

L'assessorament davant el canvi curricular a les escoles: la complexitat d'un itinerari professional i personal explicat a través de relats d'experiència

Montse Ventura Robira

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



Departament de Didàctica i Organització Educativa
Universitat de Barcelona

Programa de Doctorat:
Processos educatius en situacions de canvi
Bienni 1997-1999

L'ASSESSORAMENT DAVANT DEL CANVI CURRICULAR A LES ESCOLES

**La complexitat d'un itinerari professional i personal explicat a través de
relats d'experiència.**

Doctoranda:
Montse Ventura Robira

Dirigida per:
Dr. José Contreras Domingo

Barcelona, 2008

2. ELS RELATS D'EXPERIÈNCIA

En els tres relats que presento a continuació, narro històries compartides de canvi per mostrar com he anat reconstruint el meu itinerari professional i personal.

Ha estat molt difícil distingir els diferents elements que formen part d'aquests relats. Refer la meua trajectòria com a eix central des de les aportacions de les tres persones que m'han acompanyat en una part del trajecte no ha estat una tasca planera, perquè també he volgut mostrar les elaboracions que he anat fent des del present, fer aclariments o ampliacions informatives del text amb relació al que va passar, exposar les veus de les mestres de diferents escoles, representades mitjançant els documents elaborats en diferents moments i entrelligades amb reflexions específiques que anava elaborant, o ensenyar produccions fetes pels nens i nenes.

Per fer comprensible el procés que he seguit, he creat una estructura tipogràfica que està organitzada de la manera següent:

1. Les meves aportacions, fruit del record i del diàleg amb les tres persones amb qui he dialogat, han estat redactades en la tipografia i el cos que he utilitzat per a tota la recerca; és a dir, Arial cos 12.
2. Les reflexions que vaig fent amb relació al present han estat escrites força entrades a l'esquerra, en la mateixa tipografia, però en cos 11 i interlineat senzill.
3. Les aportacions dels tres interlocutors/es apareixen en lletra cursiva.
4. Les aportacions de les mestres i les situacions reals extretes de les escoles apareixen en el text sense justificar, amb la lletra de color gris i interlineat senzill.
5. Les produccions o aportacions fetes pels nens i nenes apareixen dins del relat o al final en forma de quadre.
6. Els continguts específics apareixen emmarcats i en cos més petit.
7. Les incorporacions teòriques que vaig fer posteriorment estan marcades amb un punt (·) al davant.

2.1. PRIMER RELAT: L'ASSESSORAMENT EN L'EXPERIÈNCIA COMPARTIDA

PRESENTACIÓ

En aquest relat explicaré una història de canvi compartida amb una mestra en l'escola on jo treballava com a psicopedagoga. Aquesta història representa un intent d'explorar les aportacions de la narrativa per entendre la complexitat assessora i també l'esforç que implica plantejar un procés de canvi en l'estil d'ensenyar a llegir i a escriure.

Espero que la complexitat d'aquest relat pugui fer més comprensible el procés de construcció del saber assessor i l'enfocament de l'ensenyament de la lectura i l'escriptura que vam tirar endavant, un enfocament que ens va ajudar a entreveure els canvis en les nostres maneres de concebre les relacions entre el fet d'ensenyar i d'aprendre amb nens i nenes d'edats compreses entre els tres i els vuit anys.

Ara m'adono que la manera d'organitzar aquest relat no respon solament a aspectes formals, sinó que té a veure amb la manera com penso l'activitat assessora (i docent), i això crec que ajuda a comprendre la docència com una xarxa relacional en què hi ha involucrades totes les veus dels protagonistes (assessora/mestres/alumnes).

Segons explica una antiga llegenda xinesa, un dia de l'any 2640 aC, la princesa Si Ling Chi estava asseguda a l'ombra d'una morera quan a la tassa de te li va caure un capoll d'un cuc de seda. Quan va intentar treure'l, va observar que el capoll començava a desenredar-se en el líquid calent. Va donar l'extrem solt a la seva donzella i li va dir que comencés a caminar. La serventa va arribar al jardí, va creuar les portes, va sortir de la Ciutat Prohibida i es va endinsar un quilòmetre dins el camp abans que se li acabés el fil del capoll.

Jo em sento una mica com aquella princesa xinesa. Com ella, desenredo la meva història, i com més llarg sigui el fil, menys em queda per explicar. Recorrent el fil a l'inrevés em trobo que el capoll comença en un nus molt petit.

2.1.1. La revisió i la transformació dels models d'ensenyar a llegir i a escriure des de la indagació de les concepcions docents

En aquesta part no pretenc referir-me a l'escriptura i la lectura com a concepte, ja ben caracteritzat i amb bibliografia abundant a disposició de les persones interessades. El meu propòsit és senzillament apropar-me a les transformacions dutes a terme en les maneres d'ensenyar a llegir i a escriure a partir dels canvis de concepcions docents que es generen en l'espai assessor (vist com un espai d'intercanvi de concepcions docents que al mateix temps creen una recerca compartida en l'anàlisi dels processos d'adquisició d'aquest rellevant coneixement per part de nens i nenes).

Voldria començar dient que la Maria (la meva primera interlocutora) ha estat mestra de l'escola Pompeu durant trenta anys. És potser qui més coneix la llarga història de l'escola. Altres persones hi vam entrar i en vam sortir, i ens vam emportar una part de la història del centre, però ella ha estat allà per viure els bons moments i sobretot, darrerament, els mals moments, en aturar-se el projecte de millora que tants esforços va significar per a alguns de nosaltres. Ara la seva visió (i sobretot les seves vivències) m'ajuden a comprendre i a recordar la meva història a l'escola. Actualment ella és mestra de P3 d'una escola pública situada al districte de Nou Barris (l'escola Pompeu continua en un nou edifici, però en queda ben poc de la innovació que vam crear). En un intent de retratar la seva fisonomia professional, ressaltaré un dels seus trets diferencials, la capacitat de generar en la seva aula un espai diferent, on cada nen i cada nena és reconegut com a protagonista de la seva història d'aprenentatge. La seva veu densa d'experiència, expressiva i exigent, i el seu marc interpretatiu des de les seves hipòtesis i explicacions, s'entrellacen i formen part de la meva pròpia anàlisi.

Per això vull dir que tornar a viure el que vam compartir fa vint-i-cinc anys ens ha possibilitat repensar el que vam crear totes dues amb la companyia de les altres mestres de l'equip de parvulari i d'infantil al llarg d'aquells tres cursos.

Però abans m'agradaria introduir el punt de partida del meu llarg itinerari assessor. Tot i que és complex, sóc conscient que no puc dir qualsevol cosa sobre el que va passar i això em preocupa. Trobar la punta del capoll és difícil. Crec que el que he sentit en l'experiència viscuda s'ha anat transformant en saber subjectiu assessor. És un saber en què el passat i el present s'omplen de sentit al mateix temps que es va donant un sentiment d'una mateixa³⁸ més integrat. Però com es pot analitzar la restitució del passat en què una comença a aprendre a ser assessora?³⁹

Malgrat tot, com que he de crear un punt de partida (encara que no sigui el real), iniciaré el meu relat sobre la reconstrucció de la meva experiència com a assessora, dos anys abans d'acabar la meva carrera de Psicologia, quan vaig treballar com a educadora en una escola d'educació especial (o potser va ser abans, quan vaig decidir que volia dedicar-me a «estar amb els altres»). Aquesta feina em va permetre acostar-me als nens i nenes amb necessitats educatives especials. Recordo que em creava moltes contradiccions ensenyar en una escola especial perquè eren uns moments, als anys setanta, en què hi havia un corrent molt fort que ressaltava la importància de la integració de l'alumnat amb necessitats educatives especials en l'escola ordinària, i qüestionava el paper d'aquest tipus de centres. La influència d'aquest corrent (que jo compartia) em va fer pensar que el meu objectiu era poder explorar més enllà de l'escola especial. Tot i que la meva tasca com a ensenyant m'agradava i sentia que podia aprofundir en els meus coneixements, sempre vaig pensar que volia treballar en una escola ordinària i atendre les necessites

³⁸ El sentiment d'una mateixa (la consideració i el reconeixement d'una mateixa) influeix en el desenvolupament de les capacitats personals. Rosa Velasco (2001). *El sentiment de si (estudi sobre la subjectivitat)*. [Escrit no publicat, però presentat al Congrés de Psicoanàlisi de Niça el juliol del mateix any].

³⁹ Després de moltes consultes, he creat els relats d'experiència (a partir dels relats de vida plantejats per Bertaux, 2005) per tractar de descriure les relacions recíproques que es poden crear en l'assessorament.

educatives especials dins de l'escola pública. Vaig estar-hi quatre anys, fins que em van proposar d'anar a treballar en una escola ordinària per fer-me càrrec de l'atenció de nens i nenes amb dificultats. Vaig aprofitar l'ocasió, com ja he dit en la primera part, per continuar aprenent el que jo en aquells moments pensava que significava un creixement i un desenvolupament de la meva professió.

Ja a l'escola ordinària (1978),⁴⁰ vaig fer-me càrrec dels nens i les nenes que necessitaven una atenció especial. A partir d'ara començo a intercalar, com ja he comentat en la presentació, les aportacions de la Maria en cursiva, al mateix temps que vaig relatant l'experiència viscuda (que em permet investigar el meu itinerari), inserint-hi també el contingut (l'ensenyament de la lectura i l'escriptura) que vam treballar plegades.

Inicialment, la meva tasca consistia a fer activitats de reeducació (aleshores tenia aquest nom) de l'alumnat que presentava dificultats d'aprenentatge. A l'escola hi havia molt material preparat per tractar de diferents tipus de problemes, com ara reeducar el traç, amb fitxes d'exercicis grafomotrius, de percepció visual, de lateralitat, de correcció ortogràfica, de mecanització d'operacions matemàtiques (material que explicava la concepció de reeducació que hi havia al darrere). L'important era la forma, no fer faltes d'ortografia, llegir amb certa rapidesa, sense reflexionar sobre el sentit que tenien aquests objectius en el procés d'aprenentatge dels alumnes.⁴¹

Et recordo en el teu petit despatx de psicologia fent reeducacions a tots aquells nens i nenes de primària que tenien dificultats (bàsicament de la lectura i l'escriptura). Més tard, vas començar a entrar a les aules. La psicòloga que havia treballat abans a l'escola tenia com a referent la teoria de Vigotsky. El seu model d'intervenció tenia una línia marcada per

⁴⁰ Curs 1978-79, inici de l'experiència.

⁴¹ L'escola funcionava aleshores com a cooperativa de pares i mares i pertanyia al CEPEPC, un col·lectiu que lluitava pel complex procés d'integració i traspàs a la xarxa pública d'escoles de la Generalitat.

la prevenció. Amb tu vam encetar un camí diferent, centrat en els canvis en les maneres d'ensenyar a llegir i a escriure.

2.1.2. Assessorar o tapar forats?⁴²

Sóc cada vegada més conscient que totes les persones que ens dediquem a l'àmbit escolar sabem que el professorat rep molta pressió social. Per això cal suposar que quan una professional com jo aterrava en una escola (i més en aquells moments), era molt clar que ho feia per donar suport a l'equip docent en la tasca per a la qual t'havien contractat: reeducar els nens i nenes amb dificultats d'aprenentatge. No entraré aquí en el significat de reeducació d'aquells moments, només diré que es tractava d'apropar els alumnes que estaven per sota de la mitjana del grup classe a un nivell considerat mitjà. És per aquesta raó que es repetien els mateixos exercicis de classe reforçats amb alguns aspectes considerats més específics, que podien estar relacionats amb la seva dificultat (trastorns de la lateralitat, problemes d'atenció...).

S'esperava que jo assumís el compromís de fer front als dèficits que el professorat no podia entomar dins les aules a causa de l'elevat nombre d'alumnes per classe i a l'exigència d'ensenyar els continguts requerits en cada curs. Com a conseqüència d'aquesta problemàtica, jo havia d'exercir una activitat de contenció dels problemes que els desbordaven. Implícitament em feien dipositària dels seus neguits, que sovint també desbordaven la capacitat que com a psicopedagoga se suposava que havia de tenir per solucionar problemes d'alumnes en concret.

Em pregunto si es poden solucionar els problemes sense compartir el que en realitat les mestres creien que era el problema de l'alumne. Els semblava que les proves diagnòstiques que jo podia utilitzar eren més qualificades que el seu punt de vista, construït després de moltes hores d'observació i de diverses entrevistes amb la família. Trencar aquest prejudici era una tasca llarga i entretinguda per a la qual sovint jo no tenia prou temps, i ells (o elles) tampoc no volien construir-lo perquè estaven enfeïnats en altres qüestions i

⁴² Curs 1978-79.

creien que això era competència meva. La idea que hi havia al darrere era, ara me n'adono, de fragmentació de l'acció professional amb els alumnes amb dificultats.

Em sentia més dipositària i responsable de problemes que no pas interlocutora. Em delegaven d'alguna manera aquesta responsabilitat, que per a mi era molt difícil d'assumir i que em creava moltes contradiccions entre el que jo volia fer i el que havia de fer.

En realitat, en aquesta nova tasca sentia que era menys creativa que en la que feia a l'escola especial. Allà, dins la meva aula (de l'escola d'educació especial) podia treballar bastant al meu aire, però a l'escola ordinària una pila de feines em queien a sobre i no sabia com atendre aquella allau de demandes. Sovint s'esperava que jo treballés com a experta en la resolució de dificultats; havia de fer un munt d'exercicis de clar enfocament conductista per solucionar els dèficits de l'alumnat amb necessitats educatives especials. Havia de treure de classe els nens o nenes que m'indicava el professorat, per un espai d'uns quaranta-cinc minuts, durant els quals se suposava que havia de reforçar aquells aspectes (sovint vinculats als dèficits de la lectura i l'escriptura) en què el nen no se'n sortia dins de l'aula.

Ara, quan ho penso, m'esgarrifa el que podien pensar els nens de les absurditats que els feia fer, o com se sentien davant el fet d'haver d'entrar en un petit despatx amb un rètol en què posava *psicologia* (que jo ja em vaig trobar posat i que no vaig ser capaç de treure).

Les circumstàncies em van portar a assumir totes les tasques psicopedagògiques de l'escola, perquè la psicopedagoga que es feia càrrec de les observacions i el seguiment dins les aules va deixar el centre. Vaig passar, aleshores, a tenir dedicació plena i em vaig integrar com una més a l'equip docent, amb tot el compromís polític que implicava treballar en una institució escolar que formava part d'un col·lectiu com el CEPEPC (que en aquells moments lluitava per integrar-se a la xarxa pública). Havia de participar en la presa de decisions, assistir a una colla d'assemblees dins i fora de l'escola, col·laborar en escoles d'estiu, seminaris, colònies extraescolars, grups de treball... I, malgrat pertànyer a la plantilla de l'escola, era considerada pels

meus companys i companyes, i també per l'alumnat i per mi mateixa, de manera diferent, perquè jo no era mestra, sinó psicòloga. Aquesta mirada dels altres cap a mi em feia sentir molt ambivalent, de vegades pensava que tenia massa espai d'intervenció, però que alhora no tenia espai propi.⁴³

2.1.3. Aprendre a conviure amb munt de contradiccions

He de dir que el meu nou rol em va permetre entrar a les aules i escoltar atentament les preocupacions de les mestres, no sols amb referència als nens i les nenes amb dificultats, sinó també a aspectes relacionats amb les maneres d'ensenyar i d'atendre les diferències en general del grup classe, tot i que aquest segon aspecte es manifestava de maneres molt diferents. A poc a poc vaig deixar la feina de reeducadora que em feia treure els alumnes de classe i vaig anar fent tasques de col·laboració i cooperació a totes les aules. Jo entrava a cada aula per compartir amb cada mestra una nova activitat consensuada prèviament, en la qual jo havia de participar i havia d'observar per després poder-la contrastar en una trobada posterior. Aquest moment va ser essencial per al meu itinerari assessor, perquè em va mostrar la complexitat i la diversitat de l'acció assessora dins de les aules. Poder entrar a les aules i compartir noves pràctiques amb les mestres em va permetre entreveure la rellevància de la funció de guia i acompanyant de l'assessora, una funció que també desenvolupo en el segon relat.

En aquells moments, jo no era conscient que aquesta funció significaria un aspecte essencial en el meu itinerari assessor.

A poc a poc vaig anar deixant de fer tasques denominades *reeducadores* per anar desenvolupant tasques assessores.

Ara m'adono que aleshores no les situava dins l'acció assessora, però també veig clar que aquest va ser el punt de partida d'un llarg recorregut que actualment m'ha permès plantejar diferents modalitats assessores. Sé que hi ha moltes

⁴³ El 5 d'abril del 2005, en un assessorament en una escola, la mestra d'educació especial em parlava de la seva soledat i dels seus dubtes; vaig comprendre-la i vaig recordar altres moments que jo havia viscut.

persones que diuen que assessoren a les escoles i no han trepitjat mai una aula.

Tot aquest trànsit complex va permetre que els mestres em veiessin com una col·laboradora en la qual podien confiar, i no com una solucionadora de problemes que ells i elles sabien més bé que jo que no es podien resoldre amb unes fitxes i unes proves estereotipades administrades fora de l'aula.

Ara, vist des de la distància, crec que en aquells moments tu no sabies encara com trobar el teu propi espai, diferent del de la psicopedagoga que havia treballat abans. Però a poc a poc, sense tenir res gaire predeterminat (més que la il·lusió de fer una cosa diferent), vam anar creant un camí ple de complicitats (cada vegada penso que la complicitat és necessària per obrir noves vies), en què l'acció del que passava a l'aula, el diàleg entre totes dues i sobretot el fet de poder compartir el que passava, va fer que creéssim un procés d'intercanvi que encara continua i que fa que avui, després de tants anys, puguem trobar-nos de nou i reviure el que va passar com si fes poc que hagués passat.

En l'etapa infantil, com explico més endavant, hi havia algunes mestres que es qüestionaven els mètodes d'ensenyar a llegir i a escriure, «qüestionament» que jo vaig tenir en compte per iniciar un nou espai de treball. Però a cicle mitjà se'm demanava que localitzés material didàctic, programació adient o prova diagnòstica per millorar capacitats instrumentals com la velocitat lectora (aleshores es passaven les proves de Galí (1984)). En aquesta etapa es prioritzaven activitats que facilitessin el domini de la tècnica lectora (i també escriptora, tot i que la demanda que se'm va fer era només per millorar la lectura; se suposava que per a l'escriptura ja disposaven de més mitjans). Per aconseguir aquests objectius centrats en uns resultats finals de domini lector, s'exercitava el coneixement del codi alfabètic per aprendre a llegir, que era valorat, fonamentalment, com un instrument d'accés a la informació dels continguts programàtics de les diferents assignatures (llegir problemes, contestar els qüestionaris dels llibres de text...). Aquestes pràctiques situaven el professorat en el centre del procés: escollien textos, fixaven activitats (sovint obligatòries, sense possibilitats d'elecció per part de l'alumnat). Aquests mètodes consistien a donar als nois i noies textos diversos seguits d'unes preguntes ja prefixades, tancades i amb opcions múltiples. La majoria dels textos no eren sobre la realitat ni eren propers als seus

interessos. L'ensenyament de la comprensió lectora es feia a partir d'activitats pensades per comprovar les seves habilitats, més centrades en la memorització del text que no pas en la comprensió. Es feia un control de les dificultats (confusions de grafies) i no un sondeig de la seva capacitat que els pogués ajudar a donar sentit a la lectura.

Es feia en aquells moments un enfocament tradicional de la comprensió lectora que, tal com diu Cairney (1992), se centrava en els aspectes següents:

- La lectura es considera un procés de transferència de significat que requereix que els lectors extraguin el significat de la lletra impresa.
- Els lectors es valoren com a consumidors de textos i significats d'altres.
- El paper del mestre consisteix a ensenyar tècniques que ajudin els lectors a extraure el significat dels textos.
- El professor planifica les activitats dissenyades per capacitar els estudiants a descobrir els significats que considera apropiats.
- La majoria de les ocasions d'aprenentatge són individuals, i l'aprenentatge en grup s'utilitza només per afavorir la conformitat amb el significat definit pel mestre.
- L'ensenyament passa per alt sovint la finalitat de la lectura i la forma del text, i s'orienta cap a tècniques d'aplicació universal.

Jo sentia que volia canviar aquest enfocament, però no sabia com fer-ho. Ara, quan llegeixo les aportacions d'aquest autor, penso que hauria d'haver pres en consideració aspectes, tot i que Cairney (1992) ho va plantejar més tard, que jo en aquells moments desconeixia i que m'hagués anat molt bé saber-los per incorporar-los a la resta de l'escola, però l'experiència i la teoria es genera quan es genera i no quan una ho necessita. Penso que els aspectes de Cairney, que presento a continuació, m'haguessin ajudat molt:

- La lectura es considera com un procés constructiu que comporta transaccions entre el lector, el text i el context.
- Els lectors es consideren participants actius en la creació de textos individuals.

- El paper del professorat consisteix a ajudar els lectors a construir textos a mesura que llegeixen.
- El professor comparteix els significats que construeix quan llegeix i estimula els alumnes a fer el mateix.
- La posada en comú de grup i la interacció es consideren essencials per incrementar la comprensió.
- La finalitat perseguida en la lectura i la forma del text es reconeix com a determinants crítics dels significats potencials a disposició dels lectors.

Com que no tenia incorporades aquestes idees en el meu model d'intervenció, el que s'esperava de mi era que jo oferís solucions concretes a problemes específics, encara que fossin contradictòries a les meves pròpies concepcions sobre com es podia aprendre a llegir i a escriure. És a dir, se suposava que havia de tenir un saber expert per poder solucionar diferents tipus de problemes que entressin en el que s'entenia que era la meva tasca. Havia de ser portadora de solucions o especialista centrada en aspectes específics vinculats a les dificultats d'aprenentatge, com va exposar posteriorment Nieto (1992).

Al principi no va ser gens fàcil. De vegades, l'entrada a les aules era complicada d'organitzar, i sobretot ho era poder concretar el tipus de treball que s'hi havia de fer. Jo volia explorar noves estratègies d'ensenyament, però no sabia gaire bé com plantejar-ho. Sabia que no volia ajudar el professorat a mecanitzar la lectura, però la força de la seva demanda em feia dubtar i no sabia com argumentar una altra manera d'ensenyar. Hi havia molts aspectes en joc (dominància d'alguns mestres amb relació a una determinada manera d'entendre el fet d'ensenyar i d'aprendre; el professorat domina el contingut i el va subministrant gradualment a l'alumnat) i jo no em sabia moure en aquesta contradicció entre el que jo pretenia i el que els mestres volien.

Però no tot quedava aquí. En el cicle superior, des d'una concepció de treball d'especialistes, se'm va demanar que em fes càrrec de l'orientació vocacional

dels nois i noies del darrer curs, aleshores el vuitè. En aquells moments, el que s'entenia pel rol psicopedagògic en aquesta etapa (a més de fer-se càrrec de l'alumnat amb necessitats educatives especials) era «haver de fer propostes per solucionar problemes». Sortir d'aquest rol i crear un nou espai va implicar un llarg i complex procés de transformació que primer havia de passar per mi i les meves pròpies concepcions sobre com havia d'intervenir a l'escola. Aquesta intervenció en aquells moments se'm feia molt difícil de canviar, perquè no tenia models de referència. La situació es va acabar de complicar quan el curs següent vaig assumir la coordinació pedagògica del cicle mitjà. Encara em va crear més contradiccions. No saber posar límits, voler quedar bé amb tothom, voler fer tot el que se m'encarregava, estava dins el que jo creia que havia de fer, però no podia afrontar tot el que se'm demanava.

Sabia que el domini de la lectura era el plat fort del cicle mitjà, però no en la línia que es duia a terme, perquè s'emfatitzava més l'ensinistrament que la comprensió.

Ara, amb l'experiència que tinc, els plantejaria la necessitat de crear un altre currículum de lectura perquè els nens i nenes fossin més conscients que la poden utilitzar segons les seves pròpies finalitats, fonamentalment comunicatives. Potser valoraria altres estratègies assessores (com ajudar a seleccionar i delimitar problemes, facilitar recursos, dinamitzar trobades, promoure processos de regulació, revisió i avaluació dels canvis, establir xarxes de contactes i canals de comunicació, negociar o regular experiències) per evidenciar el meu desacord davant les definicions tradicionals de la comprensió lectora, plantejats com a processos de transmissió d'informació, i em centraria més a redefinir els rols del professorat i l'alumnat dins l'aula.

De totes maneres, he de dir que anys més tard, en el curs 2002-03, vaig impartir un curs en una escola religiosa de Barcelona i una part de la meva feina es va centrar en el cicle mitjà. He de reconèixer que, malgrat que tenia molt més elaborades les idees de com es pot treballar la lectura en aquesta etapa, tampoc no vaig saber desentortolligar aquests nusos tan estrets a les escoles plantejant aspectes com: l'ús integrat de la lectura i l'escriptura; el diàleg amb textos reals; el fet de poder donar l'oportunitat als alumnes perquè aportin nou material lector; plantejar maneres col·laboratives que permetin als alumnes ajudar-se entre ells; possibilitar als nois i noies la revisió del seu treball. He de reconèixer que em vaig trobar amb molts entrebancs per part del professorat, que no volia canviar el que havien fet fins aquell moment (la decisió de tirar endavant la

formació l'havia decidit l'equip directiu). Recordo que van posar moltes resistències davant la possibilitat d'ampliar el material lector (com podien ser els còmics), perquè algunes persones opinaven que la majoria d'aquestes publicacions mostraven aspectes de la realitat que l'escola no podia acceptar perquè no seguien la línia de caire confessional marcada pel centre (aquest comentari el faig perquè així va ser com m'ho van dir). Sóc conscient de la força que exerceix la ideologia institucional d'una escola religiosa, i també de les pors de part del professorat que entén la innovació només en l'ús de les noves tecnologies.

Des de la perspectiva del temps, crec que un assessor que es trobés en una situació semblant a la meua hauria de poder rescatar aquestes pors i resistències i les hauria de poder reconèixer amb tot el respecte que implica una tasca tan complexa com aquesta. I crec que des d'aquí el professorat pot prendre consciència de la seva realitat i pot començar a imaginar com poder crear pràctiques innovadores més enllà dels artefactes tecnològics (necessaris, però no els únics).

I és que, al llarg dels anys, m'he adonat que la formació permanent (sigui assessorament o sigui una altra modalitat formativa) és molt complexa, perquè ha de valorar les concepcions del professorat, les relacions entre ells i elles i la problemàtica institucional.

2.1.4. Com es va crear la necessitat de canviar?

Va ser l'equip d'educació infantil qui em va donar la clau per iniciar i compartir un procés de canvi que després generaria noves necessitats de canviar a primària i posteriorment a tota l'escola.⁴⁴

Tothom sap que ensenyar a llegir i a escriure és sempre un dels objectius principals d'aquesta etapa en la major part d'escoles, i aquesta no era diferent. En aquells moments, tot i que les pràctiques docents havien anat variant, passant d'estratègies més repetitives a d'altres de més creatives, es ressaltava encara la importància del control gràfic com a condició prèvia a l'escriptura o el desxifratge per la lectura. Feien servir una mixtura entre mètode sintètic i mètode analític. Havien incorporat també idees de determinats sectors de la psicologia evolutiva que posaven en dubte el fet d'ensenyar a llegir i escriure abans dels cinc o sis anys, argumentant que els nens i nenes encara no havien aconseguit la maduresa suficient que es requereix en aquests aprenentatges, i per tant, es va considerar més

⁴⁴ La meua tasca a cycle mitjà l'explico en el relat següent amb el treball que faig amb F. Hernández (l'assessor extern).

apropiat un enfocament basat en els anomenats requisits. Aquesta idea estava en aquells moments molt present a les aules de parvulari de l'escola, en què es proposaven activitats subjacents al gest gràfic (percepció visual, control grafomotriu, linealitat, sentit...) que poc tenien a veure amb el que s'entén per llengua escrita (des de la funcionalitat comunicativa), deixant per primer (tot el pes queia en aquest curs, fet que creava molts problemes a l'hora de distribuir el professorat en els diferents cursos, perquè ningú no el volia fer per la gran responsabilitat que implicava) les activitats d'iniciació a l'escriptura i, per descomptat, a la lectura.

Les diferents maneres d'ensenyar la lectura i l'escriptura utilitzaven mètodes que es basaven en la concepció que per poder aprendre a llegir i a escriure s'havia de dominar la tècnica de control grafomotriu (per a l'escriptura) i de desxifratge (per a la lectura), amb les quals, una vegada aconseguides prèviament, era possible llegir i escriure. La tècnica no donava importància a les diferents aproximacions que fa cada subjecte al sistema d'escriptura, perquè es considerava que s'ensenyava a escriure i a llegir per mitjà de la incentivació d'habilitats perceptives i motrius, amb activitats fortament estructurades, en les quals campejava la més variada gamma d'exercicis graduats i de repetició de formes de lletres, de paraules i d'ajudes mnemotècniques. El llenguatge oral i el llenguatge escrit conceptualment es diferenciaven poc i es consideraven part imprescindible del bon escriure: la bona pronunciació i el domini motriu que conduïa a aconseguir fer bona lletra. Amb aquesta intenció, la majoria dels exercicis que es feien tenien poc a veure amb l'escriptura o la lectura, sinó més aviat amb la millora de la cal·ligrafia.⁴⁵

L'anàlisi dels documents de l'escola d'aleshores em permet organitzar alguns dels criteris que es tenien en compte (abans d'iniciar el procés de transformació) a l'hora d'ensenyar a llegir i a escriure.⁴⁶

Equip de parvulari

Tot comença quan s'ensenyava. Es parteix de zero.

La manera d'aprendre depèn del disseny metodològic basat, en general, en la lògica interna que s'estableix respecte del llenguatge escrit, la qual cosa dóna lloc a maneres diferents d'organitzar i seqüenciar els components del text. En alguns moments, activitats relacionades amb el «mètode sintètic», que parteix de l'organització progressiva de les formes enteses com a més elementals (relació so-grafia). I, en d'altres moments, el «mètode analític», en què la significació dels textos és el més important, per la qual cosa, per arribar a les relacions graficofonètiques, es parteix de frases amb sentit per arribar també a la

⁴⁵ Recordo bàsicament nenes que tenien molt bones notes a parvulari i a cicle inicial perquè eren molt polides i feien molt bona lletra, però quan arribaven a cicle inicial, quan se'ls demanava anar més enllà de la polidesa, les seves notes baixaven.

⁴⁶ Material extret de les memòries de l'escola, curs 1979-80.

correspondència entre síl·laba, so i lletra. Un i altre mètode imposaven al nen determinades vies d'aprenentatge.⁴⁷

L'ensenyament es feia en un sol sentit (de la mestra a l'alumnat).

L'interès i la motivació eren de caràcter extrínsec. Els nens i nenes desenvolupaven una bona actitud centrada més en la voluntat d'agradar als mestres i a les persones grans que no en l'interès intrínsec que desperta la necessitat d'indagar sobre els usos i el funcionament mateix de la llengua escrita.

Els errors es consideraven negatius. Es confonien les habilitats de llegir i d'escriure.

El procés d'alfabetització⁴⁸ estava dissociat de l'ús funcional del text escrit.

En aquells moments, sobretot a primària, es dedicava molta atenció a la lectura en veu alta,⁴⁹ derivada indubtablement d'una concepció de l'aprenentatge que posa en primer pla les manifestacions externes de l'activitat intel·lectual, deixant de banda els processos subjacents que les fan possibles, com pot ser la importància de la funció comunicativa. El que imperava era la necessitat de fer sentir la seva influència també en aquesta situació, avaluant la rapidesa de la lectura, des del punt de vista més tradicional.

Vist des de la perspectiva del temps, crec que l'exigència d'oralitzar amb exactitud tot el que estava escrit (sobretot a primària) sorgia no sols del desconeixement del procés lector, sinó també de la preocupació pel control exhaustiu de l'aprenentatge.

L'ús dels textos especialment dissenyats per a l'ensenyament de la lectura és només una de les manifestacions d'un postulat bàsic i aleshores vigent a l'escola: el procés d'aprenentatge evoluciona «del senzill al complex»; la idea que hi havia implícita era que per ensenyar sabers complexos era necessari descompondre'ls en els seus elements constituents i distribuir la presentació d'aquests elements al llarg del temps, començant (per descomptat) pels més senzills. Era així com tot el que s'ensenyava amb relació a

⁴⁷ Una manera d'ensenyar que actualment, després de més de vint-i-cinc anys, encara utilitzen moltes escoles.

⁴⁸ Actualment els canvis de representació i comunicació que afecten l'escriptura alfabètica no han recorregut tot el seu curs. Crec que és important tenir present aquest aspecte en el plantejament de les noves maneres d'ensenyar a escriure tant pel que fa a nous sistemes occidentals no alfabètics (per ex. missatges sms) o altres sistemes d'escriptura que hem de tenir presents a les aules, que no es regeixen per l'estructura alfabètica i que són importants debatre'ls perquè els nens i nenes d'altres cultures puguin aproximar-se al nostre codi des de la contrastació i la comprensió, i no des del desxifratge.

⁴⁹ Hi havia un factor que em preocupava que era «la vergonya» que sentien alguns nens i nenes que no se'n sortien; ho passaven força malament i el fet d'haver-ho de fer públic no els ajudava a aprendre, sinó més aviat al contrari.

l'escriptura era parcel·lat en els seus components mínims i, encara que es partís de la frase (les mestres deien que utilitzaven el mètode global), el recorregut era anar de les frases a les paraules, a les síl·labes i, finalment, a les lletres. Els textos s'havien de presentar també de manera curiosament graduada: l'exigència de simplificació —i també de brevetat— era tal que resultava molt difícil trobar entre els textos reals algun que reunís els requisits prefixats. L'única solució era recórrer als llibres de textos especialment elaborats per a aquest objectiu, tot i que de vegades s'utilitzava el model d'un llibre i es transformava en un text que tenia relació amb el centre d'interès que es treballava en aquell moment.

D'altra banda, la lectura mateixa s'havia de parcel·lar i reduir, en un principi, als seus elements suposadament més senzills: lectura mecànica primer, comprensiva després i crítica al final de l'escolaritat (aleshores segona etapa, fonamentalment setè i vuitè).

Segons com s'haguessin tractat aquests criteris, haguessin pogut arribar a posar moltes traves al treball que havíem de fer. El desafiament que implicava crear la necessitat de canviar encara s'havia de plantejar. Sobretot si es considera, tal com vaig mostrant al llarg de la recerca, que canviar les maneres d'ensenyar és complex perquè hi entren en joc aspectes relacionals. S'havia de crear un ambient favorable al plantejament de possibles transformacions i en aquells moments encara no s'havia donat.

L'oportunitat que vaig tenir el curs 1979-80⁵⁰ d'incorporar-me a un grup de recerca sobre l'enfocament constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua escrita (que ressaltava, entre altres aspectes, la importància de la comunicació i els processos d'interacció que es podien crear a les aules) a l'ICE de la UB (coordinat per A. Teberosky), em va permetre estudiar específicament els processos d'adquisició del coneixement de l'escriptura i la lectura amb nens i nenes de l'etapa infantil, i també aprendre un contingut, aleshores nou, que em permetia afrontar algunes de les incerteses (que aleshores patia, però que amb el temps m'he adonat que són necessàries per continuar assessorant) de la meua funció com a psicopedagoga de l'escola més enllà de la intervenció dels nens i nenes amb dificultats.

⁵⁰ Curs 1979-80, segon any de l'experiència.

Tot i que a l'escola utilitzàvem el terme *constructivisme*, ara penso que era més per una necessitat d'ubicació nostra, perquè jo formava part d'aquest grup, que no pas perquè seguíssim al peu de lletra les bases psicològiques d'aquest enfocament. Més tard he pogut percebre que s'ha utilitzat el terme, com diu Torres (2001), per relatar experiències descafeïnades i moltes vegades des de posicions psicològiques conservadores.

Aquest enfocament incorporava teories sobre l'ensenyament i l'aprenentatge basades en aportacions de Piaget (1973), Vigotsky (1977) o Ausubel (1976),⁵¹ unes aportacions que ens ajudaven a donar consistència a les transformacions que anàvem fent.

Ja enteníem que els nens i nenes havien d'aprendre tot allò que se'ls ensenya, però creïem que els havíem d'ajudar a donar-hi sentit. D'altra banda, segons les regles institucionals de l'escola, en aquells moments era el docent qui tenia el dret (i també el deure) d'adjudicar significat als interessos de l'alumnat a partir de temes pensats pel professorat, perquè se suposava que els nens i nenes no tenien prou coneixements per plantejar temes interessants per treballar.⁵²

La meua manera d'intervenir en aquells moments reforçava la idea d'investigar les produccions escrites dels nens i nenes que fins aleshores, tot i que eren visibles en molts treballs, no s'interpretaven, tan sols s'acceptaven. Estudiar què significaven els gargots, les lletres escrites en majúscules de dalt a baix o de dreta a esquerra, no com a errors, sinó com a part d'un procés, va representar un canvi fonamental per part de les mestres.

A poc a poc vam anar indagant sobre els coneixements dels alumnes i aquesta indagació ens va permetre entendre'ls com un procés constructiu en el qual no cabien les antigues dicotomies de «tot o res», «bé i malament», «senzill i complicat», sinó que calia anar creant propostes d'ensenyar a llegir i a escriure mitjançant les quals cada nen i cada nena anés avançant en el seu propi procés de conceptualització. Les seves produccions ens van permetre

⁵¹ Al final del relat exposo les idees que teníem en compte d'aquests autors.

⁵² Una problemàtica que no es va abordar amb tota la complexitat fins més tard (curs 1984-85), quan es va tractar amb l'assessor F. Hernández des de la necessitat d'integrar el currículum per projectes de treball, tal com exposo en el segon relat.

replantejar els mètodes d'ensenyament que s'utilitzaven. Algunes mestres estaven molt intrigades per aprendre a interpretar les produccions escrites dels nens i nenes. En un inici els semblava màgic com en PAU escrivia UAP per dir pilota. No acabaven d'entendre per què ho escrivia així si no ho havia vist mai escrit d'aquesta manera. Una vegada més, la idea que «copiant i repetint» s'aprèn, se'ls ensorrava. Sentien que estaven davant una situació que tenia molt potencial (que era diferent de tot el que havien fet fins aleshores).

Però alhora es plantejaven molts interrogants sobre com afectaria aquesta nova manera d'ensenyar a la resta de l'organització de l'aula. Era un gir lleu que només tenia a veure amb la lectura i l'escriptura? Representava una manera diferent de pensar i planificar l'aula? Algunes de nosaltres (no totes) vam acabar aquell curs amb certa pertorbació, en part perquè fins aleshores havíem acceptat uns principis d'ensenyament (que el nen i la nena no sabien i la mestra els ho havia d'ensenyar tot, o que els nens i les nenes d'aquestes edats són com caps buides que s'han d'anar omplint de mica en mica) que en aquell moment eren abruptament qüestionats, perquè ens mostraven què sabien; el problema era que nosaltres encara no havíem après a interpretar els seus coneixements.

Els nens i les nenes (de P3 fins a primer) sabien escriure (no com nosaltres preteníem, però escrivien d'altres maneres). El problema era que no sabíem interpretar el que escrivien (però a poc a poc vam acabar sent expertes interpretadores; per a la gent de fora, la nostra capacitat d'abstraure el que hi havia escrit semblava fins i tot màgica). Algunes mestres van començar a fer ajustaments en la manera d'ensenyar a llegir i a escriure, d'altres ja es replantejaven la totalitat d'un nou enfocament a través de les evidències que mostraven els nens i nenes.

De totes maneres, articular la teoria constructivista de l'aprenentatge conjuntament amb les regles i les exigències institucionals era difícil i complex. Havíem de trobar una altra manera de gestionar l'espai, generar maneres noves d'avaluar els processos d'aprenentatge i sobretot conciliar els objectius institucionals amb els objectius personals dels nens i nenes.

És cert que havíem reflexionat, contrastat i llegit (el procés de transformació dut a terme fins aleshores com una necessitat d'ampliar el marc teòric més enllà de la pràctica quotidiana) molt sobre la idea de procés de construcció del coneixement. Però cal dir també que no era una idea tancada en un plantejament d'estadis com els de Piaget (1971); és a dir, que un nen en una situació determinada ens dóna, amb les seves explicacions verbals o d'actuació, elements per poder-lo situar en un moment determinat del seu procés. Però això no significa que estigui en un estadi determinat, sinó que es troba en un moment del seu aprenentatge que té a veure amb l'esforç de comprensió del codi escrit (que creu que tothom domina i, en contraposició, ell o ella no sap per on tirar), i també amb les seves necessitats i preocupacions per comunicar idees a través del sistema escrit, que desitja amb tot el seu cor poder comprendre com funciona per poder expressar el que necessita, pensa o desitja.

Aquells nous temps ens apropaven a teories psicològiques constructives sobre el llenguatge escrit que reconeixen, per una banda, el subjecte que aprèn com a protagonista i responsable del seu aprenentatge i, per l'altra, que el subjecte construeix i reconstrueix el coneixement i el transforma gràcies als seus coneixements anteriors. Per això adquireix una gran importància preguntar-se tant què saben els nens i nenes com preguntar-se també com són les interaccions que estableixen amb els seus interlocutors. Aquests interlocutors, adults, professors o companys, seran els que guiaran els aprenents i mitjançaran entre ells i els nous objectes de coneixement i aprenentatge (com va exposar més tard Bellés, 1999). Així, a poc a poc, a partir de la nostra realitat a les aules, vam anar sent més conscients, amb moltes dificultats i lentitud, que:⁵³

Equip de parvulari i cicle inicial

Aprendre a llegir i a escriure no consistia solament a apropiarse d'una tècnica de transcripció i d'interpretació d'un codi.

Els nens i nenes iniciaven l'escolarització amb les seves pròpies concepcions, que havien anat elaborant en el seu afany d'interpretar textos que els oferia el medi social.

⁵³ Aportacions de l'equip de parvulari i cicle inicial de l'escola que consten en les memòries del curs 1979-80.

Aprendre a llegir i a escriure significava, des de l'inici, apropar o produir varietat de textos que obrissin canals d'interpretació, motivació per aprendre i el gust cap a la tasca.

Aprendre a llegir i a escriure era una tasca complexa i de llarg abast, farcida d'entrebancs i de racons amagats, que no començava ni s'acabava en un o altre curs escolar.

Sóc conscient que en molts moments, quan treballava amb l'equip de l'escola, em precipitava amb les idees que anava aprenent en el grup de recerca de l'ICE i les volia aplicar ràpidament.

Ara veig que era un perill, perquè imposava i no deixava que elles elaboressin. Però a poc a poc m'he adonat que s'ha de tenir molta paciència per reconstruir processos d'ensenyament i aprendre a reconèixer que cada procés de canvi és subjectiu i únic, com el mateix aprenentatge dels nens i nenes. El que ens passa a nosaltres també els passa a ells.

Sóc conscient, però, que moltes vegades s'ha promogut molt (fins a l'abús) que «el coneixement es construeix» sobre la base de sabers previs de cada persona i que el coneixement no es rep de manera passiva a través de qualsevol dels sentit humans. Aquestes idees ens comportaven situar els continguts de l'ensenyament des de la incidència i l'establiment de relacions múltiples i substantives amb els esquemes, idees prèvies o conceptualitzacions que ja posseeix l'alumnat.

2.1.5. Procés de canvi o didàctica constructivista?

A més de tot el que significaven, tant per a les mestres com per a mi, els canvis que ens havíem plantejat, ens trobàvem amb altres entrebancs, com el d'haver d'explicar a altres mestres de diferents escoles quin significat tenia per a nosaltres el famós constructivisme, sovint oposat al que altres mestres tenien i que s'autodefinien com a constructivistes. No era qüestió de discutir qui era més o menys constructivista, sinó de donar sentit a la nostra feina.

Sé que el terme *constructivisme* és omnipresent i de vegades insidiós, i certament significa coses diferents per a persones diferents. Amb el temps he

pogut percebre que el constructivisme és un camp molt ampli i que n'hi ha moltes varietats. Per a alguns constructivistes, els alumnes estan motivats intrínsecament a aprendre perquè volen entendre el context en què viuen, però, què passa aleshores amb els alumnes que estan desmotivats? L'alumne actiu modela la seva comprensió i el seu objectiu és l'aprenentatge actiu; els constructivistes socials tendeixen a suggerir que no s'ha d'imposar un currículum predeterminat i que els mestres han de transmetre coneixement a través de l'acció indirecta. La teoria de l'aprenentatge constructivista (si realment existeix) suggereix la necessitat de valorar les actituds i els interessos dels alumnes per poder proveir experiències que interessin als alumnes de manera que puguin crear construccions personals de significats; tot i que tothom sap que, de vegades, molts mestres ho acaben reduint a idees simplistes i vagues sobre el que han de fer a l'aula.

Hi ha moltes escoles que diuen que ensenyen a llegir i a escriure amb el mètode constructivista del nom propi, però l'únic que fan és simplificar i reduir els mètodes tradicionals d'ensenyament, cosa que significa, des del meu punt de vista, un empitjorament, perquè fan el mateix però utilitzant lletres majúscules en lloc de la lletra cursiva. És canviar perquè tot segueixi igual.

L'aplicació pedagògica del constructivisme, tal com va plantejar més tard Da Silva (1993), contràriament a altres pedagogies, pretén naturalitzar el procés de coneixement. El procés de transmissió educacional no abasta només un acte psicològic de l'aprenentatge de conceptes «naturals». El procés d'adquisició i de transmissió de coneixement és un acte social en el qual estan compreses relacions de poder, de control i d'interessos que els converteixen en actes socials i històrics. Però, de vegades, en l'aplicació del constructivisme, el docent vol controlar els elements que caracteritzen les fases del desenvolupament. Des d'aquesta perspectiva, el constructivisme es presenta bastant deficient per qui el considera una teoria curricular i integradora. Diverses vegades he pogut percebre que el constructivisme s'interpreta com un mètode d'ensenyament que comporta l'organització d'activitats simplistes en diverses aules (com ara què sabeu i què voleu saber).

Des del meu punt de vista, les males interpretacions han portat també a creure que ser constructivista en educació implica deixar que els nens i nenes creixin intel·lectualment sols, sense l'ajuda o la intervenció, cosa que crea moltes confusions a les aules. La teoria transmesa necessita reelaboracions des de la pràctica, les quals necessiten un temps, experimentació i errors per part dels mestres. Moltes vegades, quan no he examinat curosament les seves experiències, i no he relacionat prou el seu saber pràctic amb el seu saber teòric, o no he donat el temps d'elaboració que cada persona necessita, les meves pròpies incoherències m'han fet pretendre imposar un canvi allà on les metodologies estaven molt arrelades, sense tenir en compte la complexitat docent del canvi a les aules.

L'ensenyament a través de problemes o del pensament crític no és solament propietat del constructivisme. És evident que en la seva formulació original, en l'àmbit de la psicologia cognitiva i del desenvolupament, s'interessava només per l'aprenentatge individual, fora del context escolar. En traslladar-lo a l'escolarització, del que es tracta és d'introduir el component polític (absent en el seu context original) afrontant seriosos problemes que el constructivisme radical planteja des del punt de vista epistemològic i educatiu, segons van exposar amb posterioritat a l'experiència McCarty i Schwandt (2000). Però no s'ha de perdre de vista que aquesta filosofia continua sent molt seductora per al professorat, perquè sembla que sigui molt innovador però no deixa de ser un ensenyament basat en la individualització de l'aprenentatge. I és un aspecte molt costós de treballar en l'assessorament. Perquè aparentment les idees estan presents en les sessions d'assessorament, però en la realitat estan absents de les aules.

Aquests aspectes són considerats actualment en la filosofia i en les propostes psicopedagògiques de moltes escoles, que orienten aquest enfocament de l'ensenyament de la lectura i l'escriptura.

És evident que tractar d'incorporar aquests entrebancs amb els que ja teníem era complicat. Les noves maneres d'ensenyar a les aules implicaven plantejar

molts canvis en l'organització que fèiem (amb relació al temps, l'espai o els continguts).

Era molt difícil reflexionar sobre les transformacions (sovint no explicitades i quasi imperceptibles) de les concepcions involucrades i moltes vegades s'interpretaven com a teòriques i se solia comentar la necessitat de recursos pràctics, com si les idees estiguessin desconnectades de la realitat.

Moltes vegades, el que esperaven algunes mestres era que jo els subministrés models prescriptius de com ensenyar, i jo no sabia com sortir de la necessitat imperant; semblava que si no era amb exemples no es podia canviar.

Ressalto aquest aspecte perquè més endavant, quan expliqui alguns dels canvis que vam dur a terme, s'entengui que crear un context de canvi en una escola implica revisar teories que tenen molta consistència i molt pes a les aules, i que les mestres ho han de veure molt clar; altrament creen moltes resistències davant les noves propostes. Fullan (2002) va comentar més tard que aconseguir la millora de l'escola depenia de la comprensió del problema que implica el canvi. La situació en què ens trobàvem en aquells moments ens feia difícil comprendre la problemàtica que involucrava el canvi d'enfocament d'ensenyar a llegir i a escriure. Havíem de reflexionar sobre els criteris que es miraven amb atenció, però alhora no estaven definits com a criteris, perquè en els documents només constaven els objectius i la metodologia que s'utilitzava aleshores, sense especificar quines concepcions sobre el fet d'ensenyar i d'aprendre hi havia al darrere.

2.1.6. Com s'han d'indagar les concepcions docents?⁵⁴

Amb la perspectiva del temps, crec que si en aquesta experiència no s'haguessin treballat en profunditat les concepcions docents involucrades en les maneres d'ensenyar a llegir i a escriure (que he anat explicant al llarg d'aquest relat) a partir de les preguntes, les idees i les maneres de raonar sobre aquest ensenyament, no s'hauria pogut organitzar aquest nou enfocament.

⁵⁴ Tercer any de l'experiència, curs 1980-81.

Aquests canvis van permetre que el rol docent adquirís una posició rellevant, perquè a més d'informar o de ser proveïdor de materials, va passar a ser guia i facilitador de reelaboracions, a donar peu que els nens i nenes poguessin generar coneixement propi sobre l'escriptura acceptant idees diferents de les de l'adult alfabetitzat. Aquest nou rol sempre estava atent a la recerca de nous camins que facilitaven la comprensió de la difícil i complexa noció de convencionalitat i d'arbitrarietat involucrada en l'adquisició de la lectura i l'escriptura, i tan poc considerada en els mètodes d'ensenyament. I feia possibles activitats diverses perquè els nens i nenes compreguessin per què escrivim d'esquerra a dreta i no a l'inrevés, o per què tenim una estructura de linealitat horitzontal, entre altres aspectes.

En experiències posteriors m'he pogut fixar que, en tot assessorament, l'apropiació d'un nou coneixement i la creació d'una nova manera d'ensenyar depenen fonamentalment de les concepcions del professorat i de la seva permeabilitat, dels seus sabers i del seu grau d'implicació. Al llarg dels anys he fet altres assessoraments en què les resistències (potser per justificar la continuïtat de les rutines establertes, difícils de desmantellar) als canvis per part del professorat, i també cal dir-ho, el meu desig de transportar les idees d'una escola a l'altra, van desencadenar situacions de bloqueig davant els canvis. La densitat de les tradicions i les rutines, juntament amb les dificultats de comunicació i d'expressió en alguns equips docents (també per part meva) han fet que algunes escoles siguin impermeables als canvis malgrat que vulguin canviar. Només es podien canviar algunes activitats, però no el plantejament de fons.

Comprendre aquest plantejament teòric i dur-lo endavant en la tasca escolar és entendre l'existència d'un subjecte actiu i constructor del seu propi aprenentatge, però també és entendre que de cap manera disminueix el paper del docent. Entendre que el canvi conceptual s'estructura per efecte d'elaboracions internes era un repte llunyà tant per als mestres, com per a mi o per als mateixos nens i nenes, que veien com se'ls facilitaven altres maneres d'aprendre en les quals tenien més protagonisme i no havien de fer tants exercicis repetitius, com les sanefes o els laberints o les lectures que partien de la seqüència d'ordre jeràrquic suposadament facilitador (de les més fàcils a les més difícils). Perquè des d'aquesta òptica (que ressaltava la capacitat dels nens i nenes d'aprendre a construir els seus coneixements a través de la

interacció i que posava l'èmfasi en els aspectes socials de l'aprenentatge, possibilitant així l'establiment de vincles substantius i no arbitraris), aprendre a llegir o a escriure consistia a fer que el nen o la nena ampliés progressivament el repertori de lletres que anava coneixent.

Les converses al teu despatx ens donaven llum sobre el que passava a les aules. Sentia que el que fèiem era valuós. Sé que els canvis que vam crear en aquells moments els he transportat a tot arreu: al treball per projectes, a les diverses activitats que plantejo a la meua aula, i de manera molt especial, a la manera d'entendre la vida, la feina i les coses en general. (Maria)

Cada vegada crec més que si l'assessorament, com a sistema formatiu, no pren en consideració les concepcions docents, les propostes de canvi es dilueixen per la superfície didàctica de les aules sense arribar a impregnar, perquè malgrat valorar-les, no sempre estan assegurats els canvis. I es poden fer disbarats com «programes constructivistes» o «mètodes constructivistes» en la mesura que és un procés intern (de l'assessora, els mestres i els alumnes) que no pot ser controlat per la via de cursos (o cursets) o des de l'aplicació de normes i programes.

Una vegada més, la realitat ens mostrava que sovint els contratemps dels canvis a les escoles són causats per entrebancs dels docents i no per les dificultats dels nens i nenes.

Ara m'adono com anàvem avançant sobre el coneixement de les maneres particulars del pensament dels nens i les nenes (a l'hora d'aprendre a llegir i sobretot a escriure). Els descol·locaments venien més de nosaltres, que no sabíem com transformar la pràctica amb la rapidesa amb què ho feien els nostres alumnes.

A mesura que anàvem possibilitant que escrivessin, s'obrien nous interrogants que feien trontollar altres activitats de l'aula que convivien amb els «moments de canvi» que vivíem. Ens havien convençut que eren capaços de saber llegir i escriure millor del que les mestres els havíem pogut ensenyar. Vam adonar-nos de la seva gran capacitat per comprendre i que nosaltres havíem

subestimat. A poc a poc vam ser més conscients que si volíem esbrinar els seus coneixements, havíem de crear nous entorns d'aprenentatge que reforcessin el seu pensament, i que només des d'aquesta perspectiva podíem aprendre a interpretar les seves produccions escrites, farcides de contingut.

Aquestes evidències portaven l'equip de parvulari i cicle inicial⁵⁵ a:

Entendre la importància de les diferents maneres que tenen els alumnes de construir els seus propis coneixements, ens va fer qüestionar unes activitats en què tots alhora havien de fer el mateix per obtenir un mateix resultat (i si algú no hi arribava era per algun problema seu).

Ser conscients de la complexitat del camí a recórrer tant per part nostra com per part dels nens i nenes.

Tractar de respondre les diferents actituds docents i els nivells dels alumnes per la incidència dels aspectes emocionals que es posen en joc en un procés de canvi.

Tenir en compte que en l'aprenentatge (dels adults i dels infants) hi ha múltiples factors que s'entrecreuen i que expliquen les diferents maneres i temps d'aprendre.

Aquests quatre aspectes ens revelaven un cop més que la tasca docent i formadora no és una tasca senzilla, perquè en aquest accionar professional hi havia també presents les nostres pròpies històries docents i les nostres pors i resistències als canvis.

Vam crear un treball d'interpel·lació des de la igualtat, però alhora des de la diferència. Cada una ens valoràvem pel que érem (tu com a psicopedagoga i jo com a mestra), hi havia un gran respecte pel treball de l'altra. Sentia en aquells moments (que després he enyorat) «la pluja fina assessora», aquelles idees no imposades, sinó compartides. (Maria)

No vull deixar de dir que en el nostre context, tot i tenir molt ben estructurat el funcionament didàctic del centre, tot indicava que, malgrat la coherència interna dels documents de l'escola que deien que estava «tot lligat» i que fins aleshores eren intocables, hi havia mestres d'aquesta etapa que qüestionaven els mètodes de lectura i escriptura que s'utilitzaven en algunes aules, perquè pensaven que no implicaven els nens i nenes, que més aviat es veien ofegats

⁵⁵ Com figura en les memòries de l'etapa del 1980-81.

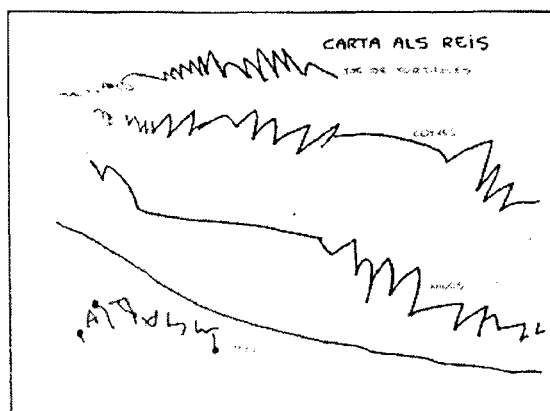
per les propostes de treballs avorrits (que no comportaven la necessitat de canviar). Crec que era més un sistema de queixa que no els vinculava a la possibilitat de pensar-les de manera diferent. Hi havia coses que es creia que eren inamovibles. De manera que la proposta que els vaig plantejar de fer una recerca per avaluar els processos d'adquisició de l'escriptura dels nens i nenes amb l'objectiu de tractar de comprendre com aprenien, em va permetre guanyar la seva confiança i intervenir d'una altra manera. Es tractava que tots els nens i nenes de tres, quatre i cinc anys mostressin que sabien escriure, i les aportacions que ens van fer indicaven que sabien molt més del que se'ls ensenyava i que utilitzaven estratègies d'interpretació del codi escrit que nosaltres desconeixíem.

La recerca ens evidenciava cada cop més la distància entre els coneixements dels nens i nenes i les activitats proposades. L'intercanvi de les situacions viscudes a les aules va omplir de contingut les nostres llargues reunions.

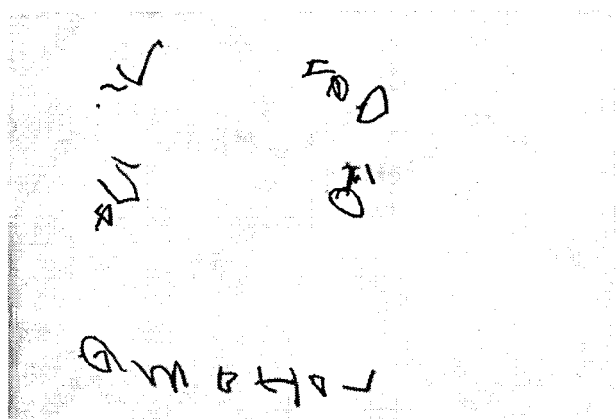
Vam prendre algunes notes de camp, encara que he de reconèixer que molt poques (ara m'aniria bé poder-les tenir). Preguntes com: es podia ensenyar a llegir i a escriure més enllà d'aquests mètodes que s'havien fet servir fins aquells moments? Tot i que era difícil trencar una tradició de molts anys, com ja he dit abans, i sobretot qüestionar el material d'ensenyament que fins aleshores havia tingut molta consistència, les produccions escrites dels nens i nenes ens mostraven per on havíem de seguir. Quan se'ls va deixar escriure com sabien, ens vam fixar que quasi tots escrivien a cinc anys amb majúscules i, en canvi, nosaltres els fèiem fer un feix de sanefes per introduir-los a la lletra cursiva; que a quatre anys sabien moltes més lletres de les que se'ls ensenyaven, o que a tres anys començaven a diferenciar l'escriptura (a la seva manera) del dibuix, uns coneixements que havien passat desapercibuts a les mestres. Aquest procés de canvi ens va comportar conèixer en profunditat la psicogènesi de l'escriptura amb relació a la teoria elaborada per Ferreiro i Teberosky (1979), que ordena les preguntes, les hipòtesis i les respostes que ens donen els nens i les nenes, els procediments de construcció de l'escriptura, les maneres d'interpretar el que està escrit, i d'acord amb això estableix en diferents moments el procés d'adquisició. Perquè l'apropiació de l'escriptura per part dels nens i nenes evoluciona d'acord amb la mateixa seqüència, però aquesta seqüència no està regida per l'edat cronològica del subjecte. Així, podem trobar escriptures diferenciades en una franja d'edats àmplia, perquè en l'apropiació intervenen aspectes com els hàbits i les funcions que els nens observen en el seu context familiar i escolar

respecte de l'escriptura. Hi ha diferents moments que caracteritzen la psicogènesi de l'escriptura:

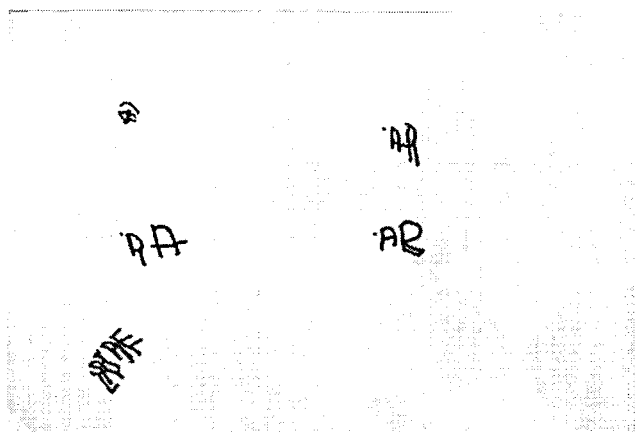
Esriptures indiferenciades.



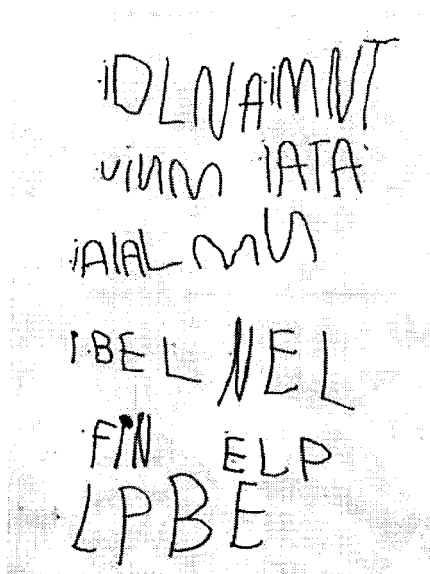
Pseudolletres.



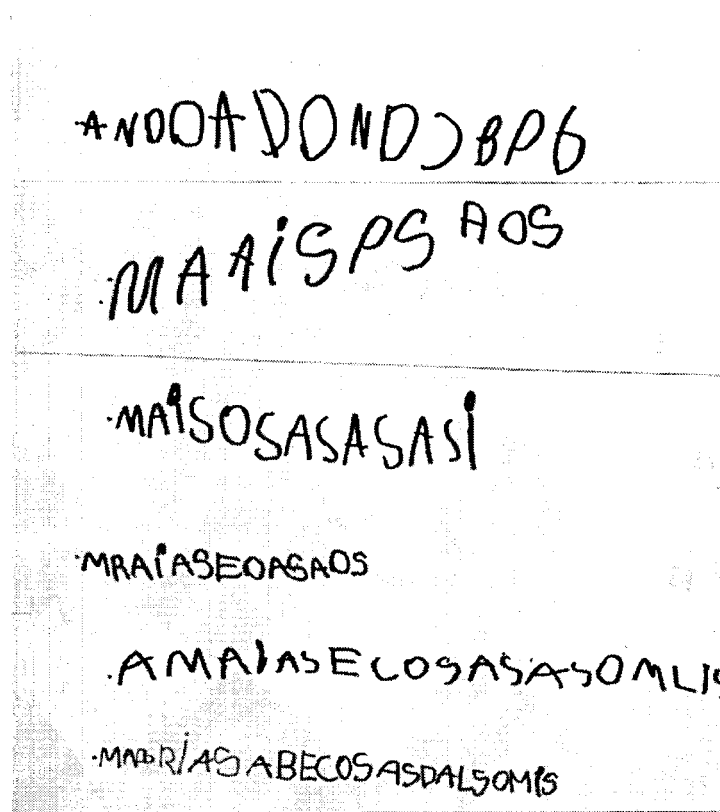
Esriptures diferenciades segons el repertori, la posició i la quantitat.



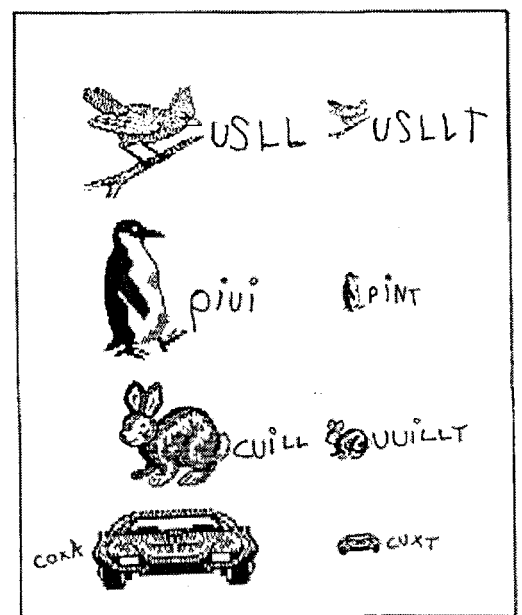
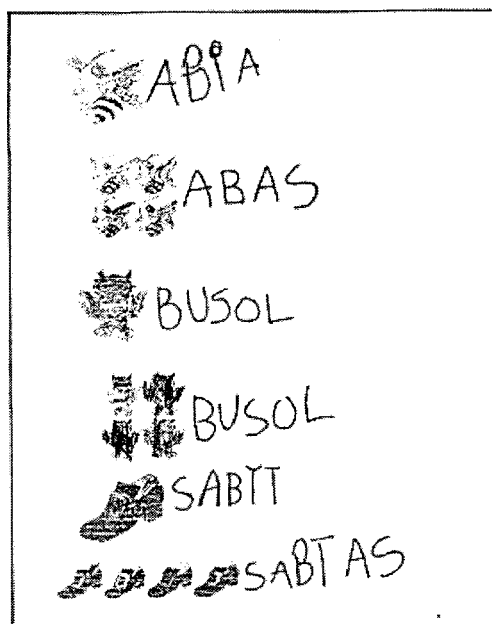
Esriptures amb valor sonor convencional sense correspondència sonora.



Esriptures amb correspondència sonora sil·làbica (amb valor sonor convencional o sense).



Esriptures amb correspondència sonora sil·labicoalfabètica (amb valor sonor convencional o sense).



Veure de prop les estratègies de posició (canviar una lletra per dir coses diferents, p, q, d, per dir coses diferents) o de quantitat (escriure moltes lletres per dir una cosa gran o per fer un plural) que feien servir els nens i

nenes de quatre i cinc anys per esbrinar l'arbitrarietat del codi escrit evidenciava una vegada més la distància entre les seves hipòtesis i les activitats que encara els proposàvem en aquells moments, com paraules escrites a la pissarra seleccionades amb molta cura sobre allò que se suposava que podia ser interessant i atractiu, però que d'una manera o altra acabaven copiant en els fulls pautats i amb quadricula. Teniem les evidències aleshores que calia crear un nou model d'ensenyament vinculat a les diferents maneres d'aprenentatge que mostraven els nens i nenes. L'oportunitat de debatre la nostra recerca amb altres companys, de dins i de fora de l'escola, ens va ajudar a ampliar la nostra manera de pensar i a considerar críticament el que passava a les aules. Vam haver de processar i compartir les nostres idees amb altres mestres i això ens va permetre reintegrar-nos a les aules repensant l'enfocament d'ensenyar a llegir i a escriure des de noves perspectives.

Sabiem d'altres escoles que canviaven, en les quals se centraven més a generar un nou procés d'ensenyar a llegir i a escriure a partir del nom propi, seguien les idees plantejades per Teberosky (1987). I, més tard (amb la divulgació de la LOGSE el 1992), es va aportar molta informació sobre aquest enfocament. S'ha de reconèixer que moltes vegades no va anar acompanyada de canvis correlatius en les maneres d'ensenyar, que han mantingut l'essència de les antigues metodologies, com les que he comentat abans, i només s'hi van introduir alguns canvis superficials. Aquests canvis van comportar confusions, com ara que tots els processos d'adquisició apareixen en tots els nens i nenes i s'ha de deixar fer i esperar que es produeixin els salts qualitius. Aquesta interpretació parcial deixava de banda la importància de la mediació quant a informació, provocació de situacions, reptes cognitius i l'esforç exigut per l'efecte de la intervenció. No vull deixar de reconèixer els canvis que van fer moltes escoles, però l'esforç que vam fer de confrontació entre les nostres pròpies contradiccions (des de les elaboracions més internes) va fer que en aquells moments construïssim idees, amb tota la càrrega de conflictes i errors, que s'incrustessin en les nostres maneres d'ensenyar i que actualment formen part de la nostra essència metodològica, com ara «saber acompanyar els nens i nenes de dos, tres, quatre, cinc o sis anys a construir l'escriptura, indagant els coneixements dels quals parteixen i quines són les seves hipòtesis».

Cal considerar que, tal com afirma, amb posterioritat a l'experiència, McIntyre (1988), qualsevol intent seriós de canviar les aules ha de començar per determinar on és el professorat i com construeix el seu propi model d'ensenyament, qui són els seus alumnes i què esperen aconseguir.

Totes dues anàvem intercanviant idees i dubtes, buscàvem referents, intentàvem esbrinar raons i trobar sortides. Teníem sabers diferents que ens portaven a una creació (aleshores inconscient) d'una manera diferent d'assessorar i de ser assessorada. La flexibilitat, el diàleg, reconduir situacions i sobretot poder construir nous sabers plegades, ens possibilitava crear noves accions a l'aula sense una planificació preestablerta, sortir de l'encotillament en què havíem estat submergides.
(Maria)

L'intercanvi constant ens mostrava que d'alguna manera les transformacions que dúiem a terme tenien en compte les evidències dels nens i nenes, però també es consideraven les necessitats de canviar de les mestres (encara que potser aquest aspecte no tenia la mateixa intensitat). En aquells moments, les interpretacions dels dèficits dels alumnes solien justificar-se des de les dificultats d'ells mateixos i no des del possible qüestionament dels mètodes, que es consideraven infal·libles o més aviat no s'havia plantejat poder-los qüestionar. Es considerava que si el nen o nena no aprenia a escriure o a llegir era perquè tenia algun problema que s'havia d'esbrinar per poder intervenir-hi. Moltes vegades aquests problemes es diagnosticaven com a dificultats en l'evolució de la lateralitat, i se li feien fer una pila d'exercicis per poder diferenciar la dreta de l'esquerra, quan potser el problema era que no entenia algun aspecte de la convencionalitat del nostre sistema d'escriptura.

L'element clau, però, no era tant que l'etapa canviés el model d'ensenyar a llegir i a escriure, sinó una cosa més complexa i difícil, perquè, tal com va dir Murillo (2004) més tard, a l'escola es creava la possibilitat de posar en funcionament processos de canvi per part del mateix professorat. Tot i que crec que en aquesta experiència hi va haver molta implicació de les mestres, més

d'una vegada he pensat que els canvis es van fer més per les evidències dels nens i nenes que no deixaven de sorprendre'ns. Veure com un nen de tres anys començava a diferenciar el dibuix de l'escriptura fent un gargot que explicava la imatge o representava el seu nom, o com una nena utilitzava sempre les mateixes lletres posades de manera diferent per denominar objectes diversos, o com un nen afegia lletres i lletres per diferenciar el singular del plural, era quelcom que, fins aleshores, ens havia passat desapercebut.

Desconeixíem aleshores les repercussions dels canvis que iniciàvem. També sóc conscient que s'hauria pogut generar una situació adversa reivindicant la generalització de la utilització dels mètodes en contra de la creació d'un model d'ensenyar que en aquells moments era encara bastant desconegut.

He de dir també que avui hi ha moltes escoles que en ple segle XXI ensenyen a llegir i a escriure des d'aquests mètodes obsolets, malgrat els canvis generats en bastants centres.

Afrontar els dubtes del professorat implicava crear un recorregut compartit entre la psicopedagoga i el professorat, però alhora diferenciat, perquè els meus dubtes estaven vinculats a la construcció d'un rol del qual no hi havia, en aquells moments, gaires experiències i que al mateix temps havia de facilitar estratègies per poder anar canviant de manera d'ensenyar. Tot plegat em feia estar il·lusionada.

Escollir les inquietuds de les mestres de l'etapa infantil era per mi, moltes vegades, un neguit perquè no sabia gaire bé què fer amb els seus dubtes. Vaig percebre la importància d'escollir en el meu treball; no podia precipitar-me dient allò que jo volia o el que sabia fruit del meu treball d'estudi en el grup de recerca de l'ICE, sabia que havia d'esperar, però tampoc no sabia gaire com fer-ho.

Em preguntava contínuament si havia de contestar les seves preguntes, donar respostes i solucions als seus problemes, mostrar exemples d'altres escoles, qüestionar la seva feina d'ensenyament, qüestionar els tipus d'activitats o el material que feien servir com ara fitxes o llibres de text.

Potser aleshores va ser quan vaig aprendre (encara que no en vaig ser conscient) que assessorar no és donar respostes, sinó provocar el debat i la reflexió, però també que calia ordenar el debat i elaborar documents sobre els acords presos, perquè el procés de transformació es podia aturar per la sensació de falta d'evidències.

Calia abordar la teoria des del punt de vista pràctic, però una vegada més la complexitat i l'especificitat de l'acte d'ensenyar no ens mostraven un camí gaire llis del procés de canvi que dúiem a terme.

Amb el temps m'he adonat que és difícil crear aquest procés d'elaboració, perquè moltes vegades l'actitud de les mestres és anar dient i esperar que l'assessora ho escolti i ho faci comprensible en un text escrit, encara que quan el tenen el troben massa teòric. La realitat m'ha mostrat que el coneixement de les teories no és suficient per revertir tradicions educatives fortament arrelades. Al llarg del temps he pogut veure com el que podien haver estat nous coneixements generadors de canvi a les escoles, en ser impartits o divulgats sense correlació amb la pràctica, han donat lloc a transposicions indegudes, simplificades o distorsionades. Cada vegada més m'adono que és molt important relacionar-se amb els recels que comporten els canvis.

2.1.7. Com es pot aprendre a transformar progressivament les concepcions docents i anar creant maneres noves d'ensenyar?⁵⁶

Per mi van ser molt importants els canvis que vam fer, perquè em van permetre qüestionar-me i em van possibilitar ser curosa, flexible, entusiasta amb els punts essencials de la professió docent. Cada vegada que rebobino sóc més conscient que el canvi és molt lent i laboriós, que de vegades va endavant i de vegades va endarrere. Tot i el punt d'inseguretat, d'incertesa, que vam viure moltes vegades, no ens vam aturar mai. Ens vam independitzar de les cultures pedagògiques

⁵⁶ Curs 1981-82.

dominants en aquells moments. Va ser un aprenentatge que actualment encara tinc molt present. (Maria)

Nosaltres vam elaborar idees que recollien el processos d'apropiació sobre els canvis que anàvem fent, com les idees que va plantejar una de les mestres de l'etapa:

M. B., mestra d'infantil:⁵⁷

El canvi comporta un esforç i unes dificultats.

Treballa més per confrontació entre ells. Els desacords són importants en l'aprenentatge.

Plantejo la necessitat de la comunicació i de l'expressió de sentiments en les activitats que proposo.

He après a fer de mestra a partir dels errors que van fer amb mi quan era alumna. Intento no repetir-los.

La meua veu és una veu més dins de l'aula, tot i que jo sóc la responsable de complir els compromisos del grup.

Prawat (1997) va ressaltar més tard la importància de fer conscient el coneixement. D'alguna manera, el que intentàvem fer amb aquests tipus d'organitzacions era compartir les nostres idees, posar-les juntes i organitzar-les entre l'abans i l'ara. I això ens permetia donar sentit a la nostra tasca. Encara que la major part de l'equip d'infantil compartia aquest procés, no tothom, com es pot suposar, ho projectava a les aules. Potser un dels obstacles eren els residus dels hàbits tan ben consolidats (com els fulls pautats, el text denominat *lliure* del cap de setmana...), dels quals no es podien desprendre encara que volguessin. I és que trencar (o qüestionar) certes del tipus «la mestra ho sap tot» i considerar que «els alumnes són protagonistes del seu propi procés d'aprenentatge» no era (ni és) una feina planera.

Crear una nova cultura de l'escriptura en els docents és també un dels objectius de la funció assessora. Altrament pot passar que, tal com diu també

⁵⁷ Aportacions que consten en les memòries de l'escola del curs 1981-82.

Murillo (2004), els mestres canviïn les activitats però continuïn amb les mateixes idees, i que ho facin només perquè l'assessora ho diu, però no perquè ho creguin. I així, al cap d'un temps, pot ser que tornin a fer els exercicis anteriors quan l'assessora ja no hi sigui, perquè d'alguna manera els canvis no se'ls fan seus.

Malgrat aquests tipus d'esquematzacions que utilitzo per fer més comprensible el canvi que anàvem fent, la tasca era complexa i tenia anades i tornades, sobretot quan havíem de prendre determinats tipus de decisions, com ara què fèiem amb llibres de text que s'havien fet servir durant tants anys com el *Lletra per lletra* per ensenyar a escriure o el *Poc a poc* per ensenyar a llegir? Era un material que tenia el reconeixement de tot un col·lectiu d'escoles, la majoria del CEPEPC, al qual pertanyia l'escola, com ja he dit abans.

I així, amb un feix de dubtes dels mestres (com podia ser anar integrant els canvis en l'àrea de llengua a les altres àrees), i no cal dir els meus (que encara no havia pogut reflexionar amb deteniment), vaig poder sentir de primera mà com el pes de les convencions pot arribar a dificultar els canvis i a fer que les noves propostes fessin qüestionar el meu espai d'intervenció (fent propostes que no havia de fer). I que més d'un mestre (d'altres etapes) em recordés que la meva feina era atendre nens i nenes amb dificultats. Perquè la idea que millorant els models d'ensenyar podia fer canviar els processos d'aprenentatge dels alumnes era un tema del qual costava molt parlar. I encara que ens ho anéssim arreglant per anar transformant pel nostre compte, la mirada institucional pesava molt, sobretot la d'algunes mestres d'altres etapes.

A més, calia reconèixer que els mètodes no són adequats o inadequats en si mateixos, sinó que l'ajuda pedagògica de la mestra fa que s'ajustin al màxim a les necessitats de cada nen/a (o que l'assessora s'ajusti a les necessitats dels mestres). El procés de canvi era també molt complex, perquè una mateixa proposta (o una situació d'ensenyament i aprenentatge) feia que les mestres intervinguessin de moltes maneres, fos quin fos el mètode. Per tant, havíem de veure que darrere qualsevol activitat que es proposava, el que era important

era tenir una actitud d'espera i d'acceptació de respostes diferents d'acord amb la implicació, la significació i la conceptualització de cada nen o nena. I això possibilitant i respectant a l'aula; apel·lant al retorn comunicatiu i sobretot a la consciència del com i el perquè s'avança; ajudant a distingir el que és essencial del que és secundari, el que és vertader del que és fals. Aquest sí que era un altre canvi substancial en l'estil de fer de mestre i que costava molt per la inèrcia de tants anys. S'havia de crear un ambient a les aules que respectés el procés de cada nen/a i no que donés respostes o corregís en relació amb un resultat final esperat, i poder prendre en consideració les diferents estratègies que utilitzava cadascú en el procés d'aproximació als coneixements que havia d'adquirir. Des d'aquesta idea, les respostes elaborades per cada alumne no podien ser considerades, com s'havia fet tradicionalment, com a errors, sinó com a moments necessaris i absolutament involucrats en el procés d'aprenentatge de cadascú. Tant els alumnes com els mestres i jo mateixa havíem d'incorporar noves nocions, com la de significativitat en l'aprenentatge; havíem de tenir en compte els coneixements de l'alumnat, crear activitats funcionals amb propostes a les aules que interessessin els nenes i nenes. I sobretot havíem de donar rellevància a la funcionalitat comunicativa, saber que malgrat que les experiències fossin estèticament semblats a la nostra, no podíem traslladar-les com una «llista de noves propostes» que s'havia de portar a cap, sinó que havíem de crear el nostre propi model d'intervenció fruit de la nostra experiència. I havíem de donar sentit a la participació dels nens i nenes en aquest procés de canvi.

Aquest procés em va implicar, entre altres aspectes:

- a) Oferir material variat que despertés noves inquietuds, que ajudés a donar resposta als diferents dubtes que tenia cada nen i nena.
- b) Donar l'oportunitat de tornar al que ja s'havia fet per recordar-ho, comparar-ho, contrastar-ho i reinterpretar-ho (va ser molt emocionant veure com nens i nenes de quatre anys veien amb sorpresa com havien escrit «pelicà» al començament de curs i com ho feien a final de curs). Fins a aquell moment, aquest tipus de reflexió i de contrastació no s'havia fet mai per allò que els nens i nenes d'aquestes edats no poden ser conscients d'aquests canvis.
- c) Seleccionar materials que permetessin incloure dades d'opinió.

- d) Intervenir conduint el grup cap a la valoració crítica del material.
- e) Ajudar a distingir allò que és principal del que és trivial o el verdader del fals.

Jo patia els conflictes com a psicopedagoga (o com a assessora) en escoltar les mestres (sense tenir ningú que m'escoltés a mi), potser perquè tampoc no sabia gaire com situar els meus neguits i com explicar-los, i perquè en aquells moments la tasca assessora a l'escola a Catalunya encara no existia i menys un model d'intervenció que es fes càrrec de «poder donar sentit a un procés de canvi en els models d'ensenyar». En general, m'atreviria a dir que en moltes escoles no hi havia consciència de la necessitat de canviar, més aviat hi havia el neguit d'obtenir més informació didàctica de les diferents àrees, que desembocava en una formació entesa com un «posar-se al dia» sense cap qüestionament del que es feia i per què es feia. Tot plegat em comportava una colla de neguits, el més insistent dels quals era «si tots aquells interrogants eren fruit de la meva inexperiència o d'una tasca en procés de creació de la qual jo encara no era prou conscient». Tot i que el grup de formació i recerca de l'ICE m'aportava coneixement sobre el contingut, no treballàvem una formació relacionada amb l'assessorament o la formació dins els centres, sinó un contingut específic sobre el procés d'adquisició de la lectura i l'escriptura dels nens i nenes en els primers cursos de l'escolarització. Una cosa és dominar el contingut demanat i l'altra assessorar-lo. Assessorar implica integrar el contingut i afavorir l'actitud indagadora cap a una pràctica crítica i transformadora, tal com plantejo en la quarta modalitat assessora del capítol anterior.

El fet d'estar a les aules i compartir amb les mestres tot el que anava passant em va fer optar per escoltar els seus comentaris, com ja he dit, i traçar amb elles un itinerari de canvi, si bé jo volia dotar de contingut les seves paraules per crear un context favorable a possibles transformacions. La solidesa del plantejament sobre l'ensenyament vigent en aquells moments a l'escola feia qüestionar el possible recorregut de canvi. Es creaven nous neguits més enllà de l'etapa a l'hora de mostrar-ho a la resta de l'equip i a les famílies. Havíem

d'argumentar molt bé decisions com, per exemple, deixar d'utilitzar material d'ensenyament considerat altament útil pel centre.

Malgrat les evidències, les transformacions s'anaven fent amb molta cautela i, a mesura que la recerca mostrava la distància entre les activitats d'escriptura que feien en aquells moments i els coneixements que ens mostraven els nens i nenes (fruit de les propostes d'indagació), s'anaven introduint canvis. I sobretot tenint present que el nen o nena aprèn del que és i a partir del que ja coneix, considerant que, tal com va dir Giordan (1997), ensenyar no és aprendre més tard, i que només l'infant pot comprendre, aprendre, mobilitzar el saber; ningú no ho pot fer en el seu lloc. Aquestes evidències ens feien reflexionar sobre les actituds docents davant les concepcions dels alumnes i ens portaven a decidir si ensenyàvem sense valorar els seus coneixements (com havíem fet fins aquells moments) o ensenyàvem amb els seus coneixements compartint les seves experiències i confrontant els seus punts de vista. Tenint present que el coneixement afecta, com diu Carbonell (2001), tots els aspectes del desenvolupament personal, trencant també una tradició cultural tan arrelada en el nostre país com és l'escissió entre l'intel·lecte i l'afectivitat, entre el pensament i el sentiment, entre el cap i el cor, tractar d'establir nexes era involucrar l'ensenyament de la lectura i l'escriptura en els desitjos dels nens i nenes de fer-se grans, i que aprendre és també créixer, voler i sentir.

Era tota una complexitat que es posava novament de manifest en el recorregut de canvi que dúiem a terme tant les mestres com jo mateixa, sobretot si es pren en consideració que l'assessorament no és una activitat evident i visible. I no és mai un simple procés de transmissió sobre els canvis per part de l'assessora i de realització d'aquests per part del professorat. La coherència entre el model d'ensenyar que construïem a les aules i el model d'intervenció psicopedagògic que jo volia crear era un dels meus reptes. Però sovint em trobava que no sabia com fer-ho. Només el professorat pot comprendre, aprendre i mobilitzar el saber docent; ningú (i menys l'assessora) no ho pot fer en el seu lloc. Aquesta és una de les paradoxes que s'han de gestionar en un assessorament.

La necessitat de canviar només pot sorgir quan el professorat troba sentit al que s'analitza (en aquest cas, l'ensenyament de la lectura i l'escriptura) i pren la decisió per ell mateix de mobilitzar-ho. Repensar la manera com s'ensenyava vol dir ser responsable. Aquesta és una de les raons per les quals un assessorament ocupa un lloc tan rellevant a l'escola, perquè pot arribar a permetre al professorat confrontar-se a situacions que l'interpel·lin (informacions, instruments, idees, conceptes, aportacions...), que l'ajudin a repensar la seva manera d'ensenyar. En el nostre cas es va anar creant un nou model d'ensenyament de la lectura i l'escriptura. Nou per a nosaltres, però que disposava de l'experiència d'altres escoles i d'altres països (Ferreiro i Teberosky, 1979). Tot i així, la situació singular ens comportava intercanviar constantment els dubtes respecte als canvis i alhora ordenar el que anàvem creant per donar-ho a conèixer a la resta de l'equip i a les famílies. L'escola sempre s'havia mogut en un ambient molt comunicatiu.

2.1.8. Quins significats tenien els canvis que dúiem a terme?⁵⁸

Crec que el canvi té components personals i intel·lectuals⁵⁹ perquè el coneixement es converteix en saber. Hi ha sempre les ganes d'aprendre i de saber, de gaudir intel·lectualment, d'inventar, de suposar, de córrer el risc. Fa que sentís que el que treballes, construeixes i elabores és el teu propi model pedagògic, que entens com a correcte en aquest moment. És entrar en el convenciment que les coses no estan quietes, que els nens i nenes pensen i que nosaltres tenim una gran responsabilitat de donar forma a les seves veus. Des del meu punt de vista, el que dóna sentit a allò que fas, allò que fa que sigui realment interessant, és que sentís que el procés no s'acaba mai. El que és important és investigar sobre «el forat negre». Cal importar i voler entendre, però cal saber transportar les idees i sentiments d'un espai a un altre. (Maria)

⁵⁸ Cinquè any de l'experiència. Curs 1982-83.

⁵⁹ Dewey va parlar més tard (1989) de la curiositat intel·lectual, que és la curiositat que es transforma «en interès per descobrir en un mateix les respostes a les preguntes plantejades per mitjà del contacte amb persones i coses».

Tot i que ara ordeno l'experiència per poder-la fer comprensible, i que pot semblar estructurada i amb una línia potser molt positivista i racional, he de reconèixer que aleshores em movia amb moltes inseguretats, sobretot quan havia de parlar del meu model d'intervenció. Podia parlar de la tasca que feia, però no de com intervenia o com em sentia. De vegades no sabia ben bé com actuar davant algunes reflexions de les mestres de l'etapa⁶⁰ com aquesta:

R., mestra d'infantil

Ensenyar a llegir i a escriure se'm fa molt avorrit. Sempre els mateixos llibres i les mateixes fitxes.

Crec que hi ha nens i nenes que saben més del que jo els ensenyo.

Contínuament tinc la sensació que els nens i nenes són molt dòcils i fan el que jo els proposo, però m'adono que n'hi ha que fins i tot perden l'interès.

És molta feina, o jo m'atabalo massa, o realment sóc una atabalada.

En el cas dels més petits, és massa feina i tenim poc temps; potser amb els de primer o segon es pot fer perquè ja són més autònoms.

Em falta temps per preparar el material i organitzar les idees i donar cos al que fem.

Ara, com que la feina ja no és rutinària, he d'anar preparant contínuament noves activitats.

Amb reflexions com aquestes vaig haver d'aprendre també que una cosa és que em fessin comentaris en un moment determinat, i una altra és anar a l'aula a introduir canvis relacionats amb les seves valoracions; que una cosa és dir i una altra de molt diferent és fer o escoltar. Amb el temps m'he adonat que la relació entre assessora i professorat és asimètrica, però hi ha moltes maneres de «portar» aquesta asimetria. No n'hi ha prou que un mestre sigui conscient que la seva concepció està desfasada i que vulgui actualitzar-la, cal que pugui fer-ho, i necessita l'assessora per arribar-hi.

⁶⁰ Aportacions que van quedar registrades en les memòries de l'escola del curs 1982-1983.

El canvi a les aules és sempre molt difícil per als mestres i sovint necessiten noves experiències per dur a terme noves maneres d'ensenyar. Des del meu punt de vista, perquè un mestre pugui canviar ha de ser conscient de quina és la concepció que guia la seva pràctica, quines accions voldria canviar o quines voldria deixar tal com estan, quins són els seus desitjos o quines són les seves inquietuds... i potser des d'aquí es podrà aconseguir introduir maneres noves d'ensenyar.

Aquests models sovint coexisteixen amb activitats discrepants i contradictòries amb algunes de les noves propostes, i a nosaltres també ens va passar. Però ara, analitzant el procés que vam dur a terme, crec que les anades i tornades són necessàries per poder canviar. I si, a més a més, considerem que canviar no significa només enriquir concepcions, que hi ha molts entrebancs que ho impedeixen (resistències i dubtes dels companys, dificultats per crear noves propostes i nou material, interrogants dels pares i mares que comparen amb altres escoles...), si som conscients que el saber s'elabora a partir d'una revisió en profunditat de l'estructura del pensament (plantejada per Giordan (1997) amb posterioritat), es podrà comprendre que és molt difícil tractar d'evidenciar les concepcions docents per entreveure la possibilitat de crear-ne de noves.

Els canvis que s'anaven duent a terme eren sovint complicats, sobretot per a les persones que feia molts anys que ensenyaven a llegir i a escriure amb la ferma creença dels mètodes. Les diferències es feien evidents en les reunions d'etapa i en la comunicació amb el resta del professorat i les famílies. El fet d'introduir canvis tan clars com treballar amb tot l'abecedari des de P3, o deixar que els nens i nenes escrivissin el seu nom en majúscules, per posar algun exemple, trencava una colla d'acords establerts a nivell d'equip i qüestionava més d'un document pedagògic. En paraules de Vigotsky (1979), «l'aprenentatge escolar mai no parteix de zero. Tot l'aprenentatge del nen/a té una prehistòria». L'assessorament ha de poder tenir en compte la prehistòria docent i discent.

En el nostre procés, els esdeveniments passaven per moments molt desiguals que anaven des de la decisió d'emprendre canvis fins al més pur qüestionament del que es feia. Les situacions s'encavallaven i constantment havíem de reorientar les activitats, però les dificultats que teníem no eren tant pels canvis que dúiem a terme, sinó pels dubtes que apareixien quan aquestes transformacions s'havien de comunicar a la resta de l'equip i a les famílies. L'ascendència que tenien alguns mestres de primària creava moments d'inseguretat i de dubtes per part d'algunes mestres de parvulari. Un altre moment que generava moltes crisis era quan s'havien de fer les reunions d'aula i s'havien d'explicar els continguts d'aquell curs a les famílies. Recordo els nervis de les mestres només de pensar que havien d'explicar com canviàvem quan tot just ho creàvem. Algunes tenien la sensació que potser experimentàvem amb els nens i nenes i no elaboràvem un projecte de millora. Les inseguretats apareixien i despertaven una vegada més sentiments d'incertesa.

Malgrat tot el cúmul de preocupacions que ocupaven el nostre temps i els nostres sentiments, podíem tirar endavant idees com:

Nosaltres vam aprendre a ensenyar com a intèrprets, vam viure de primera mà la noció de complexitat en l'aprenentatge, vam poder interpretar l'error com una aproximació dins el procés de l'aprenentatge de cadascú i cadascuna. Ens vam poder adonar que els nens i nenes podien fer, sentir, dir i, essencialment, «escriure el que sabien». I s'aparta també del que jo crec que és la «cultura Ikea» (la cultura de l'aparença, del que és visible, fàcil o lluent), en què el somni s'abarateix i tot és possible: forma, quantitat, disseny, però no hi ha senyal d'identitat. En els darrers anys, a la meva escola, hi havia aules de «cultura Ikea». Els discursos són correctes, però quan veus com s'actua a les aules t'adones que les seves paraules no són creïbles. Són només formulacions i encadenaments de paraules, no són fruit del convenciment, ni estan vinculades a cap principi intel·lectual referencial. (Maria)

Les decisions que preniem no es percebien com una imposició, tot i les diferències entre les mestres, sinó com una necessitat, la qual venia donada per l'allau de produccions escrites que feien els nens que reclamaven ser valorades. L'oportunitat de poder compartir aquests anys de transformació amb les mestres crec que va ser una experiència molt entranyable, tant per a elles, que van aprendre a canviar l'organització de les seves aules, com per a mi, que vaig aprendre a acompanyar i guiar mestres en processos de canvi. Aquesta situació també em va permetre aprendre a sentir què és un assessorament.

Les coses anaven passant, de vegades molt ràpidament, però de vegades molt lentament, sobretot si considerem que tot aquest procés va durar tres cursos.

Ara, quan tracto de reconstruir el procés, crec que aquest podria ser el fil conductor que al seu dia no vaig poder detectar: *l'assessorament pot canviar la història d'una institució tan complexa com és una escola?* Una pregunta que continuo explorant actualment.

Entre pressions i obligacions anàvem transformant el model d'ensenyar de l'etapa, una transformació que ens feia sentir cada vegada més compromeses no sols amb l'escola, sinó també amb el col·lectiu al qual pertanyia (CEPEPC), perquè ens allunyàvem de la manera d'ensenyar de les altres escoles.

La curiositat és una eina d'inquietud de voler saber, de relacionar el fet d'ensenyar i d'aprendre amb el coneixement. Quan nosaltres dues vam començar a interpretar les escriptures dels nens i nenes era perquè «volíem veure l'altre», i aquí hi ha una gran diferència en la utilització i la manipulació que s'ha fet del constructivisme. La mestra de P4 de l'escola on treballo ara diu que utilitza el constructivisme per ensenyar a escriure i a llegir, perquè els seus nens i nenes escriuen amb lletra de pal, però els fa copiar el nom, els posa un gomet per indicar on han de començar, i els corregeix quan es torcen en el traç. Cada vegada sóc més conscient que qualsevol enfocament es pot tancar i enquistar. Molta gent només fa un traspàs d'activitats, perquè el model d'ensenyar que hi ha al darrere, «jo

ho sé, jo t'ho ensenyaré», no canvia. I així, tot el que s'aparta del que es considera correcte s'avalua malament. Al darrere hi ha la certesa que quan aprendran de veritat a escriure serà a P5, quan els ensenyin la cursiva, i així podran tornar a ensenyar com sempre s'ha fet (utilitzant els vells mètodes). Només canvien lleugerament l'estètica de les activitats o hi incorporen alguns recursos que es consideren nous (revistes o etiquetes). Ho fan així perquè els han dit que ho han de fer d'aquesta manera, però no hi ha una reflexió del que implica el canvi. No creuen, entre altres aspectes, que l'error pugui ser interpretat, valorat com a indicador d'un nou punt de reflexió, d'un nou punt de partida que possibilita aprendre. No es coneix què sustenta un model d'ensenyament i aprenentatge, què es pretén i quins objectius té. Confonen la fitxa amb els objectius. (Maria)

No va ser aquest el nostre procés. Nosaltres fèiem que els nens i nenes mostressin els seus coneixements i elles buscaven mitjans i estratègies per facilitar els seus aprenentatges, fet que implicava canvis tan rellevants com crear un model d'ensenyament que afavorís la comunicació i la interacció per poder compartir idees, sentiments i emocions, i les subjectivitats, que fins aleshores s'havien canalitzat dissociadament. No és que no es valorés el reconeixement personal, però es tractava en un altre tipus de propostes escolars com les colònies, les celebracions de les festes populars, o en alguna temàtica de tipus transversal. Per a la resta, el mestre ensenyava i l'alumne se suposava que havia d'aprendre. No hi havia en aquells moments una noció de coneixement inclusiu que superés escissions sobre la consideració de subjecte integrat. Una cosa era l'alumne i l'altra la persona, que solia quedar a les portes de l'escola. No hi havia cap marc referencial sobre el procés de construcció del coneixement, tot i que com a escola definida com a democràtica era una escola acollidora. Però a poc a poc, i en l'escenari que relato després, vam anar aprofundint en la noció de currículum integrat.

Un altre dels aspectes que va comportar prendre en consideració com l'alumnat aprèn més enllà de l'ensenyament, va ser quan vam elaborar una

nova pauta d'avaluació (feta amb relació a la psicogènesi de l'escriptura, que ja he exposat anteriorment), organitzada a partir d'un marc de referència aportat per Ferreiro i Teberosky (1979). Aquest va ser un dels aspectes que van ajudar més les mestres a comprendre els canvis que es produïen. Potser perquè tocar l'avaluació era tocar un altre pilar de l'escola. Amb aquesta pauta es podia situar qualsevol producció escrita pels nens més enllà dels mètodes utilitzats a l'escola. Va ser un gran detonant per reflexionar sistemes avaluatius basats en els processos d'aprenentatge i no en els resultats finals.

Però la idea no era tant la situació específica que creàvem, sinó les reflexions que podíem fer, com el qüestionament d'activitats obsoletes que es feien més per inèrcia que no pas per funcionalitat; la linealitat, o l'atomisme de les programacions que imperava i que no es podia qüestionar perquè es considerava que estava molt ben organitzat i estructurat. El professorat de l'escola tenia, en general, una àmplia experiència didàctica, que es reflectia en el desenvolupament curricular de les matèries (matemàtiques, llengües i socials) i en els centres d'interès, i gaudia del reconeixement de la seva professionalitat dins el col·lectiu d'escoles CEPEPC.

Era tot un repte per a nosaltres elaborar nous criteris de programació que respectessin els processos i que es plantegessin de manera cíclica i concurrent, de manera que els nous aspectes sempre tenien en compte els antecedents. En transcriu alguns exemples a continuació:⁶¹

A P3 es va possibilitar l'escriptura des d'un inici en situacions que tinguessin una clara intencionalitat comunicativa, sense valorar si els adults enteníem el que volien escriure. El que sí que vam possibilitar i encoratjar va ser la diferenciació entre el dibuix i l'escriptura.

A P4 vam anar facilitant situacions interactives en les quals poguessin contrastar diferents maneres d'escriure i anar avançant en la diferenciació de gargots i pseudolletres fins arribar a les lletres. Es va anar fent evident l'existència de les lletres com a tals, amb un repertori ampli que inclou totes les lletres de l'alfabet, i la possibilitat d'utilitzar-les per escriure (incloent-hi pseudolletres) diferents estratègies de control de quantitat o posició i fins i tot d'estructura vocàlica (amb correspondència so-grafia).

⁶¹ Idees obtingudes de les memòries de l'escola del curs 1982-83.

A P5 es tractava d'anar consolidant l'estructura alfabètica per mitjà d'activitats escrites diverses que els feien remarcar la necessitat d'aprendre a escriure per comunicar-se.

A primer es tractava de donar sentit a l'escriptura a partir de les seves inquietuds.

A segon havíem d'aprofundir en el que era desconegut, establir diferències entre l'expressió oral i l'expressió escrita i treballar la noció d'arbitrarietat.

Plantejar sortides més o menys airoses a partir de les idees i les preguntes del professorat formava part de la meva tasca. De vegades podia ajudar el grup a retrobar-se o a oposar-se amb diferents punts de vista aportats per les diferents persones que en formaven part. A les reunions es generaven debats que implicaven argumentar les seves pròpies concepcions i alhora reorganitzar-les. Els debats podien ser completats o enriquits per espirals generades en la recerca que dúiem a terme. Les observacions sobre les aportacions dels nens i nenes ens van permetre fer en alguns casos un treball de mediació amb diferents documents (tot i que de vegades rebia queixes que era molt teòric).

S'anaven creant noves situacions en què es podien analitzar els canvis que tenien lloc a les aules, a les reunions d'equip i en el mateix procés d'aprenentatge de l'assessora. Alguns dels aspectes involucrats en les transformacions que dúiem a terme es podrien representar de la manera següent:

Han de tenir l'ocasió d'escriure i escriure textos diferents amb finalitats distintes.	Han de poder expressar les seves inquietuds.	He de poder tenir algun espai d'intercanvi amb altres formadors o assessors.
Han de participar en la selecció de textos.	S'han de sentir protagonistes de les transformacions que es fan.	He de poder compartir els seus avenços o aturades amb altres persones.
Han d'intercanviar la informació entre ells.	Han de poder intercanviar experiències amb altres escoles.	He de col·laborar i participar en l'intercanvi d'experiències.

S'han de recollir totes les aportacions.	S'han de valorar totes les aportacions del professorat (favorables i desfavorables) a les transformacions.	He de ser conscient de la reciprocitat i alhora de la asimetria que comporta un assessorament.
Han de poder utilitzar l'escriptura i la lectura com a vehicle de comunicació.	Han de poder fer comunicable la seva experiència per fer-la comprensible a altres mestres (de l'escola o de fora) i a les famílies.	He de poder reflexionar sobre quines estratègies són més adequades.

Poder parlar de nosaltres, de com ens sentíem, va ser tota una novetat. Fins aleshores només es parlava dels nens i nenes com a alumnes, tant pel que feien com pel que havien de poder fer. Trencàvem una de les forces dominants fins aleshores a l'escola.

Dur a la pràctica totes aquestes transformacions implicava prendre decisions que en aquells moments eren bastant agosarades per a l'equip de parvulari i d'infantil, com:

Deixar d'utilitzar els llibres de text i les fitxes corresponents.

Crear nou material lector i escriptor.

Fer noves propostes en què la comunicació fos l'eix central de les activitats de lectura i escriptura.

Tenir representació escrita des d'un inici (rètols, noms, abecedari...).

Fer escriptura en majúscules com a punt de partida.

Fer un seguiment de l'aprenentatge individual de cada nen i cada nena.

I crear activitats de lectura i escriptura des dels tres anys utilitzant nous materials de lectura com:

Diaris, rètols, llistes o catàlegs.

I d'escriptura:

Noms de nens i nenes, llistes, utilitzar agendas, felicitacions, títols de contes, receptes de cuina... deixant antigues propostes com les sanefes, la introducció gradual i arbitrària de les lletres (aleshores

sons), el treball descontextualitzat d'una frase triada per la mestra...

Les noves propostes havien de tenir alguna utilitat dins un context comunicatiu. Com no podíem estar carregades d'emocions amb aquests transformacions?

Tots i totes sabem per experiència que el saber transformador, tal com va plantejar Banks (1996), no s'inscriu directament en la línia dels sabers que han guiat la pràctica docent al llarg dels anys; que per poder crear situacions favorables al canvi cal que el professorat analitzi el conjunt de la seva acció, en el nostre cas més enllà del fet d'ensenyar i d'aprendre a llegir i escriure. També som conscients que una concepció docent pot arribar a transformar-se si el professorat és capaç de confrontar-se al conjunt d'arguments que guien la seva pràctica. Tot i així, dins l'assessorament de vegades es feia molt difícil gestionar el que anava passant i sovint hi havia moments d'aturada. A més, les mestres de vegades no podien elaborar tot el que implicava crear un nou model transformador. Necessitaven alguna persona que les acompanyés i jo sovint anava tan perduda com elles. Però, malgrat els obstacles, acabàvem trobant arguments per continuar el procés de canvi iniciat.

Uns arguments que ens possibilitaven establir diferències entre, per exemple:⁶²

Mètodes sintètic i global	Enfocament constructivista
Ens centràvem en el que el nen o la nena no sap.	Ara valorem el que el nen o la nena sap.
Ensenyàvem el codi, les normes ortogràfiques, les convencions.	Respectem el seu propi procés d'apropiació del codi.
Requeria una única resposta correcta.	S'afavoreixen diverses respostes.
Subministràvem els continguts gradualment: teníem un programa preestablert.	Reflexionem sobre el procés de cada nen i nena: respectem la realitat del grup.

⁶² Quadre elaborat a partir dels resums de les reunions d'etapa i que implicava hores i hores de converses i un treball molt minuciós d'anàlisi de les activitats que es feien a les aules durant el curs 1982-83.

<p>Se li assenyalava la seva hipòtesi com un error i se li mostrava com s'escribia correctament.</p> <p>Se centrava en petites porcions de text i, de vegades, en una sola frase.</p>	<p>S'incentiva els nens i nenes que formulin les seves pròpies hipòtesis d'escriptura i lectura.</p> <p>Es presenten textos reals i sovint un text complet.</p>
---	---

Alhora, aquestes diferències ens feien notar que els canvis no són immediats. Que tot procés d'elaboració implica una confrontació entre les concepcions que té cadascú i les noves propostes. I que des d'aquesta confrontació es poden produir nous significats i respondre als interrogants davant els canvis que s'han de dur a terme, com: es pot ensenyar a llegir i a escriure seguint el procés que fa cada nen?, es pot canviar la manera d'ensenyar després de tants anys de creure que els mètodes són infal·libles?

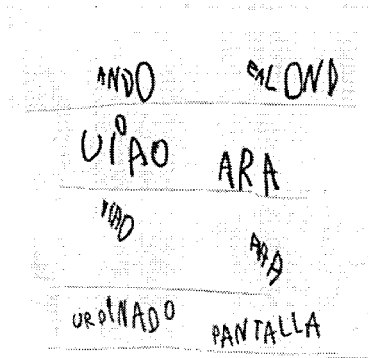
Així, podíem crear conjuntament documents escrits⁶³ per reflectir els canvis que s'anaven creant, com el text que va elaborar al seu moment l'equip de mestres de parvulari i d'infantil:

A nosaltres, apropar-nos als processos d'adquisició que fan els nens i les nenes ens ha implicat accedir a les seves maneres de comprendre. I ens ha fet anar més enllà de creure que s'ha de «dividir un contingut en unitats d'informació ordenades que van del més senzill al més complex o d'una lletra a tot l'abecedari», i plantejar activitats amb tot tipus d'escriptura i lectura en diverses llengües (diaris, llibres i revistes de diferents països).

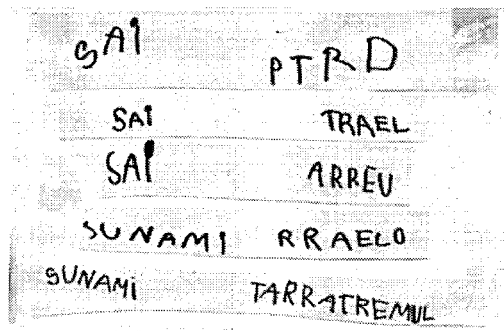
Recordo com un privilegi haver compartit amb els nens i nenes de tres anys com produïen un feix d'escriptures indiferenciades (gargots plens de significats per a ells i elles, com una mena de cadenes de moltes lletres, lletres repetides). Com a poc a poc van diferenciant entre el dibuix i l'escriptura, tot buscant relacions entre la imatge i el dibuix. Com després van anar distingint entre les formes escrites treballant alternativament sobre l'eix quantitatiu i l'eix qualitatiu (per exemple, per escriure TREN utilitzen moltes lletres, o per a FORMIGA, molt poques). Aquesta diferenciació es feia pel repertori, la quantitat o la posició de les lletres. En aquest repertori influïa el nom propi o altres paraules significatives per a cada nen o nena.

⁶³ Idees transcrites en les memòries de l'escola durant el curs 1982-83.

O quan, anys més tard,⁶⁴ vam respectar que a tres i quatre anys poguessin escriure de dalt a baix i de dreta a esquerra, que fessin les lletres més grans per fer el plural o que utilitzessin les lletres del seu nom combinades de maneres diferents per fer la llista de les joguines o d'objectes significatius per a ells com PANTALLA o ORDINADOR.



O quan, anys més tard,⁶⁵ també vam poder presenciar com cap als cinc anys inicien el complex pas del període sil·làbic, que els fa escriure: TSUNAMI o TERRATRÈMOL, i desemboca en el període alfabètic. Sense perdre de vista que els nens i nenes de les nostres escoles creixen en comunitats alfabetitzades i estan exposats a formes notacionals de tot tipus en places, hospitals, botigues i a les cases, on podem trobar quadres, calendaris, rellotges, cartells, signes i senyals.⁶⁶



Aleshores⁶⁷ ja vam poder percebre les grans diferències que hi ha entre escriure i copiar. Ara hem vist que els nens i nenes poden escriure abans de copiar, per tant hem pogut pensar que aprenen a escriure escrivint i no copiant (lluny han quedat els exercicis de còpia i de sanefes descontextualitzades). Actualment dissenyem activitats en les quals els nens necessitin i vulguin escriure (equip d'infantil).

⁶⁴ Durant el curs 1992-93.

⁶⁵ El gener del 2005, en una escola d'Esplugues.

⁶⁶ Vegeu el vídeo de la Maria en l'annex 2.

⁶⁷ Curs 1982-83.

Ara, les aules d'infantil estan farcides de material bibliogràfic (llibres de cuina, guies de viatges, catàlegs, llibres de poesies, llibres d'autors famosos com Saramago o Borges), revistes de tota mena (*Cambio 16, Hola, Time*), llibres en català, en japonès, grec, castellà, anglès o francès, o enciclopèdies.

Ara tenim la guia telefònica al racó de la caseta, tota mena de material per a l'escriptura (bolígrafs, retoladors, goma d'esborrar, tissors, típex, cel·lo...) ⁶⁸ per poder retallar o enganxar o esborrar o ratllar, llibres amb peces musicals, rètols per totes bandes, diaris o cartes. Organitzem sortides pel barri amb màquines de fotografar i carpetes. Treballem imatges i produïm textos. ⁶⁹

Al llarg del temps vam poder ser conscients que els canvis ens evidenciaven que l'escriptura no és solament una habilitat motriu, sinó un coneixement complex i que no es pot separar l'ensenyament de la lectura del de l'escriptura, tot i que representen processos de coneixement molt diferents.

Aquestes idees ens van implicar conèixer el que els nens i les nenes saben i sobretot el que senten, però també que cal ajudar-los a arribar a allò que encara no saben i preparar-los per anar molt més enllà, considerant la complexitat de l'escriptura i la lectura i que la complexitat no s'ha de desfer en parts petites per aprendre-la.

A mesura que vaig escrivint, m'adono més que canviar els criteris d'ensenyament d'una escola és sempre molt complex per les diferències personals, les concepcions subjectives de la realitat escolar, les relacions que es creen entre les persones d'un equip tan complex com un claustre. Tot plegat fa (i aquesta situació no en va ser una excepció) que els canvis siguin costosos i requereixin molt esforç per part del professorat i l'assessora. Malgrat tota la complexitat subjacent en aquest procés, continuo creient que l'experiència de transformació que vam portar a cap va ser molt rellevant per a la història de l'escola i de les persones que vam tenir el privilegi de viure-la i sentir-la.

⁶⁸ Recordo que un alumne de primer de Formació del Professorat (14.04.05) em comentava que a la seva escola no li havien deixat utilitzar el bolígraf fins a cinquè de primària, i ell ho veia bé.

⁶⁹ Idees obtingudes de les memòries de l'escola del curs 1982-83.

Aquesta manera d'ensenyar a llegir i a escriure ens va fer reflexionar sobre com el model d'ensenyament de l'escriptura i la lectura que creàvem s'anava escapant per totes les àrees del currículum, fins a convertir-se en un canvi d'actitud en tots els moments de la vida de l'escola.⁷⁰

M'agradaria ressaltar alguns aspectes d'aquest procés que vam incorporar:

- a) L'escriptura com a representació cultural i sistema «notacional», amb una llarga història social que va molt més enllà d'entendre que es tracta d'una convenció.
- b) La idea que el nen o la nena ja té coneixements amb relació als sistemes convencionals.
- c) El nen o la nena descobreix i elabora moltes notacions fora de l'escola i abans que l'escola (tradicional) es plantegi ensenyar-li a llegir.
- d) És absurd que l'escola no valori aquest coneixement i creï una línia d'ensenyar que els separi del que ja saben.

Aquests aspectes ens van evidenciar que hi ha idees que guien el procés d'adquisició d'aquest sistema com:

- a) Si l'escriptura és part del medi, els nens i les nenes no esperen que algú es decideixi a ensenyar-los-la, sinó que activament busquen maneres d'aprendre a escriure.
- b) Per entendre com es coneix l'escriptura, s'ha d'estudiar el desenvolupament d'aquest coneixement en els nens i les nenes des de ben aviat (en el nostre cas, des que arriben als dos i tres anys).
- c) En estudiar aquest desenvolupament, ens hem trobat amb les modificacions que fan els nens i les nenes de les regles del sistema.

Però també vull dir que, malgrat que en els darrers anys ja sigui molt més habitual, dins els moviments renovadors de l'ensenyança, fer referència a un didàctica constructivista de l'ensenyament de la lectura i l'escriptura no era aleshores tan divulgat. Hi ha una sèrie de problemes que m'agradaria ressaltar que no solament fan referència a aquesta experiència, sinó a posteriors

⁷⁰ Aportació que queda recollida en les memòries de l'escola.

assessoraments que he anat fent al llarg dels anys,⁷¹ i que m'han fet plantejar nous interrogants:

Com s'ha d'anar cap als canvis en les maneres d'ensenyar a llegir i escriure? Com s'ha de fer perquè la pràctica pedagògica tingui una nova fonamentació que la recolzi? Quina és la fonamentació més adequada per a aquesta pràctica?

2.1.9. Quins són els sentiments assessors?

Contínuament se'm plantejaven preguntes com ara: com es pot crear en l'assessorament les condicions favorables als canvis docents?

Sé per experiència que l'assessorament no ha d'interferir en les concepcions dels docents, però sí que ha de mostrar com es poden canviar, o evidenciar que és important partir de les qüestions, les idees, les referències i les maneres de raonar de les mestres per crear un recorregut de canvi.

En aquest cas, va ser afavorint la recerca, confrontant idees i sobretot produint noves propostes. L'assessora possibilita i acompanya l'aprenentatge dels mestres i d'ella mateixa igual que els mestres, però segons Maria Gómez (2005) ho fan amb els seus alumnes.⁷² Els canvis es van produir per una confluència de circumstàncies favorables que vam poder aprofitar i sobretot aprendre'n.

Sé que hauria pogut anar diferent i que les mestres haurien pogut optar, com en moltes altres escoles del col·lectiu, per continuar fent el mateix i, més encara, reafirmant-se en el model que utilitzaven.

Aquests canvis van fer possible que els professors de primària es plantegessin la necessitat de revisar com treballaven els centres d'interès, i aquesta revisió va implicar un qüestionament del model d'ensenyar a tot el centre amb

⁷¹ Escoles on he assessorat l'enfocament de l'ensenyament de la lectura i l'escriptura.

⁷² La Maria em fa aquest comentari el dia que supervisem aquest relat.

l'organització del currículum per projectes de treball (tal com mostraré en el capítol següent).

Recapitulant en aquesta primera aproximació sobre com l'experiència pròpia ajuda a construir la funció assessora, crec que puc ressaltar els moments essencials:

1. L'inici de l'experiència, en què van confluïr diferents aspectes: la proposta de la recerca, el qüestionament dels mètodes d'ensenyament de la lectura i l'escriptura d'algunes mestres de l'etapa d'infantil i les evidències dels coneixements dels nens i nenes amb relació a l'escriptura. Aquests aspectes ens van comportar reflexionar sobre les relacions entre les maneres d'ensenyar i els processos d'aprenentatge, el tipus d'activitats i el material que s'utilitzava.
2. El desenvolupament de l'experiència va implicar: introduir noves propostes i materials d'ensenyament de lectura i escriptura; analitzar des d'un altre punt de vista aprofundint en un nou model; revisar certes activitats que s'havien fet fins aleshores i que amb els canvis eren vistes com a inèrcies i rutines; analitzar els tipus de propostes de formació permanent (bàsicament escoles d'estiu), i la possibilitat de canviar tot el que es considerava establert.
3. Plantejar els canvis a la resta de l'equip i a les famílies. En aquest cas, es va partir de la idea de relació entre iguals, tot i que de vegades era difícil de mantenir dins les complexes funcions que tenen lloc en una institució tan complicada com l'escolar amb relació als rols que s'atorga al professorat dels cicles superiors, i com viuen les famílies els canvis quan senten que els seus fills i filles «fan de conillets d'índies».

El procés va implicar una revisió de la meva tasca, que es va iniciar en l'atenció a nens i nenes amb dificultats i es va ampliar en la intervenció psicopedagògica en l'etapa d'infantil. Tot això es va enquadrar arran de les transformacions fetes. Organitzar algunes de les característiques que havien configurat part del context de la meva pròpia pràctica psicopedagògica i organitzar algunes de les característiques d'un model que s'iniciava i que ara, vist des de la perspectiva, em plantejava interrogants:

1. Com podia afavorir l'intercanvi i la comunicació entre mestres?

2. Com havia de tenir en compte les inquietuds dels mestres?
3. Com calia que escoltés les seves aportacions i ordenés les seves veus?
4. Com podia acompanyar els mestres en els processos de transformació del model docent, fent que els comentaris esdevinguessin fils conductors de les reflexions?
5. Com havia de proposar noves activitats i plantejar una recerca sobre les produccions escrites de nens i nenes?
6. Com s'havia d'elaborar nous objectius d'ensenyament de la lectura i l'escriptura i plantejar nous models avaluatius?

Aquestes van ser algunes de les característiques que van configurar el sentit de la meua acció com a psicopedagoga, fonamentalment en l'etapa d'infantil i que s'havia d'expandir a la resta de l'escola. D'alguna manera, tot i que el treball d'aquesta etapa era la que més m'enriquia, no volia ni podia excloure les altres responsabilitats que tenia amb la resta de l'equip, sinó que havia de servir de base comunicativa i d'intercanvi i així obrir noves necessitats de canvi a altres mestres de l'escola.

L'experiència m'ha mostrat que el menys important és l'objectiu del canvi, que el que és més important és el significat que hi dona cada persona. L'únic que pot fer evolucionar una escola és la gent. Nosaltres vam crear l'assessorament des de l'intercanvi de punts de vista, i aquí hi ha d'haver credibilitat i confiança. Vam treballar el coneixement de manera compartida des de la credibilitat i la confiança. Vam voler qüestionar-nos, investigar i aprendre diferents aspectes en els dos sentits, mestra i assessora. (Maria)

Jo no podia fer aquests canvis sola. S'aprèn a assessorar amb els i les mestres. La problemàtica assessora se centra, entre altres aspectes, a comprendre que les relacions entre les concepcions teòriques i les pràctiques són un camí d'anada i tornada permanent, amb intercanvi d'experiències creatives entre nosaltres, que intentàvem ser conscients de la complexitat del procés de canvi, sense receptes, ni textos, ni guies elaborades des de fora.

Piaget (1973) ressaltava la importància de la informació sobre la capacitat del nen o nena per construir els seus coneixements a través de la interacció amb el món físic i social que l'envolta, posant l'èmfasi en els aspectes de l'organització lògica a partir de la interacció del nen amb el món físic, i destacant l'aspecte constructiu de l'elaboració d'aquests coneixements.

Vigotsky (1977) dóna importància als aspectes socials que posen l'èmfasi en l'aprenentatge del llenguatge, en considerar els signes com els principals mediadors del coneixement. Segons aquest autor, a través de la interacció social es pot ajudar a progressar el nen i això és possible quan l'adult, o un altre nen més avançat, intervé a partir del que ell anomena «la zona de desenvolupament proper». Aquest autor s'oposa a les idees tradicionals sobre el desenvolupament. La seva obra ha suscitat seriosos dubtes amb relació a la creença popular que el professorat ha de facilitar oportunitats d'aprenentatge corresponents als nivells evolutius dels nens i nens. Compartir el pensament de Vigotsky quant a la importància del paper de l'adult en tot procés d'ensenyament i aprenentatge ens feia donar una gran rellevància al fet de conèixer el nivell de desenvolupament i als coneixements que tenen els nens en tot moment per tractar d'esbrinar quina és la seva zona de desenvolupament propera, i així ajudar-lo que en tot moment faci significatius els seus aprenentatges.

Ausubel (1976) explicava la necessitat que els aprenentatges fossin funcionals i significatius, i basats prioritàriament en la comprensió. La significativitat de l'aprenentatge es refereix, segons aquest autor, a la possibilitat d'establir vincles substantius i no arbitraris entre allò que s'ha d'aprendre —el nou contingut— i el que ja se sap, allò que es troba en l'estructura cognitiva de la persona que aprèn, els seus coneixements previs.

2.2. SEGON RELAT: APRENDRE A SER ASSESSORA AMB ELS PROJECTES DE TREBALL

PRESENTACIÓ

En aquest relat presento una altra història de canvi portada a cap a la mateixa escola i adreçada a tot el centre, fruit d'un assessorament extern que va rebre al llarg de cinc cursos que va durar l'experiència.

En aquesta ocasió el diàleg l'estableixo amb l'assessor que vam tenir, amb l'ànim de refer el procés que es va crear.

2.2.1. Filosofies i models relacionals: entre la teoria i la pràctica

La reflexión sobre el sistema educativo y sobre lo que son las cotidianidades de las aulas es una tarea compleja y por supuesto polémica.
(J. Torres, 1991)

Ressaltaré aquí la importància dels projectes de treball a les escoles, no tant per relatar les diverses maneres de portar-los a cap,⁷³ sinó com un pretext per analitzar la construcció del saber assessor dins la noció d'integració (en el sentit de comprendre, constituir, formar un tot amb diverses parts). Una noció que anirà a cavall de la realització dels projectes i de l'assessorament, amb la qual vull fer més comprensible els processos de canvi assessors i docents que es van anar construint.

D'alguna manera, el que intento és analitzar la coherència entre la realitat de les aules amb l'alumnat i el treball assessor portat a terme amb el professorat. Sé que la noció d'integració ja ha estat molt debatuda en diferents contextos

⁷³ Vegeu monogràfics de *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 243 i 332.

escolars, sobretot amb relació a l'alumnat amb necessitats educatives especials o a l'organització del currículum, però crec que no s'ha establert encara el paral·lelisme entre la manera d'assessorar i el treball dels nois i noies per projectes de treball, des de les transformacions de les concepcions docents.

Per què vull establir aquest lligam? Perquè a mesura que m'he endinsat més i més en les idees essencials dels projectes de treball, m'he adonat que eren també idees clau en el model assessor que he anat creant, una presa de consciència que he anat construint a poc a poc.

Amb el temps he pogut percebre que el procés de transformació que hem anat creant a les aules amb l'alumnat tenia relació amb el meu propi procés, sobretot en els aspectes següents: la necessitat d'escoltar comprensivament, el reconeixement de les inquietuds, l'anàlisi dels interrogants, la confrontació de diferents punts de vista o la recerca de noves versions.

Sóc conscient que he necessitat sempre els altres en el meu llarg recorregut, i és per això que mostro aquest lligam a partir de contextos relacionals com són les escoles. Perquè si considero que la integració és quelcom que les persones han de fer per si mateixes, té sentit mostrar com l'apropiació del terme es pot referir als esforços d'una professional (com jo) que tracta constantment de repensar el seu propi model d'intervenció.

Cada vegada sóc més conscient que l'assessorament no té com a finalitat canviar l'escola, però sí reimaginar-la transformant les relacions entre les persones (professorat, alumnat, famílies i assessora) i la manera de concebre l'organització dels continguts que s'han d'ensenyar en el segle actual.

Ara, quan refaig la història, no puc evitar anar endavant i endarrere. De vegades faig referència a assessoraments que vaig fer posteriorment i altres vegades a projectes que s'han dut a terme actualment. Potser pot semblar desordenat, però crec que és important situar les idees quan emergeixen de la consciència de l'experiència, perquè no deixa de ser una manera de mostrar

l'aprenentatge d'un mateix. D'alguna manera, el que vull mostrar són aquelles dimensions més difícils de percebre, però que van estar presents al llarg d'aquesta experiència. Perquè per més parcials, inadequades i subjectives que puguin ser aquestes dimensions, indiquen, segons Giddens (2000), una cosa real entorn del jo i de la seva identitat en el món actual.

Des de la noció d'integració, es poden analitzar les relacions entre el projecte assessor i els projectes de treball? Un projecte assessor és com un projecte d'aula? Què els diferencia? Quins punts de confluència poden arribar a tenir?

2.2.2. De les inquietuds al desig de crear un projecte de millora

Les transformacions fetes en l'etapa infantil (narrades en el relat anterior) i sobretot l'entusiasme (i el benestar) que transmetien les mestres, tant en les tertúlies com en les reunions pedagògiques, va fer que el professorat de les altres etapes comencés a interessar-se pels seus canvis, que anaven més enllà d'ensenyar a llegir i a escriure. Aquesta situació ens va permetre reflexionar sobre com es podia ensenyar des dels processos d'aprenentatge dels nens i nenes (una reflexió nova per a nosaltres, que sempre havíem ensenyat des de la idea que l'adult ho sabia tot respecte de la infància i l'adolescència), una concepció diferent que generava diferents inquietuds a la resta de l'equip de l'escola.

Aquesta experiència servia d'enllaç entre el que pensàvem sobre com s'aprenia a llegir i a escriure i la necessitat de crear maneres noves d'ensenyar i de canviar respecte d'allò que fins aleshores s'havia considerat com a vàlid.

Vist des de la perspectiva del temps, crec que no deixaven de ser uns vells marcs conceptuals organitzats amb esquemes rígids i amb un únic objectiu, «aconseguir un bon resultat final», o sigui, el desitjat per la mestra (escriure sense cometre errors ortogràfics, resoldre correctament el problema matemàtic, saber localitzar les comarques de Catalunya...). Hi havia una fixació pels resultats finals amb èxit escolar i no feien anàlisis dels processos d'aprenentatge que creaven els alumnes.

Aquesta nova realitat va ser el detonant perquè el cicle mitjà pogués sortir de l'estancament en què es trobava des de feia temps i del qual jo no sabia com fer-los sortir (jo n'era aleshores la coordinadora pedagògica i em sentia responsable d'impulsar canvis en aquest equip), no sabia com transferir el canvi de parvulari al context de cicle mitjà.

Al llarg del curs 1983-84, dues mestres d'aquest cicle van prendre la decisió d'inscriure's en un curs de formació de l'ICE de la UB sobre la globalització en l'educació, a càrrec del professor Fernando Hernández, amb la idea de poder ampliar els seus coneixements més enllà de com s'ensenyaven les àrees de socials i naturals a partir dels centres d'interès. La necessitat d'aprofundir en aquesta noció va permetre que li fessin la pregunta següent: creus que globalitzem amb els centres d'interès?

En aquell moment, aquest interrogant em va permetre reflexionar en profunditat sobre com atendre aquesta demanda i pensar que es podia respondre a partir d'una intervenció al centre. Aquest pensament em va comportar entreveure que el tema clau s'havia de centrar en la idea «la intervenció al centre no es fa per portar una cosa nova a l'escola, sinó per analitzar l'interrogant que es planteja una part del professorat». Crec que la tasca assessora (des de la meua concepció) s'ha de fer per preguntar-se què es fa, que la intervenció pugui sorgir de la pregunta del centre, i no d'una entrada externa. L'experiència m'ha mostrat que l'assessorament s'ha d'entrelligar amb les necessitats del professorat. (Fernando)

L'organització d'aquest recorregut de canvi va considerar, des del principi, la demanda de revisió del professorat d'aquest cicle. Sobretot per part de dues mestres (les que assistien al seminari de l'ICE), que es qüestionaven cada vegada amb més insistència l'organització dels centres d'interès, ja que tenien la sensació que repetien cada any els mateixos temes i activitats, desconeixien què passava amb la manera d'aprendre per part de l'alumnat i es qüestionaven també el model avaluatiu (organitzat des del punt de vista del mestre sobre allò que considerava essencial en cada tema).

Els centres d'interès havien sorgit al seu moment com una proposta innovadora i sobretot com a reacció davant la decepció de l'ensenyament tradicional, considerant que vivíem un moment històric en què la rellevància de la qüestió identitària catalana era clau en el sentir de les escoles del CEPEPC. He de reconèixer, però, que els centres d'interès van actuar, en el seu punt de partida, com un mecanisme dinamitzador que fugia de la figura del mestre totalitari o la mestra totalitària i intentava donar més protagonisme a l'alumnat. Però, una vegada més, els desitjos van per una banda i la realitat per l'altra, i és que analitzar els pros i els contres dels centres d'interès feia obrir més d'una ferida difícil de suturar en una part de l'equip que encara creia que si hi havia nens o nenes que no estaven motivats per treballar era per causes personals (intel·lectuals o emocionals), i no pels mètodes emprats i molt menys pels centres d'interès, que segons ells estaven molt ben estructurats i eren molt engrescadors.

Malgrat tot (després d'una colla de reunions), l'equip va arribar a l'acord d'acceptar treballar en profunditat, amb una persona de fora, els pros i els contres dels centres d'interès.

Potser sóc massa reiterativa a insistir que els qüestionaments que vam fer sobre els mètodes d'ensenyar a llegir i a escriure van obrir moltes llums d'alerta sobre altres mètodes d'ensenyar de l'escola. També m'adono que era necessària una intervenció externa perquè des de dins era molt difícil repetir l'experiència d'infantil a cicle mitjà. Però no veuria fins més tard que les circumstàncies no eren les mateixes, més que res, com ja explico més endavant, pels objectius que part del professorat de primària dipositava en la meva tasca i que haurien creat una gran confusió i no haurien entès la diferència de rol.

Al començament, aquesta intervenció externa implicava veure des de primera línia que, tal com diu Bolívar (1999), la millora de l'educació passa, com a línia prioritària d'acció, per la reconstrucció dels centres escolars com a organitzacions educatives i com a llocs de formació i d'innovació no solament per als alumnes, sinó també per al mateix professorat. Per això cal que el mateix centre innovi, i no s'ha de fer dependre aquesta innovació de la posada

en pràctica de propostes innovadores alienes a les necessitats de l'equip pedagògic.

La proposta de l'assessor va ser: voleu compartir aquesta pregunta? ⁷⁴ I a partir d'aquí es va anar construint un tipus de relació des de la seva experiència i el seu saber pedagògic per recol·locar no sols la posició del cicle mitjà, sinó per acabar involucrant-hi en una segona fase el cicle infantil i, en una tercera, el cicle superior.

2.2.3. El primer moment de l'assessorament, era per a mi un moment de canvi o un procés de canvi?

Així, el curs 1984-85 va començar el treball amb l'assessor, un procés que em va permetre ampliar els coneixements respecte de l'assessorament i els processos de canvi. Aquest aprenentatge va tenir llums i ombres pel que fa a la complexitat del treball, tant per les noves perspectives que s'obrien a l'equip, com per les repercussions que tenien les seves aportacions, que, d'una manera o altra, generaven canvis en les funcions de totes les persones de l'equip docent, i sobretot en la meua. Els lideratges pedagògics es movien creant noves dinàmiques de treball i plantejant de retruc canvis en la mateixa institució.

D'una banda, l'entrada de l'assessor a l'escola em tranquil·litzava, perquè jo podia continuar fent les meves tasques com a psicopedagoga i també com a coordinadora (en aquell moment) del cicle mitjà. D'altra banda, podia ajudar-lo a impulsar uns canvis que encara no sabia gaire per on anirien, però que m'atreïen perquè podia percebre punts de confluència amb el procés d'innovació que fèiem a infantil. Malgrat tot, he de dir també que tenia molts dubtes sobre com es podien fer transferències amb els possibles canvis. Sovint sentia que el meu rol trontollava a la resta de l'escola. Sóc conscient que les pors eren només meves, perquè la resta de l'equip no tenia aquests dubtes sobre la meua tasca. Sovint em queien a sobre un feix de preguntes, com ara

⁷⁴ Creus que globalitzem amb els centres d'interès?

quines repercussions tindria aquesta intervenció en les altres etapes? Quines diferències hi havia entre el seu treball d'innovació, que jo havia fet anteriorment a parvulari, i el que es duia a terme en aquells moments? Tenia la sensació que tot es movia, però no sabia en quina direcció.

Voldria ressaltar dos aspectes que, des del meu punt de vista, eren importants al centre: la micropolítica de la institució i el seu discurs pedagògic. Hi havia també una intervenció que vaig anar descobrint a poc a poc, que era la intervenció psicopedagògica que es portava a terme en l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua escrita a educació infantil (parvulari i primer i segon curs de cicle inicial). Tota una innovació que va tenir per mi dos efectes: el de cohesió al voltant d'una proposta de canvi i el de visibilitat del treball anterior d'infantil. (Fernando)

La necessitat de buscar significació en la noció de globalització i fonamentació teòrica de les diferents situacions de classe presentades per alguns mestres d'aquesta etapa va ser l'inici. Va ser important el plantejament de preguntes en el punt de partida de l'assessorament, concretament: els centres d'interès són treballs globalitzats? En quina noció de globalització se sustenten? Com es pot anar cap a altres maneres de comprendre la noció de globalització? Com s'ha de fer que la pràctica pedagògica tingui una fonamentació compartida? Com s'han de fer aflorar les nostres concepcions actuals sobre la globalització? Quina és la fonamentació de la nostra pràctica actual? Aquestes preguntes van implicar canviar els nostres referents teòrics que fins aleshores s'havien centrat fonamentalment en l'àmbit de la formació permanent dins i fora de l'escola (escoles d'estiu o cursos d'hivern de Rosa Sensat) i en l'estudi de propostes didàctiques i específiques d'activitats per dur a terme a les aules.

Autors com Dewey, Bruner, Piaget, Ausubel, Novak, Hanesian o Wells omplien el nostre espai lector i ens allunyàvem de les guies didàctiques de Rosa Sensat. Aquestes lectures ens van permetre qüestionar l'aprenentatge per descobriment i analitzar críticament les nostres activitats basades en aquest

tipus d'aprenentatge. Els fèiem ser participatius, però no els implicàvem en el procés perquè encara creïem que era una competència del professorat.

L'aportació de Bruner sobre el currículum en espiral ens permetia pensar en una altra manera de globalització, perquè podíem integrar conceptes com «adaptació» o «extinció» a diferents nivells de complexitat. I al mateix temps ens possibilitava ressaltar la importància de fer pensar l'alumnat per si mateix i de potenciar el desenvolupament del coneixement des de l'estructura bàsica de les matèries, noció que també incorporàvem de Bruner (1968) des de l'estudi de la realitat (propera o llunyana).⁷⁵

Però no tot eren flors i violes, i sovint aquests plantejaments eren encara molt difosos per a nosaltres i ens creaven una pila de confusions i controvèrsies. Una vegada més, l'ús dels conceptes ens travava les distintes comprensions que anava fent cadascú de nosaltres. Una cosa era la crítica a la pràctica tradicional de l'aprenentatge receptiu i una altra ser conscients que la manera com tiràvem endavant els centres d'interès estava farcida de velles concepcions tradicionals, com restes d'un tipus d'ensenyament imposat pel professorat, sense tenir en compte les necessitats dels alumnes. No acabàvem de ser conscients que el nostre model d'ensenyament consistia a transmetre un material de coneixement ja construït, de manera que l'alumne només havia d'interioritzar-lo de la mateixa manera en què se li presentava.⁷⁶

Tota una contradicció, no únicament de tipus personal, sinó també amb el moment històric que es vivia en aquells moments, en què el que interessava (igual que ara) era la formació de subjectes capaços d'enfrontar-se a noves situacions problemàtiques.

⁷⁵ Després, en els projectes de treball, es veu com es van incorporant aquestes nocions a la realitat de les aules.

⁷⁶ Any rere any, els centres d'interès eren els mateixos i el professorat estava molt cofoi de poder aprofitar el material d'un curs a l'altre (era també com una gratificació a l'esforç que havia representat elaborar-los). Després, en altres escoles, «poder aprofitat el material ja fet» es va convertir en una defensa per no haver de fer projectes a les aules.

Com les que van emergir més tard en altres escoles: les guerres, la fam o els desastres naturals; l'origen més enllà de l'existència, les creences, la mort i la vida, les pors o els perills.

Encara no ens havíem plantejat que els centres d'interès que versaven sobre els models tradicionals familiars, l'estudi de l'entorn proper, la descripció de les estacions de l'any o els animals de granja (entre d'altres de molt similars) eren altament insatisfactoris per als alumnes i que estaven descontextualitzats de la realitat que vivien en aquells moments fora de l'escola. Tothom se'n adonava, però alguns a poc a poc anàvem sent més conscients que els nostres esforços (que eren molts) i la quantitat de temps invertit en l'organització dels centres d'interès ens mostraven dia a dia la insatisfacció d'uns nens i nenes que, malgrat tot, eren molt disciplinats i seguien pacientment els passos preestablerts. Potser perquè algunes de les activitats d'alguns temes que es basaven en l'experimentació i l'observació de la naturalesa els feien estar bastant engrescats en determinats moments i això difuminava el seu desencís. I, en la realitat quotidiana, ens anaven donant senyals d'avorriment davant tot allò que els fèiem estudiar. Actualment crec que potser vivien amb el desig de fer-se grans i deixar l'escola per poder treballar aspectes més interessants; quan els arribaria aquest moment?

L'estudi teòric de l'aprenentatge per descobriment que vam portar a cap (entès com un aprenentatge que recalca l'ensenyament de la ciència per mitjà de l'enfocament del descobriment, en què a cada alumne se li demana explorar una situació a la seva manera), ens va fer replantejar el sentit de moltes de les propostes didàctiques que dúiem a terme en aquells moments basades en aquest principi. Amb l'ànim de continuar introduint transformacions en la pràctica, vam prendre en consideració: a) la comunicació didàctica entre subjecte i objecte de coneixement; b) el rol del professorat com a mediador, i c) la participació activa de l'alumne en la producció del seu propi coneixement. Aquests aspectes, conjuntament amb els canvis que anàvem introduït, ens van ajudar a deixar els llibres de text concebuts com a màxims representants del saber elaborat i passar a considerar-los mitjans auxiliars de l'acció investigadora dels alumnes. I anar incloent també la noció d'aprenentatge

significatiu i creatiu plantejat per Ausubel (1976), perquè ens ajudava més a entendre el tipus de transformacions d'ensenyament i aprenentatge que volíem dur a terme a l'escola, com el de poder incorporar el nou coneixement a les estructures cognitives ja existents dels nens i nenes. Sóc conscient que posteriorment aquesta noció es va exagerar (fins i tot distorsionar) en moltes escoles que van intentar, dit de passada, aplicar rutinàriament les nocions fonamentals de la reforma. Era un problema del professorat o dels models formatius que es van dur a terme?

En el nostre centre vam analitzar algunes d'aquestes idees dos anys abans que es publicuessin les bases del marc curricular de l'ensenyament obligatori. I això ens va permetre vincular meticulosament (a través de converses i de presentacions d'experiències) el procés de canvi que dúiem a terme sense presses ni pressions (potser aquest va ser un gran avantatge). No teníem un model formatiu tancat i predeterminat. Recordo que m'esgarrifava veure com el Departament d'Ensenyament preparava els formadors i formadores de la reforma (mestres elegits pel seu currículum), com se'ls embotia articles i més articles que no podien pair amb la paradoxa que havien de fer digerir aquest feix d'informació teòrica a un professorat que no podia llegir aquella quantitat d'articles, que se'ls emportava a casa i que a més no sabia com vincular-ho amb la pràctica. Nosaltres érem conscients que ens costava molt apropiarnos d'algunes nocions essencials per poder continuar transformant la nostra pràctica, vèiem amb perplexitat que el que se'ls demanava era molt complicat de complir (per no dir impossible). Com podien pretendre que la complexa relació teoria i pràctica s'assimilés amb un paquet d'informació i en un temps limitat? Potser era que l'Administració no confiava en el professorat, en les seves capacitats o en la seva personalitat per decidir.

Recordo, a tall d'exemple, quan vam llegir el llibre *Creixer y pensar* de Delval (1983), que plantejava, ara fa més de vint anys, la necessitat de construir una escola adaptada a les necessitats dels individus en lloc de tractar d'adaptar els individus a les necessitats de l'escola.

En el segle actual, es té en compte una idea dels anys noranta? Som capaços d'apropar-nos a les seves necessitats i integrar-les al currículum?

O quan vam estudiar amb deteniment el famós quadre de Novak (1982), que ajuntava l'aprenentatge memorístic amb l'aprenentatge significatiu no per representar alternatives discontinües o radicalment separades, sinó més aviat des dels extrems d'un continu, al llarg del qual caben molts procediments i resultats diferents. Cito aquest exemple perquè aquesta era una de les preocupacions centrals de les famílies quan els explicàvem els canvis que anàvem fent en les llargues i sovint conflictives reunions d'aula. Creien que si deixàvem els llibres de text no donàvem importància a la memorització, o que si ens centràvem en els seus interessos això anava també en detriment de la memorització, que malgrat que reconeixien que no els havia servit de gaire en la seva història personal, continuaven pensant que era l'eix central de l'ensenyament de l'escola.

O els neguits que van plantejar els pares i mares de l'escola D. el curs 2004-05, quan el professorat i jo mateixa els vam preguntar quins eren els objectius que creien que havien d'assolir els seus fills i filles al llarg d'aquell curs. El que vam explicar amb relació al currículum ho he transcrit al final del capítol (quadre 1 al final del capítol).

És a dir, a mesura que el professorat (i jo també) s'adonava de quines eren les concepcions teòriques vinculades a les activitats d'aula d'aquells moments, els debats esdevenien molt més intensos. Alguns experimentaven una sensació d'estranyesa en adonar-se que els exercicis que havien fet curs rere curs estaven influïts per una manera de concebre l'aprenentatge que no compartien, però que no s'havien aturat mai a fer aquest tipus d'anàlisi; d'altres començaven a fer connexions amb les crítiques fetes amb els mètodes tradicionals d'ensenyar a llegir i a escriure que havíem fet anteriorment. Ens vam qüestionar diverses situacions en les quals l'aprenentatge memorístic, per descobriment o significatiu, hi podia estar relacionat. L'interès per les preguntes que ens anàvem plantejant ens va crear la necessitat d'estudiar amb deteniment les diferents propostes d'ensenyament que utilitzàvem, per decidir si volíem continuar les mateixes pràctiques o crear maneres noves de

concebre les relacions entre el fet d'ensenyar i d'aprendre (fruit de les relacions entre les aportacions teòriques i les nostres pràctiques). Aquest interès ens va comportar investigar les idees dels nens i la relació entre els seus interessos i com els ho ensenyàvem.

A poc a poc ens vam anar endinsant en la pregunta clau que s'havia plantejat en la demanda d'assessorament i que no deixàvem mai de tenir present: globalitzem amb els centres d'interès?

En un inici, la noció de globalització tenia per a nosaltres significats molt diferents. Analitzàvem idees de Decroly amb relació al mètode globalitzat i els centres d'interès. Incorporar noves aportacions no sempre implicava descartar-ne d'altres, perquè potser encara continuaven sent vàlides. Recordo quan vam notar que les etapes del desenvolupament evolutiu plantejades per Piaget (1973) s'aplicaven com a lleis per part d'alguns mestres que es negaven a plantejar determinades activitats basades, per exemple, en la metacognició, perquè deien que encara no estaven madurs. Anys més tard, els estudis de Prawat (1997) insistien que la presa de consciència es fa en qualsevol edat en diferents nivells de complexitat. La noció de maduresa amagava (des del meu punt de vista) resistències a uns canvis que alguns mestres no tenien clars perquè no hi havia evidències clares (això era cert) que es poguessin plantejar idees complexes i fins i tot abstractes als quatre anys (per posar una edat). Més tard, en oferir noves possibilitats als nens i nenes des de P3 per triar els temes que els preocupaven, ens vam fixar que algunes idees que havien estat cabdals fins aleshores començaven a trontollar.

Poder anar més enllà d'aquest tancament ens va possibilitar anys més tard poder fer aflorar preguntes com: per què les motos poden córrer tant i no caure si només tenen dues rodes? (P3); com és que els grans ens diuen «si no menges no creixeràs»? com podem créixer cap amunt si el menjar va cap avall? (P4); com és que els meus pares em diuen que la iaia se n'ha anat al cel i jo miro i no la veig? (P5); per què hi ha tanta gent que es mor de gana i nosaltres de vegades llencem el menjar? (P4); la sida es pot curar? (cinquè de primària); què passarà quan s'acabi el petroli? (tercer d'ESO). Realment, hi ha tanta distància entre els neguits dels petits i la realitat que ens

envolta? Per què l'escola no pot escoltar-los i s'han d'esperar a ser grans per poder plantejar-se aquestes qüestions?

Totes aquestes preguntes eren tant o més complexes que alguns titulars dels diaris actuals: «Corea del Nord renuncia a l'ajuda alimentària; vol suport al desenvolupament»; «L'ONU investiga la vaga de fam de 37 presos sahrauís», «Les bandes juvenils han de convertir-se en grups legals» (*El País*, 24 de setembre de 2005).

Compartir aquestes idees va ser una tasca molt llarga i difícil. L'assessor analitzava les pràctiques d'aula que es mostraven com a exemples i ens indicava les concepcions sobre l'ensenyament i l'aprenentatge en què es fonamentaven. Hi havia sempre com una sensació d'estranyesa, fins i tot de sorpresa (com si ens preguntéssim «això que faig, hi ha algú que hi hagi pensat abans o que hi pensi ara?»). Recordo també diferents sessions de treball en què una persona mostrava una pràctica molt ben planificada (des del seu punt de vista racional i tècnic), però quan l'examinàvem amb l'assessor se'ns desmuntava part de la consistència que ens havia sostingut fins aleshores. Es vivien moments de neguit i algunes persones mostraven les seves discrepàncies, de vegades des del silenci, però amb el gest, la posició, la mirada i, sobretot, l'actitud (tots sabem que el llenguatge no verbal dóna moltes pistes de les actituds de les persones). És a dir que, de vegades, en sentir que es qüestionava una manera d'organitzar l'escola per la qual havien lluitat tants anys, vivien la crítica com un atac.⁷⁷ Així, la dinàmica del centre es movia, però costava entreveure per quins camins seguiria.

Des del present, crec que va ser una experiència clau des del punt de vista subjectiu (singular), que algunes de nosaltres hem portat sempre al damunt, però que a escala institucional no es va poder aconseguir ancorar el procés. Des de la perspectiva del temps intento elaborar el meu procés, però sóc conscient que hi ha tantes elaboracions com persones que vam viure-la. I en circumstàncies diferents també va passar en escoles que vaig assessorar més tard. Em continuo preguntant per què s'atura un procés d'innovació o un projecte de millora? I és que interpretar críticament una metodologia tradicional en què moltes mestres creuen no és una tasca planera.

⁷⁷ Anys més tard, una mestra d'una de les escoles que vaig assessorar comentava el temps que havia trigat a entendre que els comentaris crítics que li feia dels seus projectes no l'atacaven a ella, sinó que eren aportacions per poder ajudar-la a canviar.

En aquells moments, jo tenia la sensació que assumia un munt de rols, en què ni jo mateixa em reconeixia i que tampoc acabava d'entendre quin era exactament el paper que havia de desenvolupar al centre. Ara, quan ordeno la història, m'adono que havia de fer de coordinadora de processos formatius de l'equip pedagògic, d'orientadora de nois i noies del cicle superior, d'assessora de cicle infantil i, sobretot, havia de fer de pont entre el que plantejava de nou l'assessor i el que es podia dur a terme a les aules dia rere dia. Introduir millores, aconsellar el professorat en el procés o donar solucions tangibles m'acabava creant situacions d'estrès. Al llarg del temps, una part de la meua tasca la vaig acabar confonent, com explicaré més endavant, amb les funcions de l'assessorament extern. No em quedaven clars els límits. Per una banda havia de facilitar i recolzar l'autonomia del professorat.

Una noció d'autonomia professional concebuda, segons Contreras (1997), com una necessitat educativa, com un aspecte clau de la pràctica docent que sempre ens remet a la conjunció entre l'obligació moral, la immediatesa i la complexitat de la vida de l'aula.

O col·laborar en les propostes que feia l'assessor extern donant-hi consistència, i fer possibles diferents tipus d'acció a les aules des de la col·laboració amb els mestres que volien emprendre les noves activitats proposades. Però les funcions d'influència i orientació pel canvi em feien sentir, en diferents ocasions, que trepitjava terreny rrelliscós, ja que em veia abocada a facilitar consensos o em sentia involucrada en conflictes de la vida diària de l'escola que m'eren difícils de sostenir quan l'assessor no hi era. Havia de defensar coses amb les quals en aquells moments no em sentia prou identificada, i sovint sentia que se m'acabaven els arguments.

Els centres escolars es caracteritzen per la complexitat de la seva trama, la multiplicitat i l'ambigüitat dels seus objectius, la pluralitat dels subjectes que hi transiten o la disparitat dels seus interessos. La nostra escola no era diferent de les altres. Es tractava d'impedir les contradiccions, de dissoldre-les, ignorar-les, resoldre-les? El meu desig, en aquells moments, era de dissoldre-les, però amb el temps he pensat que s'havien d'haver incorporat per poder prendre

consciència dels diferents significats del canvi. Aleshores jo encara no ho sabia.

Passava una cosa que des del meu punt de vista és important de ressaltar. Quan jo vaig arribar al centre em vaig anar adonant que no solament tenia una estructura organitzativa, sinó que també tenia una estructura afectiva. Captar l'estructura afectiva va ser força més complex que captar l'organitzativa perquè, a més, l'estructura afectiva es barrejava amb l'estructura de micropolítica, però en canvi en l'organitzativa no era així. Crec que l'estructura afectiva i la de micropolítica tapaven l'estructura organitzativa. Vaig trigar dos anys a entreveure una realitat que em va fer descobrir el paper que tu tenies en aquesta trama. Perquè això era una trama, per dir-ho d'alguna manera, que no estava armada de manera conscient, però que permetia entendre com circulaven els esdeveniments, les decisions i les opinions. A poc a poc vaig percebre que la trama afectiva tenia un paper essencial dins de la trama pedagògica. Que hi havia una persona (tu) que, dins d'aquesta trama, estava fent tota una funció dins la quotidianitat (eres a l'escola cinc dies a la setmana i jo hi anava només un matí). (Fernando)

Per una banda, hi havia mestres que em feien portadora i validadora del procés iniciat per l'assessor i, per l'altra, l'acció que em formulava em desconcertava en molts moments. Tenia una experiència del canvi de parvulari, però la situació no era la mateixa i se'm plantejaven molts dubtes sobre com fer transferències entre el que feien amb una nova manera d'intervenir (assessorament extern) i sobretot poder arribar a esbrinar què tenia a veure aquesta intervenció amb el meu treball. Era evident que es creaven noves maneres de relació i d'organització a l'escola (de les quals jo em sentia sovint exclosa, encara que ningú no m'excloïa) que em generaven moltes inseguretats. Jo continuava entrant a totes les aules, fent en cadascuna el treball acordat amb cada mestre/a.

En una primera anàlisi del que passava aleshores, puc inferir que el professorat dipositava en el meu paper multiplicitat de

demandes. Alguns mestres esperaven receptes o recursos màgics (que algunes persones identificaven amb les tècniques d'estudi) per resoldre una pila de problemes del professorat, de l'alumnat i també del centre.

Una part del professorat tractava de dipositar en el meu rol (i de retruc en mi, jo no sabia diferenciar-ho) un fer i un saber psicològic i pedagògic (de figura experta) que els creava una certa comoditat, tranquil·litat, assossegament; se sentien protegits i atesos per la creença d'un determinat tipus de rol responsable d'un tipus de problemes, sobretot els generats pels nens i nenes amb dificultats, com ja he comentat abans. Però aquesta situació tenia també aspectes regressius que no es feien conscients i no se'n parlava. En altres paraules, alguns mestres col·locaven en les meves tasques una posició que pretenia que aportés solucions; se sobreentenia que em podia fer càrrec de les dificultats d'aprenentatge de l'alumnat amb NEE⁷⁸ o afrontar l'orientació dels nois i noies de cicle superior (passant proves i tests d'orientació). Encara que jo em sentís millor continuant impulsant els canvis a parvulari i cicle inicial o tractant de donar consistència als projectes de treball a les aules, sentia que ho havia de fer «tot» perquè aquest era el meu compromís amb l'equip, tot i que m'anava creant cada cop més contradiccions. La situació era molt complicada, perquè era clar que havia de dur a terme coses que no m'agradava fer, com passar proves estandarditzades, donar directrius tècniques quasi conductistes que no arribaven enlloc, o preparar material didàctic rígid i tancat. I el que no era tan evident, com continuar mostrant els canvis de parvulari i d'infantil o la nova tasca de fer de pont amb l'assessor i de fer possible que a les aules es duguessin a terme les idees que ell anava plantejant, em representava una càrrega emocional, addicional i professional molt intensa.

A poc a poc, però, el meu treball va anar adquirint més solidesa en el sentit que em sentia que podia sostenir, empènyer, ajudar i recolzar el projecte de millora que s'havia iniciat. Tot i que més d'una vegada em creava conflictes per poder compaginar, com ja he dit abans, el feix de tasques acordades i pactades amb l'equip més les noves tasques d'enllaç que anava incorporant, com la

⁷⁸ NEE: necessitats educatives especials.

d'acompanyar les mestres en la realització dels canvis per projectes de treball.⁷⁹

Les feines d'atenció de l'alumnat amb necessitats educatives especials eren per a moltes persones de l'equip el nucli central de la meua feina i, per tant, eren acceptades i esperades. Les segones, en què ressaltava més un rol de medidora com un nexa i suport a les idees que aportava l'assessor, implicaven una capacitat especial per a la generació de consensos de cara a les noves pràctiques proposades, i això em costava molt. Altres aspectes com el d'impulsar la innovació, orientar en el desenvolupament de nous projectes o la mateixa recerca educativa, els feia l'assessor. Jo, en canvi, de tercer a sisè repartia el meu temps coordinant aquesta etapa, acompanyant el professorat que s'iniciava en els projectes de treball i en l'atenció i seguiment de NEE; a setè i vuitè continuava fent les tasques d'orientació i seguiment individualitzat de l'alumnat (que em creava molt neguit, però no sabia com sortir-me'n), vinculada a corrents psicològics que tenien les seves arrels en el positivisme més dur i que buscaven obtenir una informació objectiva i alhora descontextualitzada. Aquestes fonts psicològiques positivistes van crear, tal com exposa Popkewitz (1987), una manera de raonar sobre les conductes socials com a tasques definides per ser avaluades amb relació a atributs universals d'individus i nocions d'eficiència.

A parvulari i cicle inicial (de P3 a segon de primària) continuàvem consolidant els canvis iniciats tres anys abans i començàvem a introduir el treball per projectes (a més de l'atenció de NEE). Em preguntava en molts moments si es pot ser constructivista a parvulari i cicle inicial, tradicional a cicle mitjà i conductista a cicle superior. Tot un munt de contradiccions que m'acompanyaven en el meu fer diari.

Comprenc que l'atabalament que jo sentia també el sentia part de l'equip. Dedicava moltes hores a conversar amb els mestres

⁷⁹ El plantejament d'introduir els projectes de treball va anar emergint a mesura que es van anar qüestionant els centres d'interès, com una alternativa i sobretot un canvi, no tan sols pràctic, sinó també conceptual, amb relació al fet d'ensenyar i d'aprendre.

tractant d'ajudar-los a pensar noves activitats en un sentit que jo també estava descobrint amb ells. Els canvis que es generaven tenien una significació molt important a les aules.

Es necessitava molt material, fonamentalment per poder consultar els interrogants dels nous temes que s'anaven plantejant, i molt temps per reunir altres fonts d'informació (ja que havíem deixat els llibres de text de socials i naturals)⁸⁰ i planificar noves activitats. Aquest nou enfocament no era en absolut l'aplicació d'un mètode ràpid i fàcil per convertir els alumnes receptors passius en investigadors crítics actius. Era una tasca molt laboriosa en què, per posar un exemple, s'havia de crear un context favorable perquè els alumnes plantegessin els seus temes d'interès, i havien d'explicitar en profunditat les seves argumentacions de la tria. Aquest aspecte que s'escriu en una frase molt ràpida, en la realitat ens va entretenir molt, perquè implicava ressituar molts aspectes, un dels quals era la relació temps-producció-fruit. Aquest marc contextual condicionava els professors i professores de la nostra escola.

Per poder fer emergir les preocupacions dels nois i noies, els havíem de donar confiança i fer-los saber que després respectaríem els seus neguits i els convertiríem en accions a les aules. Potser això va ser relativament fàcil en aquesta escola, en d'altres no es va respectar i alguns mestres van manipular els interessos dels seus alumnes per reconvertir-los en exercicis tradicionals.

Recordo que una mestra d'una escola que vaig assessorar més tard reconeixia obertament que ella manipulava les aportacions dels nens i nenes perquè acabés sortint el tema que ella volia i de la manera que ella desitjava.

El que va costar més va ser que el professorat dotés de contingut pedagògic les llargues converses que tenien lloc a les aules, perquè una part del professorat tenia una idea molt ancorada del que significa producció escrita, i aleshores calia omplir molts fulls amb tota la informació; altrament es considerava que era perdre el temps.

⁸⁰ Una decisió que va comportar molts problemes amb l'equip i amb algunes famílies, que no ho veien gaire clar, sobretot quan els comparaven amb nens i nenes d'altres escoles.

Segons com la mesurava, aquesta dedicació m'omplia de satisfacció, perquè formava part d'un procés de canvi que m'interessava molt, però, segons com, em generava molt neguit perquè em sentia que formava part d'una nova manera d'entendre l'ensenyament (amb noves teories i noves pràctiques) amb la qual una part del claustre no hi estava d'acord, i jo sentia (mai ningú no m'ho va dir) que no feia la feina que em tocava fer (solucionar problemes). Recordo un dia que l'assessor em va preguntar quines eren les meves concepcions sobre els canvis que es portaven a cap i vaig percebre que fins aquell moment jo havia fet sempre de pont i no m'havia plantejat encara que el canvi també em pertanyia i que, a més d'objecte (metafòricament «pont», què significava per mi fer de pont?) era subjecte i una protagonista més. Podia parlar dels meus canvis o només dels canvis dels altres?

Tot i estar sempre envoltada de moltes persones, sovint tenia sentiments de soledat, impotència i aïllament. Per una banda, compartia el procés de canvi de parvulari i cicle inicial (que aleshores tenia certa projecció fora de l'escola, mostrant l'enfocament de l'ensenyament de la lectura i l'escriptura), i per una altra, a més, havia de valorar la intervenció de l'assessor. Eren una pila de responsabilitats que de vegades em feien sentir la meua feina com un estira-i-arrotonsa. Actualment ho veig com un desconeixement del que representava mitjançar en la complexitat d'una institució escolar.

Vaig pensar que tu com a psicopedagoga tenies entrada a totes les classes i que podies fer de pont i així treballar plegats a partir de la proposta de millora que jo iniciava. Per tant, per mi aquesta seria l'anàlisi, i aquí és on jo et situo: «jo pretenia crear una estructura per anar desenvolupant l'experiència i hi havia una persona (tu) que podia fer de medidora, ja que treballaves dins el centre i entraves a totes les classes». Podia treballar amb una persona que tenia una visió global del centre i que m'ajudava a anar avançant en el procés d'innovació. Per tant, em vaig trobar en un doble relat, el de l'experiència que la gent m'aportava i el que tu m'aportaves sobre l'experiència de la gent. Aquí és on es focalitza inicialment el meu treball. (Fernando)

Veure amb deteniment autors, teories i models que hi havia al darrere de l'estil d'ensenyament de la nostra escola fins aleshores significava descol·locar molts pilars que havien estat essencials. Alguns van caure o es van descol·locar, com el paper de la memorització de dades geogràfiques o històriques, la insistència en la mecanització de les operacions bàsiques matemàtiques o els rutinaris exercicis de correcció ortogràfica; d'altres, com els criteris d'organització i planificació de les celebracions de l'escola, els anàvem analitzant críticament. I vam poder anar introduint canvis com el de respectar i organitzar celebracions d'altres cultures. I, sobretot, revisar els criteris que hi havia al darrere de l'elecció dels llibres de text (des de la tria de l'editorial fins al contingut), les maneres d'avaluar els continguts ensenyats als alumnes (fins aleshores acumulativa, de resultats finals i memorística), l'organització de l'espai i dels càrrecs de gestió d'aula per part de l'alumnat (sota responsabilitat del professorat, però amb criteris políticament correctes), la tria del lloc per anar de colònies (bàsicament potenciar la convivència entre els nens i nenes i observar la natura, perquè es considerava que tenien un dèficit pel fet de viure en una ciutat), o els temes tractats a través dels centres d'interès (organitzats fonamentalment des dels que es consideraven més propers fins als més llunyans, amb el criteri de distància física com la família, l'escola, el barri, la ciutat, la comarca, el país...).

No dubto que es buscava un coneixement seriós i amb prestigi. Tot plegat va començar a tenir per a nosaltres altres significats (en la línia de donar més protagonisme a l'alumnat) en els quals jo també havia cregut però que ara, des dels canvis que fèiem a les aules, els podia qüestionar. Aquest qüestionament que per alguns mestres (i per mi mateixa) era interpretat com una feblesa o fins i tot com un trencament de certes aliances. Ara entenc que aquell trontollament generava processos molt diversos de reflexió i canvi, però he de reconèixer que a mi, en molts moments, em desconcertaven perquè no tenia arguments per rebatre alguns dels dubtes que plantejava una part del claustre amb relació a les noves propostes, i se'm generava un buit en la intervenció quotidiana més enllà del que podia dir l'assessor com a figura externa. Em preguntava quan

tindria un model d'intervenció personal per poder intervenir des de l'apropiació i elaboració d'un model propi i no des de les idees dels altres, que encara ara construeixo.

Tu vas trobar el teu espai alternatiu a partir de la llengua escrita. I jo vaig poder oferir a l'escola una posició que també et situava a tu en una altra perspectiva que era de millora de l'escola. Jo penso que un element important en el teu relat és l'autorització dels mestres per poder entrar a les aules i no per treballar l'educació especial. I això és un canvi molt important. (Fernando)

En un dels primers projectes, «La vida dels tuaregs i els seus costums»,⁸¹ i després d'un llarg recorregut de passos (punt de partida, esquema del plantejament inicial del projecte, organització, posada en comú de la informació, relació amb altres matèries, continuació del treball a partir de la revisió, avaluació i reflexió final), vam arribar a conclusions com aquesta: «nosaltres tenim l'alimentació més variada perquè estem més avançats en la tècnica i tenim un clima més variat». Es tractava d'arribar a elaborar reflexions d'aquest estil?

És cert que havíem deixat els centres d'interès, però encara en quedaven restes. Resolíem càlculs matemàtics sobre els espais que ocupaven els deserts del món (quants n'hi ha, com es diuen o quant mesuren), treballàvem vocabulari relacionat amb el tema (vents o vegetació del desert), incidíem més en les anècdotes que no pas en l'anàlisi de la realitat (vestits, habitatge, distracció, defenses...). Encara més pertorbadors eren alguns comentaris dels nens i nenes, que consideraven que havien acabat el projecte perquè l'havien estudiat, però no es preguntaven què havien après. Al darrere hi havia una noció de globalització que concebia l'ensenyament (malgrat que estava disfressat) per assignatures, i fins i tot per blocs de continguts clarament separats dins de cada assignatura (fets: respostes directes a les qüestions plantejades; conceptes: adaptació dels tuaregs; procediments: elaboració de l'índex del projecte; principis: identificació dels canvis de temperatura per mitjà de l'elaboració de gràfiques).⁸² La preocupació del professorat era fer una mena d'escombrada (sovint superficial) per cada una de les

⁸¹ Els tuaregs, tercer de primària, curs 1986-87.

⁸² Dades obtingudes de les memòries de l'escola.

àrees per poder-hi encabir continguts que creien que podien estar relacionats amb el tema seleccionat. Una idea que, des del meu punt de vista, pressuposa que l'alumnat podrà reorganitzar les informacions presentades i captar el seu veritable significat (però no es pregunta com ho fa i si realment ho fa).

Dewey (1938) argumenta que una experiència és educativa, per oposició a una de no educativa, si es creen les condicions per a un futur creixement en la mateixa direcció i en una de nova. Però nosaltres, què fèiem? No dubto que els alumnes de la nostra escola (i, més tard, de moltes altres) s'ho passessin bé tractant temes que els interessaven, però em pregunto si se sentien implicats en les noves propostes i si realment significaven un desafiament per continuar aprenent i creixent amb el pas del temps. Crec que donàvem molta importància a les explicacions causals (plantejant tot tipus de perquè), al fet de contestar preguntes (ens neguitejava molt deixar preguntes obertes), a comparar fets, descriure la realitat, col·leccionar o classificar dades de la realitat, i no sabíem com anar més enllà.

Més tard vaig poder percebre en una altra escola (que vaig assessorar en un moment determinat i que vaig supervisar deu anys més tard) com s'havien enquistat diferents aspectes rellevants sobre els projectes com ara la classificació inicial d'interessos dels nens i nenes o el plantejament d'hipòtesis. S'havia convertit una idea inicialment creativa en la més pura rutina.

Quan no hi ha reflexió, el treball pràctic sol estar dirigit, en gran part, pels costums, la tradició i, de vegades, per algun grau de coerció, especialment si el docent està subjecte, com diu Torres (1994), als imperatius de la institució, l'organització del currículum per matèries, els llibres de text i sobretot la seva biografia professional.

I és que el problema no és la creació dels projectes de treball a les aules, sinó la utilització que se'n fa i el significat que se'ls atorga. Canviar la pràctica és relativament possible, però canviar les concepcions docents és molt més complex i requereix molt temps per a la reflexió (que no és quantitativa, sinó subjectiva), i alhora implica un compromís ideològic personal amb l'equip de l'escola.

També he de dir que al llarg dels anys m'he adonat que poder explicitar que «això funciona» no és una justificació pel seu ús continuat, sinó que s'ha d'anar revisant contínuament.

El que per a alguns mestres pot ser una activitat per reflexionar com es plantegen els canvis a les seves aules, per a d'altres la mateixa activitat pot representar només «una manera de tenir entretinguts els alumnes fent una cosa relativament nova». Això fa que les mateixes pràctiques puguin estar de vegades connectades amb la realitat actual i que d'altres no hi tinguin res a veure.

I un mateix títol plantejat en forma de projecte, com: *Som iguals, som diferents?*, pot tenir recorreguts molt diferents a les aules, que poden anar del reconeixement de la diferència a l'acceptació de l'homogeneïtzació. En el cas d'una aula de P4, el curs 2003-04 ho va desenvolupar al voltant del fil conductor «L'acceptació i el reconeixement de la diferència», tal com ho mostra una de les síntesis del recorregut que van portar a cap,⁸³ però hauríem pogut trobar el mateix títol en una altra escola amb un recorregut tancat i amb l'objectiu d'aconseguir l'homogeneïtzació. No dispo de cap exemple per mostrar-ho, però ben segur que tothom es pot imaginar un projecte amb aquest títol i amb una seqüència tancada de passos.

Qualsevol persona es pot imaginar que invertíem moltes hores pensant en noves activitats i buscant informació més enllà dels llibres de text que ens havien acompanyat fins aleshores. Molts dies acabàvem exhausts. Després, quan treballàvem amb l'assessor, ens adonàvem que només havíem fet un pas de formiga i ell ens demanava un pas d'elefant. Però una cosa és el desig de canviar i l'altra canviar. Ara veig que en aquells moments només havíem passat d'un currículum aïllat i fragmentat a un currículum correlacionat, però encara molt lluny d'un currículum integrat.

La noció d'integració del currículum (amb tota la complexitat que comporta) encara trigaria molt a arribar. Potser havíem de seguir els passos que la noció d'integració ha fet al llarg de la història, com tractar amb atenció les idees de Kilpatrick quan, l'any 1934, va plantejar que el procés d'integració s'havia de centrar en els nens i nenes a partir dels seus interessos i experiències, un

⁸³ Quadre 2, al final d'aquest relat.

aspecte que vam incorporar força aviat, el problema era quan hi havíem de donar un tractament metodològic, perquè els tics docents (com el de dirigir l'acció en lloc d'interpretar-la) emergien molt ràpidament i tapaven el significat dels seus interessos (els escoltàvem, però encara ens arrossegaven una colla de concepcions conscients o inconscients en què el mestre «manipulava», «descartava», «reconduïa» les idees dels alumnes en lloc de donar-hi sentit). O la idea de Hopkins, que l'any 1941 ja plantejava la necessitat que el professorat i l'alumnat planifiquessin conjuntament el currículum (recordo que quan ens vam apropiari d'aquesta idea va ser en el moment en què vam entendre que els mestres no ho sabíem tot i que podíem acceptar davant del grup que desconexíem les respostes a les preguntes que plantejaven, i podíem planificar en cooperació activitats al voltant dels seus interessos). Sense oblidar que Deboer, ja el 1936, assenyalava la necessitat de relacionar la integració i el currículum a través dels interessos pels temes socials. És una necessitat que actualment ha esdevingut imperativa en haver d'afrontar el repte del procés d'integració social, amb una de les problemàtiques més rellevants de l'escola d'ara com és el reconeixement de la complexitat i la diversitat de les nostres aules. Recordo que aquest aspecte va ser més difícil d'abordar perquè la major part del professorat creia que les reflexions sobre la millora social i el bé comú s'havien de tractar fora del currículum i en forma de temes transversals (com la setmana dels drets humans) o a les tutories o en debats interclasses. Però he de reconèixer que al llarg del temps molts mestres han creat projectes de treball en què han connectat de manera molt interessant el currículum escolar amb el món extern.

Em vénen a la memòria projectes portats a cap més tard en altres escoles, com: «per què hi ha pobres en el món?».

Les preguntes, en aquest projecte, servien de context per unificar el coneixement, ampliant la comprensió que els nens tenien d'ells mateixos i de la realitat que ens envolta (propera i llunyana), no solament del present, sinó també del passat. Potser algun lector o lectora d'aquesta recerca es preguntarà si es poden treballar aspectes tan complexos com la pobresa o el terrorisme en

aquestes edats. Ben segur que els que defensen que amb els nens petits les idees ha de ser petites no ho veuran gaire clar, però qui hagi estat a prop d'una nena de cinc anys i hi hagi parlat s'haurà adonat que no sols pot afrontar l'anàlisi del que passa en el complicat món que ens ha tocat, sinó que a més pot fer les seves pròpies elaboracions, això sí, acompanyada d'una mestra que guiï l'acció a l'aula i reconegui les seves capacitats més enllà de si ha nascut aquí o al Perú o a Polònia.

I és que, tal com diu Beane (2005), el dilema de la integració curricular implica una estructura inversa a la programació preestablerta, en què les decisions van «de baix a dalt».

Així, el plantejament d'introduir els projectes de treball va anar emergint a mesura que es van anar qüestionant els centres d'interès, com una alternativa i sobretot un canvi, no tan sols pràctic sinó també conceptual, del fet d'ensenyar i d'aprendre. Les activitats eren en aquell moment correlatives entre si (perquè es referien a un mateix tema), però no estaven integrades en un fil conductor per promoure la necessitat d'aprendre.

Recordo una pila de reunions en les quals l'assessor plantejava la necessitat d'una pregunta clau en els projectes, però els projectes continuaven sent títols estancs (les tortugues, les balenes, els aliments, els mitjans de comunicació...) i no plantejaven interrogants, no tant perquè no hi hagués cap interrogant en el títol, sinó perquè no significaven cap repte per a l'alumnat. Què podíem fer? Els alumnes operaven dins els mateixos coneixements limitats en unes àrees de contingut, que si bé semblaven una mica més flexibles i ens havien permès allunyar-nos dels llibres de text, encara érem molt lluny de transgredir les parets estanques del currículum fragmentat de les àrees.

En aquells moments es van fer projectes tan absurds com, a quart de primària, el telèfon. La història, la mecànica, la indústria o els cables formaven part d'un índex que només era un conglomerat d'idees que el mestre creia que s'havien d'encabir. Hi havia més la idea d'emmagatzemar la informació que no pas el neguit de comprendre els efectes dels canvis tecnològics comunicatius que potser hi havia darrere aquell grup, que va acabar sent avaluat amb aquestes

preguntes: 1. parts del telèfon i components d'una xarxa telefònica; 2. l'energia elèctrica del telèfon i dins els mitjans de comunicació; 3. estructura bàsica d'un telèfon i paper d'un electroimant; 4. explica com és la transformació so-electricitat-so, i, això sí, al final una pregunta oberta: 5. comenta algun aspecte del projecte que no hagi explicat en les preguntes anteriors.

Em pregunto si aquells nois i noies recorden algun aspecte d'aquell treball i, si és així, què en recorden? La pregunta també me la plantejo per al mestre que el va planificar tan racionalment; segons ell, havia tractat els processos cognitius següents: identificació, relació, comprensió, elaboració, aplicació i utilització. Però, era això el que demanava el grup?

A l'IES B. 10, el tutor de tercer d'ESO va interrogar els alumnes sobre les seves preocupacions, i va emergir la problemàtica de les drogues. El professor va organitzar el tema valorant els aspectes següents:

- Integrar els continguts nuclears de la programació de llengua i de ciències socials de manera globalitzada per facilitar l'aprenentatge significatiu.
- Adquirir els procediments d'obtenció i tractament de la informació i també el mètode d'investigació científica.
- Transferir els continguts a diferents contextos d'aprenentatge.
- Cooperar en grup i complir els compromisos adquirits.
- Estimular la creativitat i l'autonomia.

No vull dir que aquests aspectes no fossin importants, però en voler-los encabir en una programació transversal estàtica (sobretot al voltant de què sabeu i què voleu saber),⁸⁴ es va perdre la veritable preocupació del grup, que d'entrada no va ser escoltada: «quins efectes pot tenir el consum de drogues en el meu cos?». Després, en veure que dequeia l'interès del grup, va haver de ser rescatada per reorientar el projecte. Aquesta vegada la pregunta reclamava la relació amb les àrees i les disciplines, i no a l'inrevés. Es tractava de buscar coneixements no des de la perspectiva dels compartiments estancs amb què s'etiqueten a l'escola, sinó com a integrats en el context dels problemes. Tal com diu Bernstein (1988), la divisió del coneixement (encara que sigui a través de temes interessants), si se centra només en les assignatures separades, impedeix que altres tipus de coneixements entrin en el currículum.

⁸⁴ Ja he comentat abans la necessitat de molts docents de tancar els projectes en aquestes dues preguntes.

Acabàvem un primer moment en què havíem aconseguit moltes transformacions. Malgrat tot, amb els projectes havíem canviat els tipus de temes (més connectats als interessos dels alumnes), i moltes de les nostres concepcions docents havien estat esmicolades. Encara quedava molt camí per recórrer.

2.2.4. En un segon moment d'assessorament, els moviments em fan dubtar

Al llarg del curs 1985-86, els projectes de treball s'anaven consolidant com una alternativa als centres d'interès. Temes com els ocells, els guepards, els coales, l'Himàlaia, els romans o el mar (entre molts d'altres) ens allunyaven de mica en mica dels rutinaris i monòtons temes anteriors tractats en els centres d'interès, com ara la família, el barri, la ciutat, la comarca, el cos per dins i per fora, els animals de granja...

Les investigacions de Wells (1986) ens proporcionaven fins i tot una peça fonamental per al nostre marc teòric. Després d'una llarga recerca, aquest autor demostra que els nens són actius creadors de significat i suggereix de quina manera els adults podem ajudar-los a aprendre. Ens recordava que «començar on es troba un infant» no significa començar on aquest està d'acord, significa comprendre la identitat de cada nen o nena i els seus interessos actuals, i que només aleshores el docent pot contribuir al posterior aprenentatge del nen o nena perquè, segons ell, un dels motius pels quals els nens no tenen èxit a l'escola és perquè es comença amb un currículum imposat, ja planificat, en el qual el nen no té veu i no es prenen en consideració els seus interessos. Aquesta aportació va ser molt rellevant per a nosaltres a l'hora de tenir en compte les seves inquietuds.

Els projectes de treball es van estendre en un període relativament breu (crec que va ser pràcticament simultani) a parvulari i cicle inicial a més de cicle mitjà. L'equip d'infantil (tot i no haver plantejat la demanda) va poder fer moltes connexions amb els canvis portats a cap anteriorment, que van marcar moltes diferències amb altres escoles que treballaven l'ensenyament de la llengua escrita des de l'enfocament constructivista, centrat només a ensenyar a llegir i a escriure. Nosaltres vam poder amplificar les seves idees i expandir-

les a tota l'organització de l'aula. Aquest procés de canvi va comportar, com a punt de partida, indagar sobre els interessos dels nens i nenes, que més tard es van reconsiderar com a inquietuds i preocupacions (Ventura, 2000). Examinant aquestes aportacions vam comprendre que necessitàvem fer modificacions importants en l'ensenyament que creàvem a l'aula. Aquestes resignificacions incloïen les nostres reflexions sobre el currículum i els conceptes generals que fins aquells moments havien estat centrals en el projecte curricular de l'escola: el mestre domina el contingut i l'ha de transmetre amb tota l'efectivitat. Tot un bellugueig difícil de pair.

Vam trencar també el discurs que Rosa Sensat⁸⁵ havia dogmatitzat, segons el qual només calia parlar del mestre i de la seva pràctica, i dotar-lo de tota mena de destreses perquè ho pogués fer tan bé com es pogués. Nosaltres havíem començat a escoltar els nens i nenes, els teníem en compte i tractàvem d'incorporar les seves aportacions, en forma de necessitats, inquietuds o preocupacions. Ensenyàvem i alhora reflexionàvem sobre aquestes transformacions a les aules que implicaven canvis en la nostra manera d'entendre i tirar endavant maneres noves d'ensenyar que intentaven convertir les inquietuds en subjecte d'estudi i recerca.

Els canvis dels centres d'interès als projectes de treball eren, però, molt subtils. Les aules continuaven plenes de murals com abans. Però, a poc a poc, la comprensió dels projectes va anar reunint tots els integrants de l'aula, no solament els mestres sinó també els alumnes, que des de les seves subjectivitats van anar creant els seus propis espais per intervenir en les propostes d'ensenyament, que fins aleshores havien estat excloses perquè les havien planificat sempre els mestres.

La diferència fonamental era el sentit que es donava a l'assessorament (poder-lo viure com una companyia que fa suggeriments crítics i que t'aporta elements per fer connexions entre la teoria i la pràctica), un sentit que implica compartir els neguits, les pors i sobretot la incertesa que provoquen els canvis. Així, la noció d'intersubjectivitat començava a tenir forma i a ser una realitat.

⁸⁵ En el qual les prioritats de la formació docent se centraven en el plantejament didàctic de les matèries.

Però una cosa era discutir, com ja he dit abans, sobre les diferents opinions, i l'altra apropiar-se d'un nou model d'ensenyar. Resultava més senzill canviar l'aspecte de l'aula que canviar la nostra manera de pensar el currículum. Allunyar-nos dels centres d'interès com a centre del currículum de socials i naturals va ser molt complex, perquè l'escola estava organitzada al voltant d'aquest supòsit. I els primers projectes (i més tard els de moltes escoles) s'utilitzaven per organitzar aquestes dues àrees en lloc d'utilitzar-los com a sustentació d'un canvi de perspectiva sobre la manera d'ensenyar. Des dels anys seixanta, els moviments populars —el feminista, l'ecologista, l'antinuclear, el solidari i d'altres— transformaven dràsticament la cultura social, però no la cultura escolar, que continuava tancada en les idees del passat. Aquests moviments ideològics es podien analitzar en les converses de cafè, però no durant les reunions pedagògiques. Una cosa era considerar els nois i noies com a alumnes i una altra, com a subjectes. Les converses de tipus polític eren d'allò més progressistes, però no estaven connectades amb el quefer diari de les aules. Un dels errors en què acostuma a caure un cert pensament d'esquerres és tractar, segons Torres (1991), de reduir el funcionament de les ideologies únicament a unitats discursives i no inclusives, i molt menys integradores curriculars. Entrar en una dinàmica integradora social i pedagògica va implicar fer canvis en profunditat en l'organització del currículum des dels projectes de treball i no des de les àrees.

De totes maneres, fossin quines fossin les condicions que es creessin a l'escola, allà érem l'assessor, el professorat, els alumnes, les famílies, el personal no docent i jo mateixa, tractant de donar sentit a un canvi de rumb sovint ple d'incerteses. Era una sensació de moviment, de transformació i de satisfacció alhora. Vam aprendre a conviure amb desitjos, il·lusions, rebutjos, encontres i desencontres.

Actualment m'adono (aleshores no ho sabia) que és necessari replantejar les experiències relacionals per aconseguir nous coneixements, encara que calgui sortir dels marcs establerts i qüestionar els enunciats pedagògics imperants, que sovint no deixen analitzar críticament determinades pràctiques i rutines.

En un principi enteníem que els projectes, com ja he dit abans, s'havien de vincular a les ciències socials i naturals més o menys d'acord amb els programes establerts (sobretot a quart i cinquè). Motivàvem els alumnes a compartir tot el que sabien sobre el tema elegit. Recordo quan vam començar a tenir en compte els esdeveniments creant una àmplia varietat d'activitats dins del projecte triat. Recordo també que dedicàvem molt temps a planificar i dibuixar la portada del dossier; després començàvem a pensar en l'elaboració de l'index (apartats, subapartats, numeració...), es buscava informació visual escrita⁸⁶ (revistes, diaris, fullets, llibres, enciclopèdies, reportatges...). Aquesta recerca s'havia de fer també amb l'ajut de les famílies, que sovint ens comentaven que se sentien assetjades per haver d'encarregar-se d'anar més d'una vegada amb els seus fills a les biblioteques públiques. Reflexionant ara sobre aquell moment, penso que de vegades estàvem més preocupades per l'estètica del dossier que no pas pel seu contingut.⁸⁷ Les noves activitats impulsaven els alumnes a buscar informació, però després veïem que continuaven tenint dificultats per integrar les diferents informacions que anaven obtenint per elaborar el projecte complet. Tanmateix, he de reconèixer que els alumnes se sentien cada vegada més compromesos.

I aleshores van començar a sorgir tensions entre l'equip de cicle mitjà, i també sentíem la mirada atenta al cicle superior, que no acabava d'entendre els canvis i hi posava moltes traves al·legant que se sentien pressionats per la idea que, quan els alumnes deixessin l'escola per anar a l'institut, no tindrien assolits els continguts necessaris per afrontar el canvi de model d'ensenyament. Aquest conflicte va estar sempre present i va pressionar molt el professorat de quart i cinquè.

No vull passar per alt un altre problema que vam tenir a les aules. Va sorgir quan s'havia d'intercanviar la informació obtinguda individualment (o en petit

⁸⁶ Vam haver de replantejar l'organització i la funcionalitat de la biblioteca, que va passar a ser una aula de recursos i de consulta d'informació.

⁸⁷ Segons el Fernando (novembre 2005), això tenia una explicació dins la mateixa història que vivíem: en un moment determinat vam reflexionar al voltant de la pobra qualitat visual i de disseny dels treballs que es feien a l'escola. Fins i tot vam fer un curs d'estiu a l'escola, amb estudiants de belles arts, sobre com millorar les presentacions i la imatge de l'escola. El sentit no era merament estètic, tenia en compte que l'escola havia de fer visible el seu canvi, i havia de fer-ho de manera atractiva i comunicable. A més, jo tenia present la importància que el moviment d'escoles de Reggio de l'Emília donava a la qüestió de la visualització per afavorir un aprenentatge més globalitzat, en un sentit que ara descobreixo que es pot interpretar des d'altres coordenades.

grup) a tota la classe. Ens semblava que tothom ho havia de conèixer tot, i al pretendre intercanviar tota la informació es va arribar a fer molt pesat. Sortíem d'un problema i entràvem en un altre, deixant escapar oportunitats que ens podien ajudar a fer que el procés d'aprenentatge es fes públic i a sotmetre'l a discussió perquè es fes més conscient, tant per part nostra com per part de l'alumnat. La insistent presència de l'obligatorietat, l'homogeneïtat o la regularitat ens empenyia sovint a fer el que havíem estat fent durant molt temps, des del meu punt de vista: modificacions més de façana que no pas d'estructura.

Malgrat tot, els temes eren cada cop més engrescadors i anàvem entenent que significava incorporar una pregunta clau o esbrinar quin era el fil conductor:

Anys més tard, una mestra de segon de primària va treballar amb els seus nens i nenes aquest projecte:

Per què l'espai és fosc? Com s'aguanta tot el que hi ha? Com es va formar?

Un projecte que va permetre a la mestra organitzar el desplegament d'aquests interrogants al voltant dels canvis de pensament en les cultures i en les ciències al llarg del temps, i no des del «què sé» i el «què vull saber».

Continuàvem tenint molts dubtes, però n'hi havia dos que es repetien constantment. L'un era si realment es cobrien els continguts necessaris de cada curs, etapa i escola i, l'altre, si el tipus d'informació que s'utilitzava, tant pel que feia a la selecció com al tractament, era pertinent o no per a l'edat dels nens i nenes (un problema nou que va sorgir en utilitzar material referencial no escolar ni didàctic). Aquests dos dubtes es van arrossegar al llarg dels anys (no solament en aquesta escola, sinó en les escoles que hem anat assessorant posteriorment).

Penso que la vergonya hi tenia un paper important. Era vergonya de no poder expressar públicament la por o la inseguretat davant dels canvis i haver de buscar diferents arguments per continuar fent el mateix. Velasco (2002) explica que un dels sentiments que apareixen en les relacions professionals és el de la vergonya. Afegeix que, malgrat que sembli contradictori, els moments emergents de la vergonya

contribueixen al desenvolupament de la identitat de la persona. Amb el temps he pogut percebre que, quan s'expressa un sentiment de por o d'inseguretat, s'avança, perquè comporta tractar amb atenció els vaivens emocionals vinculats als processos de subjectivització, considerant que el present i el passat s'omplen de sentit al mateix temps que va apareixent un sentiment de docent més integrat. Una vegada més, la noció d'integració m'ajuda a crear una mirada més atenta al que significa ser assessora.

L'apropiació del que significava trobar la pregunta clau i organitzar un fil conductor al voltant d'un projecte ens comportava discutir molt sobre la importància d'estimular un posicionament interactiu, en lloc de receptiu. Però la inèrcia del model receptiu en què abundava la còpia (de vegades literal, per fragments o resums) era molt forta. Semblava que encara es volgués tractar de «descobrir-ho tot», d'adoptar un col·leccionisme informatiu. Els projectes passaven a tenir un gruix considerable (fet que tranquil·litzava les famílies, tot i que algunes continuaven qüestionant la decisió de no utilitzar els llibres de text, sobretot als cursos de cinquè i sisè), però encara no havíem afrontat el problema més significatiu de tot aquest procés: analitzar críticament les nostres pròpies concepcions docents.

Justament a l'inici d'aquest curs (2005-06), l'equip d'una escola em va plantejar treballar sobre la pregunta: *com transformar la informació en coneixement?*, una de les preguntes que indaguem actualment.

Malgrat tot, he de reconèixer que anàvem fent moltes transformacions entre les pràctiques dels centres d'interès (introduíem el tema i prou) i les maneres com abordàvem els projectes. Ens dedicàvem moltes hores a orientar l'alumnat sobre el tema elegit, fèiem preguntes com: què sé d'aquest tema? què més en vull saber?, preguntes que després ens van rebotar en contra, perquè en altres formacions de projectes (bàsicament les organitzades pel CEDEC) van utilitzar aquestes preguntes per encotillar un enfocament que s'havia creat per sortir de les rigideses. Nosaltres fèiem el que podíem per defensar el nostre procés, però sovint les nostres idees eren copiades, mal interpretades, reduïdes, simplificades i sobretot esmicolades.

Actualment, si bé hi ha moltes publicacions que parlen dels projectes de treball que ofereixen una perspectiva diferent sobre l'organització del currículum, amb exemplificacions pràctiques, n'hi ha moltes que només són versions actualitzades dels centres d'interès o de les unitats didàctiques, o fins i tot determinats projectes que es basen en temes com els mitjans de transport, els animals o els països del món i s'escull una opció per sotmetre-la a estudi. Es fa una pluja d'idees: què penso?, què sé?, què vull saber? I els docents organitzen i planifiquen el desenvolupament del projecte des del que ells pensen i no des de l'intercanvi d'idees, però n'hi ha pocs que connectin les creences, els dubtes i les incerteses del professorat. Una vegada més, el vell desig docent de controlar-ho tot.

Al llarg del temps anàvem aconseguint nous reptes i sovint pensàvem que ja havíem aconseguit els nostres objectius, com quan en determinats moments creïem que ja coneixíem els significats dels canvis des del punt de vista teòric; però després, quan tractàvem de viure'ls a les aules i a les reunions d'equip, es podia percebre que les transicions són molt complexes, perquè van molt més enllà de plantejar noves activitats o de canviar el format. Significava no sols pensar el currículum d'una altra manera, sinó repensar els canvis de les nostres relacions. Vam utilitzar moltes activitats i molt material didàctic anterior als canvis i vam dedicar molt temps a compartir el que modificàvem i el perquè. Sovint resultava més senzill tornar a les antigues pràctiques (sobretot amb relació a determinades àrees com podien ser les matemàtiques), perquè una vegada més les noves maneres de pensar creaven molta incertesa. A més, quan es van començar a fer els primers projectes, no havíem explorat les possibles conseqüències (ni crec que s'hagués de fer, no hauríem començat mai) a l'escola. De vegades, els nostres esforços eren altament recompensats amb descobriments importants (com el fet de poder treballar temes d'actualitat amb l'alumnat);⁸⁸ altres vegades simplement hi havíem de creure (donar protagonisme a l'alumnat i canviar el rol transmissor pel rol de guia). Creences, desitjos, malestars, mals humors, il·lusions, tot anava alhora.

Vam passar per molts passos transitoris, com donar validesa a l'elecció dels temes per votació (sota la confusió de la creença que

⁸⁸ Com el projecte que va tirar endavant una mestra de cinquè de primària arran d'una pregunta que va fer un nen: *la sida es cura?*

fomentàvem una estructura democràtica a l'aula) o ressaltar el paper de la descripció de la realitat (sobretot en els primers cursos d'infantil). El que buscàvem (sovint sense acabar-ho de saber) era poder trobar una manera d'equilibrar les veus docents i discents en aquest procés. Els interrogants, problemes i errors que vam cometre (moltes vegades camuflats i silenciats) estan avui integrats en cadascuna de les nostres històries, donant els significats més diversos a les nostres accions professionals i personals. En molts casos limitàvem el nostre coneixement del tema pensant que així la classe no corria cap risc perquè es movia dins el que nosaltres ja sabíem. Altres vegades dissenyàvem i desenvolupàvem més unitats temàtiques tal com les plantejava Tann (1990), que ressaltava una proposta d'intervenció didàctica basada en seqüències de passos com: què sabem, què volem saber i en quins aspectes em podria ajudar la informació de què tractarem a classe. O també ens centràvem més en la recerca de: *per què?* (buscant explicacions causals); *per tant* (a la recerca de la solució de problemes); *això o allò* (comparant dades o fets); *pertot arreu* (descriuint la realitat) o *aquesta classe de grup* (classificant les dades), que no pas en els projectes que més tard vam poder crear. Anar més enllà d'aquesta proposta significava per a nosaltres no aturar-nos.

La manera de dur a terme els projectes ens feia ser cada cop més conscients de les necessitats reals dels alumnes, sobretot de les seves inquietuds, sovint ben allunyades de les propostes que els havíem fet fins aleshores. Malgrat tot, es creaven pressupòsits falsos, com quan se'ls demanava que tiressin endavant un projecte (que, com ja he dit abans i potser insisteixo molt en aquest punt, va costar molt incorporar afirmacions, negacions o preguntes que interroguessin la realitat) abocant-los a la descripció de la realitat. Es donava per suposat que podien trobar llibres adequats com a font d'informació d'un tema, treure dades de fonts diverses utilitzant índexs generals i de les matèries, anotar d'alguna manera la informació adequada, traduir en brut a una forma textual adequada o elaborant mapes, taules de suport als textos i mantenir-se centrats en el tema del projecte. Era un canvi estructural, però no de fons. L'experiència ens anava fent adonar que aquests supòsits eren necessaris però no suficients. Encara ens quedava molt camí.

Reconec que m'havia costat entrar a les aules; en canvi, quan tu vas estar de baixa, jo vaig poder entrar-hi sense dificultats; jo no era algú estrany. En aquells moments vaig començar a treballar les històries individuals,

preguntant «què passa a la teva classe?». I aleshores es va haver d'elaborar i d'intentar viure la pregunta no com una amenaça, sinó com una cultura diferent, i és quan vaig plantejar-me la necessitat de revalorar les subjectivitats docents més que l'escola mateixa com a institució. Vaig començar a rescatar històries de pràctica concreta. L'entrada a les aules em va permetre situar la intervenció en un moment en què «no és solament el mestre qui explica la seva història, sinó que jo veig la història que explica».

Vaig treballar amb les experiències de tres mestres de l'escola, com tres referències, perquè vaig pensar que eren tres persones que podien fer explícit el seu procés i que, a més de poder entrar a l'aula, em van autoritzar a donar significat a la seva pràctica des del meu saber. El coneixement al voltant dels projectes es va fer a partir d'elles i s'hi van anar introduint connexions d'altres persones. (Fernando)

Totes tres eren considerades docents innovadores; dedicaven temps i atenció a l'ensenyament i estaven constantment desitjoses d'explorar noves idees. Eren grans «observadores de nens i nenes», observaven i escoltaven els alumnes de les seves aules. Tenien cura que els projectes de treball fossin a partir de les necessitats i dels interessos dels seus alumnes i els brindaven noves opcions d'aprenentatge. Estaven activament involucrades en experiències d'aprenentatge significatiu i animaven els alumnes a reflexionar sobre els seus propis processos d'aprenentatge. Totes tres compartien significats diversos sobre com dur a la pràctica els projectes i les maneres de dur-ho a terme que van tenir lloc en cadascuna de les seves aules van ser completament divergents. Aquestes diferències ens indicaven que les estructures i els marcs de referència que elaboraven a les seves aules admetien una negociació amb els alumnes i no eren simplement un canvi de metodologia. Però el que sí que compartien era que cada interpretació del que significava el projecte de treball estava vinculada a la seva autobiografia professional i personal.

Així vam poder percebre que els projectes no eren un conjunt de procediments⁸⁹ que es podien intercanviar les mestres, sinó un estil de pensar, entre molts altres aspectes, sobre el currículum amb els alumnes d'una manera que els permetés trobar i analitzar les preguntes que ells consideraven importants per a la seva vida. Una situació que va crear moltes diferències entre l'equip. És a dir que, a mesura que es començava a visualitzar un currículum diferent basat en projectes de treball, la nova col·locació evidenciava rigideses i diferències docents encara molt fortes a l'escola. Malgrat tot l'esforç de transformació que dúiem a terme, les relacions entre l'equip s'anaven complicant i jo em sentia engolida en un espai on no sabia col·locar-me.

Els projectes cada vegada incorporaven més aspectes de la realitat i les informacions passaven a ser més relacionals, en unes aules que reflectien un estil de treball més col·laboratiu, i com a conseqüència es generava una actitud d'escolta docent més interpretativa.

2.2.5. En un tercer moment les diferències entre nosaltres fan més complex el procés de canvi

El treball per projectes s'havia anat consolidant en algunes mestres de parvulari, de cicle inicial i de cicle mitjà (setembre de 1986). Jo percebia canvis i tractava de donar-hi significat, però encara en alguns casos em sentia descol·locada; la por de perdre el meu lloc es feia cada vegada més visible.

Quan vaig fer l'informe del segon any em vaig percebre dues disfuncions. La primera és que vaig demorar la meva tornada a l'escola esperant poder acabar-lo i esperant que l'escola (això va ser una interpretació meva) em comunicés la seva voluntat de continuar. Això va crear un «decalatge» de tot el mes de setembre i el mes d'octubre. Al cap d'uns

⁸⁹ Tònia Burguesa (*Perspectiva Escolar*, núm 39), en el seu article «El treball per projectes: la intervenció de l'ensenyant» tractava de tancar-los en un conjunt de continguts procedimentals, actitudinals i conceptuals, explicant un projecte de sisè titulat *El Paper* dins d'una seqüència rígida de fases: preparació, acció i avaluació, o amb una simplificació de l'avaluació «què saps del paper?, què més vols saber-ne?».

*dies, la coordinadora de l'escola em va comentar: «expliques molt bé tot el procés, però per a nosaltres hi ha una absència essencial, no hi surt la Montse Ventura», i jo li vaig dir; «explico la meva història, que la Montse Ventura expliqui la seva».*⁹⁰

Aleshores ho vaig interpretar com una interferència. Jo pensava que era una relació de mútua col·laboració i que ens ajudàvem, jo a ella i ella a mi. Però vistos els esdeveniments, vaig pensar que calia entendre el missatge i ressituar la meva tasca. Aleshores em vaig preguntar si la meva intervenció a l'escola es percebia com una intromissió. (Fernando)

Recordo discussions en les quals havíem de decidir sobre el criteris, per exemple, sobre l'organització de les festes populars a l'escola. Part del professorat continuava insistint que havia de ser una manera de consolidar la cultura catalana, algunes persones començaven a pensar aquest tipus de celebracions com un diàleg entre diferents cultures. Vam discutir també sobre les maneres que teníem en aquells moments d'implicar-hi els nois i noies de setè i vuitè, que se sentien infantilitzats i creaven situacions d'enuig (s'escapaven o feien la guitza als més petits) que ocasionaven més d'un problema.⁹¹ Aquests tipus de discussions creaven molts recels, perquè emergien els diferents punts de vista del professorat que no sabíem com ressituar. Es percebia que es creava una nova «cultura docent», però no sabíem com articular-la en el dia a dia. Els canvis que es feien exigien mesurar, distribuir i aprofitar l'organització de l'espai i del temps dins i fora de les aules des de nous criteris que no sempre eren ben vistos per alguns mestres de l'escola.

Puc percebre que en una institució com la nostra escola, presidida pels deures i compromisos dins de complexes xarxes i relacions del professorat, les noves maneres de fer i d'estar suscitaven recels (de vegades molt subtils) en un model de convivència molt estret i sovint forçat com el nostre.

⁹⁰ Ara, després de divuit anys, explico la meva història.

⁹¹ Tractar d'aquesta problemàtica en una altra escola va ajudar molt a ressituar les relacions entre el professorat i l'alumnat de setè i vuitè, millorant aspectes tan essencials com les estratègies per aconseguir copsar l'atenció i l'ordre.

L'intercanvi quedava moltes vegades constret, si no ofegat, per les inèrcies d'una escola que lluitava, en aquells moments, per ser pública i de qualitat, i alhora duia a terme un procés de canvi curricular amb tota la seva complexitat. Però la noció de qualitat tenia moltes interpretacions per part del claustre: pels uns era la reafirmació del model defensat fins aquells moments i pels altres, una nova manera d'entendre la relació entre el fet d'ensenyar i d'aprendre. I jo, al mig.

Malgrat tot, les idees de Dewey, Piaget, Vigotsky o Wells recolzant la idea que la classe és una comunitat en què el docent és un guia incentivador de l'activitat intel·lectual i les aules haurien d'assemblar-se com més millor a la realitat, començaven a quallar.

En més d'una ocasió podia percebre l'escola amb dues organitzacions paral·leles, una que ressaltava «la força de la innovació» i l'altra, molt «activa i arrelada a les tradicions». I jo em sentia que trepitjava sovint un terreny relliscós (volia estar bé amb tothom), sobretot quan fèiem reunions per decidir les organitzacions històriques de l'escola.

Fa uns mesos (març de 2006) parlava amb una mestra d'una de les escoles que vaig assessorar més tard i em deia que ella havia volgut estar bé amb tothom durant el procés de transformació, però que més tard s'havia adonat que això no era possible i que malgrat que et costi, t'has de poder posicionar (com podem ensenyar a posicionar-se als nens i nenes si nosaltres no ens sabem posicionar dins el centre mateix?).

Les contradiccions hi estaven sempre presents. Ara crec que jo vivia en aquestes contrarietats i penso que potser una part del professorat, també. Però estava tan capficada en la meua pròpia intervenció que de vegades oblidava l'acompanyament que havia de fer als altres. Sovint em preguntava si les decisions que es prenen a l'hora d'organitzar, per exemple, les colònies d'un curs eren coherents amb les idees que creàvem en l'organització dels projectes. Aspectes com la implicació de l'alumnat en la presa de decisions o el contingut mateix de la sortida, sovint basada només en la descoberta de

l'entorn, xocaven frontalment amb idees com la de partir de les inquietuds dels nens i nenes en la tria dels projectes. Em preguntava *com podien ser protagonistes en un espai i espectadors en un altre*. Però he de reconèixer que de vegades no sabia com intervenir, se m'acabaven els arguments i l'energia.

És cert que a les escoles sempre hi ha un munt de decisions per prendre i molts aspectes per gestionar en un temps sempre escàs. El mateix procés de transformació despertava noves i diferents relacions dins el claustre. A voltes la supervivència, la competitivitat i el fet de situar-se davant de l'altre, passaven a formar part de les nostres reunions. I no vull dir amb això que abans no es donés; també passava, però de manera diferent, perquè els canvis que es creaven en l'enfocament de l'ensenyament ressonaven a tot arreu. Fins i tot canviaven petits detalls com arribar tard a les reunions d'assessorament, o fer tasques de recuperació als alumnes fora d'horari i així fer-los interrompre'ns les reunions (com un senyal per mostrar als altres la responsabilitat i la implicació en la feina). Crec que eren senyals de reclam d'atenció que mai no van ser parlats, només murmurats. Eren d'aquelles coses que tothom veia però ningú no hi feia res.

Crec que el problema entre el lloc de l'assessor i el meu sempre va estar molt present en mi. L'ambivalència davant l'activitat de l'assessor i la meva van fer que molt sovint la nostra comunicació fos complicada.

Amb el temps m'he adonat que assumir el risc d'obrir nous espais i temps escolars no era (és) una tasca planera; fer que les veus dels nens i nenes no siguin interpretades com soroll representava qüestionar el que per a alguns mestres són criteris d'ordre i control.

Revisar situacions com treure els nens de classe implicava (i implica) revisar què passava dins l'aula i alhora incorporar els nous criteris de com intervenir a l'aula. Passar a incorporar el que era considerat inesperat, conflictiu, diferent no fos una amenaça a un determinat ordre, sinó una expressió de la realitat, va significar per a mi (i per a tothom) un gran esforç que actualment encara em fa dubtar, tot i que el comparteixo. Entendre que els aspectes

relacionats amb el respecte a les diferències cal fer-los aflorar ens va implicar buscar nous compromisos docents.

Per a nosaltres era tot un repte, tal com deia Lloret (2000), poder oferir situacions i processos que afavorissin conèixer i reconèixer-se un mateix, reconeixent les possibilitats de créixer i d'interactuar. Aprendre a acompanyar processos, a partir de compartir, resoldre i trobar satisfacció i benestar en la relació amb els altres, eren alguns dels aspectes que van anar sorgint al llarg de l'experiència i que després incorporaria en el meu saber assessor.

Malgrat que una vegada rere l'altra la noció de fragmentació del currículum (organitzat per matèries) xoqués frontalment amb l'intent de crear un model fonamentat en la no-fragmentació que preteníem tirar endavant, la flexibilitat que implicava la integració del currículum representava alhora saber conviure amb contradiccions sovint inquietants. En aquest llarg aprenentatge em vaig confondre moltes vegades en la lluita per tenir un espai propi diferenciat de l'assessor. Aleshores creia que fer-me sentir necessària aclariria el meu paper. Aquest aclariment va tenir una primera part quan vaig haver d'assumir el rol de psicopedagoga de l'escola (que he explicat en el primer apartat) diferenciant-me del treball anterior, des de la necessitat de crear una línia de treball sense voler acabar de comprendre la diferència entre assessor extern i la meua intervenció psicopedagògica dins l'escola.

Actualment ho veig més clar, però aleshores les inseguretats, les pors o les ansietats em dificultaven el reconeixement de la meua pròpia feina.

Un dels aspectes que vaig intentar equilibrar en la meua intervenció van ser les manifestacions de tipus afectiu i les històries personals. L'equip també controlava molt les mostres d'afectivitat, situació que feia que de vegades em preguntés: «I jo, què represento per a aquestes persones? Una ajuda? Una manera de fer-los créixer? Una manera de possibilitar la seva visualització del procés de transformació? Però, i des del punt de vista personal?» Jo no reclamava un reconeixement personal, perquè sabia que això em permetia intervenir des del lloc extern. No necessitava

caure en el pacte de l'afectivitat per fer la intervenció. Jo tenia experiències anteriors que em feien actuar així. Pensava, «si entres immediatament, caus en la polarització d'una o dues persones». I així, doncs, sabia que entrar en l'afecte de la gent que et cau millor impedia fer la tasca amb tota l'escola. El meu compromís era amb tota l'escola, amb la gent que es mostrava disponible amb el que es plantejava, perquè jo ja sabia que «si es polaritza molt, es desfà el projecte de millora». Vaig aprendre per experiències anteriors que si l'escola t'autoritza el projecte és amb tota l'escola, i aquest és l'objectiu. Per això tot se situava amb relació a l'escola, no amb els subjectes, encara que sí que es feia a partir dels subjectes. La teva experiència m'era útil, tot i que jo tenia un paper de rellevància, però que era fruit de la mateixa dinàmica. I, en canvi, tu estaves implicada en tots els afectes de l'escola. (Fernando)

En reescriure l'experiència, puc percebre la complexitat del procés que creàvem. Aquesta complexitat, com diu Morin (1993), intenta discernir les interdependències, ha d'anar a l'arrel dels problemes, concebre la relació entre el «tot i les parts» i, sobretot, ha de fer front a problemes que comporten incertesa i imprevisibilitat. És un pensament que hauria d'actuar, segons aquest autor, en les nostres consciències i orientar la manera de viure.

En aquells moments tenia molt clara la cultura de la responsabilitat, «jo sóc responsable de mi, el grup no m'ha de suplir en la meua responsabilitat», i això era un missatge per als «profes», també. Un no pot emparar-se en l'escola on és i no assumir la seva pròpia responsabilitat, un ha de donar raó de ser de la seva pràctica en relació amb la manera com funciona.

Per això deia que les diferències entre el nivell afectiu i el nivell organitzatiu eren molt importants en aquesta escola. Ho vaig entendre en el treball que va fer Ana Maria Salgueiro (1998), la història que explica era molt il·luminadora, en què diu que el treball de l'escola, en aquells

moments, era «diluir el subjecte». Per tant, el subjecte es diluïa dins l'estructura igual que el nen es diluïa dins la classe. (Fernando)

Com podíem afrontar aquesta problemàtica? Comprendre que podíem exterioritzar els nostres interrogants, els sentiments d'incomoditat i de frustració, significava un canvi cultural ple d'obstacles que alhora eren una via per tirar endavant. L'experiència de passar d'un currículum fragmentat a un currículum integrat va implicar una anàlisi complexa de les nostres pròpies creences (fonamentalment les nostres biografies docents) sobre les diferents àrees i l'aprenentatge, i això afectava les accions a les aules, on no sempre hi havia l'assessor i jo feia el que podia.

Els projectes de treball anaven tirant endavant i es creaven maneres noves de participació del professorat. Dins d'uns horaris sobrecarregats, trèiem el temps d'on fes falta per anar construint un nou model del qual no hi havia paràmetres; no hi havia cap altra escola que tirés endavant un projecte de millora com el nostre.

En tot cas, hi va haver un temps i un espai en què els processos de canvi no podien ser aïllables ni unívocs. Hi havia un feix de vivències constructives (i fins i tot m'atreviria a dir destructives), lícites i il·lícites, pertinents i impertinents, creatives i imitatives, beneficioses i perjudicials que anaven passant, de vegades molt ràpidament, de vegades amb extrema lentitud. La meua intervenció s'inseria en la realitat i produïa un joc de relacions que no sempre expressaven un projecte de millora per compartir, sinó més aviat un «desordre» en què els antagonismes, les diferències i els conflictes emergien en el moment menys esperat. D'acord amb Gimeno (1990), les pràctiques en educació tenen relació amb creences provinents del context en què es porten a terme, amb moviments ideològics, amb configuracions subjectives de les persones implicades en les relacions subjectives.

M'adono que no ens podem quedar en l'anàlisi del que és observable, perquè això ens incapacita per entendre que es tracta d'un producte d'interaccions complexes, apreciables

només si s'analitzen extractes ocults en els quals se sustenta la realitat evident.

No es tractava d'imposar el currículum als nens i nenes, com havíem fet fins aleshores, però tampoc no ens semblava coherent silenciar les nostres veus apel·lant a un enfocament de «deixar fer» (com ho van entendre algunes escoles). Per a nosaltres el repte era unir les nostres pròpies experiències, interessos i coneixements (incloent-hi els continguts obligatoris del Departament d'Ensenyament) amb les experiències, interessos i coneixements dels alumnes. Aquest repte significava canviar l'organització de l'escola d'aquell moment, no tan sols en els projectes, sinó en l'organització de la institució.

Actualment puc percebre que el currículum, tal com deia Dewey (1938), es determina a través de l'esforç conjunt en el qual tant els alumnes com el professorat tenen veu.

I és al llarg del curs 1986-87 que l'equip de setè i de vuitè planteja la incorporació en el procés de millora. Es produeixen totes les entrades i és el moment en què tu i jo ja hem refet la nostra relació i evidenciem com va creixent (com un bolet) tot el procés. (Fernando)

A setè i vuitè no es van deixar mai els enfocaments centrats en els llibres de text, tot i que a setè es va fer algun projecte de treball. El moviment que es va fer cap als projectes no va significar mai un canvi teòric o pràctic. Continuava sent el professorat el que estava al càrrec de l'ensenyament, tot i que l'alumnat participava en els debats. No es va revisar mai el currículum amb tota la profunditat que es requeria. Problemàtiques socials com les guerres, la fabricació d'armes, la pobresa al Tercer Món, la falta de mitjans per combatre la sida, l'acceptació de mitjans anticonceptius naturals o una major comprensió de l'homosexualitat, podien ser temes de debat amb els alumnes d'aquests cursos, però no estaven integrats dins el currículum de les matèries (que anaven seguint el seu camí paral·lelament). L'equip de segona etapa tenia una bona relació amb l'alumnat i les tutories seguien un plantejament que respectava bastant el protagonisme dels adolescents.

Apropar el currículum a les problemàtiques contemporànies és encara ara una realitat molt llunyana als centres de secundària. No tant per les dificultats de l'alumnat per aprendre des de la integració de les seves vides, sinó pels entrebancs de l'organització de l'espai i del temps als instituts i també pel que significa per als docents posar en qüestionament el seu model d'ensenyar per matèries.

Recordo els intents que vam fer amb el tutor de setè per crear algun projecte, traient hores quasi furtivament a les matèries. Als alumnes els costava molt entendre com podien fer propostes que acabessin convertint-se en temes de recerca. En un moment del procés, aquest grup va voler treballar els «forats negres» i nosaltres, tot i que vèiem que no era un projecte, no sabíem com desmuntar-ho.

Anys més tard vaig entrevistar una alumna de l'escola quan ja anava a l'institut per preguntar-li en què l'havia ajudat fer projectes a l'escola i amb relació a aquests dos cursos. Aquesta és la seva resposta.

Fins a sisè, les ciències naturals i socials les fèiem dins una mateixa matèria que era projectes. En canvi, a setè i vuitè ho fèiem per assignatures separades; podíem escollir temes, però dins d'un marge. A setè i vuitè triàvem un tema entre tres o quatre que ens proposava el professor. Una vegada, a setè, el professor ens va demanar que ens informéssim dels temes que es treballaven a les diferents assignatures consultant els llibres de text o preguntant a alumnes d'altres escoles. Tots vam portar propostes, d'alguns temes no en sabíem res i d'altres sí que en coneixíem algunes coses. El professor ens en va explicar alguns i d'altres els vam triar nosaltres per treballar-los. Recordo que aquell mateix curs vam triar un tema d'història, que fins en aquell curs no ho havíem fet mai. El primer tema que vam fer va ser sobre els descobridors del món. Aquest el vam fer individualment. El professor ens va dir els descobridors que havíem d'estudiar i llavors, seguint el llibre i algunes fotocòpies que ens va passar la mestra de socials, cadascú va agafar el més important i vam fer un dossier individual.

Els sentiments de responsabilitat eren tan forts que impedien que es pogués fer qualsevol canvi (potser s'havia d'haver connectat més amb el professorat de secundària).

Actualment sóc més conscient de les pressions que sentia el professorat pels alumnes que havien de deixar l'escola per anar a l'institut.

La resta dels mestres vam anar fent més conscient què significava, tal com diu Dewey (1938), crear entorns que afavorissin l'aprenentatge i que poguessin promoure potencialment temes i problemes perquè els treballessin els alumnes. També vam anar aprenent que els nens i nenes necessitaven estar activament compromesos amb la tria dels temes treballats per projectes com a col·laboradors «en la presa de decisions» sobre quines serien les preguntes essencials de cada projecte. Els havíem donat un espai i aleshores calia creure en ells i elles. Ens va costar molt entendre el significat de la pregunta clau i de fil conductor sobre allò que es plantejava en el nucli del projecte.

Ara penso que era una defensa davant tot el que implicava revisar part de la història de l'escola. Crec que molt sovint, no sols en aquesta escola sinó en moltes altres que he anat assessorant al llarg dels anys, els nens han continuat concentrant-se en els fets, i en molts projectes la diferència ha consistit només a «agrupar la informació» en lloc de «memoritzar-la». Les pors davant els canvis ens feien dependre molt dels llibres. Malgrat tot, els alumnes continuaven llegint sobre ciències naturals i socials, no aprenent. Canviàvem, sí, però no tant com pensàvem.

Sovint ens sentíem com en un cicle interminable. Havíem de crear una activitat darrere l'altra. Ens ocupàvem tant el temps creant noves activitats que deixàvem en segon terme el pensament crític respecte què significaven els canvis en les nostres biografies professionals.

Recordo que una vegada estava a la classe de segon d'una escola que vaig assessorar. La mestra em va demanar que compartís amb ella una conversa amb el grup per sondejar sobre les seves inquietuds i entreveure la possibilitat de començar algun projecte de treball. Però al cap d'una estona em va mirar preocupada insinuant-me que perdiem el temps fent-los parlar. Tot d'una vaig mirar damunt la seva taula i un feix de fitxes esperaven per ser repartides.

He de reconèixer que aleshores no m'agradava viure tensions en l'equip, ara puc percebre que eren l'únic camí per aprofundir en el que implicava organitzar un currículum per projectes de treball. Freire (1970) sostenia que els

investigadors han de plantejar problemes, no únicament resoldre'ls. Però jo encara tenia la fantasia de poder resoldre'ls. Potser per l'omnipotència solucionadora que algunes persones havien dipositat en el meu rol. Posteriorment em vaig adonar que en molts moments del procés de canvi érem nosaltres qui exposàvem els problemes i l'alumnat es veia obligat a convertir-se en qui els havia de resoldre, ja que havia de contestar les nostres preguntes i no les seves. Vam comprendre molt més tard que els projectes no eren projectes buits, sinó que partien d'una inquietud del grup compartida per tothom, que moltes vegades ens havíem concentrat en estratègies improductives o reiteratives perquè el canvi es movia en la superficialitat.

Dedicar el temps necessari a trobar una pregunta significativa en cada projecte es reflectia en un full, i en canvi hi havia moltes hores de dedicació. Com podíem demostrar-ho quantitativament?

Més tard també vaig poder percebre en una altra escola que a vegades no hi ha una pregunta, sinó un interès, una preocupació, un interrogant, una afirmació o fins i tot una negació com, «la immigració i l'estrangeria», «vinculació entre la història individual i la col·lectiva», «revisió de la cultura de la convivència (cinquè de primària)»...

Aquest procés va comportar molts esforços i vam també poder percebre que quan treballàvem per projectes entorn d'algun d'aquests aspectes no acabàvem amb una resposta, ni tan sols amb un grup de respostes. Els projectes proporcionaven als alumnes més coneixements, interrogants i possibilitats d'aprendre que no pas al principi, no es tractava només d'exposar una pregunta i contestar-la sinó que implicava (i implica) buscar preguntes significatives i sobretot decidir com explorar-les des de moltes perspectives. Aquest va ser un canvi molt significatiu i continua sent molt rellevant actualment.

Vam trigar molt temps a entendre que els projectes ens permetien arribar a nous coneixements i a noves preguntes, que amb ells podíem crear diversitat, ampliar el nostre pensament i el dels alumnes i fer preguntes cada vegada més complexes. Més d'una vegada (i més de dues) estàvem bastant confoses, però

amb el temps vaig poder entendre que la confusió reflecteix noves preguntes que són més complexes i que es basen en els discerniments més profunds.

Recordo molt especialment quan vam començar a veure els projectes com una estructura d'aula que tenia molta consistència al llarg de l'any. Era un potencial que ens va permetre veure la rellevància de conceptes generals que s'articulaven dins les preguntes clau. Efland (1996), en el seu plantejament de currículum en xarxa, planteja una manera alternativa d'organitzar els continguts d'aprenentatge al voltant de conceptes com *canvi*, *adaptació* o *extinció*, que ens permetien fer connexions entre projectes, cursos, etapes i currículum. Vam notar que si utilitzàvem un concepte com ara *l'extinció*, se'ns reforçava l'articulació dels diferents projectes, ens proporcionava un punt de partida per al proper curs amb els nens i nenes que podien explicar els projectes que havien treballat el curs anterior, i es va acabar convertint en un punt de connexió al qual cada classe podia arribar a través de la memòria del grup i la personal. Aquests conceptes ens brindaven l'oportunitat que qualsevol tema o pregunta es pogués investigar sense límits d'edat.⁹² Aquest va ser un dels moments més significatius del canvi, perquè es van ensorrar concepcions docents molt sòlides que encara creien que els continguts s'havien de simplificar i parcel·lar per adequar-los a les edats dels alumnes.

En aquells moments hi va haver dos fets que van ser molt importants: un va ser quan va començar tot el discurs curricular i a l'escola es va plantejar si s'havia d'entrar en aquell procés. Però es va decidir continuar tirant endavant el projecte intern de millora, ja molt desenvolupat, i «en lloc de dir quin currículum fem en funció del que es planteja que ha de ser el currículum, comencem a mirar curs per curs què és el que ensenyem». I és quan construïm el currículum de l'escola, no a partir del que volem ensenyar, sinó a partir del que fem. (Fernando)

Els nous esdeveniments en el món escolar d'aquell curs, d'una banda les noves polítiques educatives de l'Administració i la gestió de l'educació (1983-86),⁹³ i de l'altra les teories d'innovació educativa, potenciaven el canvi a partir de l'experiència dels centres i no des de les prescripcions curriculars

⁹² Com el projecte que es va fer amb nens i nenes de segon de primària: *Què va passar entre l'11 març i el 13 d'abril al nostre país?* (2004), vegeu l'annex 3.

⁹³ Primera etapa de la reforma educativa.

elaborades de manera externa per les escoles. D'aquesta manera el centre escolar esdevenia un lloc estratègic del canvi.

Vèiem que els alumnes adquirien nous coneixements amb els projectes i que anaven descobrint que els interrogants que es plantejaven eren temes amb els quals podien aprendre coses noves del món. Una vegada havien seleccionat la pregunta, s'adonaven que servia per investigar en profunditat, que la podien examinar des de diferents punts de vista pensant i col·laborant amb els altres companys de classe i amb altres persones de fora de l'aula o de l'escola. Però al mateix temps, a mesura que sorgien idees noves, se'ns creaven confusions i contradiccions. Necessitàvem temps per ocupar-nos de cada «novetat» i sobretot per reflexionar sobre el que aquestes noves idees significaven per a nosaltres i també per als alumnes. Compartir aquests moments de canvi era un privilegi, però quasi sempre anàvem justes de temps. Tot havia de tenir un ritme ràpid (per mi sempre molt accelerat) i no teníem temps de reflexionar sobre tot el que anàvem aprenent i sobre el nostre procés, ni de pensar en les accions. Moltes vegades tenia la sensació d'anar i venir segons les nostres necessitats i de no trobar un moment per aturar-me a reflexionar.

La idea d'elaborar el currículum de l'escola ens va portar a una pila de discussions sobre què s'havia de tenir planificat abans de començar el curs, entenent que la construcció vertadera és la que s'elabora amb els nens i nenes. És a dir, que la nostra idea de com construir un currículum no predeterminés els projectes que emergirien al llarg del curs, sinó que ens donessin un marc en el qual poguéssim pensar en diferents possibilitats a l'hora de considerar els diversos temes i recursos. Aleshores va tornar a sortir un bon remolí d'idees. Havíem de configurar una xarxa conceptual de les diferents àrees, i no era un tema planer. Una vegada més apareixien les diferents concepcions sobre l'ensenyament. Algunes persones sabíem que la planificació vertadera seria elaborada pels nens i nenes, però convèncer qui no volia ser convençut era impossible.

Tot plegat significava, entre molts altres aspectes, que havíem començat a canviar el currículum escoltant, guiant i interpretant, no instruint. El nostre focus d'atenció ja no era determinar la informació que havíem d'ensenyar, sinó oferir als alumnes perspectives diferents respecte determinats temes a través de les converses. Després vaig poder veure que les converses d'aula es poden portar a un extrem en què s'acaben convertint en una rutina més que no deixa aprendre. I és que en el món escolar hi ha una gran tendència a convertir en rutines les noves propostes pedagògiques.

Més tard vaig entendre també que en lloc d'intentar ensenyar als alumnes tot el que nosaltres pensàvem que haurien de saber de determinats aspectes plantejats en els projectes, havíem de crear un ambient a l'aula que oferís diferents perspectives i, sobretot, temps suficient per indagar en la diversitat d'informació que tenien al seu abast (ara en tenen molta més, amb l'accés a Internet), i formular preguntes sobre com avançar en una recerca comprensiva entorn d'una pregunta rellevant.

Com va passar en altres escoles que vaig assessorar més tard, plantejant interrogants com: La industrialització i els processos de transformació. De quina societat volem parlar? Què significa per nosaltres construcció de treball? On situem el treball domèstic? (quart de primària). Quines repercussions tindrà la recerca de clonació en les nostres vides? (primer d'ESO). Com repercuteixen les nostres actituds racistes en les formes de relació que establim amb els altres? (tercer d'ESO).

Poder percebre que el currículum no era simplement una alternativa als centres d'interès, sinó una filosofia, una actitud davant l'ensenyament, em va requerir moltes hores de reflexió. El fet de crear la perspectiva de projectes va fer canviar la nostra manera de veure les relacions, no solament entre el fet d'ensenyar i d'aprendre, sinó també entre nosaltres. Creàvem un marc conceptual que encara ara, amb totes les transformacions fetes al llarg del temps, amb estudis i contrastacions que hagi pogut fer cada persona que va viure l'experiència, les idees ens continuen acompanyant en les nostres maneres personals i professionals d'entendre les relacions entre l'ensenyament i l'aprenentatge.

A partir d'aquí es comencen a fer reunions amb grups petits i aquí hi entra tothom, i per mi és el moment culminant de tot el procés. I tu ja estàs participant i recollint tot el treball, però la memòria la vaig fer jo. Perquè aquí sempre hi ha una cosa que tu vas incorporar en altres intervencions que vas fer més tard, que era «el caràcter de memòria». Quan vas tornar després d'haver tingut el teu segon fill ja vas veure que era molt important deixar constància del que s'anava construint.⁹⁴ En aquell moment es treballava amb tot l'equip, hi ha un canvi de model curricular que va tenir una visibilitat externa extraordinària. (Fernando)

Aleshores els alumnes ja vivien un procés de curiositat i aprenentatge. Per a ells, els projectes representaven exploració i sobretot el fet d'interessar-se pel món. De l'activa exploració del món, en van anar sorgint tensions que els conduïen cada cop més a fer-se preguntes sobre aspectes que els desconcertaven (com la mort, les guerres, els nous descobriments científics...). El que en un moment determinat ens havia semblat que nosaltres ho havíem de forçar perquè sortís, emergia aleshores amb tota naturalitat. Sistemàticament, els nens i nenes plantejaven preguntes que generaven nous temes per als projectes. De vegades, però, dedicàvem tant temps a dilucidar les seves preguntes que no deixàvem espai per reflexionar sobre la nostra pròpia experiència.

Continuo pensant que era una manera d'escapar dels nostres propis problemes davant els canvis. Anys més tard, en un grup de reflexió fora de l'escola (amb mestres de l'escola i de fora, el Fernando i jo vam formar part del grup Minerva), vam intentar explorar i conceptualitzar els complexos processos de canvi docents.

Començaven a formar part de l'estil d'ensenyar de l'escola conceptes vinculats a la nova racionalitat, que planteja Vilar (1997), que ensenya la llibertat i la creativitat lluny de la repetició i l'obediència, que es guia per l'indeterminisme, la complementarietat i pren en consideració tota la realitat i les heterogeneïtats.

⁹⁴ Memòries de l'escola en què quedaven registrats els projectes de treball que s'anaven fent i els articles que s'anaven tractant.

Es tracta d'una heterogeneïtat que ha d'estar trenada per les noves iniciatives dels alumnes, la cooperació entre professorat i alumnat, el reconeixement de la responsabilitat compartida, la capacitat de relacionar els fenòmens i els esdeveniments i sobretot aprendre a descobrir en tot moment els brots emergents d'allò que és nou.

Les preguntes cada vegada s'allunyaven més del model d'ensenyament que s'havia dut a terme fins aleshores (o sigui, que el docent com a expert ho sap tot i va transmetent el coneixement gradualment amb estratègies atractives per a l'alumnat). Amb els nous projectes, anàvem entrant en un procés en què no sabíem quins temes abordariem, però cada vegada teníem més clar què es podia treballar, i com Dewey (1938) afirmava, els docents tenen la responsabilitat d'establir entorns d'aprenentatge a l'aula i de seleccionar experiències que tinguin el màxim potencial per promoure anomalies i preguntes en un grup específic d'alumnes.

En aquell moment, vam decidir mostrar la nostra experiència en una exposició oberta a tot el professorat de Catalunya (juny de 1987). Aquest fet va transformar l'escola en un centre de referència per a molts mestres (no per al Departament d'Ensenyament). Mostràvem projectes, no centres d'interès ni unitats didàctiques. Era tota una novetat que va despertar la necessitat de molts mestres de treballar per projectes a les seves aules.

Una mestra que va veure l'exposició sempre comenta que aquesta visita li va permetre connectar les seves concepcions teòriques i pràctiques amb els projectes de treball. I que va ser aleshores que va decidir (amb tot el seu convenciment) treballar per projectes a la seva aula.

Després (cursos 1987-88 i 1988-89) passen dues coses. La gent del cicle superior que havia participat en el procés i havia incorporat la perspectiva dels projectes de treball tot i mantenir les assignatures perquè deien que no ho podien deixar, demana un descans, i aquest descans el respecta tota l'escola (històricament ho interpreto com un error), i plantegen «fer el disseny curricular» (o sigui, entrem en la dinàmica de la reforma). I jo vaig

pensar que no era la meva història i l'escola no ho necessitava. Uns mestres van ser cridats per fer formació fora de l'escola i això va crear moltes enveges. Els de cicle superior estaven en desacord a formar en una línia que ells no compartien.

En aquells moments no hi havia ningú que aportés un lideratge positiu a l'escola, perquè tu aglutinaves un lideratge positiu. I per això el teu paper era tan rellevant des del punt de vista afectiu. Tu eres la persona que estava autoritzada a parlar amb tothom. I també (mig en broma i mig seriosament) jo crec que eres un referent d'idealització. Eres com un mirall que compensava i construïa un ideal d'un paper. Tu eres una referència serena.

Més tard vam escriure la història de l'escola. Tu vas escriure la part de l'experiència. La vam escriure l'any 1991 i es va publicar l'any 1992. El llibre va servir per mostrar com una experiència es podia valorar i es podia col·locar i no solament narrar-la. Era també interpretar en temps teòric la fonamentació de l'experiència. (Fernando)

Aquí acaba el relat d'una part de l'experiència viscuda, però no acaba la història de l'escola ni de les persones que hi vam treballar. La interpretació del que va passar a partir d'aquells moments no forma part del meu relat. Potser seria objecte d'un relat diferent.

2.2.6. Però l'experiència continua...

Després de la narració d'una part del meu recorregut en l'aprenentatge assessor i abans de continuar la meva experiència com a assessora externa a les escoles, voldria dir que, si bé l'assessorament es va aturar, no va ser el cas del treball per projectes, que algunes mestres van continuar fent dins de l'escola.

El treball ha estat complex i tractaré d'explicar la meva experiència posterior en el capítol següent, però aquí m'agradaria fer una síntesi d'on he (hem) arribat amb els projectes i cap on ens dirigim actualment.

És cert que l'experiència de millora a l'escola Pompeu es va acabar en aquell moment perquè les persones resistents als canvis van començar a exercir les seves influències i, a poc a poc, el seu poder.

Però els projectes han continuat al llarg del temps en altres escoles (que han rebut assessorament) i amb altres mestres (que han estat formats en cursos, seminaris, grups de treball o han assistit a conferències) de diferents llocs de Catalunya, Aragó, el País Valencià, Andalusia, Galícia, les Balears, Múrcia i fins i tot el Brasil o Colòmbia. La formació ha estat a voltes difícil i cansada, però al mateix temps gratificadora. Part d'aquest llarg recorregut l'he compartit amb les persones que vam crear el grup Minerva i ara amb el grup de Projectes de Treball.

És important ressaltar les idees marc d'aquest enfocament en la realitat perquè formen part de la meva experiència com a formadora i també com a assessora.

Crec que actualment tenim elaborat un model de projectes de treball amb una visió de les connexions amb les disciplines i les matèries molt integrades que renoven profundament les relacions entre el professorat, l'alumnat, les famílies i la comunitat educativa, i amb una posada al dia significativa de les bases i els valors institucionals escolars de finals del segle XX a la llum d'una nova realitat educativa (diversa i complexa).

El model de projectes que hem creat (transformat i actualitzat constantment) al llarg d'aquests vint anys té una calada extraordinària, amb avenços i concrecions sobre el que és l'exercici d'ensenyar i aprendre dels nens i nenes que creixen en el segle XXI. Es tracta d'una proposta educativa molt meditada, arrelada a la realitat d'unes aules i transformadora de la vida de les escoles.

És cert que al llarg dels anys hem aguantat tempestes de tota mena, reduccions de les idees, posades en funcionament simplificadores, intents de rutinització, desercions... que ens han fet plantejar encara amb més força la necessitat de mantenir-los i sobretot millorar-los dia rere dia, tot vinculant-los als canvis socials o tecnològics. Les nostres argumentacions sobre com s'aprèn quan: es fan transferències en altres situacions; un aprèn de si mateix, és capaç de reconstruir el seu recorregut d'aprenentatge, quan es relaciona amb els altres; encara ens fan aguantar més en la necessitat de preservar-los de les properes grinyolades o aturades amb diferents punts i comes que no compartim.

La noció d'integració que defensem no es pot construir des de les semblances, sinó a través de les diferències i buscant les divergències d'altres models d'ensenyament i aprenentatge.

Les nocions dels projectes es poden plantejar des de molts punts de vista. Jo aquí en ressaltaré alguns que m'ajuden a argumentar amb més solidesa la noció d'integració (com deia a l'inici) des dels projectes per poder-los transferir a l'assessorament.

1. El reconeixement del conflicte (que vist des de l'experiència acaba cohesionant i vertebrant).
2. L'acceptació de l'antagonisme social, la asimetria plena de matisos.
3. La presa en consideració de les diferents visions dels esdeveniments.
4. El reconeixement d'una realitat diversa.
5. La maduresa docent significativa.
6. L'acceptació de la indeterminització i de la incertesa del que significa que el coneixement es pugui qüestionar.
7. El reconeixement de si mateix: la subjectivitat.

Són nocions que m'ajuden a viure la vida com un projecte.

Quadres segon relat:

quadre 1

Aspectes que fan referència als resultats acadèmics

- Assolir el contingut de les matèries del curs corresponent.
- Millorar la lectura i entendre el que llegeixen per assimilar millor les coses.
- Acabar millor els treballs, més polits.
- Intentar tenir més interès per la lectura i que aprenguin a llegir millor.
- Escriure correctament millorant l'ortografia.
- Aprendre a captar el que la mestra els ensenyi.
- Tenir més coneixement del que els ensenyen perquè no tinguin problemes i complicacions. Que tinguin una bona base.
- Assolir els nivells mínims exigits al seu curs, però que els coneixements que hagin adquirit els dominin àmpliament.
- Començar a multiplicar i que segueixin aprenent a sumar i restar.
- Tenir coneixements més específics sobre, per exemple, la història general.
- Cultivar més la llengua castellana, ja que són molts els alumnes que hi tenen dificultats d'expressió.
- Conèixer el món i tenir curiositat per allò desconegut.

Quadre 2

QUÈ ENS FA IGUALS?	IGUALS/ DIFERENTS	QUÈ ENS FA DIFERENTS?
TENIR: SANG, ESQUELET, COR...		EL COLOR DE LA PELL, ELS CABELLS, ELS ULLS, ELS LLAVIS, LA MÀ, L'EMPREMTA...
TOTS HEM SIGUT BEBES		SER HOME O DONA: LES DONES TENE VULVA, LA MENSTRUACIÓ, ELS FILL I ELS HOMES TENEN PENIS I MUSCULATURA
SI EL COR SE'NS PARA ENS MORIM		SI NEIXES EN UN PAIS POBRE
A TOTS ELS NENS ENS AGRADA JUGAR		HI HA PAÏSOS ON LES DONES S'HAN DE TAPAR LA CARA
PER VIURE NECESSITEM AIGUA, MENJAR I DORMIR	EL PENSAMENT	HI HA NENES A QUI DE PETITES ELS POSEN ANELLES AL COLL PER SEMPRE
SOM PERSONES		
NECESSITEM QUE ENS ESTIMIN I ESTIMAR		
NECESSITEM APRENDRE		

2.3. TERCER RELAT: RECONCEPTUALITZACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA COM A ASSESSORA EXTERNA ALS CENTRES

PRESENTACIÓ

El present relat el plantejo, igual que els dos anteriors, de manera reconstructiva a partir del creuament de diferents històries de canvi en centres escolars en les quals, com assessora, m'he vist involucrada i la veu de la Nilda, una veu que explica el que pensa de l'assessorament més que el que passava o pensava en aquella època.

Des de l'any 1988, quan vaig deixar l'escola Pompeu Fabra, he treballat com assessora externa en més de vint centres públics i concertats. Aquesta experiència em permet repensar el meu itinerari i aportar noves idees assessores. Voldria dir també, abans d'iniciar aquest relat, que a mesura que l'he anat escrivint m'he adonat que la distància temporal entre la realització d'alguns dels assessoraments (que he anat fent al llarg d'aquests vint anys) i el relat actual m'ha permès ressaltar-ne els èxits, els encerts, les dificultats o els errors amb més nitidesa, alhora que m'ha anat propiciant un pensament més allunyat del que va passar i em brinda l'oportunitat de veure el distanciament com un recurs per elucidar els múltiples condicionants i determinants de la funció assessora.

Però sobretot el que vull fer aquí és defensar la necessitat de l'assessorament a les escoles. Malgrat que m'hagi fet ressò del sentiment de fracàs, de cansament o de desbordament que pateixen actualment, penso que continua valent la pena treballar amb mestres que han de treure el temps de les seves carregades jornades laborals per involucrar-se en una formació tan complexa com és l'assessorament. Sovint em pregunto quines recompenses poden ser prou significatives per mantenir el professorat interessat. De vegades és difícil entreveure un camí cap endavant, atès el tou d'adversitats relacionades no solament amb la carregosa gestió burocràtica, sinó també amb les diferències

(de concepcions, d'estils o de models d'aprenentatge) que ha d'afrontar el professorat a l'hora d'ensenyar, i que tard o d'hora acaben passant factura en les relacions personals i també en les famílies.

Cada vegada sóc més conscient que l'assessorament pot contribuir al desenvolupament professional del professorat i que pot arribar a esdevenir el centre d'innovació d'una escola, creant la necessitat de canvi en els equips docents i plantejant el repte de millorar el seu model d'ensenyar. En aquest capítol intentaré explorar «què i com vam aprendre els mestres (i jo mateixa) en l'assessorament».

Seguint aquest fil argumental, relato el procés assessor que he anat creant al llarg dels anys en diferents escoles. Recupero part de la meva experiència amb Nilda Veinstein, la supervisora dels assessors i assessores de la Formació Municipal de l'Ajuntament de Barcelona, que amb les seves aportacions, fetes el gener del 2005, sobre la teoria assessora i l'anàlisi institucional, em permeten fer una narració fruit del diàleg i de l'intercanvi dels nostres punts de vista, elaborar noves maneres de pensar el saber assessor i que ara, vint anys més tard, em brinda l'oportunitat de conceptualitzar una part de l'experiència viscuda.

Així aquest relat em permet analitzar, des del present de la meva realitat assessora, com vaig captant la singularitat del que passa en cada assessorament amb tota la seva riquesa. És una producció narrativa farcida de sentiments i pensaments que van i vénen, alguns inesperats, d'altres vacil·lants i d'altres recurrents, que van donant matisos particulars a l'experiència viscuda. Tot un rastreig d'interpretació i reconeixement de determinades problemàtiques significatives en la meva trajectòria.

Algunes de les produccions que presento a continuació poden plantejar al lector o lectora altres explicacions, o senzillament que ressonin des de la seva experiència propostes d'anàlisi diferents de les que jo faig.

2.3.1. Inici del recorregut

En el Pla de formació municipal,⁹⁵ com en qualsevol decisió institucional, van haver-hi situacions molt diverses que em van permetre aprendre a transitar per diferents processos de canvi i també com la mateixa institució, per incapacitat institucional o perquè deixava un marge de decisió a l'assessora, va generar un context de treball de molta incertesa. El reconeixement d'aquest buit m'ha comportat molts dubtes, confusions i falses interpretacions de com es pot assessorar, però amb la companyia dels altres professionals he pogut anar aprenent els diversos significats de l'assessorament.

L'assessorament és la reflexió sobre la pràctica, a diferència d'un curs, en què pots ensenyar com és el treball per projectes i en què dones una informació i proporciones recursos. Es tracta de la capacitat d'un formador de poder dialogar sobre allò que la gent porta de la pràctica, d'elaborar una construcció intel·lectual. Una manera de mostrar com el seu exercici i la seva necessitat de reflexionar pot passar d'un punt a un altre per introduir-hi modificacions. (Nilda)

Un aprenentatge difícil de fer, tot i que sóc conscient de les transformacions que els assessors hem anat aconseguint al llarg dels anys. Però cal dir també que actualment hi ha una certa onada d'escepticisme pel que fa a l'allau de formació que rep el professorat. Amb el compromís que tenen les escoles amb les institucions educatives de dur a terme els projectes de millora, han de valorar a més la complexitat de la realitat que ens envolta, però no saben com tirar-ho endavant i necessiten alguna persona que els guiï. Sé que l'assessorament no és l'únic espai formatiu escolar, que els cursos, seminaris o grups de treball (entre d'altres) poden ser tant o més rellevants per als mestres, però crec que en l'àmbit institucional és el més significatiu, perquè es pot aprofundir més en la reflexió sobre les concepcions docents i els models

⁹⁵ L'any 1988, l'Àrea d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona crea el Pla de formació institucional per a mestres de les escoles municipals. La participació en el Pla de diferents sectors —escoles, universitats...— fa que la visió que es dona sigui prou àmplia i que pretengui ajudar el professorat fins l'any 1995.

d'ensenyament. Aquest aprofundiment implica el compromís del professorat, perquè ha d'aportar les seves idees i estar disposat a compartir-les amb el seu equip i amb l'assessora.

L'assessorament rellisca i patina cap a un curs quan els mestres no fan les tasques que s'han compromès a fer. Assessorar no és fer un curs en què les persones esperen que tu els aportis les idees. (Nilda)

Al llarg del temps m'he adonat que l'assessorament a centres no té lloc només en les sessions de treball i dins les escoles. És, des del meu punt de vista, una construcció personal i professional de la qual els nens i nenes i el professorat, amb tots els seus neguits, en són els protagonistes, i l'assessora els ha d'acompanyar i donar forma pedagògica. En aquest sentit, crec que és important poder definir en l'assessorament les finalitats educatives, perquè certament, tal com diu Greene (2003), és definir el tipus de cultura que habitem i interioritzem. Ja en els dos relats anteriors he plantejat aquesta qüestió ressaltant la importància de fer explícites les idees del que significa ensenyar i que tenen a veure amb el desenvolupament professional.

2.3.2. Dinàmica institucional: necessitats formatives, demandes dels mestres, enquadrament

La meua primera experiència (assignada) com a assessora externa va ser a l'escola municipal, quan vaig formar part de l'equip d'assessors i assessores del Pla de formació de l'Àrea d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona.

Veient-ho retrospectivament penso que no havia d'haver acceptat assessorar una escola municipal dins un pla ja preestablert, perquè em despertava moltes contradiccions respecte d'idees que havia anat elaborant sobre la manera com s'ha d'assessorar (i sobretot com s'inicia un assessorament des del qüestionament de la pràctica), però la il·lusió era tanta que vaig decidir tirar endavant aquest nou repte, en el qual jo pretenia (malgrat un munt de conflictes que van anar apareixent per totes bandes) «involucrar els mestres de la

meva escola en el procés de generació de nous coneixements», com ja havia fet anteriorment.

Intentaré, doncs, abordar la problemàtica de l'assessorament a l'escola municipal, però fent incidència alhora a altres centres on he treballat. De manera que aniré exposant altres relats, tot i ser conscient que hi ha sempre diferents nivells d'implicació en una institució escolar. Cada vegada crec amb més força que la responsabilització col·lectiva de les persones (que només en la mesura que es responsabilitzen passen a ser subjectes) forma part del desig de la labor quotidiana del professorat, del desig de transformació, d'autorealització personal i social, com a protagonistes d'un procés creador que va més enllà de la mera aplicació d'unes normatives, d'unes tècniques o d'unes activitats escolars concretes, que es mou en l'àmbit del sentit que cadascuna de les seves accions oculta i promou, del sentit que cadascú dóna a la seva vida dins de l'escola. O sigui, tal com diu Pérez de Lara (1998), del desig de ser coprotagonistes d'un procés de canvi de les institucions educatives, rebutjant allò que ens confina a la immobilitat. D'alguna manera, l'assessorament ha de poder fer possible que aquest desig emergeixi i prengui consistència.

Vull dir també que part del relat el faré tenint en compte, entre altres idees, la complexitat d'allò que és real des de l'estudi i la gestió dels problemes.

Hi ha moltes maneres de fer sortir a la llum el desig de fer plausible el canvi o transformació. Hi ha unes diferències abismals entre les escoles que poden fer una anàlisi crítica de la seva realitat i plantegen el desig de ser acompanyades, les que només volen aplicar noves propostes didàctiques i esperen receptes útils, o les que esperen coneixements teòrics per millorar la seva pràctica. Totes són propostes de canvi, però la visió de com s'ha de canviar és radicalment diferent.

En diferents centres que he anat assessorant, m'ha semblat de vegades que hi havia un encaix entre aquests tres aspectes, però a l'hora d'iniciar el treball he pogut percebre que era només una façana pintada de bones intencions i que al darrere només hi havia la intenció de reafirmar el que ja feien.

En algunes escoles he cregut que tenia un enquadrament ben ancorat, però després m'he adonat que això no garanteix la construcció d'un itinerari de canvi i millora. Penso en una de les escoles que d'entrada volia ser assessorada, que plantejava una demanda de formació i que volia qüestionar la seva pràctica, però més tard vaig veure que no volia ser assessorada «en la pràctica» ni «des de la pràctica», sinó «per la pràctica», i jo, en canvi, volia assessorar per reflexionar sobre la pràctica. Per mostrar la diferència entre el desig de l'assessora i l'equip de mestres d'una escola quant a la forma i la interpretació de la demanda, exposaré una situació que vaig viure:

A l'inici de l'assessorament a una escola vaig intentar creuar aquests aspectes. Després de diferents trobades, l'equip va plantejar què volia i com ho volia treballar:

«Voldria que l'assessorament m'ajudés a conèixer la metodologia de treball anomenada *treball per projectes* per aplicar-la a l'aula».
«Voldria que aquest assessorament em fes replantejar el model referent que ens ha servit fins ara». «Estic disposada a modificar el meu pensament docent, a deixar-me sacsejar».

En aquells moments jo pensava que l'enquadrament estava ben plantejat i que el que havia de fer era relacionar les necessitats i les demandes dins el recorregut assessor. Al que no vaig donar prou importància va ser a les resistències del professorat (que van acabar minant l'assessorament) davant uns canvis que els provocaven molta incertesa.

«Hi estic disposada: si m'agrada, si m'interessa, si m'entusiasma... però encara em falten elements per saber si m'agradarà, si m'entusiasmarà...».

«M'agrada replantejar-me la pràctica diària».

«La gent com la Montse V. et posen en crisi la manera d'ensenyar, la teva manera d'impartir. Et qüestionen què fas. Et pregunten molt... Et fan replantejar i variar el mateix model de mestre».

«El que haurem de fer és un esforç mental. Haurem de preparar feines noves, canviants, depenent de les necessitats i demandes del grup. Serà bo trobar-nos per plantejar i comentar maneres de fer».

«No és tant un sacseig general de tota l'escola com un sacseig particular de cadascú».

«És una filosofia de veure l'aprenentatge de manera diferent».

«És un plantejament personal de cadascú. Ens representarà transmetre el que hem viscut».

l'assessorament. Penso que els mestres d'aquesta escola vivien els canvis involucrats en els projectes com una transgressió. Crec que era una escola que afrontava la problemàtica de la diversitat cultural des del punt de vista folklòric català, entenent-la com el fet més rellevant i per damunt de celebracions d'altres esdeveniments culturals d'altres cultures ja presents (encara que en minoria) a l'escola. En aquells moments l'assessorament els qüestionava certs aspectes que no es podien tocar.

Podria ser que la resistència a la diferenciació remetés a processos juvenils no resolts? Els adolescents que actuen en bandes es dilueixen en el grup. Fins a quin punt el professorat, en la defensa enfurismada del consens, eludeix el seu compromís davant la diferència? Pot ser que hi hagi por de la singularitat (igual que en les bandes, en què tots i totes han d'anar vestits i guarnits de la mateixa manera)? Els claustrats tenen comportaments semblants a les bandes juvenils? (Nilda)

No he aprofundit en aquestes preguntes, però ara quan transcriu aquest fragment del diàleg amb la Nilda m'adono que la por de la singularitat és evident en molts claustrats, en què hi ha mestres que prefereixen callar per por de possibles represàlies. És com quan els pares i mares no s'atreveixen a qüestionar el mestre del curs del seu fill o filla per por que el suspengui. Són idees que estan molt incrustades en les escoles i que són difícils de modificar.

És clar que en l'assessorament hi ha aquesta problemàtica, i crec que és molt difícil intervenir-hi, tot i que cada vegada ho veig més necessari; altrament es crea una contradicció molt gran entre la veu assessora, que ressalta la importància de la singularitat docent i discent, i el claustre, que silencia la diferència, la discrepància o la crítica. Tot i que els anys van passant, penso que encara falta més formació assessora per poder interpretar aquests aspectes, una formació que ens ajudi a intervenir en la complexitat relacional que emergeix dins els grups quan s'evidencien les diferències a l'hora de dur a la pràctica les idees sobre el fet d'ensenyar.

Si un claustre no assumeix les seves pròpies diferències, pot afrontar la diversitat a l'aula més enllà del folklorisme? Si els subjectes (mestres) es

dilueixen en els grups (claustres), poden intervenir en la diversitat? Hi ha una problemàtica en la formació del professorat (i fonamentalment en l'assessorament) que grinyola i cada vegada fa més soroll. A les aules, els desajustos són cada cop més intensos. (Nilda)

Per això cada vegada crec més que la millora escolar no es pot manar o prescriure; la iniciativa o la implicació no es poden imposar, sinó que s'han de poder crear condicions i contextos. Tant en una situació com en l'altra he tractat sempre d'abordar aquesta problemàtica a l'inici de la intervenció, fent explícites les idees de tots els docents per crear un enquadrament que sigui el marc referencial del treball que emprendrem. Així, l'aclariment del sentit de la demanda o els compromisos del professorat amb les tasques acordades o l'enfocament metodològic que es durà a terme són aspectes essencials del punt de partida que intento tenir presents. Formar, com diu Gergen (1992), no vol dir reemplaçar un coneixement per un altre, sinó establir un diàleg amb totes les experiències perquè totes les persones es beneficiïn dels discursos dels altres en qualitat de participants, interlocutors i col·laboradors. És per això que penso que els relats d'experiència, com ja he dit anteriorment, poden ajudar a crear el diàleg entre els docents.

Però, continuant amb la primera experiència assessora municipal, he de dir que als assessors i assessores del Pla ens van distribuir per les diferents escoles municipals (segons els criteris dels coordinadors, que coneixien, d'una banda, les necessitats dels centres i, de l'altra, la nostra experiència). Paral·lelament als assessoraments fèiem diverses sessions de formació d'estils molt diferents i les tasques de coordinació. Un dels espais formatius assessors va ser el de la supervisió. I jo ara recupero una part de la formació i la relació amb la nostra supervisora per mostrar la meva experiència (dins i fora d'aquest pla).

La trobada amb la Nilda em permet repensar amb més profunditat l'experiència com a assessora externa a les escoles. Dialogant amb ella tracto també de buscar juntes nous paràmetres d'anàlisi, com aprendre a teoritzar la pràctica que la gent porta a les sessions, una idea que m'ajuda a aprofundir sobre determinades maneres d'assessorar. I entrar, per exemple, en la via de treballar amb suposicions, hipòtesis,

idees generals, per explicar un determinat conjunt de fets i així poder pensar altres alternatives didàctiques. O valorar un moment, un aspecte o dimensió específica d'una activitat i prendre-la en consideració des d'altres punts de vista que apuntin la possibilitat de fer altres activitats.

Cal tenir en compte que el Pla de formació de l'Ajuntament era un pla imposat i que en aquells moments no hi havia experiència de plans institucionals de formació avançats. Cal ressaltar també que hi havia una gran diferència entre el Pla de formació de zona i el Pla de formació en centres. En el Pla de centres no es va tenir mai en compte que l'objecte d'un assessorament és la institució, igual que per al mestre és el grup classe.

M'adono que a l'hora d'assessorar no era conscient que aquest fos el meu objecte; estava tan capficada a trobar un punt de partida que desconeixia la rellevància del veritable objecte d'estudi. Crec que si ho hagués tingut present, potser l'inici hauria estat el mateix, però la construcció del recorregut ben segur que no. Penso que hauria hagut de considerar que l'equip d'aquesta escola sortia d'una situació molt complicada amb l'anterior directora i que les seves relacions estaven molt contaminades. Jo, d'alguna manera, els vaig ajudar a sortir d'aquell pou, però desconeixent què havia passat abans. En aquells moments intentava esbrinar les seves necessitats i que es fessin visibles, malgrat les contradiccions que propiciava la formació que els havien imposat.

En aquell pla de formació, la importància del domini de les matèries pesava molt. Es ressaltava el paper de l'expert, que deia al mestre com ho havia de plantejar a la seva aula. Hi havia gent amb molta formació quant al contingut del tema i amb un gran desconeixement sobre l'objecte de treball: la dinàmica institucional, les necessitats formatives, les demandes dels mestres o l'enquadrament. És el mateix que els mestres que saben molta sintaxi, però no saben què és un nen o un procés de cognició. Hi havia grans teòrics de la pedagogia que desconeixien què és una escola, igual que un gran teòric de la psicopatologia pot ser un pèssim terapeuta. Em refereixo al fet que no es va tenir mai en compte que els assessors necessitaven formació que els ajudés a interpretar les demandes dels mestres, donar sentit a les necessitats dels equips o saber

interpretar quina era la línia de cada escola, aspectes necessaris per poder fer un enquadrament assessor vinculat a cada realitat escolar per consensuar els continguts i la línia de treball. (Nilda)

El fet que consideressin l'assessor un expert curricular em va impactar. Jo entenia que el saber assessor era el que donava significat a les preocupacions dels mestres, i aleshores em trobava que molts dels meus companys i companyes anaven a les escoles a dir-los com havien d'ensenyar a les aules sense valorar les seves problemàtiques. Aquest paper d'expert o experta en matèries donava molta satisfacció a alguns/es mestres de determinades escoles, perquè l'assessor expert prenia totes les decisions sobre el que s'havia de canviar, i ells o elles només havien de fer el que els deia.

Del Carmen (un dels nostres formadors), en la seva publicació *Elaboració del currículum escolar. Del disseny curricular a la programació d'aula* (1992), ressaltava la importància dels continguts organitzats per àrees curriculars (llengua, matemàtiques, educació física...) i diferenciava continguts de tres tipus: fets, conceptes i principis; procediments i actituds; valors i normes. I defensava que la progressió i la coherència en l'ensenyament i l'aprenentatge dels continguts educatius duren tota l'escolaritat. I jo em pregunto, què havíem de fer amb totes les incoherències o amb aquells continguts no progressius? Els eliminàvem? Els dèiem que no existien? En aquells moments rebíem més informació de com regular amb tota mena de detalls el projecte curricular de centre per ensenyar als mestres com adaptar-se a una normativa que definia els objectius que s'havien d'ensenyar d'acord amb el que estava legislat.

Semblava que la realitat curricular, perfectament estructurada, organitzada i seqüenciada des del seu punt de vista, estava al marge de la nostra pròpia realitat, farcida de contradiccions, preocupacions, esdeveniments conflictius o descobriments nocius. Perquè, com diu L. Rojas Marcos,⁹⁶ una cosa són les notícies de la realitat (actualment catastròfica) i l'altra la nostra pròpia realitat (difícil o complicada). En el nostre context es donava a entendre que les

⁹⁶ En unes declaracions a Com Ràdio el 23 d'octubre del 2005.

notícies de la reforma eren el mateix que la realitat escolar. Tenia la sensació que els principals elements de la concepció curricular de la reforma eren com una placa electrònica d'aquelles que hi ha dins els ordinadors i que molts no ens atrevim ni a mirar-la, sabem que existeix, que fa funcionar la màquina, però tothom sap que si no hi introduïm idees, no serveix de res. Jo sóc una usuària de la tecnologia, però no una tecnòloga. Crec que la tecnologia és només una eina educativa, no una alternativa als problemes o als canvis de models d'aprenentatge. I, en aquells moments, part de la formació que rebíem era més per arribar a ser tecnòlogues de la reforma. Però era ben clar que amb aquest model de formació no podíem aprendre a relacionar les preocupacions docents amb l'entrelligat reformístic, perquè hi havia una gran distància entre un estil i l'altre.

Crec que (i també m'hi poso jo) l'assessor com a col·lectiu segueix ancorat en el seu coneixement de continguts i en un posicionament molt semblant al que hi havia quinze anys enrere, quan en realitat tot té a veure amb entendre la dinàmica de les institucions. Cal pensar que saber matemàtiques no et converteix en un assessor de matemàtiques. Una institució és molt complexa i una ha de tenir possibilitats d'entendre aquest objecte de treball. D'alguna manera, la formació ha de conduir a una anàlisi crítica dels elements d'identitat institucional més enllà de les persones que la reben. Hi ha d'haver un creixement de la institució, que es generi a partir d'un procés de reflexió i de revisió de quina és la seva tasca en els àmbits que elegeixen pel que fa a rebre un assessorament. Jo crec que això no ha canviat gens. (Nilda)

Em pregunto si és per aquesta raó que s'aturen els projectes de millora a les escoles que han estat assessorades. Les propostes assessores s'acaben diluint al llarg del temps perquè van adreçades a les persones més que a la institució.

Llegeixo en el llibre *La práctica de asesoramiento educativo a examen*, de Monereo i Pozo (2005), que cal entendre l'assessorament com una activitat

essencialment de col·laboració. Aquests autors es pregunten en què consisteix la veritable col·laboració o si la relació ha de ser simètrica o asimètrica. També diuen que assessorar és una manera especialitzada de parlar i d'interaccionar, però també de callar i d'escoltar, que un professional competent és aquell que pot llegir correctament les veritables realitats i les representacions implícites i que ha de ser capaç d'ajudar els altres a prendre decisions informades. Però continuo preguntant-me com s'aprèn a tirar endavant tot aquest plantejament. I si d'alguna manera s'ha de mirar més la realitat incompleta, inconnexa, incoherent i contradictòria del món i de les persones i no tractar de buscar tant el que hauríem de fer o dir, sinó aprendre a conviure amb aquest desllorigament social i educatiu per aprendre a canviar-lo i millorar-lo des del nostre propi descol·locament.

Quan vaig iniciar un dels assessoraments a una escola del barri del Guinardó de Barcelona, els mestres, després de plantejar la necessitat d'introduir els projectes de treball a les seves aules, van poder explicitar els seus motius per canviar. La majoria va notar que els seus canvis tenien més a veure amb la mirada crítica de la seva acció més que no pas amb la posada en comú dels seus èxits. Aquest procés d'exploració, anàlisi i desafiament personal va fer que alguns mestres trobessin els seus camins per aprendre a créixer a partir dels projectes.

En general, el procés de convertir-se en mestres de projectes els comportava una consolidació com a professionals. Alguns manifestaven que milloraven com a persones i que es veien a ells mateixos (elles mateixes) com a part d'una comunitat educativa, i que alhora se sentien més compromesos amb els canvis que duïen a terme. Crec que vam arribar a aconseguir un coneixement sobre la pràctica com un fet polític (molts d'ells estaven compromesos políticament en la defensa de l'escola pública) i al centre es respirava un aire de compromís institucional. És cert, és clar, que el compromís polític no es donava en tothom en el mateix grau i que dins la mateixa escola una part del professorat seguia el treball per projectes com un projecte de millora i una altra part es quedava més en la idea de canvi pràctic i didàctic.

Els projectes ens van permetre afrontar problemàtiques que preocupaven la institució, com ara la disciplina amb els nois i noies de cycle superior o les relacions i la comunicació amb les famílies, o la seva responsabilitat en l'organització del currículum de tota l'escola. Amb relació a aquest darrer aspecte, vam arribar a elaborar el PCC considerant conceptes clau i temàtiques generals sobre les

quals s'organitzaven els projectes, i al mateix temps vam mantenir els llenguatges (matemàtic, corporal, plàstic, escrit, oral o visual plàstic) com a vehicles de comunicació i expressió d'idees i sobretot de sentiments i emocions.

Aleshores va esdevenir un centre de referència per a altres escoles. Mestres de diferents llocs el visitaven per conèixer el seu procés de canvi. Crec que es va generar un canvi d'actitud docent en algunes persones de l'escola. El projecte de millora va continuar una vegada acabat l'assessorament, i també la seva formació professional a través de cursos, seminaris o grups de treball. Però he de dir també que amb el temps aquest procés s'ha aturat i que algunes persones que el dinamitzaven han deixat el centre i d'altres han tornat als llibres de text o han iniciat noves rutes com la de centrar-se en l'ensenyament visual i plàstic. I és que cada cop veig més clar que és molt complex sostenir un projecte de millora al llarg dels anys; comporta molta implicació i compromís que amb les pressions del dia a dia es dilueixen. I torno a preguntar-me si l'assessorament va tenir prou en compte la identitat institucional o el creixement de la institució més enllà de les persones que en aquells moments formaven part del claustre.

Cada vegada crec amb més fermesa que l'assessorament ha d'emfatitzar la integració escolar i social com un procés, tal com diu Pérez de Lara (1998), que s'inicia en el diàleg entre els subjectes, i que es fa possible en un devenir institucional que només viu i es mou segons la vitalitat i la capacitat de transformació, en tant que els subjectes sàpiguen imposar a la institució concreta en què es troben.

2.3.3. L'aprenentatge d'adults i l'aprenentatge en les institucions

Posar-se en temes institucionals implica saludablement confrontar-se amb el conflicte, perquè el conflicte no és patologia o malaltia, sinó senzillament un moviment de detecció de situacions problemàtiques que són les que s'han d'abordar. (Nilda)

En les trobades d'assessors i assessores amb un grup d'experts en la reforma, les idees em ballaven pel cap i m'assaltaven tota mena de contradiccions sense saber gaire què fer-ne. Em costava molt entendre que les persones reconegudes com a expertes en la formació docent de la reforma no incorporessin les problemàtiques dels equips de les escoles ni les idees que

defensem per a les aules. Com treballàvem en aquestes sessions? Quin enfocament metodològic s'utilitzava? Érem receptors passius que després transmetíem les mateixes idees als mestres? O tractàvem de crear un espai de diàleg per anar construint tots i totes plegades nous significats en el fet d'ensenyar i aprendre?

Jo no necessitava conèixer més quadres de doble (o triple) entrada, sinó aprendre a relacionar les necessitats formatives amb les demandes dels mestres dins un enquadrament intersubjectiu. Però, com podia fer-ho? Cada vegada anava més despistada.

La reforma educativa (LOGSE) pretenia buidar una maleta per omplir-ne una altra. Hi havia una gran contradicció, perquè es defensava la idea que «s'aprenia des del que se sap» i en canvi el model de formació d'adults (del professorat) era el contrari, s'havia d'oblidar tota l'experiència per adoptar-ne una de nova considerada millor que la que havien fet servir fins en aquells moments. Això va generar una gran diversitat de situacions que anaven des de dir «a mi que no em diguin què he de fer perquè jo ja ho sé» fins a «jo no tinc cap coneixement, per tant he de fer tot el que se'm diu». La idea de millorar, repassar o aprofundir no es respectava, i s'inundava el professorat d'una documentació que fins aleshores era desconeguda.

Cal entendre la teva pròpia intervenció (el teu procés de construcció del coneixement, d'aprenentatge, les teves hipòtesis, les teves interpretacions) per poder entendre les intervencions dels altres. (Nilda)

I entendre que, tal com diu la teoria intersubjectiva, som el que ens ha passat, combinat amb el nostre temperament. Això condiciona la imatge que tenim de nosaltres mateixos, les conviccions de com som i com interpretem el que ens passa i el que ens ha passat.

Com ja he anat exposant, a part de les trobades amb la Nilda, la formació d'assessors i assessores que anàvem rebent es basava fonamentalment a

conèixer la complicació de la reforma educativa (farcida de nou vocabulari), en la qual l'actitud del professorat constava com un apartat més. Un discurs que, des del meu punt de vista, redueix i simplifica el que significa per a mi una anàlisi rigorosa de la realitat escolar. Jo, en aquells moments, no em sentia amb prou força per plantejar que les actituds docents eren (i són) el punt de partida, potser encara més, el fil conductor, de l'acció assessora.

I alhora, per fer-ho encara més complex, m'anava ballant pel cap una idea de la Nilda, quan ens parlava de les diferències entre l'assessorament i altres modalitats formatives.

La diferència entre un curs, un seminari o un grup de treball amb l'assessorament té a veure amb la manera d'acotar la demanda inicial i amb la perspectiva metodològica. (Nilda)

Em preguntava com acotava la «no-demanda inicial». Una «no-demanda» podia esdevenir un punt de partida? Quina era la meva perspectiva metodològica? Jo en aquells moments no sabia donar nom i cognoms al que feia. Les meves inseguretats circulaven cada vegada amb més intensitat.

Actualment, qui té el poder de la formació d'assessors defensa la posició teoricotècnica. Per elegir un assessor no s'avalua quant sap de matemàtiques i quant sap d'institucions, només quant sap de matemàtiques. (Nilda)

Per això jo em sentia cada vegada més incòmoda entre els dos models de formació que rebíem, un que defensava el model d'expert disciplinari bàsicament transmissor i l'altre que defensava el de la supervisió, basat en la reflexió sobre la pràctica i en la necessitat del coneixement institucional, tots dos potenciats per la mateixa institució. Podíem ser assessors transmissors (racionalistes i tècnics) durant una quinzena i reflexius la propera? Era possible aquesta alternança? Podíem fer content a tothom? Segur que no, però m'és útil jugar amb aquests interrogants per mostrar com ens sentíem.

Hi ha en els models formatius aspectes que estan descol·locats i que es continuen mantenint per la força de la rutina o per la inèrcia, o perquè no s'ha fet mai una valoració interpretativa del seu punt de partida. I això té a veure amb la ideologia imperant en el tema de l'ensenyament i l'educació. És una qüestió de política, que té a veure també amb la resistència a fer evident allò que no funciona. (Nilda)

Hi havia una clara intencionalitat de formar-nos per ser bons assessors i assessores, però al darrere d'aquest terme n'hi havia també molts d'implícits, el dels experts era la informació del contingut, i el de la supervisió era la manera de com podíem assessorar, però es podien separar? Tot era força complicat d'esbrinar, però semblava que en la supervisió anàvem avançant en la creació de nous significats assessors.

Una supervisió és un espai molt definit per treballar situacions que preocupen en la pràctica: un cas, un grup, una família, un projecte o una relació interpersonal. Es treballa molt des del que és intern i la vivència de cada professional. El que pretén és crear un element de reflexió que faci de «tercer» entre el seu jo professional i la seva pràctica. La supervisió planteja situacions personals i posa una atenció molt especial a la «cura». I pren en consideració la salut mental del professional. (Nilda)

Jo sentia que havia d'estructurar amb deteniment el punt de partida que havíem creat per plantejar una perspectiva metodològica coherent amb la meva experiència anterior. Però encara estava molt lluny de saber com es podia crear un element de reflexió que fes de «tercer» entre el jo professional i la pràctica. A poc a poc vaig anar escoltant la veu dels mestres i això va fer que de mica en mica l'assessorament fos un espai d'intercanvi d'experiències basat en el respecte i la confiança per a la major part del professorat.

Quan tracto d'analitzar aquells moments, m'adono de les influències que va tenir el fet de formar part d'un pla imposat.

Quan vaig començar a assessorar l'escola municipal que m'havien assignat no era conscient de tot el que implicava un assessorament extern (ho havia viscut en l'experiència a l'escola Pompeu, però ara la meva percepció era molt diferent). Reconeixia que tenia experiència amb relació als cavis involucrats en l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, i en els projectes de treball. Volia reflexionar amb aquest grup sobre la seva pràctica. Però no sabia com donar significat a les seves veus. Era conscient de com m'havia costat elaborar el sentit que tenia assessorar en l'experiència anterior. D'entrada, en aquesta escola, algunes persones m'identificaven amb l'IMEB (que en aquells moments era també la institució per la qual treballaven) i les meves paraules s'interpretaven com les d'una representant de la institució que m'havia contractat, un fet que repercutia directament en el que jo els deia o proposava. I jo tot just sabia que m'havien assignat una escola que havia d'assessorar amb l'objectiu de canviar el seu currículum. Aquest objectiu em va anar mostrant a poc a poc una colla d'obstacles que es van anar presentant al llarg del temps. Però tot i així, inicialment, només rebia queixes adreçades a la institució, per què havien de canviar, si el que feien ja estava bé i tenien altres problemes?

Em deien que volien estar tranquils perquè havien deixat una direcció molt conflictiva i en aquells moments encetaven una història nova i no sabien on encabir el que jo els proposava. Al principi no acabava d'entendre les seves queixes, pensava que teníem una oportunitat que no podíem deixar de banda. A poc a poc vaig anar comprenent que el problema bàsic era que les escoles (i la meua n'era una) no havien demanat la formació, sinó que la institució els l'havia ofert. Per tant, no hi havia un qüestionament sobre la pràctica, sinó una obligació que calia complir amb la institució a la qual pertanyien. I jo no sabia com afrontar aquesta problemàtica. Desconeixia la manera de fer emergir necessitats i demandes; sabia pels projectes que era essencial crear un context de diàleg en el qual tothom pogués expressar la seva opinió, però alhora (sentia molts assessors i assessores que anaven deixant els centres amb sensació de fracàs) em feia por que el tema se me n'anés de les mans.

Actualment no és cert que els centres tinguin autonomia, sobretot si analitzem la quantitat de paperassa que l'escola ha d'omplir per passar comptes a l'Administració. Quin és el sentit dels papers que cal omplir? Això fa que la sensació que tingui del professorat de l'escola sigui de no saber res. I l'Administració omple les escoles d'assessors tècnics, de formadors experts en cadascun dels temes dels quals se suposa que ells no saben. I al mateix temps generen una gran resistència, perquè reforcen el que no saben i la majoria dels docents se senten atacats i desqualificats de manera molt ràpida. (Nilda)

Va ser molt difícil entendre en aquell context que el professorat podia estar (o no estar) en disposició de rebre assessorament (la majoria no ho estava, ara ho veig, però en aquells moments no n'era conscient, ni m'ho plantejava). Entrava en un nou context d'escoles (les municipals) que jo desconeixia. Tota la meva experiència era en escoles de cooperatives que lluitaven per ser públiques, unes escoles en què vam haver de fer moltes renúncies (una de les més doloroses va ser baixar la ràtio mestres-nens-aula) per poder negociar la nostra entrada a la xarxa pública. Em sentia estranya i em costava d'entendre el poc reconeixement que tenien els mestres de la institució a la qual pertanyien (IMEB), quan jo percebia que el que se'ls proposava era un privilegi. Però sense tenir-los en compte, decidint per ells i elles.

Després m'he adonat de la dificultat que comportava tirar endavant l'assessorament com «una imposició» i no com «una necessitat». Però aleshores jo creia (malgrat les meves febles intuïcions) que se'ls brindava l'oportunitat de formar-se dins de l'horari de treball amb totes les facilitats organitzatives necessàries i que ells no ho valoraven. Amb el temps vaig anar comprenent que el professorat ho percebia com un plantejament formatiu de control i no com una necessitat de canviar, perquè no s'havia fet una anàlisi en profunditat de les necessitats de cada centre. Per això jo era per a algunes persones del claustre més una representant del «control» que no pas una «assessora», una funció que, dit sigui de passada, no tenien gaire clara.

Des de la distància puc pensar que, en aquesta escola, aquest punt de partida tan tèrbol va pesar al llarg de tot el treball que hi vaig fer i encara ara cuegen els efectes dels canvis que es van dur a terme en aquells moments, perquè, com ja he dit abans, no va ser mai una decisió vinculada a un qüestionament crític de la seva intervenció docent, sinó que va ser a partir d'una decisió institucional. No hi havia necessitat de canviar i la consideració o acceptació de l'existència d'una altra professional capacitada, o en condicions d'orientar o guiar un procés de transformació, no formava part de la seva trajectòria.

En molts moments em vaig sentir atrapada en una dinàmica molt complicada que encara ara m'és molt difícil d'explicar. Eren discussions en les quals jo no podia entrar (ja ho havia après a la primera escola). Tenia encomanada una demanda institucional per la qual havia de produir coneixement i produir formació en una escola que creia que no ho necessitava. Les tensions eren inevitables i s'anaven incrementant a mesura que uns canviaven i els altres no ho tenien clar o no podien fer-ho. Jo no sabia com obrir-me pas entre les múltiples preocupacions que s'explicitaven o se silenciaven.

Lentament vaig anar entenent els seus conflictes i vaig anar creant espais de relació i de diàleg en què no tot van ser entrebancs. He de dir també que en les sessions vaig anar optant perquè cada mestre (sobretot de parvulari i cicle inicial) anés explicant com se sentia a la seva aula i què feia en aquells moments, una situació que em va permetre mostrar també la meva experiència, tant pel que fa a l'ensenyament i l'escriptura com pel que fa als projectes de treball. A mesura que vaig anar presentant noves maneres d'ensenyar (que havia après a la primera escola), algunes persones es van interessar per les propostes i van anar introduint canvis a les aules, i aquest va ser el nostre punt de partida, que no provenia de les seves necessitats, però sí que va crear interès per anar introduint canvis. L'assessorament va esdevenir, gràcies sobretot a les mestres de parvulari i cicle inicial, un espai de presentació de noves experiències que es van anar fent a les aules.

El professorat hauria de tenir una etapa d'estabilitat que li permetés anar elaborant i assimilant; hauria de poder tenir temps per pensar en els

canvis, però la vertiginositat és tan gran que en aquests moments té un munt de coses impensades. Crec que s'hauria d'aturar aquesta vertiginositat, no s'haurien de demanar tantes coses a l'escola, perquè necessita pausa i estar preservada de tot el que se li introdueix com a responsabilitat per afrontar el caos de la situació actual.(Nilda)

No sé si vam aconseguir gaire calma; hi havia massa tensions i sempre sorgien nous entrebancs, com quan vam haver d'afrontar les resistències del professorat de segona etapa (sobretot els de setè i vuitè), que no veien amb bons ulls deixar les seves programacions estables i la seguretat dels llibres de text. Recordo haver fet una feina pràcticament de malabarista quan amb el tutor de setè volia canviar la manera de plantejar el tema de la Revolució Francesa, per no fer-lo com cada any, tot i que segons ell el tenia molt ben preparat i li funcionava molt bé. Jo no volia pressionar-lo, però al final vam pactar que podíem treballar el tema a partir dels coneixements que l'alumnat ja tenia d'aquesta revolució i que podíem conèixer altres revolucions existents en la història de la humanitat. Aquest punt ja em va costar més, perquè el tutor deia que no eren rellevants, que l'única que tenia repercussions en la nostra societat actual era la Revolució Francesa, però finalment va acceptar contrastar les diferents visions i repercussions de les revolucions actualment. I vam poder treballar el significat de *revolució* al llarg de la història i avui. Tot i que sovint li semblava que fer-ho així significava desmanegar l'ordre dels llibres i possiblement confondre els nens en lloc d'ampliar coneixements, em vaig adonar que acceptava el meu acompanyament en aquest itinerari de canvi. Tot va anar més o menys bé fins que vam arribar a l'avaluació final; el mestre va tornar a veure una colla de fantasmes que atacaven ferotgement els nivells dels nens i nenes. Em deia: «ara ho veuràs, ara no sabran res del que haurien de saber». Però a poc a poc van anar sorgint un feix de nous coneixements que els nens i nenes havien comprès, més enllà de la lliçó tradicional. Vam arribar a fer una llista dels continguts més rellevants que havíem treballat, fins i tot separats per conceptes, procediments i valors. Ell ho necessitava. La seva sorpresa va ser tan gran que li va permetre defensar el nou format (projecte lliçó) i establir diàlegs diferents amb els mestres especialistes de la seva etapa, que van acabar acceptant que potser a ciències socials es podien fer canvis, però que en les altres àrees era molt més complicat. Aquesta experiència va ser el punt de partida d'alguns dels canvis que es van dur a terme en aquesta etapa i a cicle mitjà, que veien encuriosits com el tutor de sisè anava fent canvis.

Però seria un error pensar que aquesta petita experiència va permetre que tots els docents d'aquest cicle trobessin solucions clares a problemes més difícils i profundament arrelats com és l'ensenyament per assignatures i per llibres de

text. Qüestionar-se les pròpies conviccions al voltant del fet d'ensenyar amb un programa preestablert des de l'inici de curs i fent cada any el mateix exigia una intensa reflexió. No tots els docents estaven preparats per qüestionar-se si les seves conviccions personals eren consistents amb els objectius de canvi que anàvem plantejant. A alguns aquesta experiència els ocasionava més aviat angouxa, i jo no volia crear més problemes dels que ja tenien.

Una gran part del professorat insisteix en l'homogeneïtzació dels alumnes per aconseguir la igualtat, fent propostes d'activitats perquè tots alhora facin el mateix, i qui s'aparta del raser del que se suposa que és la mitjana objectiva, es considera que presenta dificultats; si està per sota, es proposen recuperacions a dojo i, si està per sobre, se l'intenta aturar perquè o bé va massa de pressa o bé sap més coses que els continguts proposats, cosa que també distorsiona aquesta imatge homogeneïtzadora. Aquest fet actualment s'agreuja perquè la major part del professorat no té estratègies per actuar davant les diferències (ètnies o (dis) capacitats), cada vegada més evidents i nombroses a les aules de les escoles del nostre país. (Nilda)

Tot plegat, uns canvis que impliquen anar més enllà de les limitacions que van anar sorgint en tot el procés de canvi.

En les trobades d'assessorament, els (i les) mestres parlaven més lliurement de problemes extrínsecs a la seva ensenyança i a les seves aules, com, per exemple, els problemes institucionals o socials que afectaven la seva escola, la capacitat dels nens i nenes per aprendre, la incompetència de l'IMEB o la violència al barri. I així diferien parlar dels seus problemes intrínsecs, com ara controlar la seva aula, ensenyar a determinats tipus de nens o nenes, o els seus fracassos a l'hora de motivar el grup-classe per abordar els rutinaris continguts curriculars de les àrees. També és cert que hi havia un grup de mestres que se sentien més oberts per exposar determinats tipus de problemes com el desinterès, l'avorrimnt o la falta de motivació dels nens i nenes (i jo hi afegixo també la seva). I va ser aquest grup que va començar a introduir canvis i a exposar-los als altres durant les estones d'assessorament. La M. deia: «la cosa ha millorat, s'han escoltat els uns als altres. Els ha agradat la possibilitat de fer un tema que sortís de les seves propostes», mentre la L.

comentava que als seus nens i nenes de tres anys els havia encantat que els deixés escriure el seu nom en lloc de fer un dibuix. La S. deia també: «la cosa ha millorat, estan molt més contents fent tot allò que ja saben fer». L'À. de segon els oferia «la possibilitat de conèixer altres cultures i llengües del nostre planeta». L'E. es llançava per primera vegada a la tria del tema amb els seu grup de cinquè i va començar a canviar la seva actitud com a mestra fruit dels resultat dels passos que es va atrevir a fer arran de les converses creades a l'aula. Les seves aportacions en les trobades d'assessorament mostraven les noves il·lusions que tenien els seus nens i nenes. Tot i que, de vegades, pensava que els canvis que feia eren massa agosarats. L'angoixava veure com alguns dels seus companys i companyes s'hi mostraven resistents. Li preocupava el fet d'introduir aspectes curriculars que poguessin estar per sobre de les possibilitats dels seus alumnes.

El procés de canvi es va anar estenent amb molts problemes a tota l'escola. Les noves idees d'ensenyar a llegir i a escriure van ser la base de la nova estructuració de l'àrea de llengua a tot el centre. Els projectes van quedar incorporats dins l'àrea de coneixement del medi. Fins i tot la mestra d'educació física va canviar la manera de tractar l'adquisició de les regles en els jocs i els esports col·lectius, donant més protagonisme als alumnes.

Recordo que vam fer un gran mural a l'entrada de l'escola en què fèiem saber a les famílies els projectes que es duïen a terme a les diferents aules i alhora els demanàvem la seva participació en el cas que poguessin fer-hi alguna aportació. Recordo una mare infermera ensenyant als nens i nenes de tercer aspectes relacionats amb l'aparell respiratori quan feien el projecte *Com som per dins?* O un pare guàrdia municipal que ens va ajudar amb el tema *Com poden millorar els mitjans de transport a les grans ciutats?* (segurament ara sortirien altres temes).

Jo em sentia cada cop millor fent la tasca d'acompanyament als mestres. Tenia la sensació que, malgrat els diferents problemes que anaven sorgint (sobretot per part d'un grup del professorat que opinava que era massa complex, que no teníem la informació suficient, que requeria molta feina de preparació...), anàvem construint un nou currículum. Però he de dir també que quan em tocava anar a l'IMEB a escoltar els experts en la reforma, em sentia com si fes

alguna transgressió, alguna il·legalitat, en saltar-me les directrius d'un pla tan ben estructurat que entenia la globalització de les matèries des de la noció d'articulació i no com una integració.⁹⁷ I em preguntava què hi podia fer, jo. Una vegada més, les contradiccions dels mestres conviuen amb les meves.

2.3.4. Les expectatives socials envers l'escola i les influències en el fet d'ensenyar

L'escola predica els valors de dret com la solidaritat o la cooperació. Els nens i nenes saben molt bé la teoria, tots saben que s'ha d'ajudar, que hi ha nens pobres, i quan hi ha un conflicte el nen et pot explicar tot un discurs sobre què s'ha de fer des del punt de vista políticament correcte, però no sap actuar en conseqüència. Com passa sempre en els moments històrics de crisi, la mirada es bolca en els joves i l'escola es converteix en el centre de gestió de tots els forats que té la societat: educació sexual, drogodependències, educació viària... (Nilda)

Per això necessitem una nova creativitat l'essència de la qual recaigui en els aspectes socials i en la confrontació d'identitats, treballant aspectes de la realitat actual.

Estic convençuda que l'assessorament exerceix una influència crítica en les nostres identitats institucionals i personals, en el treball intel·lectual, en les opcions teòriques i en la manera d'interpretar i posar en pràctica projectes pedagògics. Per això, relacionar les necessitats formatives amb les demandes del professorat en un model d'enquadrament comprensiu que generi un punt de partida compartit, continua sent un dels grans reptes de l'assessorament.

⁹⁷ Quan em refereixo a la noció d'articulació, parlo d'un estil d'ensenyar que gira al voltant de les diverses matèries dels programes escolars relacionats amb continguts predeterminats amb l'argument que el coneixement organitzat (ordenat, seqüenciat o estructurat) pel professorat arriba millor a l'alumnat. D'altra banda, la noció d'integració es basa en la complexitat dels problemes reals que planteja l'alumnat o que proposa el professorat des de la col·laboració i no la imposició. Aquí se situa el coneixement en la prolongació de les experiències viscudes pels alumnes que subministren un marc de qüestionament, de referències i interpretacions dels esdeveniments.

En el meu cas, l'objectiu que se'm va encarregar, com ja he dit abans, va ser ajudar el professorat a «reflexionar i revisar l'organització del currículum». La línia marc que havíem de considerar era: atendre la demanda del centre des de la perspectiva constructivista proposada per la reforma (LOGSE). Una gran contradicció per a mi a l'hora de plantejar els canvis que volia introduir al centre. La idea que es difonia de la Llei era un disseny curricular que només plantejava tres grans interrogants: *què, quan i com ensenyar i avaluar*, però s'oblidava del *per què*. Vam haver de conviure amb aquesta contradicció al llarg de tot l'assessorament. Representava una institució que defensava un plantejament del qual jo no en compartia una part. Un cop més, les tensions ocupaven l'espai assessor.

És cert que a les reunions d'assessors (amb la Nilda) parlàvem molt dels problemes de cadascuna de les nostres escoles, però jo no vaig saber com passar dels problemes al coneixement de la conflictiva institucional com un tot. Veia les parts, però no sabia ajuntar-les, i aquesta situació em provocava molt neguit a l'hora d'intervenir i força confusió a l'hora de trobar els meus límits.

És ara quan m'adono que és molt important poder situar els canvis de les aules en la institució. Vull dir que s'ha de treballar molt intensament per donar a conèixer les diferents interpretacions dels canvis que fa cada mestre a la seva aula. És des de les diferències que es pot obrir una via d'intercanvi en què no es jutgi l'altre sinó que es tracti que tothom busqui la seva pròpia tendència de canvi.

Per això, un dels temes que preocupava molt la institució (IMEB) era com plantejàvem a les escoles la temàtica de l'organització dels continguts del *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*, que utilitzava com a referent, com tothom sap, la teoria de l'elaboració. Es van dur a terme diferents sessions de treball a les quals venien experts a explicar-nos què eren els continguts; el que es ressaltava més era la importància dels continguts procedimentals. Recordo que venien persones considerades expertes en la reforma que ens plantejaven preguntes com: els procediments genèrics i transversals en les diferents àrees: quins són els genèrics?; quins són els transversals? Ressalto aquesta temàtica dels procediments perquè crec que va tenir una importància cabdal en els

assessoraments, tant pel que fa al grup d'assessors/es com per al professorat. Els procediments s'havien de tenir en compte a les aules i en l'elaboració del projecte curricular d'escola. Treballàvem amb definicions tan conegudes com:

«Els procediments són un conjunt d'accions ordenades i finalitzades, dirigides a la consecució d'un objectiu» (Amorós i Llorens, 1986).

«Els procediments s'han de concretar en accions que permetin a l'alumne adquirir habilitats, estratègies, regles o pautes d'actuació, rutines, maneres de fer, tàctiques, mètodes, algorismes... que converteixin el coneixement en quelcom pràctic i competent per afrontar significativament el seu entorn» (Valls, 1988).

«Es preciso concebir los saberes culturales, y los contenidos escolares, no sólo como conceptos, hechos o principios que nos hablan de los objetos del entorno físico y social, sino como un repertorio que nos permite actuar sobre las personas o los objetos, dominar métodos de observación de la realidad, poner en juego estrategias de consulta y resolución de problemas e interpretar de forma crítica los modos culturales en que articula la organización de la sociedad» (Lomas, 1994).

Aquestes definicions havien d'actuar com a referents en l'assessorament perquè d'una manera o altra havíem d'acabar l'assessorament amb el projecte curricular redactat. En aquells moments, però, moltes escoles tenien la necessitat d'elaborar el PCC més aviat per respondre a la pressió de l'Administració que no pas per una preocupació pel canvi i l'actualització.

Aquest disseny curricular s'havia de presentar al professorat com una important innovació educativa, amb un enfocament psicopedagògic que explicava científicament els processos d'ensenyament i aprenentatge, i des de la qual s'havia d'organitzar la pràctica al centre i a les aules. Es volia fer seguir aquest tipus de plantejament d'innovació i seqüenciació dels continguts en el projecte curricular de centre amb el missatge que amb tot això es contribuïa a millorar l'aprenentatge dels alumnes. Era una idea que no valorava la noció de currículum del professorat i sobretot com es relacionava tot això amb la realitat del centre i de cada aula. Arribar a entendre el currículum oficial com una referència, un lloc en què mirar i que es pren com una guia de les decisions que han d'organitzar la pràctica, va ser un dels aspectes més difícils. Una vegada més, les inèrcies feien acte de presència. Diferenciar el currículum real

de l'oficial, que no es pot planificar de manera sistemàtica i basant-se en decisions racionals, els angoixava.

La meua experiència en aquesta escola va provocar (indirectament, ara ho veig) diferents ruptures (una de les quals feia referència al paper de la direcció del centre). Els estats de vulnerabilitat que es van donar, vinculats amb l'assessorament, van crear complexes combinacions dins un procés en què eren constants les pors de sentir-se exclosos del grup que anava introduint canvis. Les resistències als canvis van anar emergint al llarg de l'assessorament.

Malgrat el munt de conflictes, vam arribar a centrar aspectes fonamentals per al pensament del professorat respecte del procés de canvi, com:

a) la importància de les concepcions docents; la diferenciació en els estils d'ensenyar (abans era més transmissor i es basava en l'acumulació de fets i conceptes);

b) l'èmfasi en els procediments (ens basem més en els procediments com a maneres de fer arribar el coneixement a l'alumnat que no pas en la memorització dels conceptes, com havíem fet fins ara);

c) la importància a la presa de consciència de com aprèn l'alumnat (ara creiem que és més important); considerem la interacció dins l'aula (ara el fem participar més);

d) iniciem els projectes des dels interessos i les idees de l'alumnat (abans de l'assessorament no hi donàvem el mateix sentit que hi donem ara, perquè encara que deixàvem que plantegessin preguntes, després posàvem en funcionament el programa que ja teníem preparat);

e) amb els projectes intentem ajudar els nens i nenes a captar les interrelacions dels diferents aspectes de la societat (econòmics, socials, polítics i culturals) oferint-los una visió general i interrelacionada de qualsevol fenomen.⁹⁸

El procés formatiu va anar avançant, malgrat les dificultats, des d'una pràctica inicial que només preveia una aplicació lineal. A través del desenvolupament formatiu, els canvis que anaven fent algunes mestres els van anar acceptant

⁹⁸ Comentaris que figuren en la memòria del centre.

amb més naturalitat els altres que encara estaven a l'expectativa. L'acceptació amb moltes reserves d'una persona que els ajudava a repensar les seves pràctiques docents i els acompanyava en el seu treball a les aules proporcionant-los altres maneres d'encarar el seu rol de mestres, des de l'organització dels continguts fins al plantejament de maneres alternatives als centres d'interès, com els projectes de treball, va anar quallant.

Comprenc que els era molt difícil disposar el seu saber i el fer pedagògic en mi (l'assessora), encara que en certs moments pogués donar comoditat, tranquil·litat, perquè algunes persones se sentien protegides o cuidades per algú que se suposa que «en sap més» i els pot guiar. Però després he vist que pot tenir elements regressius o de dependència. En alguna ocasió he pogut percebre que els canvis a l'aula són més per perpetuar la relació amb l'assessora que no pas per crear un model autònom.

Cal poder compartir què significa per al professorat el canvi, si es viu com una pèrdua o com un guany. «El capital és el que fas». Això que el canvi sigui un dol impossible i no es pugui restaurar fa que l'assessorament rellisqui cap a altres camins. (Nilda)

Jo equivocadament em vaig pensar que les noves propostes em col·locaven en una posició de «salvadora» que podia arribar a solucionar els seus mals, calmar ansietats o inquietuds i portar solucions. Una vegada més em vaig equivocar. Ara sóc conscient que col·locar el rol assessor en aquest lloc té molt risc perquè exclou (de fet va excloure) membres de l'equip docent d'una tasca que en principi era comuna, discutida i compartida. I aquí quedaven exclosos els que no volien (o no podien) canviar. Alguns d'ells encara hi treballen i han hagut d'aprendre a sobreviure amb aquest cultiu de contradiccions.

Amb el temps vam anar relliscant per camins adversos, encara que es va anar aconseguint un acord més consensuat amb els canvis plantejats, mai no va ser una demanda real de canvi, i sobretot va ser una intervenció assessora «acotada» pels límits de la institució (IMEB) i la mateixa escola. I amb això no vull dir que l'assessorament hagi de ser independent, o que les propostes no hagin de ser articulades amb les institucions. Més aviat té a veure amb el fet

que les escoles que estan en disposició de ser assessorades són aquelles les demandes de les quals comporten un reclam de «millora» i «actualització» de les maneres d'ensenyar, una situació que repercuteix molt clarament en l'assessorament.

Però aquest reclam comporta afrontar un altre aspecte absolutament rellevant en l'assessorament, que és que defensa un model assessor hegemònic per un cúmul d'estímuls senzills, disgregats i desintegradors, inserits en una ideologia que emfatitza el present i renega del futur, i que operen com a vertaders abismes (més que barreres o obstacles) per impedir un pensament actiu, crític i integrador. I aquest és un problema molt greu que dificulta tot procés de canvi a les escoles.

2.3.5. El treball de l'assessor se sosté en la legitimació del malestar docent com una via per aconseguir el benestar docent

Per mi, el treball de l'assessor se sosté en la legitimació del malestar, que no té res a veure amb el fet d'instal·lar-se en la queixa, sinó que el que em proposo és que el treball amb aquest malestar ajudi els mestres a fugir d'una cosa que jo crec que els aniquila, que és el victimisme. La meua proposta d'avui es basa en el fet d'ajudar els mestres perquè puguin fer una lectura (no des del judici de valor sinó des del coneixement, el reconeixement i la interpretació) de com s'ha anat modificant el seu objecte de treball i el seu lloc de treball. (Nilda)

No sé si sabré explicar en aquest apartat què pot significar la legitimització del malestar docent, tot i que crec que s'ha de tenir present en tot assessorament perquè acaba condicionant el procés de treball, tant si es té en compte com si no (d'alguna manera, ja l'he anat relatant en els apartats anteriors).

És un malestar difícil d'entomar quan els assessors i assessores hem d'afrontar a més els nostres propis sentiments de soledat, aïllament i desempament, de vertaderes creuades per arribar fins als docents com a

interlocutors vàlids. Aquests sentiments m'han portat de vegades a desitjar acabar o a renunciar a determinats assessoraments perquè no em veia capaç d'assumir les contradiccions d'equips docents que acaben rebotant en el meu treball.

Penso que s'ha de poder anar més enllà, creant benestar docent a partir del reconeixement crític de la seva tasca.

Jo penso que hi ha indubtablement (com hi ha en tot el que és social) un augment important del malestar en el col·lectiu docent, uns nivells importants de dolor, de patiment, de sentiments de desvalorització i a la vegada de molta exigència. I aquesta situació és per a mi un fil conductor en el qual jo marco un procés de continuïtat i no de ruptura en tot el que faig i fan.(Nilda)

Recordo quan vaig assessorar una escola pública del barri de Sants de Barcelona. D'entrada em van plantejar la necessitat d'introduir el treball per projectes a la seva escola, però eren tantes les resistències que la demanda només se centrava a conèixer els projectes com un nou mètode d'ensenyar, i van quedar absolutament frustrats en veure que les reflexions que jo els plantejava s'allunyaven del que ells i elles volien. No vaig saber crear un context en què els docents poguessin treballar sobre la base de les diferències entre el que jo els proposava i el que ells pretenien. Per posar un exemple, quan una mestra va voler iniciar un projecte de treball a partir de les iniciatives dels nens i nenes de la seva classe, per a ella era més important manipular el grup perquè acabés sortint el títol del projecte que ella ja tenia pensat i preparat que no pas el fet d'escoltar els seus alumnes. Els comentaris que jo li feia els rebia més com una pressió que com una ajuda. El professorat no va poder veure les divergències com una font de reflexió, sinó com un bloqueig. L'experiència de convertir les diferències en discussions va erosionar les relacions entre l'equip i jo mateixa i va dificultar la inclinació individual de canvi (perquè les tendències es van polaritzar més), obstruint la capacitat col·lectiva per aprendre i, en última instància, limitant la contribució de coneixements que jo podia fer a l'equip. És cert que de vegades he pogut ressituar aquesta problemàtica en algunes escoles reconstruint un laboriós procés de canvi, però en aquest cas no vaig poder i vaig haver d'acabar l'assessorament.

Sovint, en les sessions formatives en què no hi ha el reconeixement de la diferència, de la subjectivitat, del risc o de l'escolta interpretativa, apareixen les barreres autistes que tots i totes tenim. (Nilda)

No és que en aquests moments sàpiga afrontar millor aquests problemes, potser el que sí que he après és a no culpabilitzar-me'n. I també crec que he anat aprenent al llarg del temps el que no s'ha de fer: no s'ha de basar l'assessorament en models de transmissió rígids i mecànics (encara que el nostre discurs reclami a les aules una pràctica basada en la significació de l'aprenentatge), no podem enquadrar el contingut assessor en l'elaboració d'un currículum fragmentat i descontextualitzat, com el que defensava la LOGSE amb la coneguda organització dels continguts en conceptes, procediments i valors, que malgrat que es plantegés com una idea innovadora (per allò que és important què s'ensenya però també com s'ensenya), la major part del professorat de totes les etapes educatives va viure aquesta nova manera d'organitzar el currículum com una càrrega més que com una orientació. I és que no es tracta d'implementar la pràctica educativa articulant un nou vocabulari. Tot i que, actualment, la institució escolar, malgrat les diverses i nombroses reformes dels seus sistemes educatius, encara segueix procurant l'adaptació de les persones, com diu Pérez de Lara (1998), a l'homogeneïtat del seu pensament, a la rigidesa dels seus temps, a la competitivitat dels seus itineraris, a la jerarquia de les seves disciplines i a l'androcentrisme blanc de la seva cultura.

Els assessors i assessores hem d'ajudar el professorat en la recerca d'estratègies educatives perquè els alumnes puguin trobar solucions als problemes de les seves vides. El racisme, el sexisme, la intolerància, segons Lieberman i Millar (2003), són una realitat d'ordre econòmic, social i polític. Tots són temes difícils i controvertits que no poden ser ignorats o deixats de costat.

Sóc conscient que els significats no estan mai garantits, fixats o compartits sense que generin problemes a totes les persones involucrades en el món escolar, encara que a primera vista signifiquin més o menys el mateix per a tots

nosaltres. Tot i que poder compartir significats sigui problemàtic o discutible, no és impossible.

El que és terrible d'un claustre no és els que estan a favor o en contra de l'assessorament, sinó els que no estan a favor ni en contra de res (jo sóc el res: llegeixen el diari als claustres, en reunions d'equip, en l'assessorament). És una indiferència cap a l'assessorament com la que tenen cap al seu treball o cap a la seva aula. I que una persona que sigui capaç de sostenir un posicionament d'indiferència, i de no-compromís, en un espai de treball amb els seus companys o amb l'assessor, pugui al mateix temps mantenir una actitud diferent amb els seus alumnes, això no m'ho crec. (Nilda)

Aquesta reflexió em porta a recordar una situació viscuda en un assessorament a l'escola pública del Prat de Llobregat en què una mestra aprofitava les sessions d'assessorament per corregir els treballs dels seus alumnes. D'entrada no vaig saber com intervenir-hi i vaig deixar que continués corregint, però al cap d'algunes sessions em vaig atrevir a fer-li un comentari, al qual ella em va contestar que no tenia temps per fer les correccions i que no li interessava el plantejament de canvi que jo proposava, i que assistia a les sessions només per poder obtenir el certificat.

I aquests són, entre molts altres, els problemes que hem d'afrontar en un assessorament i que no s'han de minimitzar o ignorar perquè la manera com hi actuem no deixa de ser un mirall de com pot actuar el professorat a les aules. Les actituds d'indiferència són difícils d'integrar en el treball assessor, però alhora són rellevants en la dinàmica de treball, perquè hem de tenir clar que la nostra manera d'intervenir és observada per la resta del professorat (que no hi intervé, però que sí que ho detecta) i d'alguna manera pot arribar a ser una pauta d'acció a l'aula en situacions d'indiferència.

Amb els anys he après que és important tenir empatia amb aquestes persones i tractar de comprendre la seva actitud. Tal com diu la teoria intersubjectiva, plantejada per Atwood i Stolorow (2004), és important mirar què hi ha de l'altre en nosaltres mateixos, què ens remou, i potser així es podrà trobar una via alternativa per continuar treballant amb tot l'equip.

En aquest cas concret vaig intentar reconèixer la seva sinceritat amb l'objectiu de poder pactar, entre ella i jo, una nova manera d'estar a les sessions i vam aconseguir arribar a un acord entre totes dues.

Però tirant endavant el relat de la meva experiència assessora, he de reconèixer que una de les tasques més complexes és la indagació d'aquest malestar en el centre amb l'ànim de crear benestar, perquè d'alguna manera implica conèixer la dinàmica de l'equip i alhora no deixa de ser un apropament al coneixement de la problemàtica institucional. De vegades aquesta indagació pot generar comentaris i males crítiques dels uns als altres, i aquesta situació només comporta problemes en l'assessorament, ja que pot haver-hi algunes persones que, volent crear falses aliances, facin aportacions a les sessions esperant algun tipus de comentari per part de l'assessora i, si no actua com esperaven, es poden generar dinàmiques molt complicades.

Sé que dins el procés assessor tinc la responsabilitat de crear entorns productius d'aprenentatge entre els docents, que he d'apropar-me als problemes dels que necessiten estar activament compromesos amb la institució, que cal implicar-me (implicar-los) en el nucli de les indagacions de l'assessorament respecte de les preguntes plantejades per l'equip. La qüestió és trobar la manera d'equilibrar les seves veus i la meva. Tot i que constantment m'esforço per definir el meu rol amb relació a la demanda per trobar maneres de compromís amb l'equip, sempre hi ha un pila de conflictes que es van presentant al llarg del camí. Els interrogants i els problemes sorgits estan integrats en la història de cada centre (de cada assessorament).

El que va passar en una escola d'Esplugues em va plantejar una nova problemàtica. Per una banda, és una escola concertada amb una dinàmica institucional molt diferent de l'escola pública o municipal i, per l'altra, era l'escola on jo havia fet els meus estudis (primària i secundària). Quan em van demanar que assessorés l'equip d'infantil amb relació a l'ensenyament de la lectura i l'escriptura i els projectes de treball, vaig pensar que no era una bona idea i vaig tractar de buscar una altra persona, però finalment dins meu alguna cosa m'encuriosia i ho vaig acabar acceptant. Les sessions van ser sempre molt intenses i les mestres es van animar a fer canvis bastant ràpidament. Els nens i nenes van participar-hi des del principi, volien compartir tant el que sabien d'un tema com el que volien saber. Es van deixar de treballar els fets infantilitzats i vam

començar a crear una àmplia varietat d'activitats relacionades amb els temes que anaven sorgint. De vegades les activitats es desenvolupaven per ensenyar fets o conceptes determinats i d'altres simplement conformaven diferents maneres de divertir-se amb el projecte. Els alumnes es van comprometre més com a estudiants i gaudien d'aquest compromís actiu. Tant les mestres com ells ens deien que es divertien més i això per a mi ja era molt important, perquè no jugaven, sinó que aprenien.

Recordo que una mestra em comentava que li feia il·lusió estar a l'aula amb el seu grup i que en canvi abans s'avorria. Les aules vivien en un constant estat de curiositat i aprenentatge. Per ells el canvi provenia del fet de poder treballar temes actuals i que formaven part del seu món. Des d'aquesta activa exploració del seu món sorgien tensions que els conduïen a fer-se preguntes sobre aspectes que els desconcertaven. Com que totes nosaltres estàvem entusiasmades pels canvis, i sobretot pel ressò de les famílies, no vaig estar prou atenta a alguns problemes que ja sorgien en l'equip. Ja sé que Freire (1997) sosté que els investigadors (i suposo que també els assessors) han de plantejar problemes i no resoldre'ls, com ja he dit abans. Però a poc a poc vaig comprendre que la il·lusió d'algunes mestres i la meva no era la de tot el grup. Hi havia mestres que es dedicaven a plantejar un tema i a buscar la resposta i no anaven més enllà per buscar noves preguntes o decidir com explorar-les des de diferents perspectives. De mica en mica, les diferències van anar emergint en les sessions. Un feix de preguntes no elaborades despertaven desconcert en algunes mestres en no saber què aprendrien exactament els seus nens i nenes.

Aquesta situació va provocar moltes tensions entre les que volien continuar avançant i les que començaven a posar-hi traves. L'equip directiu, però, va mostrar interès en els canvis de parvulari i va plantejar, malgrat les resistències d'algunes mestres, la possibilitat d'ampliar els canvis a cycle inicial. Com que era una decisió de la direcció, algunes persones assistien a les reunions, però sense ànim de fer transformacions. Malgrat els conflictes, les experiències d'algunes aules ens van permetre observar com es generava l'aprenentatge entre els nens i nenes. Al llarg de l'assessorament compartíem amb els alumnes diversos interrogants sobre el món actual. Els nens i nenes sabien que nosaltres ens reuníem, parlàvem i esperaven que les mestres tornessin a l'aula amb noves idees. Actuaven com a coautors, però també com a observadors del nostre procés de canvi. Tota una experiència que va representar per a algunes de nosaltres moments decisius en la recerca de noves idees sobre què i com volíem ensenyar. Vam continuar les sessions d'assessorament parlant i treballant dins i fora de les aules per ampliar els nostres coneixements tant teòrics com pràctics. Actualment, algunes d'elles fan formació en altres centres escolars, centres de recursos i centres de professors (CEP) fora de Catalunya (fonamentalment a Aragó i a les Illes Balears).

Sostenir-se en una pràctica creativa implica l'acceptació de la incertesa. Això implica no entrar en la repetició i en la força de la inèrcia. I també fa que el que es considera intel·lectual no es burocratitzi. És important treballar amb el que és diferent, des del diàleg, introduint-te en el pensament de l'altre. (Nilda)

Al llarg dels anys he anat parlant i reflexionant amb algunes mestres de les nostres opinions i experiències actuals a les aules i dels interrogants que continuem explorant. Quan vaig iniciar l'assessorament en aquesta escola s'ensenyava, com ja he dit abans, en entorns tradicionals. A poc a poc van ser conscients que ser docent de projectes de treball permetia conèixer amb més profunditat els nens i nenes, tant en el vessant personal com en l'acadèmic. L'A., l'E., la M., la S. o la M. van percebre que no necessitaven dedicar molt temps a l'avaluació inicial (quantitativa, acumulativa i de control), sinó que podien començar per indagar què recordaven del curs anterior i què els inquietava en aquells moments (o sigui, el veritable currículum). La S. va percebre que com més comprenia els seus alumnes, millor comprenien entre tots plegats les expectatives del grup i més podien pensar en un currículum proper a les seves necessitats.

Els canvis generen una gran pressió i una gran inquietud. (Nilda)

El currículum per projectes va anar adquirint més força a les aules d'aquestes mestres, perquè van poder establir relacions valuoses entre les experiències que fan cada curs i els projectes d'anys anteriors. La M. i la L. comentaven que els seus alumnes aprofundien amb més agilitat les exploracions respecte a la capacitat de llegir, escriure i aprendre, i en diferents casos han pogut continuar projectes de cursos anteriors en un nivell més profund. La C. (mestra de suport) comentava que, amb les indagacions i el desenvolupament de diverses perspectives sobre les temàtiques treballades en aquestes aules, els alumnes podien construir a partir de les relacions establertes els interrogants examinats amb deteniment sobre temes que els interessaven del món i de les seves vides, i que van crear històries comunes de grup i relacions de més confiança que es podien aprofitar per considerar críticament qualsevol tema.

La credibilitat o disposició a canviar o a revisar coses que s'han anat dipositant en el temps és molt diferent en el professorat. (Nilda)

Avui, algunes d'elles fan projectes de treball innovadors; en canvi, d'altres s'han replegat en un ensenyament molt tradicional. Aquesta situació va crear molts problemes amb un grup de tercer de primària que sempre havia treballat per projectes i havia escrit en contextos comunicatius i de cop i volta es va trobar amb llibres de text i fulls pautats per copiar dictats com a control del seu nivell ortogràfic. Fins aleshores, els alumnes havien començat els cursos explorant temàtiques vinculades amb el món actual (guerres, desastres naturals, el cos i el creixement físic, les relacions entre les persones, diferents models de família, la presència de la mort en la vida, els canvis tecnològics i comunicatius, l'impacte de la cultura visual en les nostres vides...) i continuaven interessats en aquest tipus d'indagacions, que es van veure frustrades copiant absurditats i treballant temes de lliçons d'uns llibres que no tenien res a veure amb les seves vides. Els nens i nenes van començar a mostrar el seu desacord i les poques ganes d'anar a l'escola. Això va desencadenar una protesta a l'equip directiu per part de les famílies. L'equip, que sempre havia vist amb bons ulls els canvis que havien fet algunes mestres d'infantil i primària, però que mai no ha reconegut el seu esforç davant les veus discrepants als canvis, en aquesta ocasió es va veure obligat a canviar la mestra d'aquesta aula davant l'amenaça de les famílies de treure els nens i nenes de l'escola. Però tot va acabar com un fet puntual i a l'escola no es va fer cap reflexió en profunditat sobre què significava el missatge dels alumnes i de les famílies. Tot plegat ha fet que en aquests moments a l'escola convisquin models d'ensenyament i aprenentatge discordants; hi ha un semipacte de silenci que acaba repercutint en el dia a dia de l'escola. Sobretot si es considera que els canvis no són només canvis organitzatius sinó de creixement (i desenvolupament) professional. No s'ha fet (perquè no es pot fer) una indagació sobre els conflictes a què s'han d'afrontar els nens i nenes a causa dels canvis d'estils d'ensenyar segons el mestre que els ha estat assignat.

2.3.6. Desvelar la complexitat d'articulacions

Els equips directius i els professors no han de comprendre el moment de canvi històric que vivim com un enemic al qual s'ha de reduir sigui com sigui. (Nilda)

Des d'aquest punt de vista, és important insistir una vegada més en la importància de desvelar la complexitat d'articulacions que afecten les tasques pedagògiques, perquè despertar el desig de conèixer en els docents i en els alumnes implica també el desig de conèixer de l'assessora.

Aquest desig em va portar a iniciar un nou assessorament, aquesta vegada en una escola de l'Eixample de Barcelona. Era conscient que entrava en una nova història que m'aportaria nous aprenentatges i vivències. Sabia també, per experiència, que hi hauria moviments que provocarien un augment d'integració, consolidació o cohesió, i d'altres que determinarien dispersió, dissolució o desintegració. I que per més bé que volgués fer les coses considerant les experiències anteriors, no podria fer res per evitar-ho. Perquè en qualsevol organització social hi ha algun tipus de tensió que s'evidencia (o se silencia) en tot assessorament.

Segons Fernández (1994), en tota institució escolar hi ha una sèrie d'esdeveniments institucionals que tenen lloc en una escola durant l'assessorament que es poden agrupar i diferenciar conformant tendències contraposades, com poden ser les següents:⁹⁹

Fets que provoquen integració

- Fets derivats de l'anàlisi racional de la realitat.
- Fets que provoquen modificació del context.
- Fets que desvetllen significacions polítiques.
- Fets que s'orienten cap al futur.

Fets que provoquen desintegració

- Fets derivats de la contaminació fantasmagòrica de la realitat.
- Fets que resulten de la dramatització del context.
- Fets que oculten significacions polítiques.
- Fets que procuren una regressió al passat.

La demanda que em va plantejar l'equip girava al voltant de tres punts: contingut dels projectes (tipus de temes i maneres de tractar-los), paper de l'alumnat (a l'aula i a l'escola) i funció del professorat (relació amb altres formacions docents que du a terme l'escola i interpretació de les produccions dels alumnes: quin és el paper de l'error, creences i tics didàctics). Aquests tres punts implicaven un replantejament dels objectius i les pràctiques de l'escola,

⁹⁹ Segons l'autora, és un enunciat i no correspon a cap categorització.

que s'havien de centrar més en les necessitats d'aprenentatge i en les expectatives de l'alumnat. Durant el primer any de l'assessorament vaig estar mantenint converses amb els docents sobre com tenien organitzades les aules i plantejant possibles canvis. La creació d'un nucli crític de mestres va implicar el compromís de tirar endavant diferents tipus de canvis vinculats a les demandes plantejades. Un dels primers fruits de les converses i discussions va ser la creació de nous projectes de treball a les aules. Dic nous perquè els criteris anaven canviant en integrar la problemàtica social actual amb les preocupacions dels nens i nenes, un aspecte que fins aquells moments havia estat més desconnectat, tot i que ja es valorava, però es feia paral·lelament amb plantejaments transversals o focalitzats en setmanes de reflexió.

Part de les transformacions dutes a terme s'allunyaven de les tradicions i de la cultura del centre, i això va comportar revisar-ne el currículum i els criteris avaluadors. L'experiència i l'habilitat d'alguns docents va fer possible la creació de nous tipus de pràctiques i aprenentatge professional, començant per elevar les expectatives educatives dels alumnes i la seva implicació a l'aula; utilitzant estratègies d'integració entre la part acadèmica i la part personal, i posant en relació l'objectivitat i la subjectivitat. La realització dels canvis a les aules va comportar una reestructuració de les funcions del professorat, com, per exemple, l'assessorament dels mestres que tenien més experiència en projectes a d'altres que no en tenien tanta o bé que dubtaven. Alguns d'aquests volien rebre ajuda i en canvi d'altres ho vivien amb angoixa. Els mestres que ajudaven els més insegurs es reunien de manera individual i regular amb cadascun d'ells i supervisaven el seu treball, entraven a les seves aules i plantejaven noves accions a les aules, es coordinaven amb altres mestres en una comissió anomenada *pedagògica*. Aquests canvis de funcions van tenir (i tenen) repercussions a l'escola. Alguns han deixat l'escola al·ludint que era un estil de treballar massa complex i que preferien treballar en una escola que utilitzés els llibres de text.

Els canvis, però, es van anar donant a través de l'experiència i alguns docents proporcionen una nova estructura de treball a l'escola. Han après a exigir als

nens i nenes nivells més alts de desafiament, negociant i conversant amb els alumnes per tractar temes més complexos i també ajudant-los a ser més conscients del seu propi procés d'aprenentatge. Alguns transmeten la seva experiència (com donar resposta a les necessitats i inquietuds dels alumnes, com treballar amb temes cada vegada més compromesos) a altres mestres d'altres escoles i alhora comparteixen el seu saber amb mestres que treballen per projectes des de fa temps.

Aquests nous rols docents també difuminen les fronteres entre les matèries amb què ja feia temps que se sentien incòmodes. Els projectes que es treballen actualment s'inspiren en els canvis reflexionats en cursos anteriors. Ara poden utilitzar amb més tranquil·litat múltiples fonts d'informació i representar els seus nous coneixements de maneres diverses: prosa escrita, gràfiques, taules, fotografies, CD... Actualment, els mestres recopilen un conjunt de models de treballs portats a cap a les aules. A mesura que els mestres van avaluant les tasques dels projectes, s'adonen d'allò que els alumnes necessiten saber i del que són capaços de fer per aprendre. A l'escola s'han incrementat les exposicions dels treballs fets a les classes tant per als alumnes de les altres classes com per a les famílies, amb exposicions orals que fan els mateixos nens i nenes. Aquests coneixements permeten als mestres repensar el currículum de l'escola i ampliar les oportunitats d'aprenentatge dels alumnes. Perquè, a mesura que els mestres van veient la qualitat de les exposicions, poden incorporar més activitats d'aquest tipus en el currículum sense que això es visqui com un problema o una transgressió.

En l'assessorament és essencial «aprendre a acompanyar l'altre en els diferents processos», siguin quins siguin. Per exemple, els mestres intenten controlar els nens hiperactius (quiet, no et moguis, no molestis...). Acceptar el moviment i el soroll fa molta nosa i cansa molt, i sobretot crea molts dubtes i el qüestionament dels altres, que interpreten que no fas res. Fer que la gent entengui que s'actua malgrat que s'equivoqui, corri un risc o faci coses que tu no faries, és un aspecte absolutament rellevant en l'assessorament. (Nilda)

La consciència del professorat d'aquesta escola sobre l'aprenentatge dels alumnes es converteix en una palanca dels canvis en les maneres d'ensenyar i aprendre. És una iniciativa que va més enllà dels projectes de treball o de la integració de les matemàtiques, perquè els mestres descobreixen com facilitar l'accés als continguts sovint intimidadors portant a la pràctica la seva creença que els projectes de treball poden proporcionar un context per millorar l'aprenentatge en general, i de manera més específica les matemàtiques (alguns mestres tenen molta formació en aquesta disciplina perquè des de fa anys formen part d'un grup de treball que estudia amb deteniment i fa moltes aplicacions a les aules).¹⁰⁰ D'aquesta manera, per exemple, a través de la recerca dels seus canvis corporals (un projecte fet amb els nens i nenes de tercer) poden treballar mesures de tota mena, geometria o proporcions, entre altres aspectes. Aquest projecte, bàsicament d'integració de matemàtiques, es va afavorir en l'estructura organitzativa del centre perquè va fer possible la col·laboració amb altres mestres que es van interessar per saber què aprenien els nens i nenes de tercer a través de visites a l'aula i, sobretot, amb converses conjuntes que comportaven una vegada més la revisió del currículum de l'escola.

Aquest nou model organitzatiu permet utilitzar les seves observacions i les percepcions sobre les respostes dels alumnes als canvis i promoure maneres noves d'ensenyar a tot el centre. Els mestres creen noves estructures organitzatives i noves oportunitats d'aprenentatge per als alumnes i per als mestres que es van incorporant a l'escola. Donen forma a un important principi pedagògic com és que «els nens i nenes poden aprendre a interpretar la realitat a través de la utilització dels diferents llenguatges».¹⁰¹ La reordenació organitzativa del centre permet a l'equip actual dur a la pràctica el seu coneixement sobre els diferents estils d'aprendre dels alumnes. I comencen a

¹⁰⁰ C. Gallego, professor de la Universitat Ramon Llull, formador i assessor de l'ICE de la UAB.

¹⁰¹ Frase extreta dels documents elaborats per l'equip de mestres durant el curs 2004-05.

donar forma a la seva política pedagògica a partir del canvis que s'extreuen de la pràctica.

Actualment, els mestres d'aquesta escola implementen també nous sabers i pràctiques, i també noves organitzacions de l'espai i el temps, basant-se en una cultura escolar que reconeix el coneixement dels alumnes. D'alguna manera, tenen l'oportunitat de crear noves nocions i d'aplicar-les a la vida quotidiana del centre, creen i recreen dia a dia una nova cultura de centre, tractant d'aconseguir més concordança amb els seus valors i la seva visió del fet d'ensenyar i d'aprendre en el segle actual, augmentant les seves energies de cara a aquesta coherència. Els canvis estructurals que tiren endavant no havien estat planificats ni previstos de la manera com es duen a terme, sinó que el procés de transformació emergeix de la relació recíproca entre l'aprenentatge i el canvi del professorat, i l'aprenentatge i el canvi organitzatiu. D'alguna manera, aprenen, tot i els entrebancs (mestres que no ho veuen clar, que desconeixen les maneres de dur-ho a terme o que prefereixen marxar), a base de canviar. I és cert que, a mesura que els mestres implicats en els canvis van anar reflexionant sobre les seves pràctiques i les van anar compartint amb altres persones de l'equip, van anar aprenent més de les estructures pedagògiques i organitzatives del centre, com un tot social i educatiu.

Aquesta comprensió per part del professorat de la manera d'apropar-se als alumnes indagant les seves preocupacions va comportant canvis curriculars que contraresten les resistències d'altres mestres, que encara no ho tenen gaire clar. Al David, que ha estat mestre de l'escola de l'Eixample (actualment formador de l'ICE de la UAB) i a qui m'he anat referint en aquest relat, li'n vaig fer arribar una còpia perquè digués si el que jo havia explicat d'aquesta escola reflectia la manera com ell ho havia percebut. Transcric a continuació la devolució que ell em va fer amb relació a alguns dels aspectes que havia trobat a faltar en el meu relat de l'escola:

«Falta reflectir alguna cosa en referència a l'esforç dels mestres i l'ajut que pot aportar l'assessora en un tema crucial: com la informació es transforma en coneixement, com uns mestres — ajudats per l'assessora— intenten fer realitat aquell postulat de

l'escola comprensiva; és a dir, que comprèn. I com, en aquest camí, els mestres es troben que han de saber comprendre com pensen i com s'expressen els seus alumnes per ajudar-los a tirar endavant. I com, intentant comprendre els seus alumnes, s'adonen de tics o formes abans importants que ara consideren errònies (fitxes, resolució de problemes...), i com d'aquesta manera es van tornant més inclusius amb els seus alumnes, perquè van aprenent a interactuar amb ells més enllà del «bé» o «malament», del vermell o «torna-t'ho a mirar», perquè aprenen a veure les creences i idees que hi ha darrere els fulls d'un treball d'un infant, o d'un comentari. I que a mesura que els mestres se sentien capaços d'incloure més els seus alumnes, albiraven una contradicció: si sóc inclúsiu amb els meus alumnes, com no ho he de ser amb els meus companys i companyes. I com tu com a assessora apareixes en un moment clau i ajudes a gestionar aquestes coses i d'altres. Sobretot perquè saps guanyar-te la confiança de la majoria, també perquè la majoria t'atorga el paper «d'acompanyant», que no té pressa, que integra i escolta i de tant en tant deixa anar alguna cosa profunda, i un altre dia porta uns treballs dels seus alumnes de la Universitat i ens els deixa tocar, i l'altre porta treballs d'altres mestres i també ens els deixa tocar, i continues sent un element extern però molt implicat en el projecte del centre, potser ja no tan extern».

La seva devolució em permet reflexionar, una vegada més, sobre com posar en relació diferents narratives textuais, i així poder ampliar la meua pròpia intervenció assessora amb relació a aspectes que jo no havia relatat tan importants com comprendre els alumnes des d'altres mirades i adonar-se de tics en les maneres d'ensenyar. És una idea que em porta a plantejar la rellevància de la pedagogia de la narració no solament en l'assessorament, sinó també en la formació permanent i en la docència.

Tot i que no hi ha un itinerari de canvi prefixat en aquesta escola, els mestres s'han embrancat en un procés de canvi en què la seva experiència com a professionals, els seus sabers pedagògics, les seves percepcions dels alumnes, el seu domini de les assignatures (la seva experiència de molts anys) i la seva percepció dels nous objectius d'aprenentatge que buscaven, proporciona indicis significatius per un camí no prefixat, però per arribar allà on volen.

És una escola amb un equip i una tenacitat, que intenta afrontar les múltiples brides i contradiccions del món actual amb la creació d'espais d'aula de

coneixement compartit com un dels reptes essencials per intentar crear un model educatiu que vagi més enllà de la partició del coneixement que es du a terme actualment. I cal tenir en compte que algunes persones encara veuen com un obstacle la idea que el coneixement sigui un bé compartit. Però, com diu un proverbi africà: el coneixement i l'amor són iguals, perquè són les dues úniques coses que augmenten quan es comparteixen.

2.3.7. Sostenir-se en la pràctica creativa implica acceptar la incertesa

Aquest és un dels aspectes que més em preocupa de l'assessorament, potser perquè és el que té més força i al mateix temps el sento com el més feble.

A mesura que vaig escrivint sobre la meva experiència assessora, m'adono de la importància que té dur a terme una acció formativa relacionada amb els canvis de les maneres d'ensenyar a les aules, perquè no deixa de ser un desafiament que significa superar obstacles, enderrocar barreres, trencar estereotips, desfer nusos per anar més enllà de les rutines o relacionar-te amb les pors i les inseguretats del professorat (i de l'assessora) davant dels canvis. Es tracta de tota una realitat que no es pot deixar de banda si es volen construir nous camins, encara que siguin incerts.

Des de la meva experiència, he pogut percebre que moltes de les tensions docents tenen a veure amb el temor de destruir el que s'ha fet sempre (sobretot amb relació a la legitimitat de les àrees o dels llibres de text), amb el temor de perdre un posicionament docent transmissor de coneixements (quedant en un possible buit de com ensenyar i què ensenyar), amb temor de si els nens no aprendran o de si es perdran o no sabran acompanyar aquest procés complex i obert, o el temor de la vulnerabilitat del mestres davant les pors anteriors.

En les experiències a què m'he referit abans, emergeixen tots aquests tipus de pors dels canvis. En l'escola que he presentat en primer lloc, tenen a veure amb tot allò que s'havia fet sempre, pel que han estat (i són reconeguts) en el

districte i sobretot per les famílies que hi porten els seus fills i filles; a l'escola municipal era més una por de ser dominats per l'IMEB i de perdre el seu sentit; a l'escola concertada, malgrat la força de les veus dels alumnes, hi ha una por de perdre la precària estabilitat que tenen actualment; a l'altra escola, era més un desig de retornar a la seguretat incorporant altres aspectes que no toquessin tant de ple l'organització del currículum com són els projectes de treball; i a l'escola que assessoro,¹⁰² el procés està en fase de creació i d'implementació, m'agradaria que no acabés mai, i així el neguit que genera la incertesa de necessitar actualitzar i millorar el projecte actual els pot fer mantenir la necessitat de continuar canviant.

Sé que per aprendre a conviure amb la incertesa cal que molts mestres surtin de la sordesa en què es troben actualment. Sóc conscient que fa falta temps i que cal veure, com diu Ramadan (2005),¹⁰³ els riscos com a oportunitats per poder avançar en la reflexió dels desafiaments i dels perills que han d'afrontar les nostres societats, intentant trobar vies alternatives als múltiples conflictes que ens amenacen. I per poder-ho fer, cal que la realitat social s'integri en la vida escolar i, naturalment, en el currículum (ens agradi o no el que passa). Potser sóc molt reiterativa, però em sembla que és un aspecte cabdal perquè l'escola s'actualitzi.

Al llarg del temps m'he adonat que de vegades sembla que l'assessorament a centres tingui vida pròpia. Ens hi referim com si fos aliè a l'escola (als mestres i a l'alumnat) que permet (o no) a l'assessor o assessora dur a terme certes accions. Més enllà de la seva construcció educativa i de la mirada subjectiva, l'assessorament se'ns presenta moltes vegades envoltat d'una gran objectivitat. Però des d'una visió que no crec que sigui compartida per bona part del mateixos assessors, m'atreveria a definir-lo com un sistema relacional

¹⁰² Curs 2006-07.

¹⁰³ Ramadan, T. (2005). *Quelques éléments d'information*. Dimecres 7 de setembre. <http://www.tariqramadan.com/>

intersubjectiu i simbòlic, que té lloc en les escoles no sols per definir, aclarir, mobilitzar, posar en qüestionament les complexes maneres d'ensenyar i aprendre, sinó també per analitzar un determinat moment de la vida d'una escola, les noves necessitats de les persones que hi conviuen (professorat, alumnat i famílies) i, sobretot, per poder incorporar noves disciplines, nous continguts, noves maneres de relacionar-se o altres veus (com la dels estudiants, fins ara silenciada).

És ben cert que en la complexa tasca de millorar les nostres escoles, tal com ja he anat comentant al llarg dels capítols anteriors, els diversos assessoraments no han canviat gaire el seu sistema organitzatiu. Per què? L'explicació no és senzilla, i jo he intentat aportar alguns aspectes referits al professorat, a les institucions i també a l'assessorament mateix.

Aquesta narració organitzada de manera reconstructiva em permet centrar alguns dels aspectes essencials que han anat emergint durant el procés d'elaboració com:

Ressaltar:

- la importància del compromís de totes les persones involucrades en un assessorament actual;
- la reflexió crítica i constructiva del paper de l'escola d'avui, i
- la rellevància de la confrontació dels diferents punts de vista com una necessitat en tot procés d'aprenentatge.

Situar l'assessorament a les escoles en:

- la dimensió institucional,
- la conflictivitat relacional i
- la problemàtica social.

Si, tal com acabo d'escriure, l'assessorament és un camp intersubjectiu, relacional i alhora dinàmic, penso que cal fer una reconceptualització de les

activitats assessores més enllà de l'escolta comprensiva o de la col·laboració, i tenir present que l'assessora:

- ja no s'ha de veure com una persona que escolta objectivament, sinó que percep i, subjectivament, organitza la demanda i l'estructura per tirar-la endavant;
- ja no es veu com una participant distant, sinó com una persona que interactua i influeix;
- ja no es veu com una observadora, sinó que s'implica i participa en els canvis i els interpreta, i
- no se la considera una persona aliena, sinó que té una presència palpable i percebuda.

Aquests aspectes impliquen tot un esforç de reconceptualització en diferents línies, com poden ser, entre d'altres:

- aprendre a delinear noves actituds d'escolta des de l'experiència dels canvis demandats;
- elaborar respostes sensibles assessores amb relació a les actituds docents;
- tenir la capacitat de poder examinar les relacions entre els continguts, les relacions i les institucions, i
- crear un element de reflexió que faci de «tercer» entre el seu jo professional i la seva pràctica.

Aquest procés de reconstrucció em permet situar una vegada més la complexitat dels processos de canvi en centres escolars i assumir la responsabilitat que hi té l'assessorament.