Connelly (1994, 415), "el relat i les històries són la forma habitual de comunicar la nostra experiència: "quan les persones assenyalen alguna cosa de la seva experiència, sigui a elles mateixes o als altres, no ho fan amb el simple registre del que ha esdevingut al llarg del temps, sinó en forma historiada. En efecte, les històries que nosaltres o altres expliquem són el que més s'apropa a l'experiència. Les històries transmeten una sensació de plenitud, una sensació que procedeixen de la nostra història personal i social general". Això no vol dir que les històries particulars estiguin ancorades en el temps. Explicar les nostres històries és una experiència "viscuda i canviant: (...) en explicar-les les reafirmem, les modifiquem i en creem d'altres noves".

Existeix una relació clara entre l'experiència i la narració o el relat, com ja hem anat dient anteriorment. Són diversos els autors que ho han estudiat. Michel de Certeau (2000) fou un dels primers contemporanis en afirmar que l'experiència s'escriu en un relat: "Una teoria del relat és indissociable d'una teoria de les pràctiques, com la seva condició al mateix temps que la seva producció". O bé Benjamin (2008), que en la seva obra *El narrador* diu que tot narrador extreu de l'experiència allò que narra, de la seva pròpia experiència o bé d'aquella que li han explicat. I a la vegada ho converteix en experiència per a aquells que escolten les seves històries. O, com afirma Cifali (2012, 11), "és la nostra presència en el text i no la nostra absència, la que dóna a aquest escrit el seu interès i la seva perennitat. Per escriure l'experiència quotidiana, no podem eliminar els sentiments que donen llum als nostres pensaments tant com a les nostres accions. Escriure'ls passa per fer un relat". O, encara més, i centrat en la aquesta recerca, Bruner (1991, 66) afirma que "la narrativa és un marc, una manera d'emmarcar l'experiència i d'aquesta manera el que no s'estructura de forma narrativa es perd en la memòria".

Com es pot veure, doncs, les narratives són una objectivació de l'experiència a través del llenguatge. En relació amb aquesta qüestió, Larrosa (2006, 66) fa una profunda reflexió sobre la importància de reprendre el significat de l'experiència en l'educació, comprenent-la com una forma d'estar i habitar el món com a ser històric: "Tal vegada reivindicar l'experiència sigui també reivindicar una manera d'estar en el món, una manera d'habitar el món, una manera d'habitar, també, aquest espais i aquests temps cada vegada més hostils que anomenem *espais i temps educatius*".

Els relats, doncs, tenen la utilitat de possibilitar la presa de consciència per part dels alumnes i també del docent de tot el que saben sobre l'ensenyar i l'aprendre i la manera singular en que ho saben (Bruner 2003).

En aquest sentit, van Manen (2004, 57) afirma que "les experiències viscudes acumulen importància hermenèutica quan nosaltres, en reflexionar sobre elles, les unim en recordar-les. Per mitjà de pensaments, meditacions, converses, fantasies, inspiracions i altres actes interpretatius assignem significat als fenòmens de la vida viscuda".

Per a això és tan important, i així ho he explicat a bastament en el capítol 2 de la tesi, que els estudiants quan preparaven l'autobiografia, personalment o comunitària al Seminari, la tutora insistia en que fessin una explicació el més densa, rica, detallada i acurada possible, a fi que d'ella brotessin el màxim d'elements per a ser pensats i reflexionats, a fi que d'ella n'emergissin el màxim de qüestions per a extreure'n la seva significació i ser enteses. Així, "una bona descripció que constitueix l'essència d'alguna cosa es construeix per a que se'ns descobreix l'estructura d'una experiència viscuda, de manera tal que a partir d'aquest moment siguem capaços de comprendre la naturalesa i la importància d'aquesta experiència d'una manera que fins aquell moment havia romàs oculta" (van Manen, 2004, 59).

Aquesta exigència d'elaborar una explicació i escriure un relat autobiogràfic intens, abundant i minuciós tenia com a finalitat ajudar a l'alumnat a pensar a fons sobre l'experiència narrada, per tal que s'adonessin de quin era el sentit que atorgaven a les dades sorgides de les diverses experiències i per quina raó ho feien. Com diu van Manen (2004, 50): "Una verdadera reflexió sobre l'experiència viscuda és, més aviat, un coneixement meditat i reflexiu sobre què és el que fa que tal o qual experiència particular tingui la seva significació especial."

Les autobiografies dels estudiants han esdevingut, en paraules de (van Manen, 2003, 89), “rics jaciments” on pouar. A l’alumnat que ha participat d’aquesta activitat, els ha permès descobrir d’on vénen, què porten a la universitat, alhora que els ha possibilitat entendre on es troben en aquest moment i cap a on poden anar i arribar, a banda de poder aprendre sobre la naturalesa de les experiències educatives viscudes i el que han assolit individualment. A més, “els ha permès ser “in-formats”, modelats o enriquits per aquesta experiència, amb el fi de ser capaços d’extreure tota la importància del seu significat (van Manen, 2003, 80). D’altra banda, compartir i conèixer en detall les narracions dels altres companys ha facilitat que tots hagin pogut rebre-les com un relat de la possible experiència d’altri. Per això, tant a nivell de cada estudiant com per la mateixa tutora ha resultat tan valuós recollir les experiències concretes i conèixer l’autobiografia dels alumnes; de tot el procés, tots n’han sortit més *experimentats*.

En la tasca de recollir les experiències els estudiants han hagut de rescatar records, fer memòria, i encarar-se amb el passat. Els records, en paraules de Demetrio (1999, 59), són: “fragments d’experiència: alguns s’atenuen amb el pas del temps, mentre que d’altres perduren lluminosos en la seva immobilitat”. Tal com s’ha fet evident en aquesta recerca, alguns dels *fragments d’experiència* que els estudiants han rescatat del seu passat escolar s’havien mitigat amb el pas del temps –amb la qual cosa a vegades costava reprendre’ls i la tutora els havia d’ajudar, però d’altres restaven diàfans i els tenien tan presents que, per una banda, els feien estremir de por quan els explicaven i, per l’altra, els emocionaven de goig i de felicitat.

Mai s’oblida el que ens ha emocionat. Es viu i retorna silenciosament estructurant la vida. “Es parla d’això i, llavors, torna fent-se present a la nostra consciència com aleshores. Parlar d’això té la força de restituir-nos el passat viu i de fer-nos comprendre el seu sentit. El sentiment, ric en qualitat d’emocions, ha guiat el record i fa que parlem d’ell com si estiguéssim en l’esdeveniment que ens va capturar per sempre” (Zamboni, 2004, 24).

¿Per què, doncs, és important el record, el passat, la memòria en aquesta experiència d’escriure l’autobiografia educativa? Una de les raons principals per la qual el record, el passat i la memòria són importants és que serveixen per comprendre les condicions en les quals es troba l’alumne; per aquest motiu en l’elaboració i redacció de la narració autobiogràfica els estudiants han de pouar i aprofundir en les arrels del passat. Dewey (1967, 97) ho explica d’aquesta manera: “Així com l’individu ha de portar a la seva

memòria el seu propi passat per comprendre les condicions en les quals es troba individualment, així els productes i problemes de la present vida social es troben en connexió tan íntima i directa amb el passat que els alumnes no poden ser preparats a comprendre cap d'aquests problemes o a trobar el mètode millor per resoldre'ls sense aprofundir en les arrels del passat.”

D'altra banda, recuperar el passat, els records escolars i fer-ne memòria és una manera de lluitar contra l'oblit i també és un exercici d'auto-formació personal. “La memòria ens permet tornar a posseir-nos a nosaltres mateixos, és una tasca tan laboriosa que es converteix en un treball quotidià d'auto-formació” (Demetrio, 1999, 59).

En aquest sentit, en la dinàmica de les sessions prèvies⁷⁴ a la redacció de l'autobiografia, la professora-tutora ha perseverat amb els estudiants per a què establissin connexions entre els records i hi busquessin les coherències entre ells, per tal de recompondre'ls en una arquitectura narrativa a la qual poguessin donar significació.

En aquest exercici els estudiants en formació docent no es limitaven només a evocar imatges aïllades, distants, sinó que en aquesta retrospectiva també construïen, relacionaven i anaven col·locant les peces en un espai i temps; buscaven nexes, connexions, causes per explicar un episodi que per a ells tingués alguna singularitat, i així aconseguien donar-li sentit a aquests fragments d'experiència. Forçosament havien de “passar del moment evocatiu al moment interpretatiu” (Demetrio, 1999, 60) i aquest era, d'entre d'altres, l'objectiu que els alumnes visquessin l'experiència pedagògica de l'autobiografia.

D'aquesta manera, la tutora els convidava a aprendre d'ells mateixos i a aprendre a viure a partir de reviuere la seva història construïda a partir del record i la memòria, però també a partir de la reflexió i el pensament. Més enllà del plaer o la tristesa de les evocacions, “el record és una conquesta mental que consisteix a aprendre d'un mateix i a aprendre a viure tornant a viure, d'una manera ja no tan espontània sinó més aviat construït, meditat, raonat (Demetrio, 1999, 60).

Els alumnes, al llarg de tot el procés, van fer un exercici d'introspecció, van rellegir les seves experiències. En aquest sentit, quan relataven i explicaven les seves experiències escolars mostraven el que cadascú havia après, havia viscut de manera particular i personal

⁷⁴ La dinàmica i el contingut d'aquestes sessions s'ha explicat en el capítol 2 de la tesi, específicament, en els apartats 2.2 i 2.3.

(així ho vaig veure en les diferències en els records, en les experiències narrades). Cadascú feia una interpretació personalitzada, havia interioritzat uns valors, uns hàbits, unes consideracions sobre el que és o ha ser un mestre, l'escola, l'educació, una bona activitat, etc. de manera diferenciada. "Cadascú li dóna una forma singular a la seva interpretació del que ha viscut, i la significació i sentit que li atorga, i com s'ha apropiat del "patrimoni" vivencial a través d'una dinàmica de comprensió retrospectiva" (Novoa i Finger 1988, 128).

He pogut constatar que, mitjançant el recorregut pedagògic proposat, la font del coneixement bàsic ha sigut la seva pròpia experiència escolar –l'experiència de l'alumnat. Així, els estudiants han pogut reconstruir la pròpia experiència escolar i alhora reconstruir críticament els significats que han anat assumint del que han viscut. Aquest camí els ha permès "extreure cap a l'exterior, desenterrar cap a fora, situacions, coses que havien deixat apartades i en les quals no pensaven; francament, ni tan sols pensaven que formaven part d'ells" (Manenti, 2004, 175).

Per fer-ho, han hagut de fer un exercici de memòria important –tant individualment com comunitàriament en el grup de Seminari. Han reconstruït un temps, un temps viscut i recordat. Han hagut de desfer els nusos de la memòria.

L'alumnat que ha participat en aquesta recerca, i així ho han mostrat en les seves narracions i explicacions orals al Seminari, també ha viscut un procés de transformació que els ha tocat íntimament. Larrosa (2009, 16-17) parlant de l'experiència diu: "[...] Un principi de transformació, perquè aquest subjecte sensible, vulnerable i ex/posat és un subjecte obert a la seva pròpia transformació. O a la transformació de les seves paraules, de les seves idees, dels seus sentiments, de les seves representacions, etc. De fet, en l'experiència, el subjecte fa l'experiència d'alguna cosa, però, sobretot, fa una experiència de la seva pròpia transformació. D'aquí que l'experiència em forma i em transforma".

L'experiència comporta deixar-se portar, deixar-se seduir pels fets, no veure passar el que ens passa, sinó més aviat ser subjectes actius i protagonistes del que ens passa: "Si l'experiència és "això que em passa", el subjecte de l'experiència és com un territori de pas, com una superfície de sensibilitat, en la qual quelcom passa i en la qual "això que em passa", en passar per mi o en mi, deixa una empremta, una marca, un rastre, una ferida. D'aquí que el subjecte de l'experiència no sigui, en principi, un subjecte actiu, un agent de

la seva pròpia experiència, sinó un subjecte pacient, passional. O, dit d'una altra manera, l'experiència no es fa, sinó que es pateix. A aquest segon sentit del passar de "això que em passa" al que podríem anomenar *principi de passió*" (Larrosa, 2009, 17-18). Els relats dels estudiants han demostrat clarament com les experiències que s'esdevenen a l'escola marquen les seves vides.

c. Narració, experiència i formació inicial docent

Al llarg de la recerca que he desenvolupat, he pogut comprovar com la narració i l'experiència poden esdevenir un duet indissoluble i absolutament apropiat per ser tingut en compte en la formació inicial dels mestres. He pogut constatar la pertinença de la narrativa com a estratègia formativa dels futurs mestres i com aquesta serveix per estimular el pensament i la reflexió docent en la formació inicial. Alhora, he vist com els estudiants eren capaços d'apoderar-se de les experiències viscudes durant l'època escolar, de tornar-se autors i actors de les seves històries, tot afinant la capacitat interpretativa per a la producció de coneixement i de saber pedagògic; i això ho han fet a partir de l'autobiografia educativa com a puntal i aliment dels relats.

Durant molt de temps, sobretot a l'escola però també a l'ensenyament universitari –concretament en la formació de mestres–, s'ha prioritzat el saber expert en detriment del saber provinent de l'experiència viscuda dels alumnes i això, com he assenyalat en l'apartat precedent, és una opció i un oblit poc justificat. Repensar aquesta formació inicial de mestres des de la investigació de l'experiència, suposa trencar amb els mètodes més tradicionals de treball deductiu per fomentar un treball més inductiu; un treball que neix de l'experiència, pròpia i de la de l'altre, i no al revés, de les veritats o de les respostes ja donades.

L'opció presa per la tutora d'encarar la formació inicial amb els seus grups de Seminari, i que després s'ha encarnat amb altres tutors de primer curs de magisteri, des d'aquest enfocament experiencial, obre la possibilitat de re-enfocar-la amb nous objectius i finalitats. Un dels quals és el d'elaborar en primera persona un saber pedagògic i didàctic que pugui ser legitimat acadèmicament. Seguint els criteris de Demetrio (1999), aquesta alternativa redimensiona el sentit i el valor del coneixement d'un saber pedagògic allunyat de la relació amb la comunitat científica i, en canvi, accentua el sentit i el valor d'aquells que estan en una relació propera i vital amb l'educació i l'escola.

El que he vist a través de la recerca, doncs, és que es pot fer un replantejament en la formació inicial que rectifiqui determinats enfocaments (més normatius, purament transmissibles i deductius) i que incorpori nous enfocaments en el període i en el model de la formació inicial que contemplin l'ús de la narrativa i el fet de partir de l'experiència dels futurs mestres.

S'hauria, doncs, d'anar substituint els enfocaments més normatius i abstractes i anar incorporant uns enfocaments més experiencials i descriptius en la formació inicial del professorat. La nova orientació hauria de deixar enrere aquelles metodologies universitàries que transmetin al futur mestre el que haurà de pensar, com haurà d'actuar, o el que convindrà que obviï, etc., per tal que aquest adeqüi la seva futura acció educativa al model proposat des de l'acadèmia. Per evitar-ho, convindria començar pel començament i que siguin ja els futurs mestres en formació els qui posin en qüestió alguns dels models de l'educació rebuda a partir de les pròpies experiències viscudes, i també que es posin en qüestió a ells mateixos narrant les seves històries i aportant les seves perspectives en col·laboració i entreteixint un diàleg amb els altres companys de grup i amb l'ajut de la professora.

Al llarg de la recerca he pogut adonar-me que la narrativa autobiogràfica és una bona experiència formativa a l'inici del període universitari dels futurs mestres. Puc donar raó del sentit que té proposar als estudiants de 1r curs l'elaboració de la seva autobiografia educativa. Crec que l'autobiografia és una activitat que val la pena de proposar i que té un valor inherent.

En aquesta línia de defensa de la proposta, he trobat com Stenhouse (1991, 127-128) també sosté la validesa d'algunes activitats que tenen valor per elles mateixes. Ho explica així: "En primer lloc, he de preguntar el següent: ¿poden existir criteris destinats a la selecció de continguts distints del principi que aquesta selecció ha de contribuir a l'assoliment d'un objectiu? No hi ha dubte que n'hi pugui haver. Peters (1966) argumenta convincentment en favor de la justificació intrínseca del contingut, i parteix de la posició que l'educació "implica la transmissió d'allò que val la pena transmetre als qui són encomanats a la mateixa" i que ha "d'implicar coneixement i comprensió, així com una certa perspectiva cognitiva, la qual no és inerta" (p. 45). En la creença que l'educació implica prendre part en activitats que valen la pena, Peters argumentava que aquestes activitats tenen els seus propis estàndards implícits d'excel·lència i que així "poden ser

avaluades a causa dels estàndards immanents en elles, més que a causa d'allò al que s'encaminen" (p. 155). Poden afirmar-se que són valuoses en si mateixes, més que com a mitjans cap a objectius".

Des d'aquesta perspectiva, puc dir que la proposta pedagògica de la realització de l'autobiografia educativa a l'alumnat de 1r curs de magisteri es pot justificar pel seu valor intrínsec més que no pas com a un mitjà per a assolir un fi, es pot defensar com a pràctica valuosa sobre una base diferent a la comprovació dels seus resultats específics.

Un dels autors referents que m'ha acompanyat en tota la recerca i que ha examinat en profunditat els models per comprendre les biografies dels mestres que s'estan formant és Knowles. En els seus estudis deixa clar com n'és d'important reconèixer l'impacte que la biografia de l'estudiant en formació docent té en les perspectives, punts de vista, concepcions i creences sobre l'educació, l'escola, els mestres, etc. que aquest explicita i verbalitza. Ho sintetitza així: "La comprensió dels orígens de les perspectives del professorat en formació depèn en gran part de la comprensió de l'impacte de la biografia, és a dir, d'aquelles experiències que han influït directament en la concepció que posseeix un individu sobre l'ensenyament i l'escola" (Knowles, 2004, 149).

En aquest sentit, ell reclama el valor de comprendre el paper de les biografies en la formació inicial de mestres, sobretot perquè sol·licita que es tinguin present des del començament del procés de formació les perspectives que l'alumnat té sobre el paper dels mestres, sobre el procés educatiu, etc. que provenen de la pròpia vida, de professors que ha tingut, d'observacions fetes amb experiències amb infants en el camp del lleure, etc. i que poden divergir de determinats models presentats des de la universitat. Per això afirma que "aprendre a aprofitar les experiències vitals del professorat en formació i fer que contribueixin a construir una identitat docent més desenvolupada i eficaç és una activitat de gran valor per als formadors i formadores del professorat" (Knowles, 2004, 200). Vet aquí, un dels reptes de la formació inicial que s'apropa a la tesi que presento.

Knowles, en un dels seus estudis, "Models per a la comprensió de les biografies del professorat en formació i en els seus primers anys de docència: il·lustracions a partir d'estudis de casos"⁷⁵, recull un conjunt de casos etnogràfics de recerques fetes per diversos professors i mestres. D'entre ells, en destaco tres dels quals explica les aportacions més

⁷⁵ Publicat en el llibre de Goodson, I.F. (Ed.). (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro (p. 149-205).

significatives. En presento alguns extractes perquè els resultats em semblen notables i m'ajuden a reforçar la tesi desplegada.

Un dels treballs és el fet per Woods i assenyala com aquest “recalca la importància de considerar el professorat no només en el context de les seves carreres professionals actuals sinó també en relació amb la influència que les experiències de les primeres etapes de la vida exerceixen sobre el *jo docent*” (Knowles, 2004, 154).

En un estudi de cas etnogràfic realitzat per Britzman que pretén descriure i analitzar “la interacció entre la biografia de cada estudiant de formació inicial de professorat i l'estructura social de l'escola”, aquest conclou que “les concepcions del docent en formació sobre el paper del professorat i de l'alumnat són familiars i estan profundament arrelades en la seva biografia”. Per a això suggereix que s'explorin millor les connexions entre biografia i la socialització. Britzman també insta a “prestar major atenció a l'impacte que les biografies del professorat en formació tenen sobre la formació inicial, ja que els estudiants porten amb si mateixos les seves “biografies” institucionals (l'experiència escolar acumulada al llarg de la seva vida) que, al seu torn, conformen el seu saber sobre el món dels estudiants, de l'estructura escolar i del currículum”. Segons el seu punt de vista, els docents en formació o en els primers mesos de docència necessiten descobrir aquells elements de la seva biografia que constitueixen obstacles o suports en el seu procés per convertir-se en professors i professores autònoms i capaços de prendre les seves pròpies decisions (Knowles, 2004, 154-156).

En un estudi de cas sobre quatre alumnes de formació inicial del professorat, Munro observa els efectes de la biografia personal i acaba dient que “el que els docents en formació porten amb si a la formació inicial pot molt bé tenir efectes més significatius en la seva pràctica docent que la pròpia experiència de formació com a professors. En concret, les disposicions dels docents en formació cap a l'ensenyament, la relació amb l'alumnat i la gestió de l'aula sembla que deguin molt a factors derivats de la biografia personal (Knowles, 2004, 156).

Entre les conclusions a les quals arriba Knowles que em semblen més interessants i que sintetitzen també part de la tesi que presento són les següents: 1) Tots els resultats dels estudis confirmen la idea que la biografia és important per comprendre la formació de la identitat docent i la forma de concebre la pràctica a l'aula del professorat. Els docents en

formació, més tard docents novells, no arriben a la formació inicial com a caixes buides a l'espera d'omplir-se amb les tècniques, aptituds i experiències que necessitaran en el seu primer any de classe. 2) Molts arriben a la universitat, als seus primers destins en les escoles i a la formació inicial no només amb els seus propis plans, sinó també amb una visió molt clara pel que fa al coneixement i les experiències que consideraran valuosos pel seu futur com a professors i professores a l'aula. 3) La biografia personal sembla tenir profunds efectes sobre el que succeeix a l'aula, i el concepte d'identitat docent és fonamental per a la comprensió del procés mitjançant el qual es transformen les experiències anteriors en la pràctica en el aula (Knowles, 2004, 178).

Altres autors que també han fet aportacions interessants en aquest àmbit, com Bolívar, Domingo i Fernández (2001), consideren que la raó per la qual fer una autobiografia en la formació inicial de mestres es deu a que és important entendre l'aprenentatge i el desenvolupament d'un alumne en el marc d'una autobiografia, ja que "en el procés de convertir-se en professor (Bullough, 2000), a més de variables contextuals, hi entren les experiències viscudes en la seva biografia com alumne i els aprenentatges que, per observació, ha anat acumulant. Per això, sol ser una bona metodologia en la formació del professorat que els alumnes explicitin biogràficament aquestes experiències, recorreguts i creences, com a base per a la seva reformulació crítica mitjançant la reflexió en grup. El relat de formació de cada individu en les seves experiències escolars, que han condicionat el seu propi procés de convertir-se en professor, és un mitjà per canviar (i no reproduir) les maneres de portar a terme l'ensenyament" (2001, 41).

Un dels autors, de l'àmbit català, que ha estudiat el valor de la narrativa en contextos de formació d'educadors és Trilla. Ell considera que "les pedagogies narratives tenen un valor gnoseològic per a l'autor. Aquest, mitjançant la narració, també construeix coneixement pedagògic, encara que sigui sistemàtic. La narració d'allò realitzat dona forma a l'experiència, obliga a un determinat tipus de conceptualització i, per tant, a un tipus de reflexió sobre l'experiència. L'escriptura narrativa és una forma de rememoració a ritme lent que possibilita una revisió també pausada d'allò realitzat. A més, el pensament inductiu que és propi de l'acte narratiu suposa atendre a alguna cosa que és pròpia de la realitat: el matís, la diferència. El matís que es resisteix al concepte i al codi però que, per això mateix, obliga a repensar els propis conceptes i codis mitjançant els quals l'escriptor intentava rememorar, expressar i reflexionar l'experiència" (Trilla, 2002, 157).

Un altre autor català, Puig també ha treballat sobre l'ús de la narrativa, concretament, sobre la narrativa autobiogràfica en els estudiants universitaris. Segons ell, el sentit de les narracions autobiogràfiques rau en fomentar en la formació dels pedagogs “una experiència que permeti enfrontar-se primer a la seva vida des de les veus que comparteixen la seva ment, de manera que la memorització vagi acompanyada del diàleg intern que teixeixen les veus que han anat incorporant (...) i que li permetran presentar i valorar les seves experiències viscudes. Posteriorment s'enfrontarà a la producció escrita sobre la seva vida amb l'ajuda de les produccions dels altres participants i del diàleg que construeixen. Aquests dos moments solen permetre un treball sobre el passat per explorar-lo, reconèixer-lo i organitzar-lo, un treball de reconceptualització de si mateix que hauria de suposar la integració d'allò memorat, i un treball de projecció cap el futur. Aquests tres passos tendeixen a donar major sentit a la pròpia existència, la qual en realitat és la finalitat última de l'estratègia” (Puig 1993, 157).

Després de justificar i legitimar l'ús i el sentit de la narrativa autobiogràfica en la formació inicial dels mestres, vull fer esment també de la importància que he observat que té la formadora, al llarg de la recerca duta a terme. Així, quan la professora-tutora animava a explicar i a escriure els seus relats autobiogràfics o auto-referencials els estudiants de magisteri, en el seu primer curs de formació inicial, fomentava i afavoria a la vegada la seva formació. En quin sentit? En el sentit que els ajudava en el seu creixement personal i en el seu desenvolupament professional, i al mateix temps propiciava la reflexió entorn de les experiències de canvi en el món de l'educació i de l'escola que es podien induir de les seves aportacions. Novament, el paper de la tutora era important en l'acompanyament d'aquesta formació inicial, perquè “ajudar els futurs mestres a formar-se requereix una col·laboració estreta, prudent i sospesada perquè aquests puguin adoptar judicis de valor o perspectives sobre el que han viscut o el que han fet o el que proposen” (Gil Cantero, 1999).

Per a aconseguir-ho, la tutora creava un clima, un ambient en el Seminari de respecte, confiança i de prudència durant tot el procés de preparació i d'elaboració de l'autobiografia, en el sentit que els estudiants es trobessin còmodes i lliures per explicar-se a ells mateixos i explicar als altres companys de grup les seves visions, perspectives i judicis. Es tractava que l'alumnat tingués clar que aquell era un espai on podien sentir-se escoltats i compresos per part de tots i, especialment, per part de la tutora, i que això

facilités que ells no tinguessin por de posar paraules a les seves experiències i als seus pensaments pedagògics que començaven a elaborar, perquè comptaven amb el seu ajut quan no acabaven de sortir-se'n. Que tinguessin clar que tot just emprenien un camí en el qual la paraula no era definitiva, conclusiva sinó que era l'expressió d'una experiència singular i personal, oberta i amb la possibilitat de ser construïda, reconstruïda i matisada des d'un mateix i amb la col·laboració dels altres.

En aquest sentit, Cifali (2006: 186) manté que “en la formació inicial aquesta capacitat de parlar és tant més evident quant que pressuposa una paraula no inhibida, mentre que tot contribueix al fet que el principiant no confii en ella, ja sigui perquè denigra la seva pròpia manera de pensar o perquè idealitza el saber del formador, amb qui compara la inconsistència de les seves pròpies construccions. Perquè aquesta paraula pugui emergir, s'ha de crear un clima de respecte; el formador ha de tenir la capacitat de donar nom a un nombre de dificultats, de no jugar amb la por i la impotència que experimenten els estudiants. En la formació inicial tenim l'obligació de ser prudents”.

A més a més, una altre qüestió important que vull subratllar és que durant tot el procés d'elaboració de l'autobiografia educativa –amb la lectura, l'anàlisi, la conversa i la reflexió a l'entorn dels relats– l'alumnat descobria un entorn diferent del propi i, per tant, creava ponts de diàleg entre mons diversos. Aquest treball requeria un cert descentrament, una capacitat de comprensió de l'altre i del seu món que es donava gràcies al “poder de la narrativa per crear ponts entre mons diversos; obligar-nos a enfrontar mons diferents del nostre; ajudar-nos a veure'ns i a veure els nostres íntims en les històries dels altres; combatre injustícies; i iniciar un procés de canvi en nosaltres mateixos” (Witherell, 1998, 83).

3.1.2 La construcció de la identitat docent a partir del relat de l'autobiografia educativa

a. Identitat i biografia

La persona humana no és una realitat estàtica sinó que està sotmesa a un canvi constant, per un dinamisme del propi cicle biològic (créixer, envellir), un dinamisme fruit de les experiències i relacions amb l'entorn (maduració), i un dinamisme de la pròpia projecció (creixement, anhels, recerca de felicitat, etc.). L'home és sempre un ésser de canvi.

L'home és dinàmic, en qualsevol moment de la seva vida és el que és però ni és tot el que ha sigut ni tot el que serà. L'home és una persona que està en potència d'esdevenir (Aristòtil). És un procés, una història pròpia de llibertat. No podem negar ni la nostra identitat, ni la nostra historicitat. Els homes vivim en un temps i en un espai que condiciona la nostra existència. L'home és un ésser inacabat. És una persona en procés.

Malgrat aquests canvis, hi ha una essència inalterable en cadascú que es manté perenne en l'individu i que sempre serà la mateixa. Hi ha una substància de fons de la persona.

La formació d'una identitat personal és diacrònica, és a dir, es va formant i constituint en el temps. Cada ésser humà no és mai una identitat estàtica. És sempre una identitat que té quelcom que es manté, que subsisteix però que es va constituint, desplegant i definint en el viure –per això s'utilitza el mètode narratiu-biogràfic per plasmar una identitat personal–.

Des del punt de vista educatiu, a l'escola i també a la universitat s'ha de treballar la història de l'infant o del jove tenint en compte que són part d'una història viva. Individualment hem d'entendre l'educació com una narració capaç d'unir coses aparentment fragmentades, creant d'aquesta manera una identitat narrativa pròpia; des del moment que una persona neix fins al moment present –en aquest cas durant el procés de formació inicial a la universitat.

El concepte d'identitat és un concepte complex que s'ha estudiat des de diverses perspectives teòriques que emfasitzen alguna de les seves dimensions: personal, social, cultural, professional, etc. En aquest apartat, presento alguns dels plantejaments que sobre aquesta qüestió he obtingut de la revisió de la literatura que he fet i que em permeten exposar una visió àmplia del tema en relació amb el nexa entre la identitat i la biografia. Començaré primer presentant els autors de l'àmbit internacional –que han estat pioners des de ja fa anys–, i després continuaré amb els de l'àmbit espanyol i català –que han fet les seves aportacions en la darrera dècada.

El sociòleg francès Dubar (2001, 2002, 2007) ha estat l'impulsor de la perspectiva relacional sobre la identitat professional i ha influït a altres autors, com Cottonar, Ferry, etc. Des d'aquest plantejament, la identitat docent implica un procés d'interacció complexa que es construeix des dels subjectes però no de manera individual, sinó en interacció amb altres significants, en contextos històrics i socialment estructurats. És a dir, la identitat es

construeix en una relació de constitució mútua amb l'alteritat. El que la identitat conté d'únic és el que a la vegada té de compartit, ja que no hi ha identitat sense alteritat. La identitat és diferència, però també és pertinença en comú. Des de la diferència, la singularitat es construeix en relació amb els altres.

Morin (2002), en una línia semblant, parla de la identitat com un procés dual, en el qual s'ha d'ensenyar al subjecte a reconèixer-se a si mateix i permetre-li que reconegui la diversitat inherent a tot allò que és humà. Consciència de si i diversitat de l'altre, són essencials per a què la persona assumeixi la seva condició de ciutadà planetari.

Cottonar (2001) defineix la identitat docent com la imatge que els individus tenen de si mateixos com a professors. D'una manera clara i sintètica, considera que la identitat "és respondre a la pregunta *¿què vol dir ser mestre?* Concep la identitat docent com una dimensió particular de la seva identitat social i com una construcció que és a la vegada social i individual.

Segons Ferry (1997), que formula uns conceptes nous respecte d'aquesta noció, com són els d'*identitat heretada* i *identitat dirigida* i que tenen una relació directa amb la biografia personal afirma: "La construcció de la identitat és un procés biogràfic continu i la identitat pot ser vista com el resultat d'una negociació entre identitat heretada i la identitat dirigida per l'individu o imposada per la situació present". És a dir, la identitat és el producte o la conseqüència del tracte entre allò que un ha rebut i allò que la persona per si mateixa lidera o que prové de la situació concreta que aquesta estigui vivint.

En un altre sentit, segons Habermas (1989, 21), referir-se a la identitat no implica parlar "de quelcom que ens haguem trobat aquí, sinó quelcom que és també i a la vegada el nostre propi projecte". Per tant, la identitat no és només alguna cosa donada o rebuda o inicial, sinó que té un component d'auto-implicació i de creació personal.

Day (2006), professor de la Universitat de Nottingham que també ha estudiat a fons la temàtica de la identitat docent, afirma que és un constructe complex, basat en teories provinents de la filosofia, psicologia, sociologia i psicoteràpia. Per aquest autor, la identitat es constitueix a partir de tres elements, que són: la ment, el cor i el cos. Com altres autors, assenyala que la identitat té uns aspectes cognitius (ment) i d'altres no cognitius (cor i cos); d'aquí que les emocions i els afectes també tinguin un paper important en la construcció de la identitat.

Per Day, les identitats són un conjunt de biografies personals, culturals, d'influència social i valors institucionals que poden anar canviant segons les circumstàncies. Així, les identitats no són constants, sinó fragmentàries i sotmeses a canvis –tal com he assenyalat a l'inici d'aquest apartat.

Day sosté que per aprendre a créixer personalment i professional com a mestre és necessari fer un exercici d'autoconeixement, d'auto-comprensió, de comprendre el *jo*. Aquesta idea, que a mi em sembla rellevant i que ja he anat desplegant en altres apartats, la completa tot citant a Palmer, (1998, 2) quan afirma que “l'ensenyament, com qualsevol activitat verdaderament humana, sorgeix del propi interior. Quan ensenyo, projecto la condició de la meva ànima sobre els meus alumnes, la meva assignatura, i la nostra forma d'estar junts. L'ensenyament és el mirall de l'ànima. Si estic disposat a mirar al mirall i no arrencar a córrer davant el que veig, tinc l'oportunitat d'adquirir coneixements sobre mi mateix, i conèixer-me a mi mateix és fonamental per a un bon ensenyament, igual que no conèixer els meus alumnes i la meva assignatura. Quan no em conec a mi mateix, no puc saber qui són els meus alumnes. Els veuré a través d'un vidre fosc, en les ombres de la meva vida no examinada, i, quan no puc veure'ls amb claredat, no puc ensenyar-los bé. Quan no em conec a mi mateix, no puc conèixer la meva assignatura” (Day, 2006, 132-133). L'autor sosté que en la formació de mestres els conceptes d'*identitat* i de *jo* sovint són intercanviables. Com a concepte, la identitat té una íntima relació amb el concepte de *jo*.

En la formació de la identitat de les persones que comencen un itinerari de formació docent, manté que aquests passen d'assumir la identitat a construir la pròpia, és a dir que en aquest procés hi ha un primer moment en el qual preval la imitació i la conformitat, i després, més endavant, ja es pot parlar d'invenció i d'originalitat.

Quan en la formació de mestres es té present la biografia dels alumnes es poden acollir aquests dos moments, i això permet donar sentit a cada experiència individual, conèixer detalls i situacions d'importància crucial, descobrir la rellevància educativa que han tingut els docents en la seva vida escolar i la qualitat de l'experiència a través de la seva relació amb experiències anteriors i posteriors –que voldrien tenir i viure.

Els futurs mestres es poden definir a si mateixos no només a través de la seva identitat passada i actual, com ho expliquen o precisen les seves històries personal i social, sinó

també a través de les creences i valors en relació amb el tipus de mestre que esperen i confien esdevenir.

Pel que fa a les identitats docents, Day manifesta que “no només es formen a partir d’aspectes tècnics de l’ensenyament, sinó com a resultat de la interacció entre les experiències personals dels docents i l’entorn social, cultural, i institucional en el qual es desenvolupen”. Aportació que té punts de contacte amb el plantejament fet per Rivas Flores i altres autors que més endavant exposaré.

Un altre punt de vista complementari i molt interessant per a contemplar en la formació inicial de mestres és el de Knowles (2004). En les seves recerques amb mestres i professors, constata també que la formació de la identitat docent va estretament lligada a la biografia. Els models de mestre o d’educació o de la relació amb els infants que formaran part de cadascun dels estudiants que s’estan formant i que influiran en les tries o decisions que prenguin són fruit d’experiències que els van afectar i impressionar.

A partir de la investigació que presenta feta per Munro desvetlla que la manera com els docents que ja estan a la pràctica es situen davant l’ensenyament, el tracte que tenen amb els alumnes, com exerceixen tasques de gestió de centre, etc. depèn en gran mesura a la biografia personal. Així, presenta els orígens a partir dels quals es construeixen les concepcions que tenen aquests estudiants sobre si mateixos com a mestres –és a dir, la seva identitat docent– a partir, entre d’altres, dels models de bons professors, les experiències educatives anteriors, les classes bones o dolentes que van rebre a la universitat i els records d’infantesa sobre aprenentatge, activitats i familiars.

Woods, citat també per Knowles, demana revisar les biografies dels mestres, i jo hi afegeixo les dels futurs mestres, per tal de poder veure què hi ha darrera de les seves experiències, de la seva voluntat d’esdevenir mestres, dels plantejaments que tenen sobre l’educació i l’escola, etc., i fer-ho des de l’etnografia pot ser una bona manera.

En el cas de la formació de mestres, la biografia és una font rica d’informació, perquè quan els estudiants narren l’experiència viscuda i expliciten les seves expectatives i reptes de futur com a mestres aclareixen els seus models sobre l’educació, l’escola, la pràctica docent, el mestre que volen ser, quins models rebutgen, etc. i també la seva disposició a la vinculació institucional escolar. Aquest exercici ajuda a la construcció de la seva identitat personal i també docent. És una manera de mostrar i mostrar-se qui són i el que volen

arribar a ser en l'àmbit de la docència, però no d'una manera espontània i superficial sinó – com he exposat en els retalls etnogràfics– des de la interpel·lació, el qüestionament i la reflexió ajudats per la professora-tutora i el diàleg amb els altres companys.

Knowles aporta una idea que em sembla interessant de subratllar i és que la identitat docent dels estudiants que s'estan formant com a mestres sembla utilitzar-se com “les lents interpretatives a través de les quals perceben el programa universitari, la seva pràctica educativa i la professió docent” (Knowles, 2004, 157).

L'aportació de Demetrio (1999 i 2006), autor referent en l'estudi de l'autobiografia, val la pena de tenir-la en compte, és una aportació des d'un enfocament clínic i crec que la seva mirada eixampla les perspectives que he exposat fins el moment amb relació a la identitat i la biografia.

Ell parla de la identitat com “l'arxipèlag dels *jos* conservats i perduts que el temps i el pensament autobiogràfic es proposen apropar o fusionar”, és a dir, pensa la identitat com un conjunt més o menys agrupat de *jos*, alguns dels quals la persona manté i d'altres els ha oblidat o abandonat, i que la reflexió de la pròpia biografia intenta acostar i unir.

En aquest sentit, la biografia, en paraules de Demetrio (1999), és un “viatge formatiu de primer ordre, perquè permet al qui relata créixer per si mateix i per als altres”. Un recorregut que implica al subjecte que fa la seva autobiografia indagar en la pròpia memòria i també en el relat dels altres, evocar experiències, reflexionar sobre elles, rememorar situacions i vivències, formular hipòtesis d'explicació, elaborar teories dels passos que dona, etc. Aquest exercici d'introspecció tant del passat llunyà com del més proper permet a les persones distanciar-se no només cognitivament, sinó també sentimentalment de la vida pròpia. I aquesta experiència, segons Demetrio, s'ha de fer i s'ha de viure amb una actitud de respecte a allò que cadascú ha sigut, i per això cal atansar-se a la pròpia vida en silenci, deixant de banda els sorolls i les presses que poden entorpir-la.

Segons Perrenoud (2004), un mestre per als formadors de mestres, és important que en la formació inicial de mestres se sigui sensible al fet que la construcció de la identitat d'una persona no es dona mai per acabada i que els factors de la seva vida la remodelen contínuament. Tenir-ho en compte com a formadors de mestres i compartir-ho amb els estudiants és una opció a considerar. En aquest sentit, ell creu que “treballar sobre la

identitat segons la història de vida i les pertinences successives pot ajudar als estudiants a distanciar-se, a comprendre la singularitat de la seva experiència, però també la part inscrita en la història d'una generació, d'una cultura i d'una història social" (Perrenoud, 2004, 167). Per això Liston i Zeichner (1993) proposen l'element biogràfic en la construcció de la identitat com una estratègia que serveix per ajudar els estudiants a examinar els supòsits i les influències que té el fet de constituir-se com a docents.

Des de la perspectiva sociològica, la majoria de sociòlegs estan d'acord en que la identitat és una construcció socialment necessària, difereixen, però, en la consistència d'aquesta construcció social. Per Bauman (2005, 32), "un es consciencia que la «pertinença» o la «identitat» no estan tallades a la roca, que no estan protegides amb garantia de per vida, que són eminentment negociables i revocables.". En l'era de la globalització –com a canvi radical i irreversible–, en l'escenari nou que anomena *modernitat líquida* parla de la fragilitat i provisionalitat de la identitat. Des de la seva pròpia experiència de vida, afirma que "les peculiaritats de la meua biografia només han ajudat a presentar gràficament i a fer del tot palesa una condició que és a hores d'ara d'allò més comuna i que va camí de fer-se gairebé universal. Al nostre temps de modernitat líquida, el món que ens envolta està dividit en fragments pobrament coordinats mentre que les nostres vides individuals estan tallades en una successió d'episodis mal connectats" (Bauman, 2005, 25).

Aquesta és una dificultat actual respecte a la identitat, ja que "la «identitat» se'ns revela només com una cosa que cal inventar en comptes de descobrir; com la meta d'un esforç, «un objectiu»; com una cosa que cal construir des del principi o bé triar d'entre ofertes alternatives, i després protegir-la lluitant encara més –tot i que, per tal que aquesta lluita pugui reeixir, la veritat de la precària i sempre incompleta condició de la identitat ha de ser, i tendeix a ser, bandejada i amagada amb gran esforç" (Bauman, 2005, 29).

L'autor ho explica amb la metàfora d'un trencaclosques: en fer un trencaclosques, la tasca està orientada cap a una meta, es comença des de la línia d'arribada, des de la imatge final que ja es coneix i s'intenta fer encaixar les peces. En el cas de la identitat, no passa res de tot això: tota la feina està orientada cap als mitjans. No es comença a partir de la imatge final, sinó a partir d'una sèrie de peces que ja tenim o que sembla que val la pena tenir, i llavors intentem descobrir com podem ordenar-les i reordenar-les per obtenir alguna imatge plaent. Fem proves amb el que tenim. El problema no és què ens cal per "arribar" al

punt que desitgem, sinó a quins punts es pot arribar a partir dels recursos que tenim, i quins d'aquests punts mereixen que ens esforcem per assolir-los. Podem dir que resoldre o fer trencaclosques segueix la lògica de la racionalitat instrumental (seleccionar els mitjans correctes per arribar a una fita); en canvi, la construcció de la identitat està guiada per la lògica de la racionalitat de finalitats (descobrir l'atractiu de les fites que es podem assolir amb els mitjans donats) (Bauman, 2005, 71).

Bolívar (2001, 2006, 2007), que és un dels autors de l'àmbit espanyol que més ha investigat en l'àmbit de la identitat i, específicament, sobre la identitat professional, té nombroses publicacions en aquest sentit. En el marc d'un estudi del professorat de secundària, Bolívar (2006) exposa que entre els components que configuren la identitat professional hi ha l'autoimatge, el reconeixement social, el grau de satisfacció, l'actitud davant el canvi, etc. I hi explica que la identitat professional es construeix a partir de la trajectòria de vida, la història professional, l'educació rebuda, i la crisi d'identitat.

Amb altres investigadors, analitza la relació entre identitat i biografia i constata que "la característica de la pròpia autobiografia és ser una construcció i configuració de la pròpia identitat, més que un relat fidel a la vida, que sempre està en projecte d'arribar a ser. Aquesta auto-interpretació de la pròpia vida permet fer-la intel·ligible o donar-li significat" (Bolívar, Domingo i Fernández, 2001, 35).

Segons aquests autors, la persona quan explica o relata la seva pròpia vida es va fent una representació de si mateixa, però també quan s'identifica amb persones, pautes, valors; per això parlen "d'una identitat situacional o substancial" (Bolívar, Domingo i Fernández, 2001, 40).

Igualment, consideren que la història personal i professional té unes etapes o cicles de vida, que, lluny de ser una sèrie successiva de fets puntuals, constitueixen un procés de maduració de la identitat i del coneixement personal i professional mitjançant un procés dialògic d'aprenentatge fet des de l'experiència. (Bolívar, Domínguez i Fernández, 2001).

El plantejament de Rivas y Herrera (2010); Rivas, Leite, Cortés i Pàdua, (2010); Cortés, Leite i Rivas, (2014) i Sepúlveda i Rivas (2003), es mou entre la tradició dialèctica i constructivista i s'allunya de les teories immanentistes. La seva és una visió de la identitat entesa com una construcció personal en un context sociocultural.

La identitat no és res que s'assoleixi o es desenvolupi sinó que és una complexitat múltiple que s'elabora al llarg dels escenaris on cada persona viu i actua. La identitat s'edifica en relació, d'acord a l'experiència que cada un té en un context i en unes institucions determinades. Per això, el subjecte va elaborant la seva identitat en un procés de reconstrucció individual de les condicions de l'entorn o ambient en el quals es desenvolupa. Giddens (1999,) citat per Rivas, Leite, Cortés i Pàdua, (2010, 190), defineix la identitat com una manera de situar la persona en un context de constitució mútua entre individus i grups.

Les biografies, segons aquest autors, són expressió de la construcció de la identitat personal en uns contextos socials i culturals determinats. Les biografies no només parlen dels subjectes individuals, sinó també dels contextos en els quals aquestes s'han forjat, segons les seves paraules: “podem interpretar que les biografies, en bona mesura, constitueixen l'aprenentatge que els subjectes fan sobre aquests contextos en els quals viuen” (Rivas i Herrera, 2010, 21). O, dit d'una altra manera, “la biografia és part del procés de constitució de la identitat aclarint les marques en les quals es construeix, les estratègies que es posen en joc, els mecanismes socials, culturals i polítics implicats, així com a pròpia construcció de significats” (Rivas, Leite, Cortés i Pàdua, 2010, 190). El més rellevant, per tant, no és que l'autobiografia mostri una identitat, sinó que l'acte d'escriure-la és una forma de construcció i de presa de consciència d'una identitat dinàmica.

Per això és tan important donar la paraula, escoltar la veu de les persones que participen en aquest procés de construcció en tant que porten amb si mateixos sentit i contingut; en el cas d'aquesta tesi, la dels estudiants que inicien la formació com a mestres. En aquest sentit, els relats autobiogràfics dels estudiants sens dubte diuen molt d'ells, però també parlen dels ambients socioculturals d'on provenen, dels contextos educatius on s'han format, dels ambients familiars on han crescut, etc. En definitiva, presenten fotografies dels entorns on les seves biografies s'han edificat i, per tant, deixen entreveure els marcs referencials on s'han fet com a persones i com a futurs docents.

Sepúlveda i Rivas (2003) insisteixen en que la identitat no és un procés personal, particular, construït separatament, sinó producte de l'acció de la persona en un entorn. Així, concreten que la identitat és la “lectura que cadascú fa de si mateix, del món i de la relació d'ambdós”. A més, entenen la biografia com la presa de consciència crítica orientada a la reconstrucció de la pràctica professional i de si mateix com a professional de

la docència. McLure (1993), citat per aquests autors, comenta que “les identitats són mecanismes interpretatius utilitzats per justificar, explicar i donar sentit a la conducta de cadascú, la seva carrera, valors i circumstàncies. D’alguna manera es pot dir que la identitat personal no és més que la lectura que els subjectes fan dels contextos en els quals viuen i les maneres d’enfrontar-se a elles (Sepúlveda i Rivas, 2003, 376-377).

Per això consideren que l’ús de les biografies en la formació inicial de mestres és una eina que possibilita endinsar-se en l’estudi del que suposa ser mestre i l’evolució d’aquesta feina. Aquesta és una perspectiva que mostra un interès central per l’estudiant com a persona i per a això crec que no podem oblidar, com ja he manifestat al llarg d’aquest capítol, que els estudiants de magisteri arriben a la universitat amb una vida, amb unes circumstàncies singulars viscudes anteriorment, aquests aprenents de mestres ja tenen un tipus de coneixement que provenen fonamentalment de les seves experiències escolars com a alumnes.

Prat sosté que en la construcció de la identitat no s’hi val a quedar-se ancorat en el passat, sinó que cal mirar enrere per encarar el futur. Des d’aquest plantejament diu que “la mirada envers el passat esdevé projecció de futur, és a dir, el fet de ser joves els col·loca en una posició com d’estar a l’espera de canvis, i, per tant, no es tracta tant d’una mirada retrospectiva des del present com d’una perspectiva projectiva envers el futur” (Prat, 2004, 251).

Hi ha una idea de l’antropòleg Duch que també m’ha ajudat a establir la relació entre la identitat i la biografia en el sentit que la identitat, allò que un és i el que pot i aspira ser, és un concentrat vital que no trenca amb el passat –ja que pot recordar-lo–, que no té una discontinuïtat amb la seva autobiografia, però que és capaç també d’anticipar-se i que s’expressa narrativament. Afirmar que en realitat “les nostres «històries» constitueixen el resum o el precipitat vital i narratiu de les successives associacions d’espai i de temps que embasten tota la nostra existència humana (Duch, 2004, 165).

Com he plantejat al llarg d’aquest apartat, aproximar-se al concepte d’*identitat* és complex. La construcció de la identitat personal i docent és un procés desplegat al llarg del temps que no es pot abordar sense tenir en compte la història personal, la biografia individual d’aprenentatge i els entorns socioculturals on aquesta s’ha construït. La identitat personal i docent té una dimensió individual –com a persones és necessari comprendre qui

som i forjar la nostra identitat– i col·lectiva –l’altre diferent a cada persona informa i també conforma. La identitat té components cognitius i no cognitius (afectius, emocionals). Cada història personal situa una identitat, i voler ser mestre vol dir difondre qui s’és, què es creu, què es pensa, què es valora, què s’albira en el món de l’educació i de l’escola.

En la recerca que he dut a terme, per als estudiants de 1r curs de magisteri, aquesta etapa o cicle és l’origen d’un camí. No han exercit encara una pràctica docent a l’escola, no hi ha història professional darrere, ni crisis, hi ha vida escolar, formació rebuda, “imatges/creences/imaginari”, prejudicis, desitjos i esperances. Per això escoltar la paraula i llegir els textos autobiogràfics dels qui s’estan formant com a mestres m’ha permès destriar les seves anàlisis i debats sobre el sentit o la raó de ser de l’educació avui, descobrir i entendre com es defineixen com a docents; i això pot ser una plataforma per enfortir la seva identitat docent en aquest camí d’aprenentatge de la professió i possibilita també que manifestin el compromís i la responsabilitat que prenen vers la docència. Des de cada estudiant, des de cada identitat singular però amb la companyia i complicitat d’altres identitats –la dels companys de grup i la de la tutora– he vist com aquesta experiència pedagògica de l’autobiografia educativa els ha fet evolucionar cap al futur. En paraules de van Manen (1998): “L’esdevenir d’un estudiant de magisteri és un arribar a ser mestre, s’està formant, arribant a ser”

Recapitulant, l’experiència de l’autobiografia en la formació inicial dels mestres permet dues coses. Per una banda, el reconeixement que la identitat és dinàmica i, per tant, possibilita unir o enllaçar el que s’ha viscut i s’ha estat amb el que es vol ser i viure. És a dir, possibilita entroncar l’experiència com a alumne amb l’experiència com a mestre. I per l’altra, la identitat personal i comunitària. Es fa l’autobiografia en relació amb els contextos del passat, però també davant d’altres. Els estudiants comencen a construir la identitat docent en relació amb l’alteritat d’altres estudiants i de la tutora.

b. Identitat i relat o narració

“¿Per què utilitzem la forma de relat per descriure esdeveniments de la vida humana, incloses les nostres? ¿Per què no imatges, o llistats de dates i llocs, o els noms i qualitats dels nostres amics i enemics?” (Bruner, 2003, 48). ¿Què vol dir narrar la vida i quin sentit té parlar de la nostra experiència, del que som o volem esdevenir? ¿Relatar i compartir les històries d’aprenentatge ajuda al desplegament de la identitat personal i docent?

Per abordar la relació entre la identitat i la narració, m'he basat en les aportacions fetes per Bruner, en les quals aborda la necessitat i la validesa que té fer una investigació autobiogràfica i del que aquesta suposa de recerca retrospectiva. Ell sosté que quan una persona fa una descripció del que ha fet, explica en quines circumstàncies es va produir el fet, concreta de quina manera ho va viure i per quines raons creu que va ser així, en definitiva, quan ho argumenta, “ha de ser inevitablement mitjançant una narració” (Bruner, 1991, 117). L'important aquí no és tant si el relat és absolutament fidedigne als esdeveniments o incorpora aspectes poc reals, com la tasca que la persona està realitzant, és a dir, el que resulta significatiu o essencial és la feina de pensar-hi, de reflexionar-hi. El mateix autor ho afirma quan diu que “el nostre interès està en el que la persona pensa que va fer, per què pensa que ho va fer, en quin tipus de situació creia que es trobava, etc. (Bruner, 1991, 118).

Per entendre el nexa de la narrativa en la construcció de la identitat, l'autor es qüestiona si té algun sentit explicar-nos sobre nosaltres a nosaltres mateixos “¿Deu ser que dins nostre hi ha un cert *Jo essencial* que sentim la necessitat de posar en paraules?” (Bruner, 2003, 91). I respon argumentant que “el *Jo* és un producte dels nostres relats i no una certa essència per descobrir cavant en els confins de la subjectivitat” (Bruner, 2003, 122). Tal vegada en la construcció de la identitat no es necessiti més que “un relat raonablement ben portat”. Quan una persona elabora la seva narració autobiogràfica està oferint una versió possible del que ha estat, és o hauria pogut ser; és una manera de cosir aquests fragments cercant-ne la coherència. Segons aquest autor, “alimentem la nostra identitat amb les nostres connexions i, no obstant això, afirmem que també som una altra cosa: nosaltres mateixos” (Bruner, 2003, 139). Cada “irrepetible identitat” deriva en gran mesura de les històries que ens expliquem per “unir aquests fragments”. La narració o el relat, doncs, en el diàleg entre allò que ja està consolidat (el que he estat i el que sóc) i allò que pot ser (el que hauria pogut ser, el que vull esdevenir) permet als homes afirmar la seva identitat.

Certament que aquest relat no es fa per a un mateix, quan una persona relata la història viscuda sovint ho fa a una altra persona i allò que explicarà serà el producte comú de qui l'explica i qui l'escolta. La identitat, el *jo relator*, diu aquest psicòleg, “només pot revelar-se mitjançant una transacció entre algú que parla i algú que escolta” (Bruner, 1991, 122). Els relats en certa mesura mostren el procés i la comprensió que la identitat suposa un

aprenentatge que la persona fa del context en el qual viu i la manera com s'apropia d'ell. Poden esdevenir l'horitzó i la brúixola per establir i reprendre les aspiracions de la nostra identitat (Gil Cantero, 1999).

En la relació entre la identitat i la narració cal tenir també present que és important la manera com les persones narren la seva història per a adonar-se de com conforma el que aquesta explica de si mateix. Rosenwald i Ocheberg (1992, 1) ho acoten així: “Com expliquen les seves històries els individus –el que emfasitzen, el que ometen, la seva postura com a protagonistes o víctimes, la relació que la història estableix entre el que explica i l'auditori– tot això modela el que un individu pot afirmar sobre la seva pròpia vida. Les històries personals no són només una forma de dir-li a algú (o a un mateix) sobre la seva pròpia vida; son el medi a través del qual es creen identitats”.

Per anar més a fons en aquest tema, no puc deixar de banda les aportacions significatives i rellevants que provenen de l'àmbit de la lingüística i la filosofia. En aquest sentit, puc dir que hi ha dos perspectives oposades pel que fa a la relació entre la identitat i l'autoria en els textos autobiogràfics. Per una banda, l'aportació feta des de l'estructuralisme –el principal autor de la qual és Derrida–, i la feta des de l'hermenèutica, entre la qual cal destacar autors com Ricoeur i Mc Intyre. Des de l'estructuralisme lingüístic s'afirma que allò narratiu és una propietat del text, mentre que des de l'hermenèutica es considera que allò narratiu és una propietat inherent de l'acció humana. En aquesta tesi em situo en els plantejaments hermenèutics, per la qual cosa em referiré a les aportacions que sobre el tema de la identitat i la narració han fet els seus filòsofs més destacats.

Una de les idees principals que ha estat guia per a molts investigadors en l'àmbit de la narrativa i de la qual brolla també el meu punt de partida, és l'aportació de Ricoeur en afirmar que l'ésser humà és un ésser constitutivament narratiu.

Pel que fa al tema de la identitat en la narració, Ricoeur afirma que “la historia d'una vida és refigurada constantment per totes les històries verídiques o de ficció que un subjecte explica sobre si mateix” (Ricoeur, 1986, Vol. III, 998); i que “la persona es reconeix en la història que s'explica a si mateix sobre si mateix” (Ricoeur, 1986, Vol. III, 999).

Considera que la identitat dels subjectes només es pot comprendre i assolir com una identitat narrativa, ja que és aquesta la que li permet incorporar els canvis a la persona al llarg del temps, però evitant també la visió de l'home com una amalgama dispersa i arbitrària de cognicions, emocions, i volicions. (Ricoeur, 1986, Vol. III, 997). O, dit d'una altra manera, "la comprensió d'un mateix és narrativa en la seva totalitat (1987, Vol. I, 148).

Per McIntyre, la narració no és només una forma d'explicació, sinó que la narració és un tret essencial de l'ésser humà, perquè constitueix l'estructura bàsica de la vida i, per tant, de la identitat personal. En aquest sentit afirma que "l'home és una narrativa encarnada" (McIntyre, 1987, 269). I afegeix que "la forma narrativa és l'apropiada per entendre les accions dels altres, perquè tots nosaltres vivim i entenem narrativament les nostres vides" (McIntyre, 1987, 261). Per a la configuració de la identitat les persones utilitzen les narracions, perquè els permeten entroncar els fets de la seva vida en un relat. Així, concreta que "l'ésser humà viu en el context d'una història de la qual ell és el protagonista, i la seva identitat no pot desvincular-se de les històries de les quals forma part. Aquestes històries organitzen les experiències en unitats narratives que donen coherència a la vida de cada subjecte" (McIntyre, 1987, 268-269). Es podria dir, doncs, que una narració autobiogràfica està intrínsecament connectada amb la idea de la identitat narrativa de la persona humana.

Un altre funció que la narració fa i que és important d'indicar és que, a través d'un relat, la persona pot conèixer-se a si mateixa. "El coneixement d'un mateix només és possible per mitjà d'una vida explicada en un relat temporal, que recull el passat, recrea i assumeix el present i dissenya un horitzó d'acció". El propi Ricoeur (1996, 147) assenyala la centralitat del relat en la constitució del personatge que som (Bolívar, Domingo i Fernández, 2001, 27). O, en paraules de Dubar, (2002, 234), "amb el "relat d'un mateix", el més íntim i reflexiu d'una persona es converteix en història, en una gènesi o fins i tot en una "cronogènesi" que inclou una significació subjectiva del temps i de si mateix com a història. Les persones necessiten explicar la seva vida per comprendre qui són; mitjançant la narració autobiogràfica s'aturen en el seu present, miren al passat i imaginem el futur. Construeixen la seva identitat narrant des de la seva experiència i fent memòria del seu existir".

A més, el fet de compartir el seu relat amb altres persones els ajudarà a aprendre's i a comprendre la seva història a la llum dels relats d'altres, així s'adonaran de què es pot millorar, canviar, repensar, renovar, etc. Del relat de cada protagonista en rebran ressons diferents i podran copsar que la vida i l'aprenentatge no segueixen un mateix patró.

Vull referir-me i aturar-me també en aquest apartat al fet propi d'escriure la narració i tot el que comporta, perquè mentre he fet la recerca he constatat que, pels estudiants, ha estat una part important de l'aventura pedagògica d'elaborar l'autobiografia educativa.

L'home és capaç de distanciar-se de les coses per pensar-les i interpretar-les des d'una perspectiva pròpia. També és capaç de pensar-se ell mateix. Llenguatge i pensament van estretament lligats, tot i que no podem reduir el pensament a llenguatge, perquè també pensem en imatges i en essències. Quan parlem o escrivim estructurem la realitat – contextualitzem.

La persona humana és llenguatge, per això Demetrio (1999, 107) parla “d'identitats que relaten, relatant-se”. Mentre preparen i elaboren la narració autobiogràfica els estudiants de magisteri fan un exercici d'escriptura notable que els ajuda a mostrar-se i reconèixer-se tal com són.

Escriure el seu relat és també un aprenentatge. Els obliga a posar ordre sobre la seva vida, la seva experiència a partir dels records que han portat a la memòria, han de procurar unir congruentment les parts del seu discurs, tenir en compte el contingut dels diàlegs que han establert entre ells, etc. Quan escriuen sobre ells mateixos, poden fer una reflexió serena i adulta sobre el que han vist i viscut personalment i en relació amb els altres. Per això, quan escriuen sobre ells mateixos també ho fan sobre els altres –sobre aquells que han format part de la seva vida, aquells que han sigut importants o no en el seu recorregut vital (de la família, de l'escola...– de tal manera que quan ho tornen a reviu expressen i manifesten els seus vincles o la seva decepció vers els altres. I així s'estrenyen llaços d'afecte i apareixen aspectes sentimentals o emocionals que els configuren. En paraules de Demetrio, “escriure sobre un mateix sempre és escriure sobre els altres i, com hem vist, parlar d'ells fent-los reviu pel que han estat, en la llunyania, ens els fa estimar encara més” (Demetrio, 1999, 123).

A més, pensar i escriure les seves narracions autobiogràfiques els ajuda a fer intel·ligibles les situacions viscudes, els les fa més clares i comprensibles i alhora els

impulsa a construir coneixement sobre l'educació i la docència, tot i que de vegades la composició escrita els pugui resultar difícil i complexa. Seguint a Cifali (2006, 189), “el relat seria l'espai teòric de les pràctiques”, en el sentit que si aprenem amb l'experiència i ens formem per mitjà d'ella, la narració en seria l'escriptura específica.

Sobre aquest aspecte, en la formació de mestres, escriure l'autobiografia educativa és una eina molt potent, perquè permet explicitar els supòsits i les concepcions sobre l'ensenyament dels estudiants a partir de la revisió crítica que en fan, poden comprovar com escriure i reflexionar els ajuda a repensar justament algun d'aquests supòsits o conceptes, comencen a familiaritzar-se amb el llenguatge específic de la professió, ja sigui de manera individual o a partir del *feedback* que reben dels seus companys i de la tutora; i així van construint i assumint la seva identitat com a futurs mestres.

Contreras (2010, 74) formula un concepte que trobo molt indicat per acabar d'explicitar el que he dit fins ara, es refereix a *l'escriptura de l'experiència* i afirma que “és important entendre que la cerca en l'escriptura és la de l'experiència, no només relatar coses viscudes; l'escriptura de l'experiència no és un simple explicar, sinó un sorprendre's, un preguntar-se, un obrir-se a l'altre i deixar-se qüestionar; aquesta és precisament la disposició pedagògica: preguntar-se pel sentit i si era això l'adequat.” Des d'aquesta idea, el relat fet des de l'experiència biogràfica permet als estudiants aturar-se a pensar “en aspectes de si mateixos i de les seves capacitats i dificultats d'obertura a la necessitat de l'altre, d'allò que els sembla sensat i adequat, de com se senten, de què desitgen, etc.” (Contreras, 2010, 74). I aquesta és una bona manera d'anar cimentant la seva identitat.

L'ús de la narració en la construcció de la identitat en la formació de mestres esdevé una eina formativa notable, ja que a través dels relats els estudiants tenen la possibilitat d'expressar i exposar la seva mirada sobre l'educació i la docència, de fer aflorar el seu pensament i començar a elaborar el discurs pedagògic així com de posar paraules als seus anhels com a futurs mestres.

Com bé diu Castañeda (2013, 17), en la construcció de la identitat, “els relats de professors són en si mateixos formatius, ja que donen compte de pensaments, accions, desitjos o aspiracions que, com a professional i com a persona, posen en joc en el seu què fer”.

És una manera de dir-se a si mateixos i de dir als altres d'on parteixen, com es situen, què aprecien, què voldrien assumir i rebutjar de la feina d'educar. Fent-ho, estan mostrant qui són ara com a aprenents de mestre i qui volen ser en el seu avenir docent. Això els obliga a pensar, reflexionar, mesurar i clarificar tot allò que aventuren per a l'esdevenidor com a mestres, alhora que es fan més conscients de les seves reflexions i dels compromisos que volen prendre.

Aquest treball a vegades comporta pel narrador una tibantor entre la identitat heretada –allò que han rebut, el passat que roman– i les projeccions o temptatives del que volen ser. En paraules DeGaulejac, (1995) citat per Castañeda (2013, 17), en els relats apareixen les tensions “entre la història com a permanència del passat en si i la història com a temptativa d'actuar en el present”.

Quan els estudiants narren la seva experiència viscuda a l'escenari escolar aquesta no conté una pura descripció d'esdeveniments o sentiments viscuts, sinó que ja incorporen una interpretació d'aquests perquè els hi assignen un sentit o bé el re-creen. Des de la lectura que ells han fet d'allò viscut, de la seva pròpia història, del món en el qual viuen i amb les seves pròpies paraules, de manera individual o amb l'auxili i el diàleg amb els companys i la tutora, interpel·len i s'interpel·len, formulen preguntes sobre el que van viure, sobre el significat que tenia aleshores i que té actualment, es posicionen i re-posicionen vers les seves reflexions que van elaborant, etc. “A través d'aquestes narracions, projecten les seves expectatives, preguntes i preocupacions; les diuen, les escriuen, les comparteixen i conversen amb altres col·legues en el llenguatge de la pràctica, amb les seves pròpies paraules” (Suarez el Saber de la experiència, p.5).

A més a més, per mitjà de la construcció de la narració els estudiants poden veure's a si mateixos, però no estàticament sinó dinàmica, i això els permet veure's de manera diferent o fins i tot deixar de veure's. Com afirma Ortiz (2011, 137), “la narració funciona com un mirall que provoca les imatges deformant-les, que les sacseja de tota convenció, que les re-crea, i amb això mobilitza el pensament”. Escriure el seu relat remou en certa mesura els fonaments de la pròpia història i de la pròpia identitat per pensar, pensar-se, repensar-se, i pensar en els altres.

D'altra banda, mitjançant les narracions que els estudiants elaboren m'he adonat que són persones que en iniciar el seu itinerari com a mestres ja posseeixen un saber i una

identitat, que no són mers reproductors d'un coneixement extern que d'altres han produït o que tot just estan descobrint, sinó que són, cadascun d'ells, una singularitat, una identitat com a subjecte de saber que es reconeix i es projecta.

c. Ajudar a construir la identitat professional o docent

En aquesta recerca he pogut constatar com a partir del relat de l'autobiografia educativa s'ajuda o es contribueix a la construcció de la identitat docent en els estudiants del 1r curs del grau de magisteri.

Em proposo explicar el sentit que li dono a aquest concepte, «identitat docent», en el benentès que en els apartats anteriors he parlat d'identitat en termes més generals que ara obviaré. En aquesta recerca, quan utilitzo el terme *identitat docent* és per expressar la concepció que els estudiants de magisteri tenen de si mateixos com a mestres; una idea que ja han formulat anteriorment Knowles (2004) i semblantment Cattonar (2001). Trobo més sentit fer servir el terme *docent* que no pas el de *professional*, perquè és més precís i denota un àmbit professional concret, a més, singularitza la professió.

Són molts els autors que han estudiat profundament el tema de la identitat docent en el sentit d'acotar com es construeix, com s'articula, com s'explica, malgrat que no és un terme fàcil de definir, sinó que més aviat resulta nebulós i complex.

Una de les qüestions primeres a deixar clara és que la majoria d'autors creuen i afirmen que la identitat docent es construeix, es desplega, es desenvolupa, es forma en un context concret i des de la singularitat de cada persona. En aquest sentit, Lozano i Esteve (1994, 46) afirmen que “la identitat professional no es rep, ni es descobreix, ni es recupera. La identitat professional es construeix. Aquesta construcció, però, s'esdevé en el si d'una història i d'una tradició”. Bolívar, Domingo i Fernández (2001, 45) admeten que, “en certs aspectes del seu desenvolupament, cada professor es únic”.

Per entendre la identitat docent d'una persona s'ha de contemplar dins del recorregut biogràfic particular de cada subjecte, les aportacions que la comunitat (els altres, les institucions...) li aporten i els trets epocals o generacionals. Dit d'una altra manera i en paraules de Bolívar, Domingo i Fernández (2001), només es pot comprendre des de la seva pròpia trajectòria biogràfica individual. Al mateix temps, cada professor presenta aspectes del seu desenvolupament comuns dins d'un grup particular de professors amb qui comparteix una mateixa història institucional en un centre educatiu. I, igualment, cada

professor presenta aspectes generals en el seu desenvolupament compartits amb els companys de la seva generació, del seu mateix cicle de vida” (Bolívar, Domingo i Fernández 2001, 45). Es tracta, doncs, de tres dimensions: la individual, la col·lectiva i l’epocal, que s’integren en el desplegament de la identitat docent. Afegiré també que aquest desplegament de la identitat s’articula sempre en un espai temporal concret de la vida d’alguna persona i s’expressa a través d’un relat.

Per a això no es pot parlar o no es poden establir identitats comunes o universals, caldria més aviat parlar d’una sèrie de possibilitats de caràcter identitari per als subjectes diversos. Per quina raó? Rivas i Herrera (2010) responen que perquè cada subjecte elabora un marc de pertinença vers l’escola, des del qual defineixen formes de ser, d’actuar, de pensar sempre des de la particular experiència viscuda, de la seva pròpia història. Tulbing (1985), citat per aquests mateixos autors, ho reafirma en considerar la identitat docent com “la capacitat d’organitzar en la memòria, de manera narrativa i autobiogràfica, l’experiència. És a dir, una narració del que som” Rivas i Herrera (2010, 25).

Altres autors, Elías (2011), Rivas i Leite (2013), Rivas (2014), Argemí (2013), incorporen en la conceptualització del terme *identitat docent* l’element de procés, d’evolució, de dinamisme, d’anar-se fent, que va molt lligat al de construcció. Sembla clar que la identitat docent no s’adquireix de manera automàtica amb el títol de grau, “convertir-se en mestre”, com diu Elías (2011), “no és passar d’un paper a un altre, és un procés”. D’aquí que cal que tant l’estudiant de magisteri com el professorat que l’acompanyi (el de la universitat o el de les escoles de pràctiques) siguin conscients d’aquesta transformació, d’aquest canvi. En una línia semblant, Giner i Pérez (2013, 222) afirmen que “és un procés pel qual la persona va adquirint sentit de la professió i va construint els seus valors com a professional, entén i integra les responsabilitats que li competeixen i adquireix progressivament les competències que necessita per donar resposta a les diferents situacions que se li presenten en el camp professional”. L’aspecte de procés, doncs, no es refereix tant al canvi de rol o de paper que es produeix –d’estudiant a mestre– sinó i també a tot el que s’aprèn i s’assumeix sobre la professió mentre s’exerceix.

En l’anàlisi de la identitat docent hi ha autors, Ibarra (2013), Bolívar (2007), Álvarez (2004), que incorporen i emfasitzen, a més, la idea d’interrelació. És a dir, estableixen que la identitat docent es construeix en interrelació amb l’altre i està estretament arrelada en un

context històric, social i educatiu. Això significa que la interrelació amb els altres és un requisit per a la construcció de la identitat com a mestre, que gràcies a aquesta interacció amb els altres el mestre o l'estudiant de mestre pot reconèixer aquelles diferències que el distingeixen dels altres. En aquest sentit, Bolívar (2007) encara hi aprofundeix més i manifesta que la identitat docent és el resultat d'un procés on s'articulen dues dimensions: la identitat per a si –que és producte de la construcció que el docent fa sobre si mateix, i la identitat per a l'altre –que constitueix les representacions que altres subjectes fan del docent. El que es deriva, doncs, d'aquesta concepció és que la identitat docent comporta els següents aspectes: 1) La interrelació amb els altres és condició per a la construcció de la identitat docent. Només mitjançant aquesta interrelació amb els altres el docent pot reconèixer les diferències que els distingeixen; 2) és resultat de la integració i estructuració que els altres fan d'ell i 3) la identitat construïda per l'altre comporta el reconeixement dels altres com a docents.

Ja he insistit en altres apartats de la tesi en la importància que els estudiants puguin disposar d'aquelles situacions d'aprenentatge en les quals puguin emparaular les seves experiències fruit d'un exercici de record i memòria, però també des de la reflexió sobre la pròpia història escolar, ja que aquesta experiència va ordinar un coneixement de la professió en aquest futur mestre. En aquest sentit, hi ha un concepte elaborat per Rivas (2014) que em sembla molt pertinent i que ajuda a comprendre millor com es va construir la identitat docent, és el concepte de *coneixement sedimental*. Fa referència a aquell pòsit que un esdeveniment o experiència ha deixat en la persona, en aquest cas a aquell pòsit que tenen els estudiants com a resultat de la vida viscuda durant l'etapa escolar. “En sentit figurat, té a veure amb allò que roman i que transcendeix a les conjuntures particulars. La identitat professional que es construeix en aquest procés s'erigeix sobre aquest coneixement elaborant una visió particular de l'educació, l'ensenyament, l'aprenentatge i la pràctica professional (Rivas, 2014, 10-11).

Alguns autors com Knowles (2004), Castañeda (2013), Rivas (2014) referencien quin són els continguts que els relats de mestres o estudiants de magisteri inclouen per explicar la identitat professional dels docents.

Per a Knowles, es poden resumir en quatre aspectes: 1) que no reproduirien un tipus de classes determinat sinó que crearien millors entorns d'aprenentatge; en altres paraules, tractarien 2) de resistir el *status quo*; 3) veure's a si mateixos com el docent ideal; i 4)

confiar en la pròpia capacitat per crear classes i entorns d'aprenentatge diferents de la mitjana. A més, creu que la identitat docent del professorat en formació sembla que s'utilitzi com "les lents interpretatives a través [de les quals] perceben el programa [universitari], la seva pràctica educativa i la professió docent" (Knowles, 2004, 157).

Segons Castanyeda (2013, 16), mencionen: 1) l'ensenyament i l'aprenentatge que s'ha anat construint durant el recorregut de l'escolarització i la formació com a docent; 2) les concepcions i experiències sobre la pràctica docent.

Segons Rivas (2014,11), fan al·lusió 1) a l'ensenyament com una estructura de tasques; ensenyar és fer tasques; 2) l'aprenentatge consisteix en l'adquisició dels continguts del currículum; 3) l'ordre és necessari per a la realització de les tasques i 4) només és vàlid allò que s'avalua.

Durant el procés de formació inicial de mestres, es contribueix a la construcció de la identitat docent. Com he vingut defensant al llarg d'aquest capítol, el punt de partida ha de ser des de l'experiència viscuda de l'alumnat i dels models i les influències que ha rebut durant la seva escolarització, així com de les provinents de la família, dels espais d'educació no formal, de la pròpia societat o comunitat on ha crescut, a més de les primeres aportacions de les matèries cursades a la universitat.

Vaillant (2007), Sagayo (2008) creuen que aquest període inicial és clau en el procés de construcció de la identitat docent, tot i que admeten que la identitat professional es va construint i reconstruint mercès a la pràctica a les escoles, a les influències que determinats projectes educatius dels centres poden fer, al tipus de relacions que estableixin amb els mestres d'escola, o amb els professors universitaris, etc. D'aquí que el cúmul d'experiències viscudes a cada moment o en cada etapa es converteix en la base fonamental perquè cada estudiant conformi determinades visions i ideals sobre l'exercici de la docència traduïda en interessos, necessitats, ocupacions, compromisos i desitjos personals. Per això, la construcció de la identitat del mestre hauria d'esdevenir una de les tasques específiques i crítica dels processos de formació inicial docent. A part d'assumir, és clar, que a partir de la finalització de la carrera i a través de l'exercici professional, segons la tipologia de centres on treballin, etc. la identitat docent seguirà en procés.

Durant el temps que l'alumnat cursa els estudis de magisteri, implícitament o explícita apareix la pregunta de què vol dir ser mestre, quines implicacions té convertir-se en mestre,

què és un infant i com s'hi relaciona, quins compromisos i responsabilitats cal adquirir, etc. Respondre-hi no és senzill, sinó més aviat complex, però ells ho han de poder fer i per això és necessari dedicar temps i espai de la carrera a treballar-ho. Destinar temps i pensar bones propostes pedagògiques, perquè partint de la seva experiència puguin presentar les opinions més significatives, qüestionar algunes de les seves creences, prendre partit sobre diverses alternatives, clarificar els seus punts de vista, repensar alguna de les imatges que tenen, en definitiva, a pensar i a reflexionar sobre l'ofici d'educar. Això implica que, per part del professorat de formació de mestres, es cerquin aquelles pràctiques que no siguin purament instrumentals sinó que ajudin l'alumnat a resoldre les seves opcions el més àmpliament possible. En aquest sentit, Sepúlveda i Rivas (2003, 374) afirmen que “d'alguna manera hauríem de convenir que la formació del professorat no es una qüestió tècnica, o de facilitar un conjunt d'estratègies d'actuació, sinó bàsicament crear-los-hi les condicions per a què resolguin les seves opcions professionals”. Aquest tipus d'aposta formativa comporta escoltar la veu dels estudiants per tal que expressin tot el seu món interior i no només quedar-se en les seves conductes més superficials o postisses que puguin mostrar.

Per tot això, estaria d'acord amb Elías (2011) quan diu que el període de formació inicial ha d'ajudar els futurs mestres a elaborar un discurs abraçador sobre la identitat, que incorpori tant aspectes intel·lectuals, corporals, afectius i negociar les posicions subjectives i ideològiques que cada un d'ells porta en arribar als estudis de magisteri.

La proposta pedagògica de l'elaboració de l'autobiografia educativa és en aquest cas una bona aposta formativa. I en tota aquesta dinàmica, com ja he deixat entreveure, el paper del professorat és també clau. La tasca essencial del professor no resideix solament a fer possible que els estudiants expliquin el seu text autobiogràfic, sinó induir-los una visió futura. El compromís del professorat no és vers la història viscuda sinó vers el futur (Gil Cantero, 1997, 2006).

Hi ha autors que proposen la biografia com una estratègia de desenvolupament professional. En aquesta línia, Sepúlveda i Rivas (2003, 370) creuen que la biografia “és una presa de consciència crítica encaminada a la reconstrucció de la pràctica professional i de si mateix com a professional de la docència”.

Bolívar, Domingo i Fernández, (2001) també es situen en aquest paràmetre d'entendre la biografia com una estratègia professional, però es fixen més en com els professors maduren i creixen en totes les seves dimensions. Ho fan des del que ells anomenen *aproximació biogràfica-evolutiva* i la caracteritzen com a dinàmica, narrativa, contextual, i integral.

La narració de la biografia educativa feta pels estudiants dels grups que he investigat l'he entesa com a proposta pedagògica per indagar sobre la construcció de la identitat docent. A través dels seus relats, he pogut copsar, i espero que ells també, que la identitat mostra allò que tenien d'identificat o vivien i sentien igual amb els seus companys que els marcava com a persones i definia qui eren de manera individual i col·lectiva. Com ja he deixat dit en algun altre apartat d'aquesta tesi, sovint a través dels textos autobiogràfics els estudiants es feien conscients de totes les petjades, empremtes o marques que se'ls havien gravat i que perduraven fins avui, assumien, conscients, una identitat per iniciar un itinerari de reconstrucció d'aquesta identitat com a docents. Així, a partir de les autobiografies he pogut adonar-me de la importància i del pes que tenen en la construcció de la identitat docent les identificacions i/o refusos que duen integrats o assumits inicialment els estudiants.

3.2 Per què una autobiografia educativa en la formació inicial de mestres?

En l'apartat precedent, "La narració de l'autobiografia educativa en l'experiència de formació de la identitat docent dels mestres", he exposat què diuen sobre aquesta qüestió els autors que més ho han estudiat, fruit de la revisió de la literatura.

Ara, en aquest nou apartat, explico i mostro la meua aportació de les raons de la pràctica de l'autobiografia educativa en la formació inicial de mestres, fruit de la recerca desplegada. Intento de respondre, doncs, a per què és adient i pertinent? Com es justifica o legitima? Què afavoreix i què possibilita la realització de la narració de l'autobiografia educativa? Com ajuda a configurar la identitat docent? etc... És a dir, he volgut respondre a la pregunta de fons que m'ha anat guiant durant el procés de recerca i que gira entorn de quines implicacions té per a un estudiant de 1r curs de magisteri l'elaboració d'una autobiografia educativa.

Vull mostrar que és possible una altra manera de pensar la formació inicial de mestres. Per tot el procés de recerca, queda clar que es pot dibuixar una nova manera de pensar, d'imaginar la formació inicial de mestres. Crec que puc assenyalar dos grans argumentaris: un, vinculat a la dimensió personal per a destacar com l'ús de l'autobiografia educativa en la formació inicial té un component d'acompanyament personal importantíssim i, l'altre, vinculat a la dimensió curricular per a destacar que fruit de les narracions autobiogràfiques emergeixen un gruix de continguts que poden esdevenir eixos del currículum del primer curs de magisteri.

3.2.1 L'acompanyament personal en la construcció de mestre

Els diversos aspectes que enumero tot seguit no són principis determinats d'antuvi. Són, en gran part, resultat de l'experiència i de la reflexió generades per aquests cursos. Està clar que partia d'alguns elements que justificaven la meua proposta –sabia per què volia estudiar el treball sobre l'autobiografia amb els estudiants i sabia què volia i què esperava trobar. Però l'experiència i l'anàlisi acurada han donat molt de si i han desbordat tot allò que prefigurava. D'aquí que el llistat que tot seguit exposo conté gèrmens d'unes primeres idees esbossades a priori; però conté, sobretot, una justificació a posteriori, fruit de la interpretació de tot allò que s'ha donat al voltant de les autobiografies amb els estudiants.

a. Evidenciar les concepcions i els models interioritzats que els estudiants tenen sobre l'educació, els que tenen assumits gairebé sense adonar-se'n i que reproduïxen

Elaborar una autobiografia educativa implica evidenciar les concepcions que els estudiants tenen sobre l'educació: què és un bon mestre? En què consisteix educar? És imprescindible que el treball de construcció de la identitat professional dels mestres es faci partint de les veritables concepcions que tenen els estudiants perquè el procés formatiu no sigui una mera juxtaposició o substitució –ambdues superficials– sinó un procés constructiu, crític i reflexiu.

Elaborar una autobiografia educativa implica evidenciar els models interioritzats, els que tenen assumits gairebé sense adonar-se'n i que reproduïxen. En l'experiència de la maternitat, per exemple, també s'hi veu molt clara aquesta reproducció dels models

assumits. Així mateix, hi ha estudis⁷⁶ que demostren que els mestres acaben fent de mestres tal com els van fer de mestres i no pas, o no tant, com han treballat o après en la formació de mestres. Com afirma F. Tonucci (1990, 37), “el model que es planteja de manera inconscient és l'ensenyament rebut durant la infantesa: es tendeix a imitar els propis mestres, els propis professors. Així, l'escola s'atura, o fins i tot recula”. Per això és important fer emergir –externalitzant-los i objectivat-los en el relat d'experiència–, fer conscients, els models interioritzats; per reproduir-los o rebutjar-los reflexivament i conscientment després de l'anàlisi i del contrast.

En aquest sentit, hi ha autors com Blanco que assenyalen l'autobiografia com un primer factor en l'aprenentatge de ser mestre –perquè permet fer emergir les pre-concepcions educatives i, alhora, els models interioritzats: “El primer factor que sol indicar-se és la pròpia biografia dels estudiants. Una biografia en la qual conflueixen des de les tendències espontànies dels subjectes a les influències de les relacions prèvies que hagin establert amb adults significatius (pares, professors...). Es considera d'especial rellevància l'experiència prèvia que, com a estudiants, han acumulat al llarg d'anys a les aules, de manera que es produiria, per aquesta via, una interiorització dels models d'ensenyança que els seus professors varen practicar amb ells” (Blanco, 1999, 382).

Aquesta idea la vaig recollir en el meu diari després d'una sessió de Seminari molt intensa:

“El paper de l'Ivan a Seminari és per a tenir en compte. M'he fixat en la manera com ajuda a dinamitzar els diàlegs entre els companys, l'interès que mostra i la qualitat d'algunes de les seves aportacions, que són bones i interessants. Com ell explicita, però, i també com denoten els seus comentaris, ve d'una escola amb una experiència bona, boníssima i amb una mirada de l'educació positiva i no tradicional.

Això es nota, té un bagatge del qual es pot estirar que els anirà molt bé al Seminari. Quan un alumne ha viscut i ha estat format en una escola amb un projecte educatiu obert, acollidor, pedagògicament potent, això es traspuja després. Pel que ha dit avui i com ho ha dit, es nota quin tipus d'experiències atresora a la seva motxilla.

En canvi, la visió d'en Roc és tota una altra, no té res a veure. Avui, ell és qui ha mostrat més obertament la seva mirada, la seva visió a partir de la qual analitza les coses

⁷⁶ Knowles (2004), Tonucci (1990), Crow, (1987), Woods (1986), Zeichner y Grant (1981).

que avui hem tractat. (Crec, però, que hi havia més alumnes en el grup que potser també ho pensaven.) M'ha impactat la tossuderia i convicció amb les quals es mirava l'experiència de l'Ivan, li costava deixar-se anar del que ell havia viscut. Una mirada o una visió sobre la disciplina, l'autoritat del mestre, una poca confiança amb els infants –“i si te la foten?, deia”– que denotava com ha estat la seva vida a l'escola. Té absolutament interioritzat quin ha de ser el paper del mestre, com ha actuar, què s'espera dels nens... De moment, només ha aflorat una visió negativa, poc amable, de poca confiança.

Penso que alguns estudiants arriben a la facultat amb una crosta que potser s'haurà d'anar esquarterant poc a poc. Certament, avui, amb el que ha succeït a seminari, entre l'Ivan i en Roc, s'han manifestat, mostrat dues visions, dues mirades tan diferents, tan contrastades entre elles, però que denoten justament el que m'interessa estudiar. Els estudiants no arriben a la facultat plans, buits, sinó amb unes experiències que els han configurat i que els han donat unes eines, unes ulleres a través de les quals ara miren el món, el món de l'escola, el dels infants, el dels mestres.

Em pregunto –a partir de les qüestions que planteja i dels comentaris que ha fet en Roc i en contrast amb les de l'Ivan– que, certament, l'aportació de la facultat, de les assignatures –en els seus diferents espais: grup petit i gran, i Seminari– s'ha de fer a partir d'aquesta experiència rica, riquíssima –que sinó en parléssim quedaria soterrada, però que hi és, avui ho hem pogut comprovar. Sinó, ¿com integren, interioritzen i què en fan del marc teòric que els aportem? Si ells ja parteixen d'un prejudici o d'una concepció profunda –han viscut anys, tota l'escolaritat amb aquests models! Ho integren com una visió que pedagògicament és correcta i que cal comentar, però que no se l'acaben de creure.” (Del Diari de la professora observadora, 8 d'octubre 2014.)

Knowles, un dels autors que millor ha estudiat la interacció entre la biografia i la pràctica docent, assenyala la influència de la biografia en la pràctica docent i assegura que això “facilita una explicació simple de com els entorns escolars negatius exacerben i afirmen els aspectes negatius de la identitat docent, mentre que entorns escolars positius estimulen la posta en pràctica dels seus aspectes positius per part del professorat en formació” (Knowles, 2004, 183.)

Els relats dels estudiants i les experiències que hi expliquen sobre la seva vida a l'escola posen sobre la taula alguns dels patrons que guarden íntimament i dels quals

probablement no en són conscients; mostren concepcions (teòriques i pràctiques) sobre l'educació, l'escola, i els infants. “Hi ha coses que han après perquè els hi han estat transmises explícitament, però hi ha també un saber que, fins i tot sense haver estat dit, ha passat al seu interior, a la seva manera de ser, i aquest és el que sobretot pot posar en joc després quan sigui ja mestre” (Langobardi, 2004, 56).

He vist que el més important no és si les experiències han estat més bones, reeixides o menys, el més important és que s'hagin pensat amb ulls de futur mestre, de manera reflexiva i crítica.

b. Partir de l'experiència

Elaborar una autobiografia educativa implica partir de l'experiència. Formar mestres vol dir formar persones que siguin capaces de tenir una acció lúcida, creativa, pedagògicament pertinent en les diverses experiències educatives que se'ls presentin.

L'experiència educativa és quelcom que se'ns presenta i ens interpel·la, que ens implica subjectivament i que demana de la nostra acció estratègica i conscient. Molts autors han destacat aquesta dimensió passiva i activa de l'experiència: partir del que es dóna, entendre-ho sense empetitir-ho o simplificar-ho per extreure'n alguna cosa: una clarividència, una intuïció, una acció pertinent. A fer aquest exercici de partir de l'experiència en educació se n'aprèn practicant-lo, traçant-lo; i un bon començament és la pròpia vida, la pròpia experiència a través del relat d'experiència. Perquè, com afirma Gadamer (2002), “la veritat de l'experiència conté sempre la referència a noves experiències. (...) La dialèctica de l'experiència té la seva pròpia consumació no en un saber concloent, sinó en aquesta apertura a l'experiència que és posada en funcionament per l'experiència mateixa”.

Partir de l'experiència ha estat una constant en el treball autobiogràfic que han fet els estudiants, i m'ha mostrat el gran potencial que té i el que representa. Així ho vaig expressar en el meu diari de recerca:

“Aquesta possibilitat de fer aflorar les seves visions és important. Cal partir de la seva experiència viscuda, del record, de les petjades o marques que aquesta ha deixat. D'aquesta manera els permet partir de la seva concepció, reflexionar-hi, desconstruir-la, si és el cas, i anar construint una nova mirada, un nou coneixement. A partir del que ells ja saben, en diàleg amb la tutora, amb els companys, amb els nous continguts aportats per

les assignatures o matèries, poden refer, reinterpretar, donar un nou significat al que ells han viscut". (Del Diari de la professora observadora, 16 octubre 2014.)

Escriure l'autobiografia comporta i implica retornar als "llocs dels propis orígens: a fi que tornin a aflorar, per enyorar-los amb una certa distància o per reconstruir-ne el sentit. Així com per deixar als altres les petjades de la reconstrucció, pacient o impressionista, dels mons de la infància que han desaparegut per sempre. I, sobretot, per la necessitat mateixa de reassumir la pròpia existència i fer-ne balanç, positiu o negatiu; per rebel·lar-se contra l'oblit i demostrar-se a un mateix que, mitjançant l'escriptura, s'és capaç de poder viure..." (Demetrio, 2006, 136). L'autobiografia, doncs, permet ser capaç de caminar per construir-se com a mestre en un camí que ja des de l'inici toca l'experiència i pretén ser profund i autoimplicatiu.

Clementino de Souza (2008, 10-11), un dels autors pioners –de l'escola brasilera– en l'aposta pel treball autobiogràfic en l'àmbit de la formació inicial i post-formació de mestres, ressalta com "només així, analitzant el trajecte, en el sentit de desvetllar el professional que ens habita i que desitgem ser, és possible conèixer la pròpia historicitat i donar sentit a les experiències viscudes, donant un nou significat a coneixements i aprenentatges experiencials. Per això l'autobiografia pot ser un excel·lent instrument de formació que permet conèixer l'home i la seva relació amb el projecte escolar, li permet identificar allò que realment fou formador en la seva pròpia historia de vida".

Des d'aquesta perspectiva, ¿quin coneixement es pot generar a partir de l'autobiografia i quina rellevància té en el procés formatiu de la professió docent? Quin paper hi té la dimensió experiencial? Segons Clementino de Souza (2008, 9), "cal vincular-se a aprenentatges experiencials dels sabers docents forjats en la pràctica professional i l'avaluació de la seva potencialitat per realimentar les teories pedagògiques. Aquests sabers ontològicament elaborats i implicats amb la vida són la base a partir de la qual les narratives de las trajectòries d'escolarització i formació s'assenten".

c. Traçar ponts entre les teories, els principis, i la pràctica, l'experiència

Elaborar una autobiografia educativa implica traçar ponts entre les teories, els principis, i la pràctica, l'experiència. Implica, per tant, facilitar la relació entre els sabers acadèmics universitaris i la realitat, la vida educativa. Tal com destacava Dewey, el més important no és pas omplir el cap dels futurs mestres de principis, pautes, teories i

doctrines, el més important és que aprenguin a fer el pont entre tot això i la pràctica real, que siguin capaços de deixar-se problematitzar per la realitat, d'establir la relació dialèctica que sap mantenir viva el mestre reflexiu entre allò preconcebut i allò que s'esdevé. En aquest sentit, he pogut comprovar com els estudiants relacionaven aspectes de les autobiografies amb qüestions treballades a classe o amb lectures obligatòries del semestre.

Per afavorir això –tot madurant competències i no merament l'acumulació de coneixement o d'informació– s'utilitzen i es recomanen metodologies universitàries com la resolució de casos. Doncs bé, partir a l'aula de l'autobiografia educativa dels estudiants és fer aflorar un material subjectiu i d'antuvi “amorf” per aconseguir un interessant conjunt de materials de treball plens de “casos” susceptibles de ser pensats i treballats, si el docent sap assenyalar-los i delimitar-los. Amb l'avantatge que no són casos hipotètics o descontextualitzats –o esquemàticament contextualitzats– sinó que són casos reals, contextualitzats per una persona que els ha viscut i en fa no només una mediació, sinó un testimoni. Treballar amb els “casos” de les autobiografies els permet fer un treball que vincula teoria i pràctica, però d'una manera que els col·loca més en la línia de l'experiència que de l'experiment, com podrien ser algunes pràctiques d'aprenentatge basat en problemes.

El bagatge dels estudiants i la reflexió que en fan són uns elements rellevants en l'abordatge de continguts i sabers, i això no només vol dir donar lloc a experiències valuoses, vol dir també donar un lloc als subjectes que les han viscudes: els estudiants.

“L'estudiant és entès, doncs, com un actor actiu i protagonista en el desenvolupament del contingut i la concepció del coneixement, en contra de les perspectives tant històriques com a culturals, on l'estudiant es constitueix en el receptor de la informació i ha d'estar suspès a la veu del professorat, que és qui té les eines que li concedeixen el poder” (Rivas, Leite i Cortés, 2011, 75).

En aquest sentit, l'alumnat adquireix un nou rol –crea coneixement, és protagonista, parla de la seva vida educativa, de la seva realitat escolar– i això em fa veure que les seves opinions poden ser bones, “és a dir, acceptades com a cos teòric en el desenvolupament de l'assignatura” (Rivas, Leite i Cortés, 2011, 77).

d. Manifestar i madurar l'empatia i la sol·licitud

Elaborar una autobiografia educativa implica manifestar i madurar l'empatia i la sol·licitud –centrals en pedagogia–. Com afirmen Hernández i Barragán (1992), “tota experiència de coneixement de l'altre comença amb una introspecció”. Cal estar “a prop” d'un mateix, situat o col·locat, per acostar-nos a l'altre. Però, a més a més, els nens i nenes que varen ser en el passat els estudiants actuals, i als quals s'acosten en les seves autobiografies, no són els *jo* del present. Hi ha una distància i alhora una proximitat que permet una comprensió profunda. El dinamisme de la identitat personal fa que els estudiants puguin analitzar, comprendre i sentir de manera empàtica el seu *jo* d'infant i el seu context. Molts estudiants van destacar que ara entenen reaccions o accions de persones del seu voltant –pares o mares– que abans no entenen, o eren capaços d'interpretar el que de petits pensaven, sentien i feien. Penso que paga la pena madurar aquesta empatia i sol·licitud pedagògiques des d'un mateix i anar-les eixamplant –mantenint aquest dinamisme de la proximitat i de la distància– als altres –alumnes, mestres, pares–. El contacte amb les autobiografies dels companys del seminari –després de fer l'exercici d'escriure la pròpia– és un primer nivell eixamplament.

No només són capaços de comprendre la situació emocional dels altres, sinó que actuen davant les necessitats que perceben. L'escolta atenta del relat autobiogràfic –tant del propi com del dels altres– permet que es posin en escena per sentir, però també per pensar com actuar: què calia fer com a mestre? Què reclama cada situació educativa?

Com diuen C.S. Witherell et al. (2012,74), “la narrativa permet entrar de manera empàtica en la vida de l'altre i començar a sumar-nos en una conversa vivent. En aquest sentit, la narrativa serveix com a medi d'inclusió perquè invita al lector, oient, escriptor o narrador a unir-se, com a company de viatge de l'altre. En el procés pot ser que ens descobrim més savis, més receptius, més comprensius, més nodrits i de vegades fins i tot guarits”.

Entrar en la història d'un altre és apropar-nos a l'altre per comprendre'l sense simplificar-lo. Perquè l'entenc des d'un conjunt de moments i de vivències, no des d'una visió sincrònica o parcial.

“Els relats ens permeten imaginar i sentir l'experiència de l'altre, «ficar-nos dins de l'altre», segons les paraules de Ozick: «A través de la metàfora, el passat té la capacitat

d'imaginar-nos, i nosaltres, la d'imaginar-lo. (...) Els que no senten dolor poden imaginar els que pateixen. Els que estan en el centre poden imaginar el que està a les vores. El fort pot imaginar còm és ser dèbil. Les vides il·luminades poden imaginar les fronteres del foc estel·lar. Nosaltres, estrangers, podem imaginar els cors familiars dels estrangers» (1986, 65)” (Witherell et al., 2012, 74).

Que la formació de mestres incorpori la comprensió narrativa més enllà d'ítems, d'etiquetes, de definicions, permet acostumar els estudiants a una aproximació profunda i prudent dels altres. Com veiem, el “poder de la narrativa, en aquest cas, és enorme, ja que permet crear ponts entre mons diversos; obligar-nos a enfrontar mons diferents del nostre; ajudar-nos a veure'ns i a veure els nostres íntims en les histories dels altres; combatre injustícies; i iniciar un procés de canvi en nosaltres mateixos” (Witherell et al., 2012, 80).

La lectura i el diàleg amb els textos autobiogràfics dels altres companys de Seminari ha permès als estudiants fomentar l'empatia amb aquests encara que inicialment no fossin els seus amics o coneguts, i també patir i commoure's quan algú ha narrat una història que per molts anys havia romàs oculta, callada o ignorada. No és fàcil adquirir aquesta capacitat i aquesta disponibilitat.

Quan els estudiants comparteixen els relats autobiogràfics, de manera grupal s'esdevé, a més, una vinculació afectiva amb el text i la persona que l'ha escrit i/o llegit. Sovint es produïa un fort impacte ateses les vivències o fets presentats. Com diu Haroutunian-Gordon (2012, 167-168), “no obstant això, en els casos en els quals explicar histories sembla produir un profund impacte, l'experiència vinculada al lector afectivament amb les situacions presentades pel text. En aquest nivell, el lector sent les alegries, les recances i els problemes dels personatges. En tal situació, la historia personal sembla obrir el text, revelar el que s'amaga darrere d'ell, com diria Gadamer (1989). La historia posa a l'abast dels lectors idees sobre les motivacions dels personatges, idees que d'altra manera serien inaccessibles i que vinculen fortament al lector amb el personatge”.

e. Afinar la capacitat de percebre i d'observar els detalls

Elaborar una autobiografia educativa implica afinar la capacitat de percebre i d'observar els detalls. La capacitat d'observació, la mirada atenta, és una dimensió central per al mestre que cal treballar i tematitzar a la universitat. Cal aprendre a saber mirar i llegir la vida educativa: les situacions relacionals, els ambients i les atmosferes, les

dinàmiques i les pràctiques... I la mirada sobre la pròpia vida fa una funció molt important en l'assumpció d'aquesta mirada més general del mestre: molts estudiants descriuen moments molt subtils –una gest, una paraula–, però de gran transcendència, o aspectes que podien semblar insignificants, que malgrat tot resultaven ser molt importants des de la visió d'un infant. Els estudiants també podien veure, en les autobiografies dels companys, moments crucials descrits amb detall, petits elements que van esdevenir transcendents per a una vida...

D'aquí que alguns estudiants en valorar el procés van destacar com a aprenentatge “veure que els petits detalls més insignificants poden ser molt importants”, és a dir, donar significança pedagògica a allò que pot semblar insignificant. Per a això calia que exercitessin també una actitud de contemplació, que volia dir aturar-se a considerar una vida, en aquest cas, mirar-la des de tots els angles, escoltar-la en calma i durant l'estona que calgués, a fi de descobrir la seva singularitat, potencialitat i penetrar en el seu contingut. Per això era tan important el silenci després de cada aportació, reflexió.

Un estudiant que aconsegueix escoltar aquestes veus quasi silencioses –minucioses, íntimes, petites– dels seus companys, que percep que cada situació és única, que capta els matisos, que s'adona de cada replec de la vida educativa d'altri, pot comprendre la lògica i el color dels petits detalls que configuren la vida de l'escola, aprèn a veure, a ampliar la mirada, a observar.

És una pràctica molt semblant a les pràctiques de documentació que es fan a l'escola. Com a eina, instrument o estratègia, la documentació a l'escola resulta indispensable per valorar l'experiència i permet fer història comuna de les experiències viscudes de les persones (infants, mestres, pares i mares...) que habiten l'escola, així com dels processos d'ensenyament aprenentatge que s'hi donen. Documentar és “establir una distància –un nou punt de vista sobre el nostre treball” (Malaguzzi, 2001, 48). La documentació implica a l'educador una atenció i una sensibilitat notables; això vol dir que li cal estar atent i amb una escolta activa a les emocions, a les idees, als processos d'ensenyament aprenentatge que s'esdevenen en els diferents espais de l'escola i amb les diverses persones que constitueixen la comunitat educativa. El mestre, doncs, ha d'observar, fixar-se, triar el que sigui rellevant, destacat, significatiu, en definitiva, establir –des d'un punt de vista subjectiu– una presa de posició per fer visible allò que resulta invisible, per fer evident allò

que resulta més amagat del que passa cada dia a l'escola i poder-ho compartir amb la resta de la comunitat educativa.

Si a la universitat, mitjançant l'experiència pedagògica de l'autobiografia educativa, els futurs mestres tenen l'oportunitat d'afinar la capacitat de percebre i d'observar els detalls, vol dir que hauran ajustat la seva mirada per seleccionar, orientar, i emmarcar la mirada sobre les experiències escolars –d'ells mateixos i dels companys– que són importants i, per tant, vol dir que s'hauran apropat a una praxis professional que després es poden trobar a l'escola, com és el procés de documentació, els diaris reflexius...

f. Entrar en la pràctica de la reflexió

Elaborar una autobiografia educativa implica entrar en la pràctica de la reflexió. Tal com afirma Perrrenaud (2010, 17), cal crear espais i pràctiques per a formar professionals reflexius i això passa, necessàriament, per el treball sobre un mateix: “és important, a partir de la formació inicial, crear els llocs per a l'anàlisi de la pràctica, de mestissatge de les aportacions i de reflexió sobre la manera com pensem, decidim, comuniquem i reaccionem en una classe. I també comptar amb llocs, potser els mateixos, per al treball sobre un mateix, sobre les pròpies pors i les emocions, per afavorir el desenvolupament de la persona i de la seva identitat: en poques paraules, només aconseguirem formar practicants reflexius a través d'una pràctica reflexiva, en virtut d'aquesta fórmula paradoxal que tant agrada a Meirieu (1996): aprendre a fer allò que no se sap fer, fent-ho”.

En les sessions de treball la tutora ha maldat perquè el moment de la descripció –i, per tant, de l'observació, de la mirada atenta– i el moment de la reflexió –i, per tant, de la interpretació, del contrast, del diàleg intrapersonal i interpersonal, de la crítica– fossin marcats i portats tan a fons com era possible. Això és important perquè una bona observació és condició per a una bona reflexió, però també perquè la reflexió és un pas més enllà, implica una distància o un salt.

“En la trajectòria de formació de professors és potent desenvolupar el criteri de reflexivitat crítica per entendre que ningú forma a ningú i que per fer la (auto) formació es fa necessària l'autoreflexió. Entretant, no es pot negar aquí l'irrefutable paper del professor, però sí reafirmar la rellevància del coneixement de si mateix, presència obligatòria en la seva pràctica docent” (Clementino de Souza, 2008, 10). Per a estimular i

aconseguir la reflexió, cal repassar, repensar, qüestionar i tenir bona disposició o una obertura a aprendre.

Entrar en aquesta pràctica de reflexió, els estudiants no ho fan d'avui per demà, sinó que cal una habitud, una praxis, un acostumar-s'hi. Dewey (1967) ja parlava d'aprendre fent i, molt més tard, Shön recuperà aquest plantejament i formulà la idea del professional reflexiu (Shön 1992, 1998), de la transcendència de reflexionar sobre l'acció i en l'acció. Ara bé, l'experiència ens diu que reflexionar no implica necessàriament esdevenir o convertir-se en un practicant reflexiu, que ho ha integrat en la seva dinàmica d'acció-reflexió mentre fa la seva feina; per això és tan important l'acompanyament de la tutora a fi que els estudiants s'acostumin a pensar d'una determinada manera i amb una finalitat pedagògica.

En el cas de la pràctica pedagògica de preparar i escriure l'autobiografia educativa, aquesta reflexió, aquest pensar, implica deliberar, discernir entre vivències distintes, triar, justificar, aprofundir, etc., i això a vegades els resulta complex i els requereix un esforç. El treball de la tutora és metòdic, en el sentit que no es cansa de guiar-los perquè facin el pas de les generalitzacions o de les anècdotes a una reflexió pedagògica lúcida. Aquest modelatge metodològic serà bo en la formació inicial dels mestres sempre que aconseguim que els estudiants d'avui, futurs mestres de demà, integrin aquesta pràctica i esdevinguin de debò uns mestres reflexius i no només uns professionals que reflexionen episòdicament. Aquesta pràctica s'aprèn fent-la, exercitant-la, és a dir, reflexionant. Per això la indagació sobre la vida escolar, la reconsideració de les vivències escolars, el prendre distància de les situacions viscudes a l'escola, la lectura i interpretació d'un fragment autobiogràfic d'un company, la reflexió crítica sobre les experiències, sobre el que hem fet o hauríem d'haver fet, o sobre la nostra actuació futura, etc. són unes activitats permanents i presents al llarg del procés d'elaboració de l'autobiografia educativa, que els ajuda a refer i reconstruir el saber pedagògic de manera reflexiva.

A mesura que els estudiants entren en la pràctica de la reflexió, aprenen a adonar-se i a compartir allò que saben sobre l'educació, l'escola, els mestres, els infants, l'aprenentatge, etc. A part, que s'adonen que als altres companys els interessa el que ells diuen i, també, que els altres poden aprendre a discutir i a debatre. Per això, han d'esforçar-se per fer-se entendre, és a dir, han de pensar i concretar com mostren les seves idees per tal que els altres els entenguin i de la mateixa manera que aprenen a fer crítiques i elogis, també han

d'aprendre a acceptar-ne. Tota aquesta tasca reclama temps per a entendre, interpretar i conèixer les distintes aportacions, així com per a arribar a consensos. En aquesta proposta d'escriptura autobiogràfica es fa reflexió compartida: aprenen a pensar, a esmolar el raonament, s'adonen de la complexitat, pensen críticament, han de qüestionar-se, han de justificar-se, i descobreixen el paper del contrast i de l'encontre en el diàleg.

En aquest sentit, convé que el formador (el tutor) també sigui un professor reflexiu –la reflexió ha d'anar unida a la solidesa teòrica i la tutora amb la qual he fet la recerca la té–, que cerqui la fondària de les coses, que cerqui allò que és central, indispensable, fonamental, que valori la qualitat a la quantitat, que sigui un professor que reflexioni sobre la pròpia experiència i així enriqueixi la seva pràctica, etc. Si no és així, és difícil que pugui encomanar als alumnes aquesta experiència humana, l'experiència de la reflexió. Amb la proposta pedagògica de l'autobiografia educativa i seguint el mestratge de la tutora, els estudiants no mantenen una distància entre la els continguts teòrics i els pràctics, sinó que el coneixement que han rebut i atresoren informa el coneixement experiencial.

g. Projectar i anticipar la identitat de mestre i d'educació que es vol des de l'anàlisi crítica de l'experiència viscuda

Elaborar una autobiografia educativa implica projectar i anticipar el model de mestre i d'educació que es vol des de l'anàlisi crítica de l'experiència viscuda. L'autobiografia s'inscriu en clau temporal i narrativa, i per això ens acosta al passat des del present i anticipa el futur. “Els escrits representen una ocasió de conversa, de diàleg, una invitació a continuar escrivint, i a fer-ho encara amb més detall, sobre un mateix i sobre tot el que s'ha experimentat en el passat o s'experimenta en el present, revivint-ne les emocions. Amb la finalitat expressa de promoure una presa de consciència cada cop més ferma sobre la pròpia vivència d'estar en el món, d'haver-hi estat, i al mateix temps, de tot allò que s'escriu mirant cap al futur” (Demetrio, 2006, 135).

Els estudiants, a més a més, parlen de la seva vida educativa en clau de futurs mestres i albirant els mestres que seran. Així, identifiquen tresors, punts claus, aspectes nuclears que volen per al seu equipatge com a mestres, i desestimen reflexivament –i no només, de manera defensiva o intuïtiva– models i referents negatius. Escriure l'autobiografia educativa és com anar enrere per a fer un salt, és una manera d'agafar embranzida. És per

això que, de manera natural i sense haver-ho demanat o proposat, els estudiants acabaven els seus textos parlant del mestre que volien ser.

h. Que cada estudiant pugui ser escoltat, pel docent universitari i pels companys des de la seva singularitat, des de la seva història de vida educativa

Elaborar una autobiografia educativa implica que cada estudiant pugui ser escoltat, pel docent universitari i pels companys, des de la seva singularitat, des de la seva història de vida educativa. Arribar a la universitat i sentir-se escoltat és, també, sentir-se considerat i acollit. És una possibilitat de rebre els estudiants amb el seu bagatge; no només entès com a coneixement previ, sinó com a periple existencial, i treballar això amb sensibilitat i agudeses crítica –sense caure en la ingenuïtat o en la superficialitat emocional–. Aquesta pràctica permet manifestar un tret característic de la metodologia Blanquerna: la personalització en el procés formatiu.

L'escolta sincera i comprensiva genera autoestima i confiança a l'estudiant quan comença el seu itinerari formatiu a la universitat. És una bona manera de reconèixer-los, a cadascú, amb la seva experiència de vida, amb la seva identitat. Per això el fet que cada alumne sigui conegut i reconegut juga un paper important en l'ensenyament i l'aprenentatge. En paraules de van Manen (1998, 2004), tot alumne necessita que se l'observi, que se'l noti, que se'l conegui. "Ser objecte de reconeixement significa literalment ser conegut. Algú que em reconeix sap amb això de la meua existència, del meu propi ésser".

Això també els permet atresorar el record d'una forma d'acolliment pedagògic a la universitat que podran traslladar a l'escola. Ells han viscut i sentit una forma d'acolliment pedagògic que la tutora els ha mostrat i demostrat en tot moment, des del primer fins al darrer dia de Seminari. Han vist com ella s'hi ha dedicat, han vist l'esperança i la responsabilitat que la tutora ha tingut davant de cadascun d'ells, l'amor i l'afecte amb què els ha tractat personalment, com els ha escoltat i quina atenció els ha dispensat individualment, com ha estat de receptiva a cadascuna de les experiències educatives que ells relataven i com ha estat sensible a la seva singularitat, a allò que era únic. En definitiva, han viscut, en la pròpia pell, què significa el respecte a la singularitat de cada persona. A més, també han viscut l'atenció i l'escolta per part dels companys, la comprensió i empatia d'aquests davant de les seves narracions autobiogràfiques, han

comprovat com el grup s'involucrava en les històries que s'explicaven o que es llegien, i així s'han pogut adonar que hi havia un sentiment i una experiència compartida.

Tota aquesta experiència acumulada, sentida i viscuda de com han estat rebuts, atesos i tractats en el marc del Seminari mentre feien l'autobiografia educativa, pot haver modelat un estil i una manera d'entendre la relació pedagògica que podran projectar en el seu futur quan ja siguin mestres amb els infants que es trobaran a l'escola.

i. Compartir-la a nivell grupal implica obrir la visió de l'educació i passar d'una visió més subjectiva i personal a una de més contrastada, més oberta a través del coneixement d'altres històries i d'altres visions.

Elaborar una autobiografia educativa i compartir-la a nivell grupal implica obrir la visió de l'educació i passar d'un visió més subjectiva i personal a una de més contrastada, més oberta a través del coneixement d'altres històries i d'altres visions. La posada en comú, la confrontació, el diàleg suposen una experiència de treball comunitari molt valuosa.

D'altra banda, aquesta proposta permet o fa que els estudiants coneguin en els primers mesos dels seus estudis dotze/quinze⁷⁷ realitats educatives diferents, dotze/quinze models de mestre, etc. Això suposa una autèntica immersió en la pròpia vida educativa però, alhora, el coneixement d'un panorama educatiu més general.

Posar ordre a tot aquest conjunt de models, teories, pràctiques, experiències... és un treball rellevant a molts nivells: ètic, pedagògic, sociològic. La comparativa de tot allò que els relats vehiculaven portava a trobar constants, diferències, similituds, contradiccions... I, davant d'això, els estudiants havien de fer-se un mapa i discernir, valorar, matisar, absolutitzar –aspectes ètics de respecte a l'infant, per exemple–, relativitzar –paradigmes didàctics, idearis...–. I, sobretot, havien de sortir del petit món que havien viscut i enfrontar-se a un panorama més ampli i més complex.

En la construcció d'aquesta visió educativa més àmplia és necessari, a més del pensament reflexiu mentre es dialoga intrapersonalment, la capacitat de confrontació i de diàleg amb els altres. Per tant, es tracta d'anar-la construint en el decurs d'un recorregut compartit amb els altres companys, amb qui poden compartir dubtes, emocions, contradiccions, etc. (Mortari, 2004).

⁷⁷ Són el nombre d'estudiants que conformen un grup de Seminari.

En el camí d'elaborar i compartir els textos de l'experiència autobiogràfica i les seves reflexions corresponents, els estudiants d'alguna manera han esdevingut una comunitat en la qual poder donar i rebre respostes mútuament davant les preguntes sobre els mestres i l'escola que s'han obert; sobre els mestres que volen ser, esdevenir i l'escola que volen construir. Ha passat allò que Witherell et al. (2012,77) descriuen de la manera següent: “aquesta manera de compartir els textos creats pels estudiants serveix per situar els escriptors en alguna comunitat o història narrativa, de manera que puguem rebre'ns i respondre'ns mútuament, en la nostra lluita per crear un món possible, un futur compartit que sigui més ampli i sostenible que el que habitem avui”.

Comprometre's a fer coses junts i construir significats de manera dialògica. En les deliberacions del Seminari apareixen idees i representacions diverses de l'educació. Els estudiants aprenen a escoltar les històries i les visions dels altres companys, i han de procurar ser sensibles al que aquests pensen i senten, així com al que pensen i senten ells mateixos. I alguna cosa comuna, compartida, es va construint a poc a poc.

El debat o la deliberació és una part important del procés, els alumnes no presenten la seva autobiografia com un producte fet i acabat, sinó que posen en contrast la seva història de vida educativa, la seva visió de l'educació, etc. amb la dels altres companys de grup. Això suposa un esforç per a cada estudiant per a preguntar-se: ¿què em sorprèn del teu camí, de la teva trajectòria, de les teves idees educatives, que em puguin servir a mi? I cadascú ha de fer l'esforç per a entendre i comprendre l'altre, i per posar en relació la pròpia experiència i la d'altri. Aquest treball compartit enriqueix, fa créixer i progressar cada perspectiva educativa a nivell personal cap a una de més oberta i àmplia.

En el Seminari es crea l'ambient propici per tal que els estudiants puguin expressar-se. El diàleg és conversa, però la capacitat de conversar no ve donada. Els alumnes han d'expressar les seves idees amb claredat i comprendre les dels altres. Han d'escoltar més i a fons, i això vol dir que han de reflexionar sobre allò que es diu i després si cal demanar aclariments, ampliar explicacions o contradir els arguments escoltats. Així, quan els altres fan comentaris a les aportacions d'un, ajuden a trobar noves pistes per a la recerca del sentit, les problematitzen i intenten comprendre-les (Suárez, 2013).

D'aquesta forma, la diversitat d'alumnes que formen la petita comunitat del Seminari van compartint una cultura comuna sobre l'educació. Es crea un marc de diàleg a la recerca d'un sentit pedagògic i amb un compromís humà.

j. Construir i madurar la vocació

¿Per què volen ser mestres? ¿Què els ha portat, mogut, motivat a triar aquesta professió? ¿Quan ho varen decidir? Aquestes són algunes de les qüestions que s'aborden en els primers dies i mesos de la formació inicial al Seminari i que es van responent al llarg del primer curs. Cal que els estudiants disposin del temps i l'espai en els quals puguin verbalitzar, explicar i escriure els seus motius i les seves raons, i que les puguin anar assaonant.

Abordar aquestes qüestions, i d'altres, vol dir parar atenció al sentit de la seva vocació com a mestres. Malgrat que *vocació* és un mot que costa d'explicar-lo, de racionalitzar, ha estat abordat per molts mestres i pedagogs.

Segons Zambrano (2002, 98-99), la paraula *vocació* ve del verb llatí *vocare*, 'cridar': la vocació és doncs una crida. Una crida que al servir per designar al subjecte que la rep per classificar-lo, per definir-lo inclusivament, és perquè és una crida oïda i seguida. *Vocare* ve de l'arrel *vox*, *vocis*, la veu. La vocació, doncs, no és la mateixa veu sinó quelcom que resulta d'ella, és quelcom que ha succeït a conseqüència d'aquella veu i que adquireix entitat. La vocació, vista des del que la té, és una ofrena. I l'ofrena completa en un ésser humà és del que es fa i del que s'és. Per tant, és una acció transcendent del ser, una "sortida."

Hansen (2001) afirma que la vocació descriu el treball com a realització de l'individu, de tal manera que ajuda a proporcionar un sentit, una identitat personal. Implica, també, estar lliurats al benestar individual i moral dels alumnes. En aquesta conceptualització del que significa *vocació* hi destaca: la disposició, les actituds, les creences, o els valors dels mestres. Des d'aquesta perspectiva, vull assenyalar que quan en aquest treball em refereixo a la vocació del mestre em refereixo, fonamentalment, al servei, el sentit i la identitat més que no pas els mètodes d'ensenyament.

La preparació, elaboració i el diàleg amb l'autobiografia educativa –la pròpia i la de l'altre– ajuda a construir i a madurar la vocació de mestre. Quan la tutora ho treballa amb els estudiants, no aborda el tema de la vocació conceptualment, de forma genèrica, sinó

reconeixent-la en expressions i aportacions dels estudiants o manifestant-la des de la seva vivència.

El estudiants, gràcies al seus relats, no només aprofundeixen en el sentit de la pròpia vocació sinó que també emergeixen múltiples situacions en les quals es fa palesa la vocació dels mestres que han tingut o la manca d'aquesta. Així, els alumnes tracten la vocació no pas des d'un punt de vista teòric, sinó com a disposició a, com a creença; i a poc a poc van adquirint el sentit de servei que té. En el fons, a través de la seva autobiografia, s'han respost a la pregunta del filòsof francès Merieau (2010, 18) quan diu: “¿Què funciona al cor de l'ofici? ¿On neix l'essencial de la nostra energia?” ¿Què fa que malgrat tot “encara és possible que en una classe s'hi produeixin esdeveniments pedagògics i que de sobte l'ofici d'ensenyar assoleixi la plenitud de sentit?”

El treball de l'autobiografia educativa desplegat en el Seminari, per la seva composició en grups reduïts, permet tocar l'alumne. Permet començar per ell i des d'ell, i des dels altres companys. En aquest sentit, ha sigut important que, quan els estudiants es referien als models valuosos de mestres que havien tingut, podien indicar quins d'aquests elements creien que tenien els seus mestres, quins valors en la relació educativa destacaven, quines actituds valoraven, etc. En definitiva, els ha possibilitat créixer, avançar i madurar com a futurs docents, des d'una reflexió viscuda del lloc i de l'orientació des de la qual desplegar la professió, des d'una reflexió sobre la vocació.

Cela (2013), en aprofundir en el terme *vocació*, es refereix també a l'impuls o crida vers alguna cosa. A més, insisteix que les feines vocacionals impliquen atendre les necessitats d'una persona i que cal donar resposta a unes persones que tenen unes necessitats –els infants.

Tot i que potser a l'inici alguns estudiants no en podien parlar, ni feien servir la paraula *vocació* per definir el sentit de la tria de la professió que havien fet –i això era normal–, sí que puc afirmar que la vocació es descobreix i redescobreix amb el temps, sobretot en el de la pràctica, i la pràctica autobiogràfica situa els estudiants en un punt d'inici d'aquest camí.

Steiner (2005, 25) afirma, referint-se a la docència, que “l'autèntic ensenyament és una vocació, es una crida”; l'autèntic ensenyament és conseqüència d'una convocatòria o convocació. Semblantment a la crida que escoltaven els profetes enmig del desert, cada

estudiant, futur mestre, hauria de ser capaç de respondre a la interpel·lació de: “¿per què em crides? Què vols que faci?”

Alguns estudiants l’han sentida per la família, per les experiències personals en l’àmbit del lleure, perquè des de sempre ho han sentit així, per qüestions que són difícils de definir. L’autobiografia els ha ajudat a reconèixer i valorar la gènesi d’aquesta vocació, d’aquesta crida cap els infants.

Així mateix, gràcies als relats de les seves autobiografies, els estudiants s’adonen dels mestres amb vocació: saben quan els mestres la tenen o no, quan els docents se senten inclinats (hi troben sentit) o només són purs executors d’una feina. Igualment, aprecien que la vocació es reflecteix en les actituds o conductes de la persona, en aquest cas, del mestre. És també la manera que tenen de reconèixer un mestre de debò.

En el decurs de tot el procés d’elaboració i d’escriptura de l’autobiografia educativa (tant en els moments de treball més individual com en moments més col·lectius), és molt important que els alumnes aprenguin a prestar atenció, a parar esment en totes aquelles qüestions que tenen a veure amb els bons models de mestres, per exemple: la possessió d’una cultura sòlida i ampla, les capacitats o habilitats per fer de mestre, la intel·ligència emocional, espiritual, ètica que manifesten, etc. A part de la passió, intuïció, art, o el tacte i la sensibilitat pedagògica amb els quals despleguen la seva pràctica. Per mitjà del relat autobiogràfic, poden descobrir i adonar-se d’aquells trets que defineixen el bon fer i ser d’un mestre: imaginació, tècnica, intel·lecte, emoció, cor i mà (Day, 2006).

Construir i madurar la vocació implica treballar la part intel·lectual però també moral dels estudiants del primer curs de magisteri. Hansen (2001, 145) considera que “concebre la docència sense abraçar les dimensions intel·lectual i moral no és reconèixer-la genuïnament”. En aquest aspecte, cal tenir en compte la sensibilitat de la tutora que els acompanya en el Seminari, però també la sensibilitat dels mateixos estudiants quan parlen dels seus mestres (no en va, en molts dels seus relats, subratllaven aquestes dues dimensions dels docents en qui es volien emmirallar).

Per tot això, l’interès de l’elaboració de l’autobiografia educativa rau, manllevant les paraules de Hansen (2001, 154), a posar l’accent no tant en un “ensenyament acadèmic dels seus alumnes sinó en les persones que poden convertir-se”, o en les de van Manen (2004, 83), en les quals subratlla que “l’esdevenir d’un mestre és arribar a ser mestre.”

k. Entrar en les pràctiques narratives

Els estudiants, a través de l'autobiografia educativa, entren en la pràctica narrativa. Entrar-hi vol dir accedir, iniciar-s'hi, endinsar-s'hi, internar-se en una dinàmica; i, com diu Dewey, les coses s'aprenen fent-les. Així, cal que durant el seu procés de formació inicial, els estudiants en descobreixin el sentit, que en vegin la necessitat, és a dir, que s'adonin que val la pena relatar, narrar. D'aquesta manera es faran conscients que a través del relat, de la narració, emergeixen aspectes importants de la seva història de vida educativa. En el seu futur professional, més endavant, la capacitat narrativa també els permetrà fer emergir, donar relleu i sentit a la vida de l'aula.

Es tracta que agafin el costum d'explicar, de narrar la vida, la vida a l'escola, la vida de l'aula, etc. Si volem que els mestres en actiu siguin mestres avesats a la narrativa –oral i escrita–, a la reflexió sobre la pràctica, hem de facilitar-los els espais i el temps adequats perquè puguin atansar-se a les pràctiques narratives, i especialment a l'autobiografia educativa. Qui no ho ha fet abans, qui no n'ha descobert el sentit, qui no n'ha viscut les ombres i les clarianes és molt difícil que després, en la pràctica diària, ho faci.

El fet que un futur mestre utilitzi la narració és molt rellevant, perquè pot tenir una mirada qualitativa, més global, integral. Gràcies a l'autobiografia educativa, doncs, els estudiants de primer curs de magisteri practiquen un tipus d'escriptura que esdevé una via o un registre perquè quan ja siguin mestres puguin fer documentació, diaris de mestres, etc.

Aquesta pràctica narrativa demana els estudiants fixar aspectes relacionats amb l'educació, els mestres..., objectivar conceptualitzacions sobre l'escola, els infants, etc., i fer-ho prenent distància de la seva vida però a prop, per això és sempre una activitat personal i que reflecteix la vida. Permet explicar i explicar-se, fer aflorar aquells implícits que com a estudiants de magisteri ja tenen integrats en el propi discurs, i en la pràctica intuïtiva en les incipients reflexions pedagògiques que elaboren.

El món d'avui, tant el de dins de l'escola com el de fora, és un món que vivim acceleradament. Hom viu, viu, viu, però cal aturar-se, pensar, sortir fora d'un mateix, però essent un mateix. Per això, mercès a l'exercici de l'autobiografia educativa, els estudiants s'adonen que escriure costa –a vegades mostren una certa impotència narrativa–, però alhora també comproven que és una activitat valuosa i formativa per a ells.

Elaborar un assaig, explicar la vida viscuda a l'escola, sovint, proporciona als estudiants de 1r de magisteri un material nou per reflexionar i comproven com l'escriptura de la seva autobiografia els ha transformat mentre escrivien, és a dir, no n'han sortit igual que quan hi varen entrar. "Quan escriuen i reescriuen els seus relats, quan documenten narrativament els docents deixen de ser els que eren, es transformen, són uns altres. Es converteixen en lectors, intèrprets i comentaristes de les seves pròpies, vides professionals i dels sentits pedagògics que elaboren en el seu transcurs" (Suárez, Ochoa de la Fuente, Dávila, 2004, 16).

Quan els estudiants escriuen el seu text autobiogràfic no ho fan de manera espontània, o aïllada, o solitàriament –tot i que hi ha un treball personal de reflexió i de redacció–, sinó que ho fan dins del marc del Seminari, la qual cosa els ajuda, els predisposa a l'escriptura. Els estudiants han de seguir un recorregut prou llarg i constant per arribar a tenir el relat elaborat. Abans, els cal fer memòria i buscar el seu món escolar; documentar-se, identificar i escollir les experiències de l'escola que volen explicar; escriure, corregir, esmenar, i completar allò que ja està escrit; fer una versió, apuntar observacions i suggeriments a partir del diàleg amb els altres; fer una altra versió, triar l'estil de la seva narrativa, escriure el text, etc. El procés d'elaboració de l'autobiografia és complex i laboriós, per això és tan valuosa la mediació i l'assistència que els ofereix la tutora, que els acompanya i els assessora amb els seus suggeriments en moments estratègics i decisius del procés, per tal que aquesta pràctica narrativa no es converteixi en una tasca feixuga, poc significativa i plaent.

En aquest endinsar-se en la dinàmica narrativa, he pogut observar i constatar com hi ha una evolució, un canvi, un progrés, un aprofundiment del contingut de les primeres sessions de Seminari a les del final, dels breus escrits de les sessions preparatòries a la redacció definitiva de l'autobiografia. En els primers dies, tenien molts fils solts, molts aspectes incomplets, però gràcies al camí seguit, a la dinàmica impulsada per la tutora i amb la bona disposició dels alumnes, van saber completar els seus relats finals. Al llarg de tot el trajecte, hi ha uns salts, uns passos claus que els estudiants han d'anar fent, encara que ells potser no en siguin conscients. En paraules de Suárez (2013), hi ha un primer pas que va del saber al dir i un altre que va del dir a l'escriure.

3.2.2. La construcció curricular/Com poden emergir els continguts

L'elaboració de l'autobiografia en la formació inicial de mestres té sentit, també, en relació amb la dimensió curricular, això vol dir que, fruit de les narracions autobiogràfiques, emergeixen un gruix de continguts que poden esdevenir eixos del currículum del primer curs de magisteri.

En aquest apartat mostro, en primer lloc, uns blocs temàtics que sorgeixen a partir de les temàtiques tractades –a mode de mapa conceptual; en segon lloc, estableixo la vinculació que es pot crear entre les disciplines que actualment estan previstes en el Pla docent de primer curs i en endavant i els continguts que surten de les autobiografies.

Tot plegat ens podria permetre repensar el Pla docent/Pla d'estudis/Currículum del primer curs de magisteri i dibuixar-lo partint de les experiències dels estudiants. Un currículum més inductiu, vinculat inicialment a la vida com a alumnes dels estudiants i, en cursos posteriors, vinculat a les pràctiques a les escoles com a futurs mestres. Un currículum, per tant, vinculat a l'experiència.

a. Blocs temàtics o mapes conceptuals a partir de les temàtiques tractades

Una de les afirmacions que puc fer sense por després del procés de recerca dut a terme és que, del continguts que apareixen en les autobiografies educatives fetes pels estudiants, en puc extreure un pou de continguts que podrien organitzar-se, endreçar-se en uns blocs temàtics i que podrien donar peu a proposar un nou Pla docent per als estudiants de 1r curs de magisteri.

L'organització curricular, en aquest cas, no vindria imposada des de fora, sinó que correspondria a una organització més lliure, però també més respectuosa. La matèria, el contingut d'estudi sorgiria de les experiències vitals dels estudiants. Puc afirmar que en la recerca no hi havia uns continguts, unes matèries prefixades d'antuvi i en canvi n'ha sortit un possible currículum; l'experiència dels estudiants ha generat un nou material interessantíssim, digne d'articular un marc curricular. Un currículum que sorgeixi des de l'experiència dels estudiants serà un currículum que expressa també una visió del coneixement i una visió del procés d'educar. En aquest sentit, podria dir que sóc crítica amb el model purament per objectius o competencial i sóc més propera al model curricular en procés (Stenhouse, 1983).

A la universitat, des de sempre, hem tingut un currículum estructurat que potser resulta insensible a les vivències passades dels estudiants. És cert que hem tingut poc en compte la biografia dels estudiants, però també hem constatat com s'hi han adaptat. Si continuem en aquesta senda, aquesta situació pot comportar unes limitacions en la formació inicial; per una banda, perquè ells ensenyin tal com els han ensenyat i, per tant, copiïn estratègies de manera poc conscient; per l'altre, limitar-se només en el seu desenvolupament professional sense abordar una dimensió més personal i vocacional. Per a tot això, caldria canviar els efectes negatius de la biografia i també mudar els contextos en els quals actuen els mestres en formació i els novells.

De la recerca feta, en puc induir que es podria construir un currículum o un tipus de formació a partir de l'experiència dels estudiants. L'objecte d'aprenentatge no serien només els continguts disciplinars predeterminats, sinó el saber de si mateix i que parteixi d'un mateix en relació amb aquests continguts. En aquest sentit, caldrà que aquestes experiències es recullin i puguin ser base de la formació. El material, doncs, serien les experiències i les històries dels subjectes que hi participin (el que han viscut, sentit, etc.) i per això cal una implicació forta d'ells mateixos –dels alumnes, esdevenint-ne així els protagonistes. Però perquè això tingui lloc caldrà un professor-tutor que sàpiga acompanyar els estudiants perquè aquests estirin o prolonguin les anècdotes experièncials vers la reflexió pedagògica i vers l'aprofundiment disciplinar (pedagogia, psicologia, sociologia, axiologia...); si no és així, pot ser que aquesta no emergeixi o que es tracti bàsicament d'una descripció del passat complementària o testimonial que no s'optimitza per transcendir-la i convertir-la en una formació pedagògica vocacional o professionalitzadora. Convindrà canviar aquesta dinàmica per orientar-los o guiar-los cap un pensament més projectiu i reflexiu.

Aquest canvi en el currículum comportaria també algunes variacions o modificacions rellevants: d'una banda, suposaria una renovació, millora o progrés a l'aula universitària; de l'altra, implicaria potenciar la innovació entre professors universitaris. Amb la recerca feta puc constatar algunes traces d'aquests possibles canvis: a la Facultat, primer, fou una tutora qui desplega l'activitat de l'autobiografia educativa amb els seus grups de Seminaris; després, s'hi afegiren altres tutors que voluntàriament volien fer la mateixa activitat amb el seu grup; més endavant, des de la direcció dels Estudis de Magisteri, es prengué la decisió que aquesta pràctica es desplegués en tots els grups de primer curs dels

graus de magisteri; i, a partir d'ara, cadascú hauria d'innovar. Això requereix que cada tutor es prengui la seva tasca amb la passió i amb l'afany d'innovar que implica la voluntat de canvi. Igualment, comporta que els tutors responsables dels grups de 1r curs coneguin els reptes que planteja el desplegament d'aquesta proposta pedagògica i les possibilitats que obre, per la qual cosa és necessari fer un treball col·laboratiu entre el professorat per a repensar, obrir la mirada i reflexionar sobre la seva pròpia pràctica com a professors-tutors. I des d'un esperit crític, rectificar si l'avaluació no és satisfactòria.

Això, doncs, és rellevant i ho pot ser tant en un marc transversal, interdisciplinari – com el seminari i en petit grup, com en un marc disciplinar –de les assignatures o matèries.

De tots els continguts sorgits de les narracions escrites de les autobiografies educatives, però també de les notes preses durant les explicacions orals fetes per l'alumnat al Seminari, n'he extret uns blocs temàtics que giren a l'entorn d'aquestes matèries:

- mestre,
- infant,
- escola,
- opcions pedagògiques i didàctiques de fons,
- aprendre des de la universitat a ser mestre a través de l'autobiografia.

He agrupat/endreçat tot el material autobiogràfic en funció de com s'anava dinamitzant a partir de les experiències narrades i pensades i, finalment, he establert les agrupacions esmentades anteriorment.

A continuació, presento els mapes conceptuals de cada temàtica tractada:

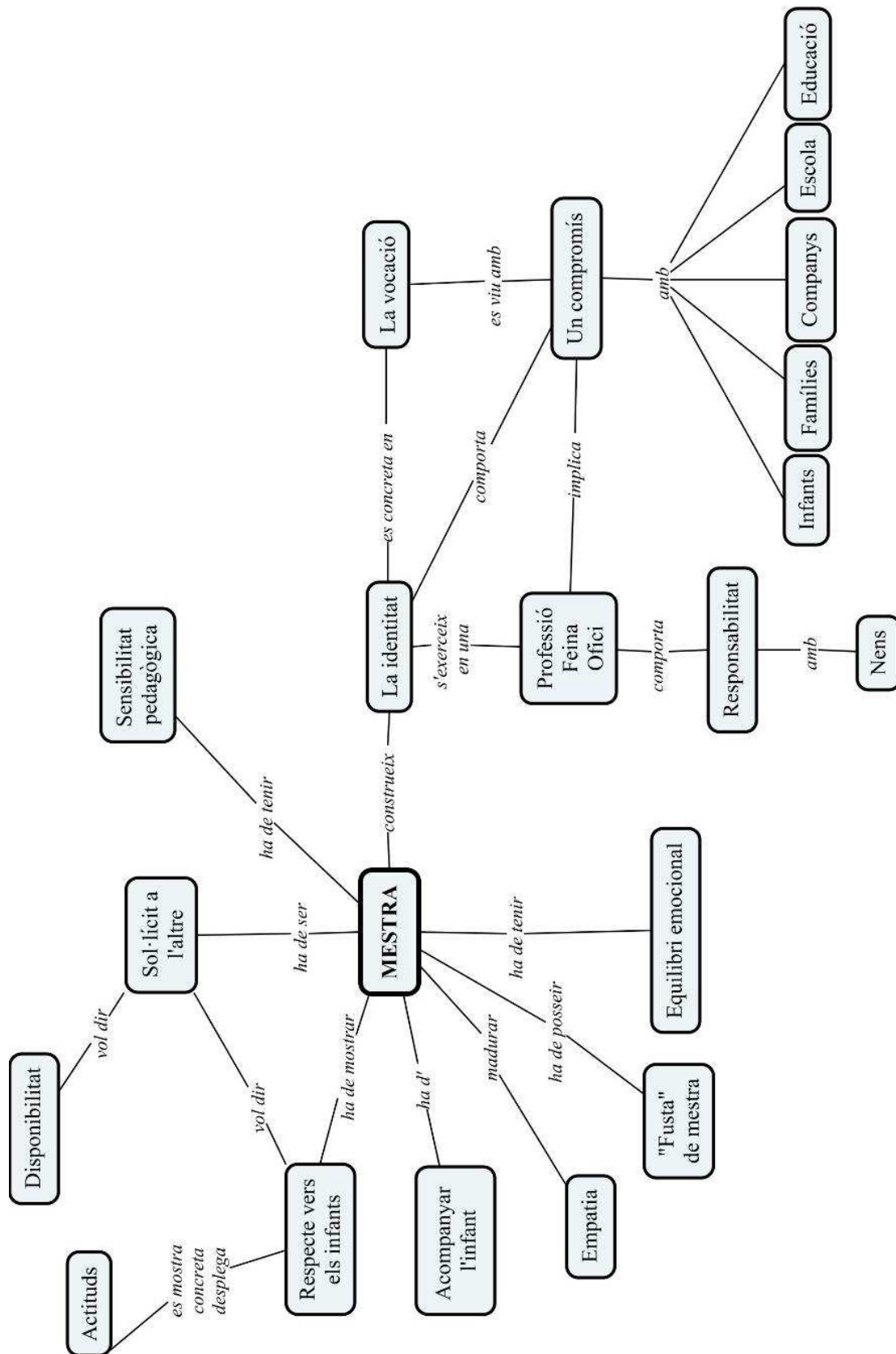


Figura 7. Mapa conceptual de la temàtica tractada: El mestre o la mestra; (creació pròpia).

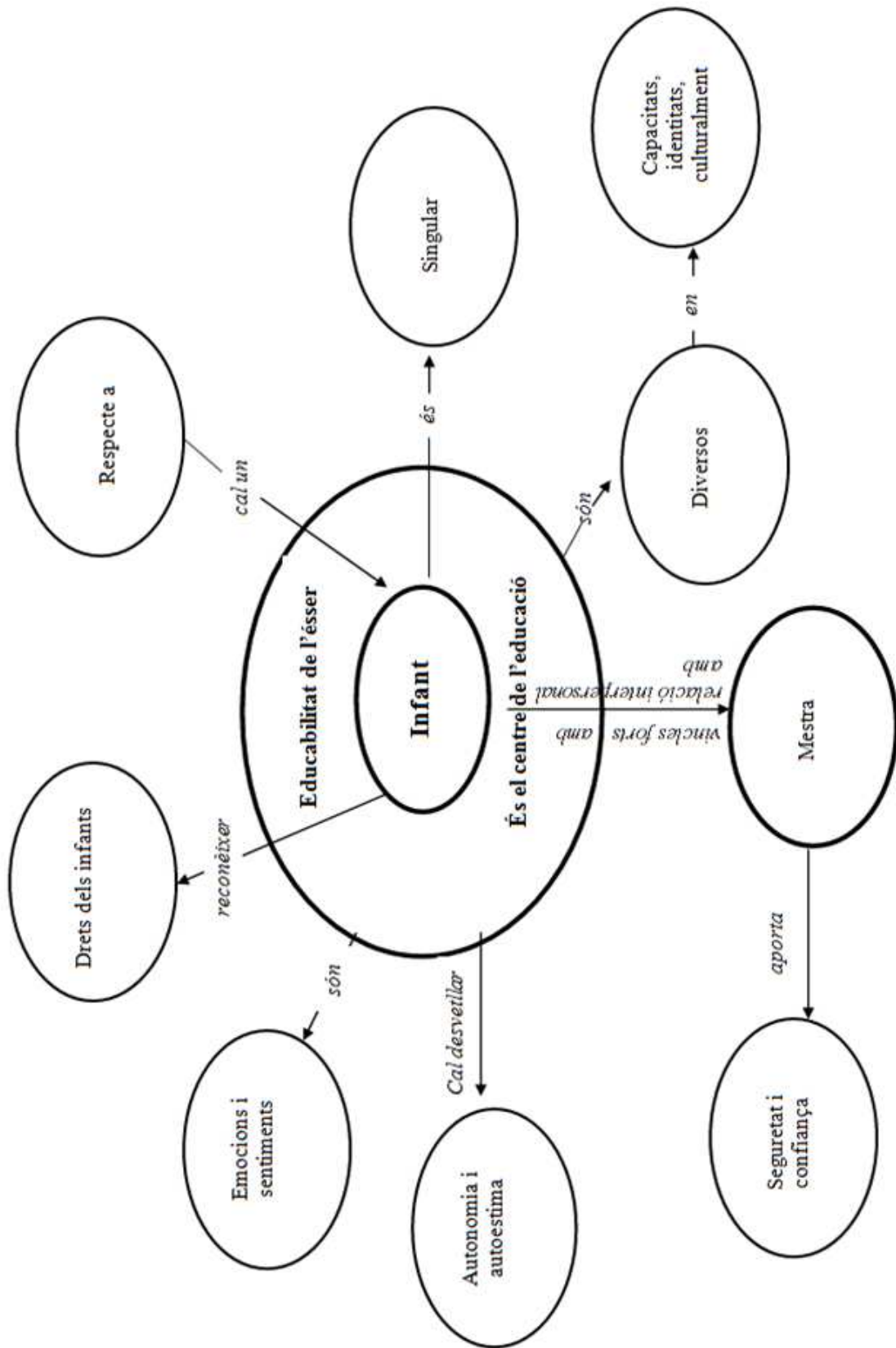


Figura 8. Mapa conceptual de la temàtica tractada: L'infant; (creació pròpia).

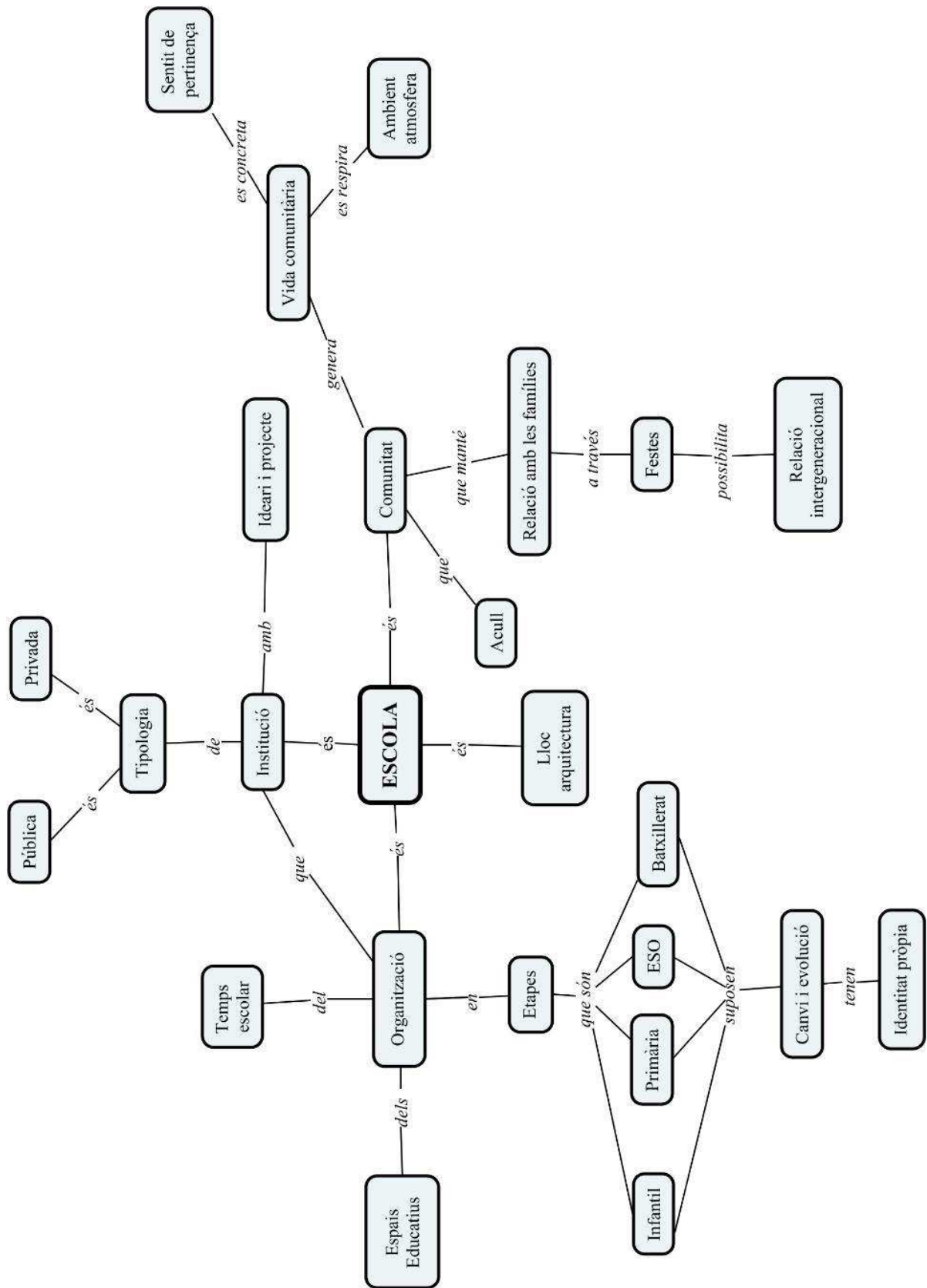


Figura 9. Mapa conceptual de la temàtica tractada: L'escola; (creació pròpia).

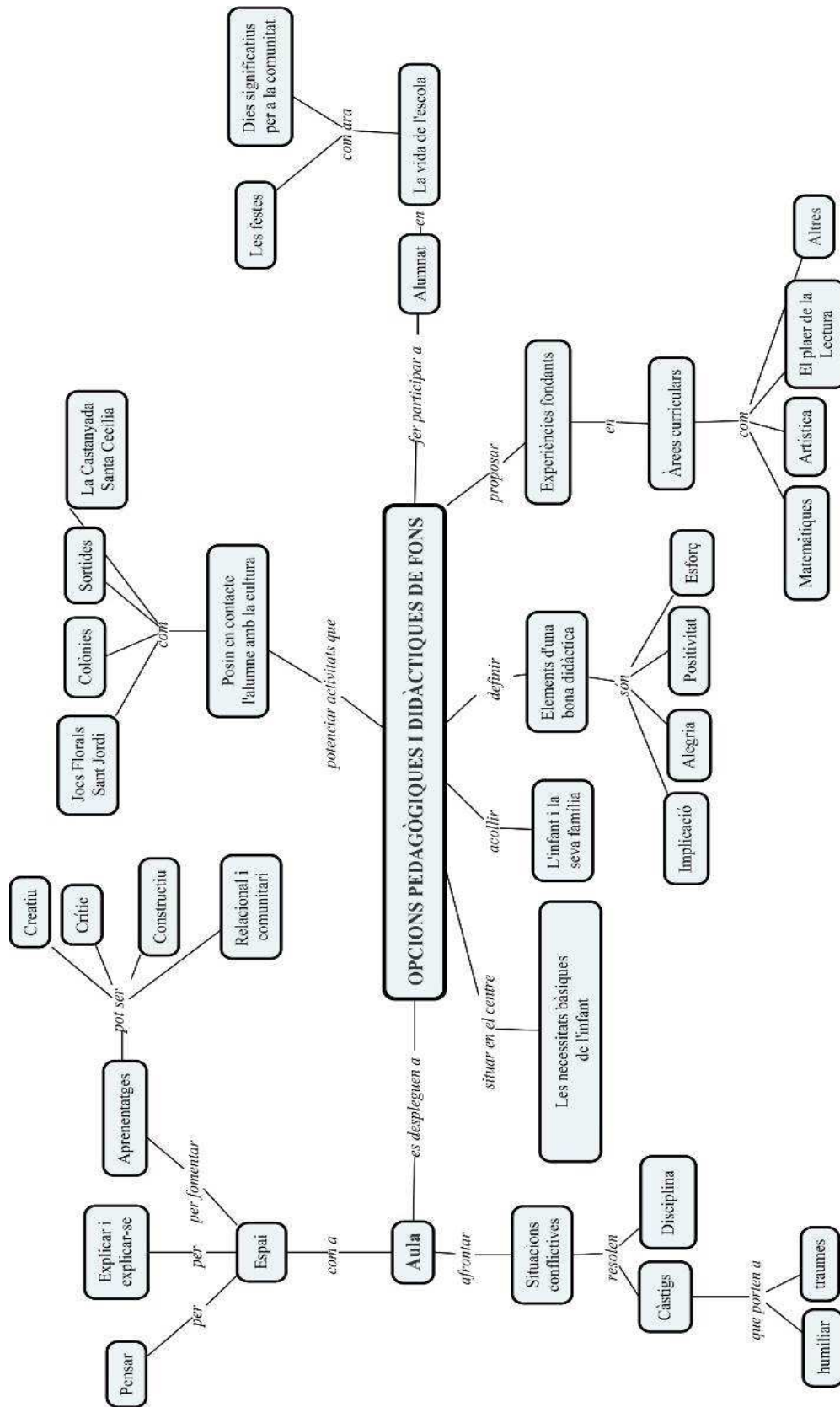


Figura 10. Mapa conceptual de la temàtica tractada: Opcions pedagògiques i didàctiques; (creació pròpia).

Seguint el fil d'aquesta idea que del material autobiogràfic se'n pot derivar una proposta curricular interessant –per al Seminari, però també per a les altres matèries, com he tractat abans⁷⁸– vull subratllar que al llarg de la recerca he pogut constatar com el material és tan summament atractiu, suggeridor i potent que amb alguns grups ja s'han pogut desplegar alguns monogràfics o treballs per projectes durant el segon semestre, d'aquí que pugui afirmar que aquests monogràfics ja han esdevingut eixos per a un currículum nou, diferent. Alguns dels projectes duts a terme han estat: “L'autoritat del mestre i el vincle afectiu; els límits, els càstigs o les maneres de reprovar a l'aula”; “La vida o dimensió comunitària a l'escola i el foment de l'aprenentatge entre iguals”; “Les normes a l'escola: com i qui les crea?”, “L'ésser amb els altres”, “El vincle dels mestres cap als alumnes”, “Patir *bulling* a Primària” “Les colònies amb l'escola”, etc.

Cada grup de Seminari és diferent i s'acaba configurant i fent-se de manera diversa, per això cal per part del professorat i dels tutors que els acompanyin que tinguin presents quins són els motius pels quals es trien aquestes temàtiques. Si surt més d'una vegada potser indica la preocupació dels estudiants vers aquest assumpte; en aquest sentit, els tutors hauran de saber si aquesta és real o contaminada pels mitjans o ambient social. A vegades la tria de la temàtica respon a la voluntat d'ampliació de determinades qüestions; per mancances o llacunes que tenen o per voler descobrir més. Alguns monogràfics han respost molt a les necessitats del grup de Seminari, d'altres, en canvi, han respost més a tendències o modes pedagògiques.

Segons el meu parer, si poguéssim anar ampliant la base d'aquesta pràctica o experiència pedagògica de l'autobiografia educativa, aquesta manera de fer a la Facultat serviria per a respondre als interessos i necessitats dels mateixos estudiants de magisteri, i alhora respondria a la singularitat de cada alumne, ja que no tots haurien de fer el mateix.

D'aquesta manera i parafrasejant a Piussi (1996, 27) puc afirmar que, mitjançant la pràctica de l'autobiografia educativa en el primer curs de magisteri, emergeix un saber que neix de les experiències viscudes en primera persona –i amb d'altres– en els contextos educatius en els quals s'exercita quotidianament la pròpia professionalitat d'educadores o docents, per tant, doncs, puc parlar d'un coneixement que no és estrany als subjectes implicats en la formació inicial, sinó que surt de la seva experiència, de les pràctiques viscudes, les il·lumina i torna.

⁷⁸ Vegeu l'apartat 2.7.2: “Quan l'autobiografia forma part de les matèries” del capítol 2 de la tesi.

b. Vinculació amb les matèries/disciplines del currículum dels estudis de Magisteri

Diu Dewey (1967, 92) que “la instrucció s’ha de fer a partir de l’experiència que tenen els alumnes”. Si els alumnes són dinàmics (creixen i aprenen) també poden ser-ho els programes, els plans docents. Dic això perquè un altre aspecte a assenyalar de la recerca feta i que vull destacar en aquest subapartat centrat en com una autobiografia educativa feta durant la formació inicial de mestres permet i ajuda en una construcció curricular distinta, és el fet que, mercès al contingut analitzat de les autobiografies educatives, veig que es pot establir una vinculació entre les matèries o disciplines del currículum oficial dels estudis de magisteri i els continguts que han aflorat dels textos autobiogràfics. Molts d’aquests materials em permeten afirmar que el contingut de les autobiografies té un vincle directe amb la majoria de matèries concretes del Pla d’estudis. En aquest sentit, tant a partir de les narracions com dels diàlegs creats a partir d’aquestes, han sortit experiències d’aprendre a llegir, de matemàtiques, de motivació per a aprendre, de models educatius, etc.

En el cas concret d’aquesta recerca, he pogut comprovar les connexions o nexes que es podien establir entre les matèries/assignatures del Pla d’estudis amb les temàtiques que han brollat de les autobiografies. En aquest cas, es podien interconnectar matèries fetes durant el primer curs com Antropologia i història de l’educació (1r 1s), Processos educatius (1r 1s), Societat, família i educació (1r 1s); o bé amb matèries que s’aboardarien en cursos posteriors com: Psicopedagogia de l’aprenentatge i de l’educació (2n 1s), Diversitat, interculturalitat i educació inclusiva (2n 1s), Didàctiques específiques (3r 1s), etc. Aquesta constatació m’ha permès reafirmar-me en la idea que fóra possible bastir un nou Pla d’estudis o currículum sobre uns altres fonaments.

No caldria crear casos hipotètics, sinó que els que emergissin des d’aquestes autobiografies, des d’aquesta etnografia ja es podrien treballar.

Cada universitat dóna noms diferents a les matèries o assignatures que configuren els seus plans docents, per això si amplio el zoom i penso la possibilitat de bastir un nou currículum sobre uns altres fonaments en els estudis de primer curs de magisteri, no caldria que em referís tant als noms concrets de les assignatures sinó que m’hi referiré com a camps o àmbits diferents: psicologia, sociologia, pedagogia, etc.

Psicologia	Emocions, Motivació, Autonomia, Models psicològics
Sociologia	Escola: institució; Relació família-escola
Teoria i història de l'educació	Escola tradicional; Escola Nova
Antropologia	Respecte a l'infant; Relació mestre-alumne; Sol·licitud i tacte pedagògic; Singularitat; Pedagogia de la mort
Didàctica general	Ensenyar; Aprendre; Rol del mestre; Organització escolar: espais i temps d'aprenentatge; Conflicte/disciplina; Assejament; Tutoria
Didàctiques específiques	Plaer de la lectura; Matemàtiques: metodologia Música: moviment; Artística: Visual i plàstica, Cant

Així doncs, des de la recerca feta, veig clar que es podria plantejar als estudiants un pas més que es podria concretar de diverses maneres, per exemple: que cadascú agafés el seu relat i en colors marqués les relacions amb els àmbits concrets de les matèries (psicologia, sociologia, pedagogia, antropologia, història de l'educació, diversitat i inclusió, etc.) i després que reflexionés sobre aquests vincles. Es tractaria que cadascú rellegís el seu text autobiogràfic i el pensés en la clau dels diferents camps: psicologia, sociologia, antropologia i història de l'educació, didàctica general, didàctiques específiques... I això es podria acollir per part dels professors de les diverses disciplines com un material base –molt ampli, perquè cada estudiant hi aportaria ingredients– per confrontar i aprofundir les temàtiques de cada àmbit.

Per tal que els estudiants puguin adonar-se de l'entroncament que es dona entre el saber que prové de la seva experiència, el saber de si mateix, i la resta de matèries que constitueixen el Pla d'estudis, a part de dedicar, a Seminari, les sessions preparatòries (3, 4 o 5) a l'elaboració personal de l'autobiografia, se'n podrien dedicar unes altres a que es fes en les assignatures com matemàtiques, llegir i escriure, educació artística, etc. Per tant, plantejar l'autobiografia no només com l'activitat que està al cor del Seminari de primer, sinó com l'activitat que està al cor de tot el primer curs. Que neix al Seminari i que arriba a les matèries.

I si volguéssim encara podríem donar-li més profunditat i traspasar aquests documents i reflexions a cada professor i que aquest fos el punt de partida per començar la seva matèria.

Capítol 4: Conclusions

CAPÍTOL 4

4 Conclusions

Començava la introducció d'aquesta tesi amb l'escrit d'un vers del poeta Martí Pol que deia "Enfilo aquesta agulla amb el fil d'un propòsit...", perquè era la manera que tenia de manifestar ben clarament l'inici d'una aventura acadèmica i personal: l'elaboració de la tesi doctoral. I ara aquesta agulla i els rodets de fils que he fet servir per teixir-la arriben al final de la vora.

Vaig acabant una recerca, una investigació que he fet i viscut amb passió. Una etnografia que m'ha permès acostar-me al fet educatiu de la formació inicial de mestres d'una manera específica: des de dins –sóc professora dels Estudis d'Educació de la Facultat de Psicologia Ciències de l'Educació i de l'Esport, la facultat en la qual he fet la recerca–; implicativa –perquè estic compromesa amb la formació inicial de mestres–; còmplice –perquè he viscut amb complicitat tot el que el grup(s) de Seminari i la seva tutora han viscut en aquest espai i tot el que s'hi ha esdevingut–; minuciosa –perquè he intentat comprendre i interpretar amb detall i amb cura el que ha succeït i el que han viscut els estudiants al Seminari mentre partien de l'experiència escolar i hi reflexionaven per elaborar l'autobiografia educativa i construir saber educatiu–; i molt propera –perquè he mantingut una relació interpersonal des de la proximitat amb els qui he compartit la recerca, distingint bé quin rol i quina funció tenia cadascú.

He procurat desplegar un treball profund sobre les pràctiques narratives, concretament, l'autobiografia educativa, durant l'etapa de la formació inicial de mestres i mostrar com aquesta pràctica narrativa, que parteix de l'experiència escolar dels estudiants, contribueix de manera pregona a la formació de la identitat docent.

Al llarg de tot el treball, m'he adonat que la investigació etnogràfica desplegada obre noves vies d'anàlisi, noves propostes i alternatives per a la formació inicial docent. He pogut mostrar que la proposta de narrativa autobiogràfica en estudiants de 1r curs de Magisteri no només pot esdevenir una pràctica pedagògica sòlida i justificada en la formació de mestres sinó que també pot esdevenir un element transformador, un revulsiu, un estímul del model de formació de mestres sempre que aquesta proposta es vagi estenent i impliqui a un conjunt ampli de professorat.

Hi ha cinc qüestions que han anat sortint i aflorant durant el procés de recerca i que han adquirit una dimensió molt rellevant en aquest l'estudi, de tal manera que han esdevingut claus i que vull destacar i subratllar en cloure aquesta recerca:

1. Construir saber pedagògic des de l'experiència i des de la reflexió dels estudiants

He constatat com els estudiants han construït saber pedagògic des de l'experiència a través de la pràctica narrativa de l'autobiografia educativa, m'he pogut adonar de la importància que té l'experiència dels estudiants a l'hora de construir saber pedagògic. En el marc dels estudis de Magisteri, això ens orienta des d'on poder començar un itinerari formatiu i fins a quin punt és rellevant en aquest període de formació inicial de mestres.

Això situa l'experiència al bell mig, al cor de l'ensenyament i l'aprenentatge: la de l'alumnat i la del professor-tutor. En aquest sentit, l'experiència escolar viscuda és valuosa: porta en si uns aprenentatges apreciables i unes vivències importants. La reflexió sobre les experiències de si mateixos que els estudiants van fer a Seminari i que queda recollida en l'autobiografia educativa és el que els ha permès transformar el record, la vida viscuda, en un aprenentatge pedagògic destacat. Resseguint el recorregut didàctic que els estudiants han fet –des dels primers passos en l'exercici de fer memòria i pouar en els records fins a l'elaboració de l'autobiografia educativa– m'he adonat que les experiències escolars fondes, intenses, denses emergeixen, afloren de forma contundent, i des d'aquí els estudiants poden analitzar-les, atorgar-los significat, pensar-les i reflexionar-hi.

L'anàlisi i la interpretació dels relats i de les narratives dels estudiants palesen i manifesten com ells tenen la possibilitat de passar del passat escolar viscut al present com a mestres en formació i, sobretot, de projectar-se en el futur com a docents; igualment, mostren la diversitat d'idees integrades, agafades de la realitat i de la seva vida escolar, i sobre les quals han construït un saber pedagògic. Els estudiants de primer curs de Magisteri, doncs, aprenen a considerar el saber experiencial i a apreciar que aquest té un valor. També aprenen la manera com ho han de fer per construir saber pedagògic –d'aquí l'itinerari didàctic proposat a l'alumnat i que facilita que vagin construint-lo de forma inductiva–: fer memòria, descripció densa de l'experiència, de la descripció a la reflexió pedagògica, etc.

Al llarg de tot el recorregut didàctic, es fan conscients de totes les coses que saben de la professió docent, dels infants, de models d'ensenyament i ho saben segons els mestres que han tingut, les escoles que els han format, els projectes educatius que han viscut... Poden pensar i reflexionar sobre l'educació, l'ensenyament, etc. a partir del que han viscut i rebut. Aquest és un punt de partida, però no només. En tot aquest recorregut, l'experiència es va reivindicant i reconstruint. Així, dels fils que estiren, pensats ara, amb distància, des d'un punt de vista pedagògic, els obren a preguntes fonamentals: “quin sentit té com a mestre?”, “per què té importància pels infants”?, etc. i d'aquesta manera van elaborant i edificant un discurs, un pensament pedagògic o sobre educació. Uns futurs mestres que a través de la narrativa aprenen a pensar i a reflexionar i d'això en fan experiència.

Nogensmenys, es tracta d'un saber viscut que no ve de fora, sinó de dins de la pròpia escola i que pot retornar-hi quan ells s'hi incorporin com a mestres. Un saber viscut que poden revisar, analitzar i criticar. Però que també poden contrastar i enriquir amb ells altres en el grup i amb la tutora.

Vull subratllar que, al llarg del camí didàctic que han seguit, els estudiants han experimentat una transformació, un creixement, i això ho he vist reflectit, per exemple, en què, primer, empatitzaven més amb els nens, amb els alumnes i, després, ja ho feien amb els mestres. Per tant, han experimentat un canvi; després de recórrer tot el camí, ara, ja són en un altre lloc.

Cal, però, que qui acompanyi l'alumnat en aquest procés sigui un docent-tutor sòlid, ja que es reclama d'ell una actitud activa, atenta, pendent de l'alumne i de la seva vida. Cal un docent-tutor que miri i permeti a cada estudiant el ple desenvolupament de les seves facultats; un tutor que aculli l'experiència de l'estudiant com a guia per al seu aprenentatge, que educui des de les situacions referides a la vida viscuda i que es projecten cap a un esdevenidor professional. Un docent, també, que domini l'exercici del diàleg com a pràctica reflexiva.

2. La narrativa i la construcció de la identitat docent

Una altra conclusió que puc extreure de l'estudi que he fet és la vinculació i la relació estreta que existeix entre la narrativa i la maduració i la construcció de la identitat docent.

Concretament, aquesta recerca m'ha donat l'oportunitat de comprovar com escriure ajuda els estudiants a madurar i a construir la identitat docent a primer curs, quan tot just inicien la seva formació com a mestres.

He vist que la narració és una eina formativa notable en sentits diversos; un dels primers és que, a través dels relats, les persones estructurin i ordenen la realitat. Per la qual cosa és bo que l'alumnat de primer curs de Magisteri es trobi amb una proposta de narrativa autobiogràfica. D'aquesta manera, poden exercitar-se en una pràctica valuosa, ja que les narracions que elaboren els permeten enllaçar determinats esdeveniments i successos viscuts, els permeten cosir fragments de la seva vida escolar en un relat, en aquest cas, autobiogràfic.

En un altre sentit, m'he adonat que quan els estudiants relaten oralment o narren per escrit les seves autobiografies, és a dir, quan els alumnes utilitzen la narrativa per comunicar i compartir la biografia educativa estan realitzant un seguit d'accions i un seguit d'aprenentatges que són importants d'assenyalar: evoquen o porten a la memòria la pròpia experiència viscuda a l'escola, indaguen o busquen en la pròpia experiència i en la dels altres, s'adonen del pòsit o del sediment que els ha deixat l'experiència escolar, són conscients de la manera com determinats fets de la vida que han viscut i com els han viscut i sentit a l'escola els han modelat o configurat, etc. Aprenen, també, a distanciar-se d'aquestes situacions o esdeveniments per interpel·lar-los, pensar-los, reflexionar-los i atorgar-los un significat.

Igualment, l'ús de la narrativa, en aquest període de formació inicial, ajuda els estudiants a mostrar-se, a conèixer-se a si mateixos i a reconèixer-se tal com són, és a dir, quan els alumnes relaten i es relaten comprenen millor la singularitat de cadascú –la d'ells mateixos, però també la dels altres, la dels seus companys—. A través de les narracions els estudiants es posicionen, projecten les expectatives que tenen sobre l'educació en general i sobre la seva futura feina, aclareixen les seves opinions, els seus punts de vista i les seves opcions educatives. En definitiva, gràcies a la pràctica de la narrativa autobiogràfica, els

estudiants desenvolupen, maduren i creixen en la seva identitat docent; són partícips d'una transformació en la construcció de la identitat docent.

Com he dit, l'acte d'escriure és una forma d'autoconeixement, de maduració, de presa de consciència i de construcció de la identitat. En aquest sentit, al llarg de la recerca, he pogut valorar la importància que té que els estudiants facin una pràctica d'escriptura que està arrapada a la vida. Constato que aquesta pràctica d'escriptura autobiogràfica és important i que convé que els alumnes, en el seu períple formatiu, en visquin un modelatge: com es fa, què cal tenir en compte, etc. Així, els estudiants, futurs mestres, han d'aprendre que escriure demana un esforç i que, a vegades, costa i cal vèncer algunes pors. Que escriure o narrar l'autobiografia educativa implica aprendre a fugir de la pressa, de la superficialitat de comentaris o opinions espontànies, implica no dir vaguetats i, en canvi, sí que demana anar a fons, pensar i reflexionar com a futurs docents.

3. La dinàmica de grups des d'una pràctica de treball dialogal amb l'acompanyament o el guiatge d'un tutor experimentat

Aquesta investigació m'ha servit per afirmar la validesa de la pràctica pedagògica de la narrativa autobiogràfica en la formació inicial de mestres.

M'ha possibilitat constatar la importància d'aquest treball en un espai o marc de grup reduït –en el Seminari i, concretament, la manera com es dinamitza i s'activa. Això és, una dinàmica de grups des d'una pràctica de treball dialogal.

He vist com la pròpia vida del grup(s) creix i es desplega gràcies al diàleg, a la participació, a la implicació i a la donació dels estudiants al grup. El diàleg els permet discutir, aprendre junts, els obliga a obrir-se, a escoltar l'altre, a tenir en compte l'altre, a valorar les aportacions dels companys de grup en funció de les seves narracions, a recapacitar sobre el que a un li han dit o suggerit, a contrastar i comparar els bons i els mals models de mestres d'escola o de projectes educatius, a respectar la diversitat i l'expressió de la identitat de cadascú. Aquesta dinàmica els ajuda a posar-se davant del mirall a partir dels relats, es mostren qui són i com són, quins valors tenen, des de quin lloc miren, analitzen i reviu la seva experiència.

Tot això ho contrasten amb els altres companys i així veuen les semblances i les diferències que tenen; el diàleg els permet ampliar la mirada, l'opinió i integrar les diverses visions sobre l'educació, l'escola, l'aprenentatge... S'adonen també de si estan lluny o a prop dels altres, del que se suposa que és acceptat per l'acadèmia, del que és pedagògicament correcte. S'adonen ben bé de les coses que semblen invisibles a les escoles però que hi són, i que tenen la seva importància. Els estudiants han après a raonar, a justificar el seu discurs, la seva opinió o contribució i això els configura. Hi ha alumnes que es deixen tocar i d'altres que es mostren més reticents, ja que la cuirassa que tenen o porten costa de trencar. A alguns també els costa més perquè són més fràgils o tenen més dificultats. Es dona, però, un marc en què es fa possible la interpel·lació de l'altre.

Cal donar-los el temps necessari i dotar-los de l'espai educatiu adequat perquè avancin i progressin en la construcció de saber pedagògic, en la reflexió educativa amb ulls de futurs mestres, en la maduració de la vocació, etc. En aquest procés de treball dialògic hi ha una obertura de plans que es va destapant a poc a poc: què sé jo, què saps tu, què sabem nosaltres –el grup de Seminari–, què saben els altres –el món, l'escola, les famílies, els experts, etc.– i això ho van teixint, trenant de manera que poden arribar a acords en àmbits tan diferents com el cognitiu, l'ètic i l'afectiu.

La pràctica narrativa de l'autobiografia educativa en la qual els estudiants han participat és un tipus de relat o narració que no han fet sols, sinó que se'ls ha acompanyat en la preparació i se'ls ha facilitat un espai compartit amb els altres companys. En aquest treball, he estudiat un itinerari concert, un recorregut singular, però que crec que si no es desplega del tot, potser no s'obtindrà el mateix sentit. L'esquema dialògic no es dona la final, es dona des del principi malgrat l'autobiografia sigui un text personal.

Aquesta pràctica de treball dialògic proporciona l'atmosfera adequada perquè els estudiants s'involucrin en la tasca de construcció de coneixement junts, però, a més, també afavoreix la generació del grup quasi com a equip docent, com a petit claustre, la construcció com a petita comunitat o cultura que pensa i reflexiona pedagògicament. I això ho fan en un clima de col·laboració i convivència que els facilita tenir més coneixement mutu.

Com ja he insistit durant tota la tesi, la tutora juga un paper imprescindible perquè tot això es pugui donar. He vist com ajuda els estudiants a clarificar i a reformular el que han

explicat o narrat per tal que el grup ho pugui entendre bé, com els ajuda a veure que en el diàleg és tan important parlar com escoltar, com dinamitza les interaccions entre els alumnes, etc. Una tutor que té en compte l'alumne, la seva persona: qui és, d'on ve, com arriba a la Facultat; una tutora que desplega un treball no només tècnic, no només intel·lectual, sinó també d'acompanyament personal –que incorpora la dimensió emocional. Queda clara la importància de les persones, dels estudiants, en la qual tothom ha de tenir, pot tenir, té el seu lloc i s'escolta la seva veu.

Aquesta experiència pedagògica ha suposat per a aquests estudiants un modelatge formatiu per al seu futur professional, han viscut una experiència que pot ser fundant en la seva identitat i en la seva vocació docent.

4. Una metodologia de treball universitari a la formació de mestres

La recerca que he dut a terme m'ha donat, també, l'oportunitat de fer una reflexió sobre la metodologia de treball universitari, de pensar com es pot treballar en la formació inicial de mestres a la universitat. M'he adonat que cal encarar-la amb entusiasme, determinació i delicadesa, perquè aquesta sigui més pensada, més acurada, més adequada i pertinent.

En aquest sentit, he pogut constatar quins poden ser els ingredients d'un bon model metodològic, d'una bona proposta pedagògica, d'un bon itinerari didàctic i que són, entre d'altres: 1)- el treball en grup reduït que es dona en un espai idoni –el Seminari en el qual la singularitat de cada estudiant hi té un lloc; 2)- un professor-tutor que ha de ser sòlid intel·lectualment i amb coneixement directe de la pràctica educativa escolar, que els guia i acompanya amb exigència i rigor, que els ajuda a construir una bastida a partir de la qual construir coneixement i reflexió pedagògica; 3)- els continguts, fonamentalment, extrets de la seva experiència, de la vida escolar viscuda, els quals poden revisar i repensar.

El treball d'investigació que he fet també m'ha permès descobrir que la proposta pedagògica de l'autobiografia educativa pot desembocar en uns monogràfics o projectes de treball, si se saben aprofitar bé algunes de les tematitzacions que apareixen mentre els estudiants preparen i comparteixen els relats autobiogràfics a Seminari. Estirar a fons alguns dels fils temàtics –polèmics o no– que apareixen al llarg dels diàlegs i respondre a

certs interessos, interrogants i inquietuds que s'han formulat o expressat en els debats, obre una oportunitat metodològica a nivell universitari que permet als estudiants, d'una banda, viure en primera persona que implica partir de les seves preguntes i, de l'altra, els guia cap a la recerca, cap a la investigació. En aquesta aposta metodològica els alumnes tenen una actitud activa –han de fer, han de resoldre–, estan motivats, es té en compte la seva experiència, viuen una experiència singular de construcció de coneixement compartit, alhora que és una experiència integradora i global, ja que per portar-la a terme han de posar en joc totes les seves dimensions individuals i de relació.

En la realització d'aquests monogràfics o projectes de treball que es fan en grups petits a cada Seminari, els estudiants han d'esmerçar-se a presentar el resultat de la seva recerca o investigació als altres grups del Seminari, és a dir, implica un treball intraseminari important, i alhora també comporta una comunicació o posada en comú als altres seminaris del grup classe sencer, és a dir, implica un treball interseminari.

Veure la manera com els estudiants de primer curs de Magisteri han estat capaços de passar d'unes inquietuds o interessos sorgits de la seva experiència escolar viscuda a una recerca compartida a nivell del seu grup de Seminari i, en acabar el curs, poder-la explicar per escrit i oralment als altres companys de classe, em permet afirmar que tant els alumnes com els tutors són afortunats de poder participar en aquesta experiència.

5. Una clau per a replantejar el currículum

Aquesta investigació m'ha permès descobrir una manera, una nova clau d'accés al currículum dels estudis d'Educació. La pràctica de la narrativa de l'autobiografia educativa feta pels estudiants de primer curs de Magisteri m'ha mostrat una manera d'atansar-se i d'obrir el currículum des de l'experiència. El que he pogut constatar és que a partir dels relats dels estudiants –des de les seves experiències i reflexions educatives– s'obre una possibilitat diferent d'abordatge de continguts i de competències.

He descobert que l'autobiografia educativa pot esdevenir un material a estudiar, a pensar i a reflexionar per part dels estudiants de Magisteri i, per tant, pot convertir-se en una clau d'accés al currículum de la formació inicial de mestres.

La recerca desplegada m'ha permès viure una possibilitat de repensar el currículum del primer curs de Magisteri, i com aquest es podria estructurar a partir de l'experiència dels estudiants. Una experiència que és relatada, compartida, analitzada, interpretada i que permet anar-la afaiçonant fins a convertir-la en un saber educatiu. M'he adonat del possible currículum que es podria desplegar: les tematitzacions que es podrien examinar a partir de les qüestions essencials que han emergit quan els estudiants han narrat, han compartit, han analitzat, han interpretat les seves experiències particulars sobre l'educació, sobre els models d'ensenyament i d'aprenentatge, sobre la vida dels infants a l'escola, sobre el compromís i la responsabilitat dels mestres, etc.

Els continguts que han aflorat de les autobiografies educatives no haurien de considerar-se un afegitó o un complement al currículum acadèmic oficial, sinó que haurien d'esdevenir punt de partida o part del currículum habitual dels estudis d'Educació.

La proposta pedagògica oferta als alumnes de 1r curs de Magisteri, i que he investigat en aquesta recerca, els ha permès aprendre des de les seves autobiografies educatives i això els ofereix a ells, però també a nosaltres, els professors universitaris, un nou marc curricular des del qual situar-se, mirar i aprofundir el món de l'educació, l'escola, l'ensenyament-aprenentatge, els infants, etc.

Aquest nou marc representa també una opció més integral, interdisciplinària i, fins i tot, transdisciplinària de treball entre les diverses matèries que es van abordant al llarg d'aquest primer any de formació inicial de mestres. En aquest sentit, sol·licita un treball conjunt del professorat, menys previsible o dibuixat –s'està més a la intempèrie–, alhora que estableix ponts entre la teoria i la pràctica.

Capítol 5: Referències

CAPÍTOL 5

5. Referències

Argemí, R. (2014). La identidad profesional docente: Concepto en constante (re)novación y (re) configuración. Estudio de caso en el Recinto educativo Llars Mundet (Barcelona). Comunicació presentada al simposi: Sancho, J. M., Correa, J. M., Giró, X. y Fraga, L. (Coord.) (2014). Barcelona, 21 – 22 de noviembre, 2013. 528 p. Procesos de constitución de identidades docentes. p. 295 Recuperat de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/50765-303>

Arnaus, R. (1996). *Complicitat i interpretació. El relat d'una etnografia educativa*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Madrid: Losada.

Benjamin, W. (2008). *El narrador*. Santiago de Chile: Materiales Pesados.

Biddle, B.J. (1997). Teoría, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza. A M.C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 95-130). Barcelona: Paidós/M.E.C.

Blanco, N. (1992). Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la historia: Estudio de un caso. Universidad de Málaga. Tesis doctoral.

Blanco, N. (1999). Aprender a ser profesor/a: El papel del practicum en la formación inicial. En A. Pérez Gómez, J. Barquín y J.F. Angulo (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 379-398). Madrid: Akal.

Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Aljibe: Archidona (Málaga).

Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios de Educación*, 12, 13-30.

Bolívar, A. (2008). L'esforç reflexiu de fer-ne, de la vida, una història. Guix, 342, pp. 66-70.

Bolívar, A., Domingo, J., Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

Bolívar, A., Gijón, J. (2008). Historias de vida que deshacen profecías de fracaso. *Cuadernos de Pedagogía*, 382, pp. 56-59.

Bolívar, A., Fernández M, Molina E. (2004). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. In *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6 (1), Art. 12. Recuperat de <http://nbn-resolving.de/urn:de:0114-fqs0501125>

Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.

Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.

Butt, R., Raymond, D., McCue, G., Yamagishi, L. (2004). La autobiografía colaborativa y la voz del profesorado. En I.F. Goodson (Ed.), *Historias del profesorado* (pp. 99-148). Barcelona: Octaedro.

Caballé, A. (2012). ¿Cómo se escribe una biografía? *Rúbrica Contemporánea, Vol. 1, Num. 1*, issn. 2014-5748. Unidad de Estudios Biográficos (Universidad de Barcelona). Conferencia donada a la Facultad d'Història de la Universitat Autònoma de Barcelona, 15 de maig de 2012. (pp. 39-45). Recuperat de <http://revistes.uab.cat/rubrica/article/view/caballe-v1n2>

Cartolari, M., Carlino, P. (2012). Leer y escribir en la formación docente: aportes de las investigaciones anglosajonas. *Acción pedagógica*, 21, pp.6-17.

Castañeda, M.A. (2013). Identidades en proceso en formación. *Cuadernos de pedagogía*, 436, pp.14-17.

Castiñeira, À. (2013). Quins lideratges cal promoure en el professorat i l'alumnat. A Fundació Jaume Bofill (Vicenç Relats, Coord.), *Què vol dir ser mestre avui? Reflexions al voltant del compromís ètic del professorat* (pp. 91-105). Santa Eulàlia de Ronçana (Barcelona): Gent i Terra, SL.

Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Cahier de Recherche du GIRSERF*, 10. Recuperat de <http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/010cahier.pdf>

Cifali, M. (2006). Enfoque clínico, Formación y escritura. A L. Paquay, M. Altet, E. Charlier y P. Perrenoud, *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 170-196). México: Fondo de cultura económica de España.

Cifali, M. (2012). Creer en la escritura, Michel de Certeau, una poética de lo cotidiano. Conferencia; Montevideo, 30 de marzo de 2012. Recuperat de [https://www.mireillecifali.ch/Articles_\(2007-012\)_files/mdecerteaupoetique_espagnol.pdf](https://www.mireillecifali.ch/Articles_(2007-012)_files/mdecerteaupoetique_espagnol.pdf)

Clandinin, D.J., & Huber, J. (in press). Narrative inquiry. In B. McGaw, E. Baker, & P.P. Peterson (Eds.). *International encyclopedia of education* (3rd ed.). New York. NY: Elsevier. Recuperat de <http://www.mofet.macam.ac.il/amtim/iun/CollaborativeResearch/Documents/NarrativeInquiry.pdf>

Clementino de Souza, E. (2008). Las historias de vida y las prácticas de formación. Apuntamientos sobre pesquisa, ensino y formación. - UNEB VII Seminario Redestreo – Nuevas Regulaciones en América Latina. Buenos Aires, 3, 5 y 5 de julio de 2008, pp. 1-17. Recuperat de http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Elizeu%20Clementino%20de%20Souza.pdf

Clementino de Souza, E. (2011). Acompañamiento, mediación biográfica y formación de formadores: dimensiones de investigación-formación. *Revista Educación y Pedagogía*, 61, pp. 41-56.

Connelly, F.M., Clandinin, D.J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J., Arnaus, R., Ferrer, V., Pérez de Lara, N., Connelly, F.M., Clandinin, D.J y Greene, M., *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes.

Contreras, J. (1990). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.

Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2) (pp.61-81). ISSN 0213-8646. Recuperat de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198004>

Contreras, J., Pérez de Lara, N. (Comps.). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

Cortés, P., Leite A.E. Rivas, J.I. (2014). Un enfoque narrativo de la identidad profesional en profesorado novel. *Tendencias pedagógicas* núm. 24, pp. 199-214..

Dávila, P.V. (2011). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia de reposicionamiento de saberes, conocimientos y actores en el campo de la formación docente. *Revista Educación y Pedagogía*, núm. 61, pp. 145-155.

Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.

de Certeau, M. (2000). La invención de lo cotidiano, *Artes de hacer, vol.(1)*. (pp.xx). México: Universidad Iberoamericana.

Demetrio, D. (1999). *Escribirse. La autobiografía como curación de uno mismo*. Barcelona: Paidós.

Demetrio, D. (2006). Narrar per escriure la vida. L'autobiografia com a recurs pedagògic a l'adolescència i a qualsevol edat. A *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna*, 19. pp.127-140.

Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Editorial Losada, S.A.

Dewey, J. (1985). *Democràcia i escola*. Vic: Eumo.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

Diotima. (2004). *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana* (2a. ed). Barcelona: Icaria Antrazyt.

Dubar, C. (2002). *La crisis de identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.

Duch, L. (2004). *Estaciones del laberinto. Ensayos de antropología*. Barcelona: Herder.

Egan, K. (2012). Narrativa y aprendizaje. Una travesía de inferencias. En H. McEwan, K. Egan, (Comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (2ª reimpresión) (pp. 169-180). Buenos Aires: Amorrortu.

Elías, M. E. (2011). *Aportes para la construcción de una identidad docente*. Recuperat de http://memoriafahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.961.pdf

Erickson, F. (1997). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M.C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 195-295). Barcelona: Paidós/M.E.C.

Escolano Benito, A. (2010) Memoria de la escuela e identidad narrativa [en línea]. *Cabás: Revista del centro de recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)* [Publicación seriada en línea]. N°4. Diciembre 2010. <http://revista.muesca.es/index.php/articulos4/148-memoria-de-la-escuela-e-identidad-narrativa>. ISSN 1980-5908

Fatsini, E. (2014) Recordar l'escola, transformar l'escola? a Comas, F.; González, S.; Motilla,.; Sureda, B. (Eds.). (2014). *Imatges de l'escola, imatge de l'educació* Motilla, X. Palma: Universitat de les Illes Balears. (p. 137-145).

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

Fundació Jaume Bofill. (Vicenç Relats, Coord.). (2013). *Què vol dir ser mestre avui? Reflexions al voltant del compromís ètic del professorat*. Santa Eulàlia de Ronçana (Barcelona): Gent i Terra, SL.

Gadamer, H. G. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós Asterisco.

Geertz, C. (1997). *La interpretación de las culturas*. (8a. reimpresión). Barcelona: Gedisa.

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

Gil Cantero, F. (1997). Educación y narrativa: La práctica de la autobiografía en la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, vol. (9), pp. 115-136. Recuperat de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3134>

Gil Cantero, F. (1999). Las bases teóricas de las narraciones autobiográficas de los docentes. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, vol. (11), pp. 159-181. Recuperat de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/2848/2884>

Gil Cantero, F. (2006). Educació i narració. *Temps d'Educació*, 31, pp. 103-122. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona.

Gimeno Sacristán, J. (Comp.) Pérez Gómez, A.I., Martínez, J.B., Torres, J., Angulo, F.,Álvarez, J.M. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

Goetz, J.P., LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

González, R. i Latorre, A. (1990). *El mestre investigador. La investigació a l'aula*. Barcelona: Graó.

Goodson, F. (Ed.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro EUB.

Goodson, I.F. (2004). Profesorado e historias de vida: un campo de investigación emergente. En I.F. Goodson (Ed.), *Historias del profesorado* (pp. 45- 62) Barcelona: Octaedro.

Guba, E. (1989/1985). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (pp. 148-165). Madrid: Akal.

Gutiérrez, M. (2010). Relato autobiográfico y subjetividad: una construcción narrativa de la identidad personal. *Educere*, 49, pp. 361-370. Recuperat de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35617102011.pdf>

Habermas, J (1989). *Identidades nacionales y postnacionales*. Madrid: Tecnos.

Hammersley, M., Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Hansen, D.T. (2001). *Llamados a enseñar*. Barcelona: Idea Books, S.A.

Huberman, M. (2012). Trabajando con narrativas biográficas. En H. McEwan, K. Egan (Comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. (2ª reimpresión) (pág. 183-235). Buenos Aires: Amorrortu.

Ibarra, G. (2013). *Ética e identidad docente*. Comunicació presentada al Simposio internacional Barcelona Aprender a ser docente en un mundo en cambio, 21 – 22 de noviembre, 2013. Recuperat de <http://som.esbrina.eu/aprender/docs/2/IbarraRosalesGuadalupe.pdf>

Imbernon, F. (2012). Per què sóc, penso i actuo així (pedagògicament)? Influències que han marcat un camí cap a la identitat professional. *Temps d'Educació*, 43, pp.221-30.

Izquierdo, O. (Coord.). (2005). *Blanquerna Memòria 04-056*. Barcelona: Fundació Blanquerna.

Jackson, Ph. W. (1996). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Johnson Mardones, D. (2010). Identidad y formación de los profesores principiantes. Un enfoque biográfico-narrativo. Recuperat de [file:///C:/Users/User/Downloads/ponencia%20de%20daniel%20johnson%20identidad%20y%20formacion%20docente%20de%20los%20profesores%20principiantes%20un%20enfoque%20biografico%20narrativo%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/ponencia%20de%20daniel%20johnson%20identidad%20y%20formacion%20docente%20de%20los%20profesores%20principiantes%20un%20enfoque%20biografico%20narrativo%20(2).pdf) http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2010/cs-johnson_d/pdfAmont/cs-johnson_d.pdf

Knowles, J.G. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías de profesorado en formación y en sus primeros años de docencia: ilustraciones a partir de estudios de caso. A I.F. Goodson (Ed.), *Historias del profesorado*. (pp. 149- 205). Barcelona: Octaedro.

Langobardi, G. (2004). Una cuestión de gràcia. En Diotima. *El perfume de la maestra*. (pp. 51-59). Barcelona: Icaria

Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Larrosa, J. (2009). "Experiencia y alteridad en educación", En Carlos Skliar y Jorge Larrosa. (Comps.) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens/Flacso. pp. 13-44.

Larrosa, J., Arnaus, R., Ferrer, V., Pérez de Lara, N., Connelly, F.M., Clandinin, D.J. y Greene, M. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

Latorre, A., Del Rincón, D., Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Gráficas 92.

Liston, D., Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid: Morata.

Los relatos pedagógicos contribuyen a generar movilizaciones cognitivas y políticas de los docentes. Entrevista a Daniel H. Suárez. *Docencia*, 39. pp. 82-89. Recuperat de <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100730202441.pdf>

Lozano, J.M., Esteve, J.M. (1994). *Què vol dir ser professional de l'ensenyament?* Barcelona: Cruïlla. I Seminari Proposta –Espai Pedagogia 1993.

Malguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.

Manenti, E. (2004). La casa del Po. En Diotima, *El perfume de la maestra. En los Laboratorios de la vida comunitària* (pp.162-175). Barcelona: Icaria.

Martin, J.A. (1995). Análisis y organización del material etnográfico. En A. Aguirre (Ed.), *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural* (pág. 221-225). Barcelona: Boixareu Universitaria/Marcombo.

Martínez M. (2013). Com s'ha d'implicar el professional en la tasca educativa del centre? A Fundació Jaume Bofill. (Vicenç Relats, Coord.). *Què vol dir ser mestre avui? Reflexions al voltant del compromís ètic del professorat* (pp.107-116) Santa Eulàlia de Ronçana (Barcelona): Gent i Terra, SL.

Martori, L. (2004). Tras las huellas de un saber. En Diotima, *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida comunitària* (pág.153-162). Barcelona: Icaria.

Mateos, T., Nuñez, L. (2011). Narrativa y educación indagar la experiencia escolar a través de los relatos. *Teoría Educación*, 23, 2 -2011, pp. 111-128.

Maykut, P., Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado Ediciones.

McEwan, H. y Egan, K. (Comps.) (2012). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (2ª reimpresión). Buenos Aires: Amorrortu.

McIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.

Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.

Meirieu, P. (2007). *Carta a un joven profesor*. Barcelona: Graó.

Mèlich, J.C. (2001). *La ausencia de testimonio. Ética y pedagogía en los relatos del holocausto*. Barcelona: Anthropos.

Meza J.L. (2008). Narración y pedagogía: elementos epistemológicos, antecedentes y desarrollos de la pedagogía narrativa. A *Revista Actualidades Pedagógicas*, 51, pp.59-72. Recuperat de <file:///C:/Users/User/Downloads/1351-Texto%20del%20art%C3%ADculo-2616-1-10-20121206.pdf>

Morin, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Nóvoa, Antonio & Finger, Mathias (Eds.). (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: D.R.H. Ministerio da Saude.

Nuevas identidades en la formación del profesorado: la voz del alumnado. *International Journal of Development and Educational Psychology. INFAD revista de psicología*. 7 (1) pp. 487-494.

Ortiz, M. N. (2011). La narración: puerta y espejo en la formación investigativa de maestros/as. A *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 23, núm. 61, septiembre-diciembre, 2011, (pp. 133-144)

Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

Pineau, G. (2008). Las historias de vida como artes formadoras de la existencia. (*Life histories as shaper acts of existence*). *Cuestiones pedagógicas*, 19, pp. 247-265.

Piussi, A.M., Bianchi, L. (1996). *Saber que se sabe. Mujeres en educación*. Barcelona: Icaria. Antrazyt.

Postman, N. (1995). *Fi de l'educació. Una redefinició del valor de l'escola*. Vic: Eumo Editorial.

Prat, J. (Coord.). (2004). *I...això és la meva vida: Relats biogràfics i societat*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Pujadas Muñoz, J.J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones sociológicas. Colección Cuadernos metodológicos, núm. 3.

Pujadas, J.J. (Coord.). (2004). *Etnografía*. Barcelona: Editorial UOC.

Rapley, T. (2014). Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa. Madrid: Morata.

Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración*. México: Siglo XXI.

Ricoeur, P. (1996). *Historia y narrativa*. Barcelona: Paidós.

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.

Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.

Riera, J. (2001). *Principis i mètodes (s) o de les arrels i els nous horitzons de la metodologia Blanquerna*. Barcelona: Fundació Blanquerna.

Rivas, J.I. (2010). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En Flores Rivas Flores J.I. y Herrera D. (Coord.). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. (pp.17-36) Barcelona: Editorial Octaedro. (En formato digital).

Rivas, J.I. (2014). Nuevas identidades en la formación del profesorado. La voz del alumno. Recuperat de

<http://www.riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/7449/Nuevas%20identidades%20en%20la%20formaci%C3%B3n%20del%20profesorado.pdf?sequence=3>

Rivas, J.I., Leite, A.E. (2013). Aprender la profesión desde el pupitre. *Cuadernos de pedagogía*, 436, pp. 34-37.

Rivas, J.I., Leite, A. E., Cortés, P. (2011). Luchando contra la historia: obstáculos para la innovación en la formación del profesorado, derivados de las historias escolares del alumnado. *Revista Educación y Pedagogía*, 61, pp. 67-79.

Rivas, J.I.; Leite, A.E.; Cortés, P.; Márquez, M.J.; Padua, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, 353, pp. 187-209.

Rivas, J.I., Leite, A.E. y Prados, E. (Cords.) (2014). *Profesorado, escuela y diversidad. La realidad educativa desde una mirada narrativa*. Málaga: Aljibe.

Rivas Flores, J.I., Hernández, F., Sancho, J.M. i Núñez, C. (2012). Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia. Barcelona: Dipòsit Digital UB. <http://hdl.handle.net/2445/32345>

Rosenwald, G., Ocheberg, R. (1992). Introduction: Life Stories, Cultural Politics and Self Understanding. In G. Rosenwald y R. Ocheberg (Comps.), *Storied Lives: The cultural Politics of Self-understanding* (pp.90-102). New Haven: Yale University Pres.

Ruiz, J.I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Sandín, M.P., Medina, J.L. (1993). Estudio comparativo de dos programas informáticos de análisis de datos cualitativos. *Revista de investigación Educativa*, 2, pp. 151-166.

Sayago Quintana, Z. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *EDUCERE-Investigación arbitrada*. 42, pp. 551-561.

Sepúlveda, M.P., Rivas Flores, J.I. (2003). Voces para el cambio. Las biografías como estrategias de desarrollo profesional. En M.A. Santos Guerra y R. Beltrán Duarte (Coords.), *Conocimiento, Ética y Esperanza* (p. 367-381). Málaga: Universidad de Málaga.

Shön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Shön, D.A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.

Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.

Steiner, G. (2005). *Lecciones de los maestros* (3ª ed). Barcelona: Siruela.

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum* (3ª ed). Madrid: Morata.

Suárez, D. H. (2013). *Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares*. Universidad de Buenos Aires. Laboratorio de Políticas Públicas-BA. Recuperat de

[http://www.academia.edu/3355641/Docentes narrativa e investigaci%C3%B3n educativa](http://www.academia.edu/3355641/Docentes_narrativa_e_investigaci%C3%B3n_educativa). La documentaci%C3%B3n narrativa de las pr%C3%A1cticas docentes y la indaga ci%C3%B3n pedag%C3%B3gica del mundo y las experiencias

Suárez, D. H. (2010). El saber de la experiencia. Maestros, narrativas y nuevas perspectivas para la formación docente continua. Universidad de Buenos Aires Laboratorio de Políticas- Buenos Aires (p.15) Recuperat de <https://es.scribd.com/document/147725691/El-saber-de-la-experiencia-pdf>

Suárez, D.H., Dávila, P.V., Ochoa de la Fuente, L. (2003). *Narrativas docentes y prácticas escolares. Hacia la reconstrucción de la memoria pedagógica y el saber profesional de los docentes*. pp.1-10. Recuperat de [http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/Manual de sistematizacion Libro1.pdf](http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/Manual_de_sistematizacion_Libro1.pdf)

Suárez, D.H., Ochoa de la Fuente, L., Dávila, P.V. (2004). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *Revista Nodos y nudos*, 17, pp.13-31. Recuperat de <file:///C:/Users/User/Downloads/1228-4311-1-PB.pdf>

Suárez, D.H., Ochoa de la Fuente, L., Dávila, P.V. (2007). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Hacia la reconstrucción de la memoria y el saber profesional

de los docentes. *Revista Nodos y nudos*, 18, pp. 1-21. Recuperat de http://www.ceip.edu.uy/documentos/2014/aprender/NARRATIVAS_DOCENTES_PRACTICAS_ESCOLARES.pdf

Taylor, S., Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Terribas, M., Cela, J. (2013). El compromís ètic el professorat a debat. Diàleg entre Mònica Terribas i Jaume Cela. A Fundació Jaume Bofill. (Vicenç Relats, Coord.), *Què vol dir ser mestre avui? Reflexions al voltant del compromís ètic del professorat* (p.11-34). Santa Eulàlia de Ronçana (Barcelona): Gent i Terra, SL.

Tonucci, F. (1990). *Ensenyar o aprendre? L'escola com a recerca quinze anys després*. Barcelona: Graó.

Trilla, J. (2002). *La aborrecida escuela. Junto a una pedagogía de la felicidad y otras cosas*. Barcelona: Laertes.

Vaillant, D. (2010). La identidad docente. La importancia del profesorado como persona. En M. Colén Riau & B. Jarauta Borrascas (Eds.), *Tendencias de la formación permanente del profesorado* (pp. 9-24). Barcelona: I.C.E. Universitat de Barcelona-Horsori.

Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Idea Books, S.A.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.

Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós Educador.

Velasco, H.M., Díaz de Rada, A. (1999). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de Trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.

Velasco, H.M., García, F.J., Díaz de Rada, A. (Eds.). (1993). *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.

Wilcox, K. (1993). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. En H.M. Velasco, F.J. García, A. Díaz de Rada (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores* (pp.95-127). Madrid: Trotta.

Wittrock (Comp.) M.C., (1989). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós Educador/M.E.C.

Wolcott, H. F. (1993). Sobre la intención etnográfica. En H.M. Velasco, F.J. García, A. Díaz de Rada (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 127-145). Madrid: Morata.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós Ibérica/M.E.C.

Xirau, J. (1986). *Pedagogia i vida*. Vic: Eumo.

Zamboni, Ch. (2004). Intermedio. Inventar, agradecer: pensar. En Diotima (2004). *El perfume de la maestra. En los Laboratorios de la vida comunitària* (pp.22-28) Barcelona: Icaria.

Zambrano M. (1989). *Notas de un método*. Madrid: Mondadori.

Zambrano M. (2002). *L'art de les mediacions (textos pedagògics)*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.

Zeichner, K.M., D.P. Liston (1996). Historical roots of reflective teaching. In *Reflective Teaching: An Introduction* (reimpresión 2011). (pp. 8-22). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Annex

ANNEX

6.1. Annex Digital

