

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

3a PART: LA MIRADA SOBRE EL CAMÍ

L'experiència és sempre «coneixement d'allò que és conegut»

August Boeckh

1. ANÀLISI DELS RELATS D'EXPERIÈNCIA

1.1. Què vull mostrar del meu procés d'anàlisi?

Entrecreuar els tres relats per donar-los sentit és el que m'ha impulsat a plantejar aquest capítol. He de reconèixer que m'ha costat molt cohesionar-los. En un inici em semblava que davant meu només hi havia desordre i desconexió, però, a mesura que vaig anar avançant el procés d'investigació, el vaig sentir cada cop més precís. Un sentiment que em va permetre centrar aspectes que provenien de la meva pràctica i que guiaven la interpretació del meu itinerari per buscar els indicis dels canvis i preguntar-me pel seu significat, tot desvetllant les problemàtiques dels canvis, tant per les forces que s'hi resisteixen (o s'hi oposen) com les que els afavoreixen.

Malgrat córrer el risc d'adoptar una posició esbiaixada, penso que conèixer els meus propis punts de vista potser a algú li pot semblar que limita, ennuvola o distorsiona el que veiem i sentim, però en el meu cas, després de reflexionar-hi molt, puc dir que m'ha permès aprofundir i situar les idees, perquè he pogut donar nous significats a l'experiència. Recordar antics punts de vista i contrastar-los amb noves idees m'ha ajudat a pensar noves propostes. Tanmateix, he de reconèixer que al llarg del procés d'investigació, de vegades he interpretat alguns aspectes del meu treball com a prejudicis (o idees errònies que s'han de descartar), i que per tant no he tractat d'incorporar. Gadamer (1976) assenyala que els prejudicis no són necessàriament injustificats o erronis, sinó que poden ser noves condicions en les quals podem trobar alguna cosa referida a nosaltres mateixos. Apropiant-me d'aquesta reflexió, he de dir que un dels meus prejudicis a l'inici de la recerca ha estat

preguntar-me si es podia fer una recerca sobre la pròpia experiència professional.

Ara que l'he reconstruïda, amb la companyia d'altres veus, m'adono, tal com diu Canevaro (1987), del gran valor que pot arribar a significar la reconstrucció de l'experiència, perquè sempre requereix la comprensió dels altres i, per tant, més comprensió. I també sempre va lligada a les relacions intersubjectives plenes de benestar i alhora de conflictes.

Un altre prejudici en la meva recerca, també molt visible, ha estat pensar que els conflictes que anaven sorgint al llarg del procés entorpien la tasca assessora. A poc a poc he pogut percebre que no em travaven, sinó que m'ajudaven a donar forma al que anava trobant pel camí. Així he pogut percebre que l'anàlisi dels meus propis prejudicis m'ha portat no tan sols a comprendre millor la realitat escolar, sinó també a creure que formen part d'un nou estil d'assessorar més reflexiu i intersubjectiu que s'ha d'incorporar (passat i entrebancs) en la pràctica.

Mostro a continuació un moment d'un assessorament (juny de 2006) per fer més comprensible el que exposo:

En aquesta escola¹⁰⁴ he pogut integrar un conflicte relacional provocat per un nen de cinquè envers un grup de P4, al qual s'ha vist immers el centre, com una oportunitat per repensar les relacions entre el professorat i amb les famílies, i al mateix temps per poder transferir les idees elaborades en l'anàlisi del problema a la realitat de les aules.

Viure el conflicte com una oportunitat per reflexionar i no com un obstacle, va permetre als mestres, després de llargues converses, expressar opinions com: «He après d'aquesta situació»; «hem après d'aquesta experiència»; «sovint no ens atrevim a defensar el nostre punt de vista»; «he de reconèixer que hi ha coses que es parlen fora dels llocs on s'haurien de parlar»; «sento que no tinc credibilitat en el claustre»; «hem d'aprendre a treure etiquetes»; «ara em pregunto a qui acullo jo a l'escola i qui m'acull a mi»; «no hem de pretendre controlar el pes de les relacions personals, sinó fer una mirada més introspectiva i alhora tenir una visió més objectiva de les situacions i

¹⁰⁴ Escola S.

transferir-ho a nosaltres mateixes»; «hem de repensar el projecte que ens vincula»; «hem de poder repensar el sentit de l'exclusió en nosaltres mateixos»; «no estàvem preparats per entomar els conflictes, no estàvem preparats per a la rapidesa dels esdeveniments»; «cal que ara trenquem inèrcies que no porten enlloc»; «la comunicació falla entre nosaltres»; «en la comunicació ens falta naturalitat»; «hem d'esborrar la desconfiança».

Ara puc percebre la importància d'insistir en la relació com un fet intencional en l'assessorament. És una intenció que té a veure amb la idea del benestar i l'atenció als altres. En aquest cas, donar seguretat i confiança no era cosa fàcil. Per una banda, m'apareixia la necessitat de la contenció i, per l'altra, la de preguntar-me què necessitaven realment aquests mestres que es trobaven en una situació tan difícil. Quins eren els problemes que afloraven? Potser la por dels conflictes? I jo al mateix temps també em preguntava com fer que els silencis ens ajudessin a avançar.

El saber construït al llarg de la recerca m'ha fet plantejar aquesta situació de conflicte com una experiència de relació entre l'equip i amb mi mateixa, però també m'ha obert ferides assessores que rebroten sense que les pugui situar en el moment en què apareixen. I una vegada més, les meves inseguretats m'han assaltat sense demanar permís per entrar: es considera tot aquest treball com un treball d'aprenentatge? És aquesta una tasca assessora? Incidir en els aspectes relacionals i no curriculars és competència assessora? És en aquestes situacions quan actua el meu saber professional terapèutic? O és que en el model assessor que elaboro hi ha integrats tots els meus sabers? De vegades puc percebre la realitat assessora com un *patchwork* farcit d'una pila de peces de diferents formes. Una vegada més m'adono que l'assessorament ha d'avançar i créixer amb la mà del saber relacional.

He de reconèixer que tot aquest procés d'anàlisi m'ha comportat anades, tornades i aturades, però també més reciprocitat i subjectivitat (ara sé que la reflexió subjectiva obre el camí a abordatges més creatius per afrontar les diverses problemàtiques que sorgeixen durant l'assessorament) i alhora m'ha permès reinterpretar les meves assumpcions amb relació a les concepcions sobre el saber, l'aprenentatge i l'ensenyament, o revisar les meves idees pel que fa als aspectes relacionals basats en la comunicació (entre el professorat, els alumnes i les famílies), que aniré explicant en aquest capítol.

Al llarg de la recerca he fet palès que assessorar no és un sistema senzill d'estímuls i respostes. Nosaltres (assessors i assessores) ens trobem enmig

d'una complexa xarxa d'interaccions; no estem predeterminats, però tampoc no som lliures del nostre passat o de les influències del nostre entorn. Hem de ser conscients, tal com diu Krall (1988), que el nostre centre és la perifèria de molts altres universos, una realitat que hem de tenir present en tot moment, perquè el que és realment cert és que assessorem enmig de tensions que no hem d'excloure pensant que no formen part del treball. Els nostres punts de vista o el munt d'imposicions i normes socials que pressionen el professorat en el dia a dia de les escoles, són presents en tot moment assessor i hem de saber integrar-los.

Ara, quan escric aquest paràgraf, m'adono que necessito matisar la idea que és important interpretar les tensions que pot tenir una institució en un moment determinat. Aquestes tensions es poden acompanyar més que silenciar, minimitzar o ignorar. La mateixa manera d'assessorar ha de ser model de com es pot afrontar una situació complicada i difícil, si el professorat ho permet. Una vegada més plantejo la necessitat dels assessors de tenir formació en les institucions i en les relacions entre les persones, a més de dominar el contingut que se'ns demana.

Aquesta idea em porta a entendre aquesta recerca com una necessitat intel·lectual que m'ajuda a dilucidar els enrevessats camins de l'assessorament, que malgrat que m'hagi comportat molts neguits, ara puc dir també que m'ha permès allunyar-me de les formes prescriptives i descriptives de formació, que només fan que empobrir la presa de consciència dels altres sobre el seu passat en no permetre crear maneres noves d'ensenyar. I s'han de crear maneres d'assessorar que desvetllin la necessitat de compromís i d'implicació en els canvis per part del professorat. El punt de partida d'un assessorament, segons Hernández (1987), és el compromís que adquireix el professorat i l'assessor a partir de la posada en comú de les seves expectatives. Això requereix manifestar què espera cada persona de l'altra i, si és possible, deixar constància escrita del compromís com a referència que permeti valorar el procés de la col·laboració que s'inicia.

Però vull matisar també que no totes les estratègies d'ensenyament que s'utilitzen en aquests moments sobre què significa recordar el passat ajuden les persones a trobar nous significats (com sempre, depèn de l'ús que se'n faci). Des del meu punt de vista, cal que es connectin amb altres nocions com el reconeixement de la responsabilitat docent que, tal com planteja Ricoeur (2005), és una via d'interpretació dels propis sentiments i accions, i dels sentiments i les accions dels altres, i l'acceptació dels conflictes com una part del procés de canvi. D'aquesta manera, les actituds docents poden esdevenir contenidores i promotores dels canvis. Així, «la por del desconegut, sentir-se amenaçat pel poder constituït, la inèrcia dels sabers i les destreses obsoletes, la força dels valors tradicionals o la limitació dels recursos» s'integren en el procés de canvi i esdevenen objecte d'anàlisi i d'interpretació, en lloc d'inhibir-los.

Analitzar la història professional pròpia implica una tasca de reconstrucció de la mateixa subjectivitat, sempre molt complexa, i fa emergir a poc a poc el saber assessor en l'acció; a través de la narració, em permet fer explícit tot allò que pot ajudar a comprendre la realitat assessora a les escoles. Una emergència que a l'inici jo desconeixia i que en molts moments m'ha creat el dubte de quan i com emergiria. Aquest desconeixement m'ha fet sentir molta incertesa, però m'ha ensenyat a apropar-me a les actituds que es creen en molts mestres davant els canvis, quan no saben per quins camins poden circular les noves propostes que plantegen a les aules. És des d'aquest apropament que he pogut acompanyar-los i indicar noves vies d'acció des del respecte, l'autoritat i el reconeixement.

Ara, una vegada relatat tot el procés, m'he atrevit a establir diferents lligams, a analitzar les incoherències, a revisar la literatura utilitzada i a contrastar-la amb els altres (sobretot el Pepe, el meu director de tesi, la Maria, el Fernando, la Nilda, la Caterina, la Núria i el José Luis). I així, la consciència per una banda i l'abstracció per l'altra m'han ajudat a endinsar-me en la complexitat hermenèutica, que d'entrada em feia molt de respecte, i a anar trobant noves estratègies assessores que guien, al meu entendre, cap a la reflexió dels canvis. És una complexitat que es posiciona en contra de la noció

d'infantilització, encara molt persistent a les escoles, tant des de les maneres d'entendre els continguts que s'han d'ensenyar com pel que fa a comprendre què significa ser subjecte actualment. Aquest enfrontament es deté davant les respostes ràpides, les situacions immediates o la visió practicista del fet d'ensenyar. I aquest «poder-se» detenir fa que es pugui valorar l'experiència i el saber que se n'extrau. A les escoles hi ha una gran escissió entre què significa «aprendre a ser» i «aprendre a fer», una idea en la qual l'assessorament, tal com jo el plantejo, intenta integrar els aspectes curriculars amb les vides de les persones involucrades en l'ensenyament i l'aprenentatge. Perquè, segons Pérez de Lara (2007), el saber té a veure amb l'experiència i, per tant, amb les vies de sentiment o amb la intuïció més que amb la raó i l'abstracció; és a dir, té a veure amb el sentit singular i únic, que té tota vivència humana. I s'ha d'entendre que, quan el passat personal es connecta amb la via del present, es pot desenvolupar una comprensió més profunda de la pràctica i ser més conscient de les intencions de les accions assessores i de les seves conseqüències. És un aprenentatge que m'ha fet percebre els relats com una manera d'assessorar i també d'ensenyar, perquè permeten no tan sols refer el que ha passat, sinó també situar, valorar l'experiència i fer propostes diferents.

Adonar-me que l'essència dels relats no és el que una és o el que els altres són, sinó que cal entendre'ls com una via d'accés als canvis; això ha estat per a mi una idea fonamental perquè m'ha permès prendre consciència una vegada més de la dificultat de crear canvis a causa del munt d'adversitats que els acompanyen. Des del meu punt de vista, no tenir un tipus de pensament reflexiu, crític i respectuós fa que sovint sorgeixin (en molts assessoraments) les inhabilitats o les decepcions, sempre presents en tots i totes nosaltres, més que no els encerts. I és que amb el temps he vist que el sentiment de culpa o de malestar és el primer que emergeix en situacions d'incertesa. Però crec també que, si s'integra en el procés de canvi, permet analitzar les diferències entre les prescripcions i la mateixa pràctica, i també explorar nous compromisos per tirar endavant noves accions. Tanmateix hi ha persones, com diuen Atkinson i Hamme (1994), que amb un llarg recorregut professional arriben a adoptar mesures regressives davant la sensació de buit que apareix quan es tracten aspectes no verificables o quantificables.

1.2. Quin recorregut he fet amb els relats d'experiència per poder analitzar la complexitat del meu propi itinerari?

Inspirada en Krall (1988) quan explora la importància de la història personal en la recerca educativa com una manera d'afrontar la difícil qüestió de guiar la responsabilitat professional a través dels records d'un mateix per mitjà de l'escriptura, exposaré cinc moviments (abans, però, faré una breu definició del que planteja aquest autor) que m'han ajudat a ordenar el meu procés d'anàlisi i també a poder justificar, una vegada més, el fet d'utilitzar la meva experiència professional mitjançant els relats com a recerca per aportar noves idees a l'assessorament a través de la narració.¹⁰⁵ En els relats d'experiències he pogut explorar nous compromisos docents en contextos de canvi a través del meu treball assessor.

Atrevir-me a expressar (Krall) a través de l'escriptura pensaments és suficientment fort per poder treballar sobre el coneixement subjectiu que alhora ha d'estar contrastat amb el punt de vista dels altres,

m'ha permès ressaltar la importància del diàleg, de «pensar en els altres per pensar en mi mateixa». Creure que reflexionant sobre què havia passat en diferents moments i contextos (amb la companyia dels interlocutors) m'ajudava a refer una història que jo sola no hauria pogut elaborar amb tanta riquesa, em feia pensar una vegada més en la rellevància dels aspectes relacionals (ajudar a construir la identitat docent i discent o crear la necessitat del benestar docent). També m'ha ajudat a reconciliar-me, com ja he dit abans, amb records del passat que jo tenia tèrbols i confosos. I també a recordar escenes i capturar emocions.

Recordar (Krall) l'experiència personal permet reconsiderar les posicions personals, cosa que proporciona flexibilitat que aboca a conceptes essencials i a més capacitat de síntesi,

m'ha encoratjat a explorar les idees essencials del meu itinerari i a donar significat al meu passat, des d'idees més psicoanalítiques (com és la teoria intersubjectiva i el reconeixement de si mateix, dels quals he parlat en la primera part de la recerca), i m'ha fet notar la rellevància que té el passat (personal i professional) a l'hora de poder trobar noves explicacions respecte de la manera com es pot tirar endavant una manera d'assessorar que incorpori els relats d'experiència en els processos de canvi.

¹⁰⁵ Com ja he exposat en la introducció i en la metodologia.

Les diferents versions dels relats que he anat fent m'han anat aportant noves idees sobre tot allò que he pensat que és essencial en l'assessorament (com són la subjectivitat o la incertesa, entre altres aspectes), donant més importància a les escenes i als fets.

Passar de la transcripció de les gravacions al diàleg amb les idees ha estat un llarg camí en què a poc a poc he pogut anar reordenant les temàtiques més rellevants per poder fer comprensible el sentit de la meva recerca (he de dir que una primera ordenació va ser la cronològica, i a poc a poc vaig anar passant a l'ordenació temàtica). He trencat la barrera entre la persona que escriu i la que escolta, creant un context entre iguals mútuament engranat en l'experiència compartida.

Comprendre (Krall) i explorar les idees per buscar la pròpia veu permet trobar significats sobre el fet d'ensenyar i aprendre i fer emergir, entre gran varietat de temes, els tòpics generals. La narració ofereix noves possibilitats de sistematització,

per poder identificar les temàtiques com els canvis de concepcions assessores i docents amb relació al fet d'ensenyar a llegir i a escriure i a organitzar el currículum per projectes de treball, em va portar a la necessitat de dialogar amb altres veus, altres referents que poguessin aportar més coneixement als canvis que he anat fent al llarg dels anys i també com han anat vivint aquestes transformacions de les maneres d'ensenyar i d'aprendre els centres que he assessorat (tant les llums com les ombres). És un procés que m'ha ajudat a diferenciar-me d'altres punts de vista, estils assessors o maneres de tirar endavant els canvis.

Personificar (Krall) l'escriptura incrementa la capacitat de comprensió i, per tant, de transformació de la pràctica,

i arribar a apropiarme de les meves idees ha estat potser una de les tasques més difícils, que m'ha comportat llegir i rellegir les diferents parts de la recerca, posar-les en relació, comparar-les i sobretot fer que formessin part d'un tot que em pertanyia. Tenir tota la recerca al cap i viatjar d'una idea a l'altra, establint lligams entre els referents, els temes i els entrebancs, m'ha representat també, en molts moments, prendre distància per tornar a iniciar el procés, que a poc a poc anava formant part de mi mateixa. He hagut d'aprendre a visualitzar com he treballat (o no) el benestar docent i com he creat la necessitat de reflexionar (o no) sobre què significa connectar la consciència a la construcció de la identitat assessora i docent. Els «no» són perquè en el temps en què va transcórrer l'experiència jo no era conscient que aquests aspectes fossin essencials; m'he adonat ara, en el procés de recerca, de la seva rellevància.

Restablir (Krall) l'anàlisi i la interpretació de l'experiència a través de l'escriptura permet desenvolupar idees més flexibles de la pràctica,

poder trobar noves comprensions sobre formació assessora que valorin que es requereix formació específica quant al contingut sobre el qual s'ha assessorar, per afrontar les complexes dinàmiques relacionals que es creen en els equips docents i també quant al coneixement institucional que es necessita per apropar-te a una escola. Aquestes comprensions m'han possibilitat fer balanç del meu recorregut assessor amb els altres. I també percebre una vegada més que refer el recorregut professional implica tenir en compte el que és personal i sobretot repensar les relacions construïdes amb els altres. Per això he hagut de pensar amb deteniment què significa crear la transversalitat relacional en els equips docents basada en el diàleg, l'escolta i el reconeixement dels altres, i en què els dubtes i els dilemes esdevenen camp de treball.

Després d'aquests moviments, crec que sóc més conscient que els relats impliquen, tal com també planteja Krall (1988), una connexió molt estreta amb les idees de cadascú, que al mateix temps creixen quan es posen en relació amb els punts de vista dels altres, perquè permeten reconsiderar-los i sobretot valorar-los. I així, a mesura que he anat qüestionant i examinant les meves creences sobre el fet d'ensenyar i d'aprendre, he anat prenent consciència de quins eren els aspectes essencials que he anat ressaltant en els relats i que ara vull plantejar per separat, però intercalant aspectes de tots tres (també hi aportaré noves idees que vaig elaborant en els assessoraments que faig actualment).¹⁰⁶

El saber assessor en l'acció m'ha servit de fil conductor per mostrar com es van creant les relacions intersubjectives (farcides de conflictes) en l'espai assessor en processos de canvi, que si s'integren en el recorregut assessor, permeten compartir el sentit de l'experiència i construir projectes comuns d'innovació, que alhora és l'objecte d'estudi de la present recerca. Crec que la comprensió intersubjectiva en el camp de treball té conseqüències rellevants per a la pràctica assessora. Les relacions intersubjectives, si es consideren un acte de reconeixement de la subjectivitat de l'altre i responsiu d'una mateixa, com diu

¹⁰⁶ He de dir que en un principi vaig dubtar d'incorporar les idees assessores dels assessoraments actuals, però em semblava que ho havia de fer perquè en realitat el que vaig aprenent ho vaig integrant. Algú pot creure que així no acabaré mai, i és per això que aquesta tesi me l'he plantejada també com un punt de partida de noves maneres d'entendre l'assessorament i de tirar-les endavant, que espero que altres persones puguin incorporar.

Stern (1985), poden ser una oportunitat per compartir i crear noves maneres d'ensenyar i d'assessorar.

La intersubjectivitat, des de la meva visió, és més una sensibilitat que una teoria. És una actitud que implica una contínua sensibilitat que assumeix entrar en l'experiència de l'altre. És d'alguna manera el tacte pedagògic, que comenta Van Manen (2003), que es regeix per la facultat sensible, que no es pot planificar, que dóna una manera nova i inesperada a situacions no previstes. En aquest sentit cada persona té el seu propi relat, però el fet de poder-lo fer explícit i compartir-lo amb els altres permet explorar i interpretar les vicissituds dels canvis. I així l'experiència de recordar és, com exposa Heidegger (1968), una manera de rememorar, o sigui de reconeixement del record.

L'assessora és a les escoles per ajudar, per cuidar, per investigar amb el professorat els significats dels conflictes, els dubtes o les incerteses. El procés assessor esdevé principalment guia i organitzador (i reorganitzador) de l'experiència de maneres més creatives i menys ofuscades (que són les que s'acostuma a trobar en moltes escoles actualment). Aquest procés és, a la meva manera d'entendre, un procés emergent que requereix gran atenció assessora per obrir nous camins relacionals de canvi, uns camins que disten molt de ser concebuts com una tècnica. Allò que intento mostrar és que la realització dels relats d'experiència en l'espai assessor, entesos com a nous compromisos, pot afavorir la disponibilitat del professorat envers els canvis en els models d'ensenyar.

D'acord amb el que he exposat fins ara, en aquest apartat presento les elaboracions que he anat fent sobre les meves interpretacions i també les de les tres persones amb qui he dialogat, les veus de les mestres reflectides en les memòries de les escoles i les aportacions dels nens i nenes (nois i noies) a través de la recollida de les seves hipòtesis i les seves inquietuds.

Tots aquests aspectes són un intent més de fer plausible el meu itinerari i per tant d'exercitar el que Van Manen (2003) exposa com a tacte interpretatiu. Tal com el lector podrà percebre, no són construccions definides *a priori*, sinó un

producte hermenèutic creat al llarg de la recerca, elaborat per la mateixa manera de concebre la funció assessora i l'estil d'ensenyar que mostraré en els apartats següents. Està prop del que Ricoeur (2001) planteja com a articulació entre l'explicació i el coneixement del tema que s'investiga.

2. LA RECONSTRUCCIÓ DEL PASSAT COM A ASSESSORA

En aquest apartat vull ressaltar els aprenentatges més significatius que, com a assessora, he anat construint al llarg de la recerca. Hi ha, però, un aspecte que vull remarcar aquí, i és que l'assessorament és una modalitat formativa que no està prou diferenciada d'altres tipus de formació, tant per part dels assessors i assessores com del professorat, i consegüentment no es reconeixen la complexitat, la implicació i la responsabilitat que comporta. Crec que és important destacar les seves diferències més enllà també de les mateixes modalitats assessores que hi ha actualment, potser algunes més properes a cursos de formació que no pas a assessoraments.

2.1. El desig de diferenciar l'assessorament i de posicionar-me a una modalitat construïda al llarg dels anys i d'una llarga experiència em planteja la necessitat de mostrar la importància que té per mi la creació de **grups reflexius** en els equips docents, que a través de les relacions intersubjectives poden fer que les propostes d'acció a les aules esdevinguin maneres noves de comunicar-se en els equips docents, considerant que tot coneixement és en essència reconeixement de l'altre i d'un mateix i que els significats són co-construïts en la interacció.

Aquesta manera de concebre la generació de coneixement permet, des del meu punt de vista, desenvolupar un model relacional que en genera de nou, incrementa la necessitat d'acció i fa aflorar emocions. Tot i que he de reconèixer que la utilització del terme *grups reflexius* pot ser molt diversa, a mi m'ajuda a pensar en maneres diferents de desenvolupament de les subjectivitats, entenent el procés de subjectivació com un procés de flexibilització en què la consciència de les preocupacions (neguits, entrebancs, dubtes, interrogants) es percep com un moment emergent.

I així, des d'aquesta perspectiva, es pot arribar a contribuir al desenvolupament de la identitat assessora i docent com una intersecció de dos grans itineraris, el personal i el professional. Al llarg de la recerca he pogut percebre que si en l'assessorament es pot arribar a reconèixer el valor de l'experiència, també es pot accedir a la història professional i personal (no íntima) de cada docent i discent, un coneixement que permet analitzar els canvis des d'una altra mirada, perquè poden ser vistos com una part de la persona i no com una cosa aliena. I també poden ser percebuts com una necessitat de tirar endavant i no com un obstacle. L'assessorament ha d'afavorir un treball en què els canvis vinculats a l'experiència de cada persona puguin esdevenir motor d'aprenentatge i desig de canvi. Des d'aquesta perspectiva, la necessitat de canviar passa a formar part d'una mateixa i, com que no és percebuda com a externa, canvia, al meu entendre, «el sentiment de si» es pot pensar en la professió amb més autonomia.

2.2. La necessitat de crear grups reflexius m'ha fet notar també la importància que té desenvolupar les **capacitats reflexives** en l'assessorament. Segons Ricoeur (2005), aquestes capacitats no es constaten, sinó que es relaten, i per tant esdevenen, per una banda, un testimoni que es va omplint de contingut, i per l'altra, són un camí d'accés al canvi. La tasca de testimoniatge es fa, segons el meu punt de vista, des del reconeixement de si mateix de totes les persones involucrades en l'assessorament, i del compromís docent amb relació a la reflexió sobre la pràctica i els canvis que es volen dur a terme.

Aquest reconeixement permet, al meu entendre, avançar en l'assessorament perquè comporta valorar els vaivens emocionals vinculats als processos de subjectivació (no sempre lligats a les resistències), i que el present i el passat s'omplin de sentit, alhora que es va donant «un sentiment de si mateix», tal com diu Velasco (2000), docent més integrat que permet visualitzar el canvi d'una manera més propera.

En aquests moments crec que aquest recorregut s'ha de fer, si la institució ho permet, mitjançant la reconstrucció de la història de l'escola i de les seves

relacions, acollint les identitats docents i discents, que a partir de la meua recerca he plantejat en forma de relat d'experiència. L'assessora ha de saber interpretar i donar un espai a cadascuna de les veus (ressaltant les subjectivitats del pensar, dir i sentir) perquè totes ens parlen (implícitament o explícitament) dels canvis.

2.3. Però vull dir també que el procés que he anat construint en la recerca m'ha fet distingir que a més a més l'assessora ha de saber actuar com a **mediadora**¹⁰⁷ en la institució. Per què ho dic? Perquè penso que la tasca assessora és una tasca eminentment mediadora entre la demanda, el contingut que plantegen els subjectes (docents i discents), l'escola que és assessorada i les situacions que puguin anar sorgint i que el professorat vulgui compartir amb l'assessora.

2.4. Cal tenir molt clar que

l'objecte de l'assessorament és la institució (la dinàmica institucional: les necessitats formatives, les preguntes dels mestres, l'enquadrament de la demanda, les preocupacions docents), igual que per al mestre és el grup-classe. (Nilda, tercer relat)

Amb això vull dir que les capacitats reflexives que es relaten permeten fer una anàlisi del centre per poder construir una imatge que et permet assessorar, sense la qual és difícil treballar, perquè d'alguna manera actua com a referent. Per fer aquest diagnòstic (construir aquesta imatge) s'ha d'observar també el llenguatge i la simptomatologia del centre més enllà de les categories classificatòries. Cada vegada veig més clar (els relats m'ho han evidenciat) que no es pot iniciar un procés de canvi (encara que sigui per revisar el que es fa) si no es coneix la història de l'escola, la història dels docents amb l'escola i la

¹⁰⁷ Vaig ser conscient del rol de mediadora quan vaig haver de crear un nexa i un suport a les idees que aportava l'assessor extern de l'escola on jo treballava com a psicopedagoga, tal com he narrat en el primer i segon relat. Són idees que implicaven una capacitat especial per generar consensos davant les noves pràctiques proposades, i això em costava molt.

història de les seves relacions professionals. Cal, des del meu punt de vista, posar-les en comú i compartir les experiències viscudes.

L'experiència assessora té a veure amb l'aclariment i l'elucidació de com anem sent subjectes docents en els grups i en les institucions, i com cada subjecte pot expressar el seu punt de vista sobre els canvis, fent de les diferències font de treball i no motiu de llargues discussions.

Mentre dura el procés de treball, l'assessora ha d'anar llegint els diferents codis. Aquesta lectura, però, no pot ser mai literal, sempre hi ha un significat que si s'aprèn a interpretar-lo pot guiar l'assessorament. Una guia que li permet integrar idees i sentiments docents i discents amb maneres d'aprendre des de l'experiència que permet crear nous camins en l'ensenyament.

Més enllà de conèixer la història i de compartir-la, és important conèixer com els mestres inclouen i aborden les històries i les situacions de conflicte i també com parlen del seu propi objecte de treball, perquè tant un aspecte com l'altre donen una informació molt significativa sobre com poden abordar els canvis en el transcurs de l'assessorament, i potser pensar-los des de la diferència.

En aquests moments¹⁰⁸ inicio un assessorament en una escola en què incorporo ja tots els aspectes que acabo d'esmentar. Els he plantejat el treball al voltant de la reflexió sobre els canvis que fan com un relat d'experiència compartida, amb tot el que comporta de compromís davant el canvi a escala professional-personal i a escala d'equip i institucional. Els he plantejat com a relats parlats i viscuts des del «jo amb relació a l'escola».

Conec el centre i sé que poden tirar endavant una tasca tan compromesa com aquesta. Ja des d'un primer moment la idea els va atraure i van començar a parlar de què significava l'escola per a cadascú/una. He de reconèixer que va costar arrancar, però a poc a poc les persones van anar parlant, les paraules anaven fluïnt. I van anar emergint reflexions sobre què significava la relació entre el jo i l'escola.

L'escola és: «saber aprofundir, saber anar més enllà»; «un procés complex, en què sovint em trobo perduda»; «un món diferent perquè no hi ha llibres de text»; «afrontar el pes que tenen per mi les

¹⁰⁸ Juny del 2006.

rutines»; «aprendre a treballar a partir del coneixement dels nens i nenes és notar que ja no puc tornar enrere»; «creure que la noció d'integració va més enllà dels continguts implica la integració de totes les persones»; «com ens mirem dins de la vida de l'aula»; «saber destriar els entrebancs»; «aprendre a diferenciar la intuïció de la reflexió»; «posar l'accent en la incertesa»; «saber crear nous espais de comunicació entre nosaltres»; «entendre que el procés de canvi pot ser llarg»; «saber acollir les identitats»; «aprendre a transgredir»; «fer que els canvis siguin per a tothom, que tinguin sentit i que cadascú tingui un espai»; «sentir-te sol, desorientat, perdut, necessitar algú que t'acompanyi»; «saber reflexionar sobre els grinyols»; «acostar el discurs a la pràctica»; «canviar l'actitud, tenir una altra visió de les relacions, saber respectar les pauses»; «reconstruir el passat»; «tenir una predisposició personal i de respecte cap als altres»; «sentir que val la pena continuar treballant a l'escola».

Les aportacions queden aquí transcrites, però he de dir que les emocions formaven part important del que anava sortint. Algunes paraules de vegades s'expressaven amb contundència, d'altres eren entretallades, algunes amb enyorança, d'altres amb sanglotades. Tot em feia pensar que el treball que se'ns obria al davant ens implicaria anar més enllà de l'escola, de les aules, i que hauríem d'escarbotar en les nostres subjectivitats.

El lloc en què el professorat col·loca l'assessora a escala institucional és pràcticament isomòrfic al lloc en què es col·loquen ells mateixos com a docents. I això se sent quan una institució pot parlar de la seva història funcional, de la història del seu treball, de la seva identitat. Ara sé que una de les maneres com una institució pot fer una cosa tan difícil com és parlar d'ella mateixa (més enllà dels seus usuaris, de la població, de l'Administració, de les famílies) és reconstruint la seva història i sobretot relatant-la.

Però vull deixar molt clar que, quan comença una història tan especial com és el relat de la mateixa institució, l'assessora ha de saber acompanyar els mestres en la reconstrucció de la seva història, farcida d'elements biogràfics, vivències i trajectòries (des de l'inici de l'assessorament i davant les expectatives de canvi), relatant on són i com han arribat fins en aquell moment que expliquen. Com el fragment del relat d'una mestra de l'escola on inicio l'assessorament.

Plantejar-me el meu relat em representa tornar al passat. Poder pensar en imatges, persones i situacions quotidianes, tot i que he de

reconèixer que els records sovint salten en el temps. També em retorna el dubte de què i com vaig traçant el meu camí particular. L'empatia amb les persones conegudes i per conèixer, viure la fantasia i la realitat, entre la utopia i el sentit comú, la necessitat d'implicació, i a la vegada de desconexió, en un tàndem de relaxació i esforç, previsió i espontaneïtat. Suposo que aquí o allà intentaré trobar el benestar personal, familiar i professional, amb tots els encerts i errors, dubtes, decisions i opcions.

Aquesta elaboració dóna molts elements en el punt de partida i també al llarg de tot el recorregut. I aquest coneixement permet a l'assessora tenir un posicionament diferent en què no hi ha la necessitat d'emmirallar-se en la demanda dels mestres o de reconvertir-la (perquè acabin demanant allò que l'assessora vol que demanin), sinó d'acompanyar, interpretar i aportar nous coneixements a tot allò que es va construint.

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, tercer relat)

Per mi ha estat molt difícil assumir les diferents maneres d'integrar la incertesa a l'hora de fer d'assessora. L'assessora s'ha de formar, segons Souto (1996), en la idea que «conèixer és aventurar-se cap al desconegut, anar més enllà, sentir incertesa, tolerar-la, descobrir alguna cosa nova», i també «formar-se formant l'altre» per poder analitzar les complexitats del canvi i mostrar les diferents maneres com es presenten les discrepàncies a l'hora d'exposar els diferents punts de vista. Aquestes poden arribar a esdevenir part del procés de treball. Tal com diu Gadamer (1988), el coneixement sempre implica tenir en compte els adversaris i, per tant, les discrepàncies.

Un de les conflictes que ha tenir en compte l'assessora apareix quan el professorat vol explorar a la seva aula maneres noves d'ensenyar, però desconeix les possibles conseqüències d'aquesta indagació. Aleshores, la por d'abandonar allò que es creu que funciona per incorporar una altra manera que no se sap ben bé com anirà fa que alguns apostin per deixar-ho córrer i que d'altres apostin per tirar-ho endavant. De ben poc serveix que l'assessora digui

que en altres escoles ja es fa i que el rendiment és altament satisfactori. Malgrat tot, la meua experiència m'ha mostrat que si es donen les condicions per voler i desitjar crear noves rutes en expansió d'un territori inexplorat, el professorat s'atreveix a canviar pràctiques a les aules encara que es desconeguin els camins per on se circularà. Però he de dir també que, perquè es doni una situació favorable al canvi, s'ha de mostrar des de l'assessorament que aquest sempre s'ha de viure en primera persona, s'ha de sentir en la pròpia pell; si no, es desvirtua. Aquesta idea em fa pensar una vegada més que l'assessorament ha de treballar per crear contextos que afavoreixin els canvis, però no ha de dir directament com s'ha de fer perquè corren el risc de no ser assumits. La idea d'aplicació pot semblar molt ràpida i vàlida al principi, però amb el temps acaba decaient.

2.5. Només les **significacions subjectives** permetran avaluar les accions establint relacions dialèctiques amb l'equip docent i amb l'assessora, fugint dels estereotips i les generalitzacions.

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 i aquelles idees compartides i no imposades. (Maria, primer relat)

Ara m'adono que les capacitats reflexives, quan es relaten a través de la reconstrucció de la història del centre, permeten també saber des d'on es parla i arrancar un procés nou, i sobretot compartir-lo, associant els coneixements amb les experiències i els pensaments amb els sentiments. Alguns assessoraments m'han mostrat que si no es fa aquest procés poden aparèixer molts fantasmes que entorpeixin el treball i de vegades arribin a aturar-lo (tal com he mostrat en els relats d'experiències).

2.6. Per poder assessorar s'ha de **crear un vincle** (moments especials d'identificació) amb el professorat que requereix compartir el punt de partida i el

projecte d'arribada, perquè aquest vincle, tal com diu Nilda Veinstein, fa d'eco per a tothom i implica la mirada atenta assessora.

2.6.1. Aquest abordatge inicial integra la demanda plantejada (amb totes les expectatives) que, a través de la posada en comú de la reconstrucció de la història del centre, permet situar-la (saber on és la institució i on són les diferents persones que hi treballen) i abordar els conflictes (integrant també les diverses **crisis institucionals** que hagin tingut lloc al llarg dels anys que, en alguns casos, com que no poden ser poroses davant els canvis, s'oculten però continuen existint en el món dels implícits). Les diferents maneres de viure les crisis fan que en la realitat actual del món escolar hi hagi institucions (no totes són com les que tinc el privilegi d'assessorar actualment) que presentin certes patologies. Des de la meua experiència puc dir que en un extrem hi ha les institucions que es mostren en una situació d'indiferenciació que fa que no es pugui desenvolupar la creativitat individual, i penso que si no hi ha creativitat individual tampoc n'hi ha d'institucional. En un altre extrem hi ha les escoles on la desintegració forma part del fer quotidià; en aquestes, cadascú/na és a la seva aula, amb els seus llibres de text, sense cap tipus de relació entre els mestres perquè es desconeix (i no interessa) el treball que fan els altres. Crec que aquests dos tipus d'escoles no poden ser assessorades i necessiten un temps previ de formació, amb cursos que els obrin alguna via de futur per reflexionar sobre els possibles canvis.

Ja he explicat en el tercer relat les dificultats que pot desencadenar intentar assessorar una escola que no ha fet cap demanda, i he dit també que de vegades, malgrat que es faci explícita, hi ha un abisme entre el que es planteja com a necessitat i el que es vol rebre. I és que les discrepàncies poden sorgir al moment mateix de començar un assessorament, però ara, vist des de la perspectiva del temps, crec que si s'integren en el mateix procés poden ajudar el professorat a repensar la seva pràctica o a decidir no tirar endavant l'assessorament i derivar la demanda en un curs. I en el cas que tiri endavant, la demanda docent ha de significar un repte per a l'assessora, perquè és el mateix repte el que planteja la necessitat d'intervenir en la complexitat institucional.

En algunes escoles, com he comentat en el tercer relat, 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».

2.6.2. Amb els anys m'he adonat també que la **salut docent** (que en la primera part he plantejat a través de la necessitat de crear benestar i cura) és el millor nivell de cohesió possible. L'assessorament ha de treballar per crear espais docents de salut, perquè és quan poden fer les màximes aportacions possibles des del que es considera subjectiu i diferent. Algunes escoles s'han enfonsat perquè no han tingut possibilitat de permeabilitzar-se a noves situacions i moltes han tornat al passat per sentir-se més protegides. Aquesta soldadura no deixa, per posar un exemple, que el professorat nouvingut expressi les seves idees (encara que es manifesti i ho sembli), perquè té moltes dificultats per ser escoltat i sentir-se inclòs en l'equip.

2.6.3. Hi ha un altre aspecte molt important en l'assessorament que he anat aprenent amb el temps (i la recerca m'ha permès visualitzar-lo); es tracta de poder aprendre a interpretar el lloc de l'altre des de l'**escolta comprensiva**, de la qual ja he parlat anteriorment. És una escolta que esdevé el fil conductor de la intervenció i que s'allunya de la funció de jutge, punitiva o de control, perquè estic segura que no es pot dir a l'altre què ha de fer, però sí que se'l pot ajudar a pensar, i aquesta oportunitat assessora no es pot deixar de banda. I és així també que l'assessora aprèn a diferenciar quan una escola està en condicions de ser assessorada o simplement de rebre un curs, com he comentat una mica més amunt. Amb tot, he de dir també que de vegades no és que no pugui tirar endavant un assessorament, sinó que hi ha clarament una prohibició (encara que sigui implícita).

En l'elaboració d'aquesta complexa anàlisi del punt de partida, crec que cal aprendre a conèixer fins a quin punt la demanda pot ser il·lusòria, endogàmica

o innovadora, i cal esbrinar si va acompanyada d'una necessitat de canvi, o de transformació, o d'adaptació, o què hi ha de cadascun d'aquests aspectes.

La diferència entre l'assessorament i altres modalitats formatives té a veure amb la manera d'acotar la demanda inicial i amb la perspectiva metodològica que una crea. (Nilda, tercer relat)

Al llarg de la recerca ja he deixat clar que l'assessorament implica una intervenció que pretén mobilitzar canvis profunds en una institució (com és una escola), i que tothom sap que és una màquina de canvi lent, que implica, tal com diu Lyons-Ruth (1999), qüestionar formes obsoletes i descontextualitzades d'organització i crear formes emergents més complexes i coherents.

2.7. D'acord amb tot el que vaig exposant, vull deixar constància que **l'assessorament requereix temps**, encara que, en contraposició, visquem uns moments en què la gent el que vol siguin receptes i solucions ràpides. Però la mirada al passat m'ha mostrat, una vegada més, que els aprenentatges que requereixen canvis profunds són lents. Per això, un assessorament requereix calma, encara que les institucions educatives de vegades no ho puguin valorar. Tothom sap per experiència personal que la reflexió crítica sobre la pràctica requereix temps i moltes vegades el treball sembla estèril, però després, tot d'una, es fa un «clic» i apareix tot de cop, i és aleshores que es poden relacionar les idees dels referents, les aportacions de l'assessora, els interrogants dels nens i nenes, els dubtes dels mestres, els qüestionaments de les famílies, els sentiments docents... I quan això passa, els canvis flueixen amb molta agilitat. Aquest procés, però, implica tolerància a la incertesa, perquè ara sé que el qüestionament produeix una vivència real d'incertesa que s'ha d'aprendre a tolerar, i cal mostrar com es pot aprendre a conviure-hi.

2.8. Aquesta mirada implica també reconèixer el meu autoconeixement i autoreflexibilitat com a assessora i sobretot saber **interpretar els diferents discursos** explícits (o implícits) de la institució, sempre des del respecte a l'altre i la seva dificultat, tal com el planteja Sennet (2003), a l'altre i la seva

ignorància, a l'altre i la seva por, a l'altre i la seva inexperiència, a l'altre i les seves resistències...

En alguna de les meves experiències assessores no he pogut crear actituds docents favorables als canvis, no per l'escola o per l'equip, sinó per la meua actitud defensiva; per això penso que l'assessorament requereix l'acceptació d'un procés intern de reflexió i de revisió personal que permeti prendre consciència que el que està en joc és el saber propi, i això l'assessora ho ha de saber perquè ha de poder ajudar els mestres a entendre que en la relació amb els seus alumnes hi ha dos psiquismes, tal com diu Filloux (1996), que es posen en vinculació i en intersubjectivitat.

Vull dir també que assessorar implica tenir un compromís ètic amb la institució per poder afrontar amb qualitat tot el que l'escola va generant. La formació assessora forma part d'una ètica en què hi ha d'haver una quota d'humilitat i d'acceptació dels límits propis, i això no vol dir autocomplaença.

L'assessora, a través de les capacitats reflexives, que he esmentat abans, ha de poder pensar-se a si mateixa i ha d'ajudar que els altres també es pensin a si mateixos.

És important tenir present que «una ensenya tal com aprèn, que el procés d'aprenentatge és individual, que va des del que es considera individual fins al que es considera grupal, i del grupal a l'individual». (Nilda, tercer relat)

Aquesta idea m'ha fet pensar una vegada més en la necessitat d'integrar les preocupacions docents en el recorregut assessor. I reconèixer que aprendre dels altres (sempre hi ha alguna cosa per compartir) no exclou responsabilitat i implicació, tal com s'explica en la memòria d'una de les escoles que assessoro.

Creiem que només podem tirar endavant el projecte si tots/es mirem el canvi que fem en aquest moment, no tan sols des de la perspectiva de l'aula, sinó també de l'escola de la qual tots formem part. Les propostes que fem per al curs vinent han de ser aquelles

en què tots ens sentim copartíips i responsables. Cadascú des de la seva manera de ser. Algunes de les preguntes plantejades són: Què puc fer jo per fer créixer l'escola? Quines idees tinc per tirar endavant un projecte comú? Qui crec que aniria bé que fos a l'equip directiu? Què demanaria a l'equip directiu? Quina organització ens ajudaria més? Quan parlem del benestar de les persones, què entenem? I quan parlem de sentir-nos acompanyats, a qui demanem que ens acompanyi?¹⁰⁹

2.9. A través dels relats, ja he plantejat la necessitat de partir de la demanda inicial dels docents, però ara insisteixo que aquesta ha d'anar acompanyada d'un **qüestionament de la pràctica** que l'assessora ha de saber «problematitzar» per crear la necessitat de canviar. Vull dir que ha de poder col·locar-la en cadascuna de les veus, confrontar-la amb diversos punts de vista o situar-la en diversos moments de la història del centre.

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'assessorament s'ha d'entrelligar amb les necessitats del professorat. (Fernando, segon relat)

És ara també quan sóc conscient que a més a més de tenir en compte les preocupacions docents, s'hi han d'incloure les seves experiències. Aquesta inclusió fa que l'assessorament avanci i es faci més complex. Malgrat trobar-me en un moment clarament diferenciat dels meus inicis, no puc oblidar que al llarg de la meua vida assessora m'he sentit perduda en molts moments, sense saber cap on tirar, controlada pels altres; de vegades he arribat a pensar que no tenia cap nova idea per aportar, però també he de reconèixer que hi ha hagut moments plens d'entusiasme, quan he trobat amb el professorat punts significatius de canvi o idees emergents. És en aquests moments que he pogut sentir que assessorar és quelcom molt especial. Ara sé que si no hagués trobat res de nou al llarg del camí, m'hauria pansit i probablement hauria fet que els altres també es pansissin. I potser algunes de les rutines de les escoles que he assessorat s'haurien perpetuat.

¹⁰⁹ Fragment de la memòria de l'escola D. de Barcelona (curs 2004-05).

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, tercer relat)

Tothom coneix experiències d'innovació que no han quallat, perquè no s'ha pogut analitzar el passat o el present a causa de les pressions del dia a dia i de les resistències als canvis.

2.10. Però altres vegades he anat integrant les pressions externes que va rebent l'escola, i he anat sentint com les nocions de benestar i de reconeixement poden permetre crear un nou punt de vista a l'assessorament que és **el prospectiu**,¹¹⁰ tot i que he de reconèixer que juntament amb la possibilitat d'anticipar apareix també una vegada més i amb molta força la incertesa, i per tant ens obre les portes a una dimensió complexa en què hi ha involucrats aspectes com les diferències, la pluralitat, la reciprocitat o els entrebancs. Perquè, segons Nussbaum (1990), la negació de la visió de futur és un dels vicis que més ens assetgen, i aprendre a conviure amb aquest vici és sempre complicat.

2.11. Recapitulació

Posar tots els elements anteriors en relació em permet pensar una dimensió que no deixa de ser una nova cadena conceptual (com un bucle) que caldrà tenir en compte en les maneres de concebre l'assessorament actualment.

¹¹⁰ I plantejar preguntes com: «Si fins ara has ensenyat amb llibres de text, com t'imagines la teva aula organitzada a partir de les inquietuds dels alumnes?» «Quins aspectes canviarien?» «Quant al teu rol, com te l'imagines?» Aquesta pregunta la vaig plantejar a una mestra de cinquè de primària (6 de març de 2006) i ella, a partir de la tutoria de grup, va esbrinar que una de les preocupacions dels seus nens era «les influències de la publicitat en l'estètica del cos», una realitat que li va evidenciar la distància entre les lliçons dels llibres que treballa i les preocupacions reals de l'aula.

Una tendència assessora complexa en la qual poden aflorar: les concepcions anteriors, els nous reptes, els desitjos de noves pràctiques, els qüestionaments actuals, les decepcions de canvis ja portats a cap, les idees sostingudes al llarg dels anys, les expectatives de canvi, les resistències a fer les coses de manera diferent, la vergonya de mostrar als altres la seva pràctica, la disposició a intercanviar els punts de vista, la possibilitat de col·locar les opinions pròpies amb relació als altres, d'escoltar les veus dels nens i nenes i tractar d'integrar-ho a maneres noves d'ensenyar, la possibilitat d'introduir noves teories pedagògiques, sociològiques, filosòfiques o científiques (entre moltes altres) i, sobretot, aprendre a transportar tota aquesta dimensió del fet d'ensenyar i d'aprendre a la quotidianitat de l'aula. Vull dir que cal crear espais de realitat a les aules, i no espais ficticis com els que hi ha ara, en què els nois i les noies són uns grans desconeguts pels seus professors i professores.¹¹¹

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, primer relat)

La complexitat de l'assessorament requereix formació en l'anàlisi institucional i en les relacions intersubjectives (farcides de pactes, acords o il·lusions), perquè afavoreixen el respecte, el benestar i el creixement d'identitat docent, potenciant la relació pedagògica entre les persones i els sabers mitjançant la creació de canals que faciliten la comunicació entre els docents i les relacions intrasubjectives (pors, resistències o imaginacions), que també hi ha i que cal considerar per poder-les reajustar, perquè de vegades les unes tapen les altres. Tant en les unes com en les altres cal crear un espai formatiu en què

¹¹¹ Recordo una conversa entre dos professors de secundària (20 de març de 2006) que tractaven de conèixer els veritables interessos del grup de tercer d'ESO intentant esbrinar furtivament les pàgines web que consulten els nois i noies durant les estones lliures.

tothom se senti protagonista de la seva acció i en condicions d'interpretar-la, posant l'accent en la interioritat dels subjectes, fent que es creïn relats com aquests:

El cambio es el viaje, ha sido el camino para mí. Es la vida, es el tejido, es la trama que tejen las miradas, los latidos, las voces. No me gusta mucho llamarle cambio, para mí es ponerse a ser. Ahora siento que siempre nos estamos repensando, a veces sin querer, a veces sin darnos cuenta, pero muchas otras con conciencia plena.¹¹²

3. L'ANÀLISI DE L'ACCIÓ DEL PASSAT A LES ESCOLES

En aquesta part exposo dues parts molt importants que han emergit de l'anàlisi del passat que són els moments més rellevants i els aspectes essencials del meu itinerari per fer més comprensible el procés que he anat elaborant.

3.1. Moments més rellevants

Un dels moments més rellevants del meu itinerari professional va ser quan vaig tenir l'oportunitat d'entrar a les aules i compartir amb els mestres les maneres noves d'ensenyar que anàvem creant.

Ara, quan repenso la meva experiència, m'adono que aquesta acció va representar un canvi molt important en la manera de concebre la meva feina, perquè vaig poder iniciar un procés que incloïa relacions amb tot el professorat i l'alumnat de l'escola.

Les relacions s'ampliaven. Fins aleshores, com ja he explicat en el primer relat, només m'havia relacionat amb els nens i nenes amb necessitats educatives especials, i les converses amb el professorat giraven al voltant de l'anàlisi dels problemes que presentaven aquests alumnes. Però quan vaig començar a entrar a les aules, el professorat (sobretot el de parvulari i cicle inicial) ja entreveia la possibilitat de compartir noves propostes en l'ensenyament, i

¹¹² Fragment del relat d'una mestra de l'escola S. que assessoro (juny del 2006).

després aquesta opció de formar part del grup classe es va anar estenent a tot el centre. Vaig poder compartir amb cada mestre/a la seva experiència, la seva manera de fer.

Et recordo en el teu petit despatx de psicologia fent reeducacions a tots aquells nens i nenes de primària que tenien dificultats (bàsicament en la lectura i l'escriptura). Més tard, quan vas començar a entrar a les aules, vam encetar un camí centrat en els canvis en les maneres d'ensenyar a llegir i a escriure. (Maria, primer relat)

En aquell moment vaig poder enllaçar els acords presos a les reunions d'etapa i l'acció a les aules, que fins aleshores havien seguit camins separats, una distància que encara ara es dona en moltes escoles on, per una banda, van les idees discutides al claustre, i per l'altra, les diferents maneres d'ensenyar a les aules. Aquesta necessitat d'unir les idees reflectides en els documents d'escola (també pel que fa al PCC o al PEC) cal ressituar-la molt sovint en l'assessorament, perquè hi ha una tendència a pensar que van per separat. Des del meu punt de vista, hi ha una creença (molt generalitzada) que aquests documents es fan més per complir amb l'Administració que no pas perquè tinguin un veritable significat en la manera de fer de cada dia.

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 això és un canvi molt important. (Fernando, segon relat)

Havia de tenir molt clar en quina acció específica col·laboraria en cada aula, i això significava prendre acords diferents amb cada mestre/a. Tot i explicar que el compromís al parvulari i al cicle inicial era analitzar i supervisar les activitats d'ensenyament de la lectura i l'escriptura que creàvem en aquells moments, a la resta dels cursos no estava tan definit. Però a poc a poc el meu treball es va anar definint com l'ajut al professorat en l'estructuració del treball per projectes a les aules. Aquesta tasca em permetia poder donar sentit al treball dels

mestres i tractar de comprendre els canvis que duïen a terme, aspectes que, segons Hosteller (2005), són essencials en la complexitat del benestar.

Aquesta tasca em permetia entrar a les aules i escoltar atentament les preocupacions de les mestres, no solament amb referència als nens i les nenes amb dificultats, sinó també a aspectes relacionats amb les maneres d'ensenyar i aprendre. 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. Aquestes tasques es duïen a terme creant contextos de diàleg i d'intercanvi de punts de vista per poder explicitar, tal com diu Fullan (2002), els significats no sempre compartits, els aspectes implícits o explícits, i les confusions (se sobreentén la importància i la necessitat de discutir-los col·lectivament). Són contextos en què el professorat tenia l'oportunitat de reflexionar sobre el significat de la seva tasca compartida amb mi, que, pel fet de viure l'experiència dins de l'aula però com a persona externa, podia aportar nous coneixements a la pràctica. Perquè aprendre és apropiar-se d'una pràctica, com diu Charlot (2001), d'un saber, d'una manera de relacionar-se amb els altres i amb un mateix.

Ara, vist des de la distància, crec que en aquells moments tu no sabies encara com trobar el teu propi espai diferent. 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 més 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.
(Maria, primer relat)

Aquestes idees em porten a plantejar, una vegada més, la necessitat que el professorat comparteixi les seves experiències (que deixi de veure's com un professional solitari que es tanca a fer la seva feina en un desolador aïllament) i els supòsits que orienten les seves decisions i les seves accions. Arribar a

aquest moment és significatiu perquè es posa en joc la complexitat relacional d'un centre, evidenciant tot tipus d'actituds docents davant la possibilitat de fer explícits els canvis. Sé que arribar a crear la necessitat de compartir implica un treball assessor antecedent important, però alhora rellevant, per desenvolupar la nostra tasca. Sé també que aquest moment assessor no es pot pactar d'entrada, però sí que s'ha de plantejar com una possibilitat que es pot donar al llarg de l'assessorament amb les persones que vulguin (o puguin) compartir maneres noves d'ensenyar amb una altra persona. Aquest sentit sí que ha de quedar clar, perquè la demanda d'assessorament (tot i els conflictes que pugui generar) sempre implica (o hauria d'implicar) revisió, reflexió i canvi. Reflexionar sobre la pràctica genera un profund saber pràctic i un sentit de la identitat.

Al principi no va ser gens fàcil, de vegades, tal com exposo en el primer relat, l'entrada a les aules era complicada d'organitzar, i sobretot ho era poder concretar el tipus de treball que havia de fer en cadascuna. 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 (alguns mestres dominaven en la idea d'una determinada manera d'entendre l'ensenyament i l'aprenentatge; el professorat feia prevaldre el contingut i el subministrava gradualment a l'alumnat) i jo no em sabia moure en aquesta contradicció entre el que jo pretenia i el que els mestres volien.

Sé que hi ha molts assessoraments en què no es dona mai l'oportunitat que l'assessora entri a les aules, i amb això no vull dir que deixin de ser assessoraments, però voldria ressaltar que quan el professorat t'obre les portes de les seves aules, el treball assessor té un altre caire; les complicitats de l'intercanvi et permeten aportar noves idees que d'una altra manera serien més difícils de connectar amb la pràctica.

Reconec que m'havia costat entrar a les aules [...] 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 que explica la seva història, sinó que jo veig la història que explica.
(Fernando, segon relat)

Voldria deixar molt clar que no es tracta d'observar i després opinar, sinó de consensuar *a priori* un contingut (una pràctica, una sessió) que després pugui esdevenir objecte d'estudi i d'anàlisi. L'assessora es presenta al grup com una col·laboradora que pot intervenir a l'aula quan ho cregui pertinent, i el grup la veu així. Tot i que al principi sempre despertí curiositat en alguns nens o nenes, després t'acaben veient com una més. I aquest intercanvi és, des de la meua visió, una de les vies que possibilita crear diferents canals de comunicació entre l'equip. En les reunions d'equip, l'assessora ja no parla només del que ha escoltat, sinó també del que ha viscut. La seva vivència és diferent de la de la mestra i de la de cadascun dels nens i nenes. La subjectivitat de l'assessora permet entreveure possibilitats que d'una altra manera es poden perdre.

Durant el curs 2004-05, era a l'aula de P4 d'una de les escoles que assessoro i els nens i nenes parlaven de com creien que creixien. La conversa era molt dinàmica. Tots hi deien la seva. Hi va haver un nen que va dir que creia que creixíem perquè quan menjàvem macarrons aquests entraven dins el cos i anaven a parar a les cames i es posaven l'un sobre l'altre. La idea semblava absurda, però la mestra i jo vam sortir un moment de la classe per intercanviar el nostre punt de vista; després d'una estona de deixar-los sols i abans que s'esveressin més del compte, vam entrar a la classe i els vam plantejar la possibilitat d'investigar la idea d'aquest nen. El projecte va girar al voltant d'aquesta idea, les idees anaven canviant i a mesura que eren conscients dels canvis els explicaven oralment, o visualment, mitjançant el dibuix o l'escriptura. Quan jo entrava a l'aula, m'explicaven els canvis que s'anaven duent a terme a les aules, com treballar amb lletres majúscules a l'inici i deixar la cursiva per més endavant o estructurar els projectes de treball a partir de les preocupacions dels nois i noies i deixar els llibres de text com a única font d'informació.

3a part: La mirada sobre el camí



Però vull dir també que la present recerca m'ha fet adonar que l'assessorament introdueix un nou aspecte, perquè a més de crear contextos de diàleg que

afavoreixen l'intercanvi d'experiències narrades i viscudes pels mestres i l'assessora, incorpora les inquietuds docents en el recorregut assessor, i és en aquests moments quan entra en joc una dinàmica relacional molt complexa perquè els problemes que es plantegen són molt diversos i difícils de compaginar, però que s'ha d'arribar a buscar el consens de l'equip per poder-los afrontar. Però és també en aquest sentit que el model assessor és més coherent amb el model d'ensenyar; perquè si jo defenso que és important valorar les inquietuds dels nens i nenes per integrar-les en el currículum i en l'assessorament, s'han de poder integrar les preocupacions docents en el projecte de millora de l'escola. Tothom compartirà amb mi que les preocupacions docents estan molt allunyades de les preocupacions dels discents. Crec que és important tenir-les en compte, diferenciar-les i subjectivar-les amb accions específiques però que el professorat ha de veure com jo les integro perquè pugui entendre com es poden incloure en el grup-classe, no d'una manera concreta però sí en l'estil.

Mentre escric aquesta idea voldria comentar una situació d'una de les escoles que vaig viure durant el curs 2006-07. El professorat tenia un conflicte relacional provocat per problemes de comunicació (deguts a les diferents maneres de tirar endavant els canvis) que ens va portar a analitzar el que passava. Aquest treball va representar verbalitzar situacions amagades i fins i tot de vergonya en l'equip. La idea que, segons Velasco (2002), la vergonya pot esdevenir integradora, com ja he exposat anteriorment, si es considera com una emoció que podem sentir quan ens atrevim a expressar-nos amb llibertat i autenticitat, ens va ajudar a desbloquejar tensions que venien de lluny.

La presa de consciència d'aquest vessant integrador de les emocions va ajudar també el professorat no tan sols a entendre la problemàtica des d'aquesta perspectiva, sinó també a transferir un nou significat d'integració al vessant curricular. Aquesta oportunitat va ajudar també a aprendre com, des d'una experiència conflictiva i difícil, es pot replantejar un aspecte tan complicat com pot ser la comunicació entre els mestres i crear diferents maneres d'intercanvi i de diàleg.

Aquest treball també va deixar que les idees dels altres formessin part d'uns i altres. Aquest és potser, des del meu punt de vista, un dels aspectes més complexos que s'han de treballar en l'assessorament. Una cosa és utilitzar diferents veus per argumentar allò que tu vols dir i l'altra és integrar-les en el teu propi saber, perquè implica establir un diàleg amb els altres analitzant a fons què implica aquest diàleg en la pròpia experiència.

3.2. Aspectes essencials¹¹³

En aquest sentit intentaré rescatar els aspectes més rellevants que he après al llarg dels anys trepitjant les aules de les diferents escoles que he assessorat.

Els canvis en la manera d'ensenyar a llegir i a escriure, l'organització del currículum a través dels projectes de treball o repensar l'organització d'un centre, no són altra cosa que l'intent de relatar un estil «d'ensenyar i d'aprendre» amb el qual jo cada vegada em sento més compromesa, perquè permet entrelligar-ho amb l'acció assessora.

Tal com he exposat en els relats, l'acció a les aules em va possibilitar compartir amb el professorat diferents aspectes innovadors. Quan vaig començar a entrar a les aules, jo no coneixia experiències d'acompanyament en processos de canvi, però sempre vaig procurar no perdre'm gaire en construccions teòriques que no emanessin directament de l'experiència. Perquè, com diu Rodríguez (2004), no es tracta de posar en dubte, de manera escèptica, el saber aconseguit per mitjà de la reflexió sobre les pròpies vivències, sinó de discutir la capacitat de reflexió per recollir el sentit de l'experiència tal com es viu i tractar de pensar maneres noves d'ensenyar. Com la que vaig viure en una escola bressol que vaig assessorar durant quatre anys. L'equip d'educadores expressava així algunes de les idees treballades en l'assessorament:

¹¹³ El terme *essència* deriva del greg *ousia*, que significa 'la naturalesa essencial interna d'una cosa'. El llatí *essencia*, de *esse*, significa 'ser'. L'essència consisteix en allò que fa que una cosa sigui el que és, i sense això no seria el que és.

A l'inici del curs vam explicar les inquietuds a l'hora de treballar amb els nens i nenes d'aquestes edats. Partint del recorregut fet els cursos anteriors, vam poder percebre que la preocupació era com es podia plantejar una acció didàctica que afavorís les seves subjectivitats.

La primera reflexió que vam fer va ser: l'interès per les subjectivitats explica el procés de transformació que hem anat fent al llarg dels tres últims cursos? La frase «hem passat d'un jo didàctic a un jo docent» fa comprensible el nostre itinerari? Explica l'esforç que anem fent per poder-nos desprendre del model d'ensenyament que hem rebut com a estudiants sobre com s'havia d'educar?

I a partir d'aquests interrogants vam organitzar els objectius pedagògics de l'escola amb relació als aspectes següents: les diferències culturals, de gènere o de contextos familiars i les relacions amb els objectes.

Aquests objectius ens van portar a configurar una manera d'intervenir des de la participació i la implicació per: donar rellevància a la relació que s'estableix amb cadascuna de les famílies a l'hora d'educar, tractar d'establir una relació no dicotòmica, tenir presents les biografies personals i saber actuar tenint present les intimitats, donar elements referencials de la realitat que ens envolta, permetre que tothom aportés la seva opinió en qualsevol situació i establir diàlegs verbals, corporals i emocionals.

Aquests referents ens van portar a qüestionar «el concepte d'adaptació» i a introduir «la idea d'aprendre a conèixer-se a un mateix». Parlar, doncs, d'identificació i no d'adaptació ens va fer notar el canvi d'intencionalitat que tenia la nostra pràctica. Per a nosaltres la noció d'adaptació anava associada a la idea de passivitat i al desig que tots s'assemblassin. En canvi, la idea de reconeixement i identificació personal es vinculava a la diferenciació, a la reciprocitat, a l'intercanvi i a l'activitat. Aquest moment ens va fer sentir sensibles a la noció d'identitat. I aquesta noció ens va portar a especificar altres objectius per desenvolupar la capacitat d'interacció per: ressaltar l'autoestima, fer-los créixer des de les diferències, afavorir la participació i la implicació, no infantilitzar-los i donar competències a cada nen i nena.

I a partir d'aquí vam dissenyar el projecte de treball del curs entorn de l'aproximació de la identitat des de les preguntes següents: Qui sóc? D'on vinc? On visc? Què m'envolta? Què volem fer? Aquestes preguntes havien de servir per reconèixer el món que ens envolta i nosaltres mateixos.

Tota una necessitat de treballar entorn del que es considera propi de cadascú, del que ens diferencia dels altres i alhora del que ens hi aproxima.

La realització del projecte va significar organitzar diverses activitats per tractar les preguntes plantejades. Es va reconèixer l'espai escolar a través dels objectes i es van crear vincles amb les famílies per conèixer les preferències en el menjar, les joguines i altres objectes, des d'indicadors com els llocs, els gustos, les semblances, el reconeixement.

Es va fer un àlbum personal, de manera que cadascú tenia el seu i hi podia posar les imatges que volia i anava de casa a l'escola. Es va fer, també, una capsula per a cadascú on posava els objectes que tinguessin relació amb la seva família, i al mateix temps hi havia una capsula per a tot el grup. Això va permetre crear una idea de col·lectivitat i individualitat, del que es considera personal i del que és dels altres.

Aquesta manera de treballar ens va fer transformar les relacions amb les famílies, ja que es tractava de «compartir una experiència, no d'explicar-la»; tampoc no es feia perquè els altres l'escoltessin, sinó amb l'objectiu que tothom s'hi impliqués i hi col·laborés. De manera que el material que s'anava creant servia per tenir més informació de cada nen o nena, per conèixer la vida i els objectes dels altres (i també de l'educadora), per establir comparacions o analitzar les diferències entre els uns i els altres, i per tenir una comunicació continuada amb els pares i mares de l'escola.

El treball d'exploració de la realitat no partia d'un material didàctic preestablert, sinó que s'anava ampliant a partir de les aportacions de tothom. I així es podien percebre formes, colors, mides i textures amb relació a la significació que tenen les imatges i els objectes en les vides dels nens i nenes.

Tot i que en aquells moments no em quedava gaire temps per narrar i investigar, sempre guardava algun raconet per escriure, per deixar algun tipus de constància de com treballava, sempre pensava que hi havia alguna cosa més important que el relat de la meva experiència i per això he trigat tants anys a narrar-la, de manera que no sé si hi he arribat massa tard o si algunes de les idees s'han perdut pel camí. D'alguna manera, el que intento fer ara és una pràctica hermenèutica, «comprendre què va passar i fer-ho comprensible», perquè altres persones puguin entendre les situacions que vaig viure i puguin crear altres estils d'assessorar i d'ensenyar inspirant-se en la meva experiència. Aquesta perspectiva l'entenc, com diu Gadamer (1988), com un camí d'experiència.

Aquest camí traça les línies essencials d'innovació a l'escola (des del vessant de l'ensenyar a llegir i a escriure i dels projectes de treball) i potencia la creació de contextos favorables a nous pressupòsits educatius vinculats a les noves exigències del present.

L'escola ha de poder anar més enllà de la descripció de la realitat (en què només es treballen temes tancats que aboquen al treball acumulatiu d'informació, encara que siguin temes com la ciutat, els dofins, les drogues, el cos humà...) i plantejar un estil d'ensenyar que tingui en compte les subjectivitats del nois i noies, escoltant els seus interrogants, les seves interpretacions, les seves elaboracions de la realitat que els ha tocat viure. Cal anar més enllà dels títols simplificadors o recurrents que s'utilitzen ara i que no permeten ser interrogats, i entendre el currículum com un camí d'accés des de l'experiència de cadascú, que aboqui a la reflexió, a la interpretació i a la comprensió dels problemes socials, ideològics o científics del món actual.

L'actitud d'escolta comprensiva docent ha de poder accedir a nous recorreguts de treball que problematitzin la realitat a partir de les preocupacions dels alumnes. Aquesta actitud planteja la necessitat de canviar el currículum actual de les escoles incorporant-hi aspectes rellevants com l'origen (el més enllà, l'existència o les creences), la mort i la vida (les pors i els perills), el cos i els canvis (el significat dels canvis que es poden percebre i dels que no), els codis del món dels adults, l'espai i l'arquitectura, les relacions entre les persones, les guerres, la fam i els desastres naturals, entre altres aspectes. Aquestes problemàtiques han de ser contrastades i analitzades des de diferents punts de vista, tant en el present com al llarg de la història de la humanitat.

Aquest canvi de concepció en el fet d'ensenyar implica, al meu entendre, articular els relats docents amb els discents. Tot un joc de subjectivitats que reclama una nova organització dels centres escolars i de la mateixa comunitat educativa, i que em permet mostrar a continuació aspectes específics de la meva pràctica per fer comprensible el meu procés investigador.

3.2.1. L'acció assessora, la reflexió sobre la pràctica del professorat

- a) Compartir coneixements amb el professorat.
- b) Fer de guia i acompanyant del que va passant.
- c) Interpretar les diferents situacions que es presentin a les reunions o a les aules.
- c) Fer comprensible el procés de canvi que es va duent a terme.
- d) Integrar les pròpies incerteses en el procés d'innovació que es va generant.
- e) Afrontar el caràcter fragmentari i descontextualitzat del coneixement a través de les matèries i plantejar noves accions integradores.
- f) Desplegar formes de subjectivació i crear espais de comunicació i d'intercanvi entre l'equip.
- g) Donar consistència a les produccions intersubjectives (pactes, acords i il·lusions) i valorar les intrasubjectives (pors, resistències o imaginacions).
- h) Percebre l'equip docent com un grup reflexiu que estableix un lligam entre les subjectivitats docents i els models d'ensenyar a les aules.
- i) Integrar nous procediments que poden ser desestabilitzadors, però que alhora són un motor per als canvis.

3.2.2. L'acció docent és la que integra les preguntes i les preocupacions del professorat i l'alumnat en el model d'ensenyar

- Connectant-les amb l'actualitat (social, cultural i/o científica).
- Oferint la possibilitat de contrastar-les amb diferents visions i versions de la humanitat en el present o en el passat amb relació a les problemàtiques que es treballen.
- Fent emergir les diferències personals, culturals i socials del grup per mostrar la possibilitat d'aprendre des de la diferència.
- Integrant-les en l'enfocament de les matèries (amb cadascuna i entre si mateixes).

- Adonar-se dels punts de lligam de la subjectivitat en el model general d'ensenyar a l'aula.
- Crear procediments d'explicitació de la pràctica que possibilitin la comprensió del que fa cadascú als altres.

3.2.3. L'acció de l'alumnat, que explicita les seves idees en el context de l'aula

- Exposant les seves hipòtesis.
- Plantejant els seus interrogants.
- Argumentant el perquè de les seves preocupacions.
- Exposant els seus punts de vista.
- Buscant noves explicacions.
- Consultant i contrastant diferents tipus d'informació.
- Prenent consciència del seu procés d'aprenentatge.

4. NOVA PROPOSTA ASSESSORA. ELS RELATS

4.1. Tal com he anat evidenciant, l'anàlisi del passat m'ha permès no solament reconstruir la meva experiència sinó també transformar la meva perspectiva assessora en introduir el relats d'experiència docents en l'assessorament com una possibilitat d'apropar-se als canvis que es van duent a terme. Des del meu punt de vista, els relats sostenen el **camí d'aprenentatge** perquè poden articular vivències (o actituds, sentiments, conceptes, sentits, significats, idees, models, referents, temàtiques, problemes, descobriments, dubtes, incerteses), que permeten que cadascú pugui interpretar el seu propi recorregut de transformació. Aquesta anàlisi es pot percebre no solament com un model propi de reflexió dels canvis sinó també com un procés de cristal·lització del propi aprenentatge.

4.2. Vistos els relats des d'aquesta perspectiva, es poden valorar diversos aspectes que actuen com a **esquema referencial** en l'acció com: a) la

comunicació (intercanvi de pensaments i idees); *b*) el reconeixement de les diferències (entendre i treballar amb diversos grups de persones); *c*) la col·laboració (guiar i organitzar l'alumnat per dur a terme diferents alternatives o per resoldre conflictes); *d*) la cooperació (esforç cooperatiu per aconseguir un objectiu); *e*) la creativitat (ús de la imaginació per trobar noves solucions o per representar idees assolides); *f*) l'adaptació (per canviar i acceptar noves solucions); *g*) el pensament discriminatiu (discernir la informació veritable de l'esbiaixada), *h*) o el raonament analític (usar el pensament abstracte per aprendre o comprendre) poden afavorir àmpliament l'assessorament. I el professorat pot pensar-los com una manera d'afavorir el fet d'aprendre comprensivament.

4.3. Si s'integren a les escoles, poden ser el punt de partida de l'acció docent i discent, perquè ajuden a escoltar i a **interpretar les inquietuds** de totes les persones involucrades en el context d'ensenyament.

4.4. D'una manera similar a com jo els he desenvolupat per reconstruir el meu itinerari professional (considerant diferents punts de vista; integrant la noció d'innovació, de canvi o millora; possibilitant compartir experiències i produir versemblança o ajudant a capturar les emocions, entre altres aspectes), el professorat pot reconstruir el seu itinerari i es pot situar l'escola des d'una altra mirada, des de la seva relació i el seu compromís amb el centre i amb la seva professió (que naturalment és diferent per a cadascú).

Aquesta perspectiva permetrà evidenciar, en l'equip docent, **la diversitat de maneres de relacionar-se** entre les diferents persones, des del que acaba d'arribar fins al que ja fa temps que hi és, passant pel que només hi serà un temps curt perquè substitueix algú. Crec que així tothom pot tenir un lloc diferent. I una vegada compartida la diversitat de les maneres relacionals, es podrà fer un treball transferencial a la realitat de les aules i els relats dels nens i nenes podran crear una nova manera d'entendre la diversitat, perquè aquesta noció es desenvoluparà des de les subjectivitats docents i discents. Aquestes subjectivitats, al meu entendre, faran possible que aflorin problemàtiques i

interessos dels infants i els adolescents que ara són silenciats, perquè no estan integrats, o estan desvinculats, del currículum actual.

El professorat i l'alumnat, a través dels relats, pot entrelligar les seves preocupacions per la vida amb la realitat de les aules i de l'escola. Aquests relats poden esdevenir l'enquadrament de les diferents propostes d'ensenyar i d'aprendre i convertir-se en un marc d'interpretació de l'acció. Tota una colla de noves possibilitats que amplien la indagació de preocupacions que es fa actualment en els projectes de treball, per posar un exemple, en vincular-se amb la vida de cadascú.

Pel que fa als docents, cadascú pot tenir el seu propi relat elaborat, iniciat en l'assessorament i compartit amb el seu equip. Però més enllà de l'assessorament (tant si continua a l'escola com si se'n va a un altre centre), el seu relat pot continuar evolucionant al llarg de la seva vida. Penso que si es tiren endavant nocions com compartir des de les diferències; la rellevància del passat per comprendre la complexitat del present; la reflexió en profunditat del significat del canvi des de la noció de subjectivitat, i la integració de dificultats, conflictes, preocupacions, interrogants o neguits com un model d'interpretació de la realitat (i també de l'escola o de l'aula), obriran les portes a nous models d'ensenyar que respectaran les subjectivitats i facilitaran la integració dels continguts.

Els relats, si es redacten tal com els plantejo (intentant que no es malmetin, simplifiquin o distorsionin), aniran més enllà de l'intercanvi d'experiències perquè requereixen una tasca d'elaboració sobre les relacions entre la subjectivitat i la funció docent (relacions farcides de continguts, conceptes, percepcions, idees i opinions); en desplegar-se al voltant de la subjectivitat, fomentaran l'autonomia del professorat, que podrà anar integrant referents, realitats, situacions i reflexions a mesura que es vagin creant, i evitaran situacions d'exclusió de docents que actualment són molt visibles a les escoles. Seran un document viu que anirà progressant al llarg de la vida de cadascú i cadascuna. No cal dir que els formats poden ser d'allò més diversos, i les maneres de representar-los encara més. Poden estar latents durant llargues

temporades i reactivar-se d'acord amb les decisions i els esdeveniments que vagin emergint.

4.5. Tal com els concebo, els relats dels nens i nenes també es podran desplegar durant la seva vida escolar. També penso que han de ser únics i representar aspectes relacionats amb l'aprenentatge de cadascú. No solament es podran anar construint amb els anys i ser compartits amb altres alumnes i/o docents, sinó que també podran **incorporar tot tipus de representacions** dels canvis que es van duent a terme, com poden ser objectes, textos i tecnologies, que facin comprensible el camí d'aprenentatge de cada persona. Algú pot pensar que tenen punts de similitud amb les capses de vida, una experiència que conec a fons des que la vaig treballar a l'escola bressol (ja n'he exposat algunes idees en altres apartats) i que també conec de prop amb algunes mestres que les plantegen a infantil i primària en escoles que assessoro actualment.¹¹⁴ Però les capses de vida no reflecteixen la complexitat del fet d'aprendre des de les problemàtiques tractades a les aules en forma de projectes, no incorporen el procés de presa de consciència de l'aprenentatge dels codis (com pot ser llegir o escriure), ni tampoc expliquen els sentiments davant situacions difícils.

Per tot el que vaig exposant, els relats poden arribar a significar un canvi molt rellevant, no solament en l'assessorament sinó també en la manera de percebre el fet d'ensenyar i d'aprendre dels adults, els infants i els adolescents, perquè poden «viatjar» dins i fora de l'escola i hi poden participar totes les persones que tinguin algun vincle o alguna idea per aportar-hi.

La meva preocupació (si es tiren endavant) és que no se sostinguin en la complexitat que han estat concebuts i que amb el temps caiguin en la inèrcia i la rutina, com acostuma a passar amb moltes de les idees innovadores que s'introdueixen a l'escola o a la universitat. Em preocupa que es malmetin i es redueixin a una estratègia didàctica que acabi sent dura de portar. Els relats impliquen un compromís d'anàlisi crítica continuada per part de cada persona i

¹¹⁴ Concretament a l'escola D., la mestra de segon ho va treballar el curs 2003-04, i la mestra de P3 de l'escola S. ho ha plantejat aquest curs 2005-06.

han de possibilitar una actitud investigadora docent i discent que tingui sentit tant en la continuïtat com en la revisió. I, des del meu punt de vista, han de fugir de la trivialització, en què els temes només es tracten des de la superficialitat i la banalitat, o de l'estereotipatge de la realitat, en què només es donen explicacions justificatives.

4.6. Els relats s'han de desplegar ressaltant la **subjectivitat** (cadascú narra la seva relació amb l'aprenentatge), perquè ressalta la necessitat de compartir significats al voltant de preocupacions diverses i promou la recerca d'informació per confrontar-la i contrastar-la amb altres punts de vista. Aquests han de poder desfer la distància que hi ha actualment entre les maneres d'accedir a l'aprenentatge de les persones adultes i les dels infants o adolescents. D'alguna manera, els relats d'experiència han de promoure vincles entre les persones per poder afrontar la complexitat del món que ens ha tocat viure, on els canvis són molt accelerats i de vegades caiem en la temptació d'abordar només el punt de vista descriptiu i anecdòtic de la realitat actual i passada.

Els relats han d'incorporar els dubtes i les incerteses com a característiques que impregnen les nostres vides i permetre que les persones puguem construir el nostre itinerari d'aprenentatge en la deliberació constant amb la nostra experiència. I han d'ajudar a posar en relació i a contrastar, tal com diu Contreras (1999), el saber públic amb la comprensió subjectiva; la vida social amb la història personal, i les necessitats, els interessos i els desitjos individuals amb els col·lectius.

5. PUNTS CRUCIALS

L'avenç en la recerca, tant pel que fa a la comprensió de les preguntes com pels aspectes que s'han anat modificant en la meua pràctica, em permet anar focalitzant aspectes que en un inici estaven desdibuixats, finalment, però, he aconseguit estructurar les meves idees i presentar a continuació el que són per mi els punts crucials de l'assessorament.

Però abans vull deixar constància d'allò que em predisposa, com a assessora, a posicionar-me davant de la diversitat dels canvis que tenen lloc a les escoles i plantejar altres maneres d'acompanyament que permetin als equips docents trobar sentit a noves pràctiques vinculades al món actual.

Aquest posicionament m'ha anat apropant a la necessitat de donar sentit a les iniciatives docents relacionades a les demandes. Sé que hi ha moltes maneres d'accedir-hi, una d'elles pot ser, com ja he evidenciat, a través dels relats d'experiència perquè, des del meu punt de vista, impliquen la presa de consciència de les concepcions que té cadascú per veure els efectes que tenen els canvis curriculars personalment, col·lectivament i institucionalment.

Ara puc dir que com més indago en l'experiència, més m'adono de l'enriquiment que representa per una mateixa narrar la complexitat dels canvis del recorregut fet perquè representa: «el que he après de nou i com ho he après», «el que m'ha predisposat a canviar» i «la manera de donar a conèixer el procés seguit»¹¹⁵.

Per això a continuació mostro el que són per mi els crucials assessors com una manera d'explicitar les transformacions que he anat duent a terme i que se m'han desvetllat no solament des de les meves concepcions, sinó també des de les aportacions que m'han fet (i em fan) el professorat i l'alumnat, i també les famílies. Al llarg d'aquest apartat presento relats actuals fets per o pels equips de mestres amb qui treballa per fer més comprensibles les idees que exposo. I és que no puc separar la realitat de les escoles, necessito ajuntar, per mostrar com he canviat amb la companyia dels altres: mestres, alumnes i famílies.

Vull comentar aquí, a tall d'exemple, l'inici d'un dels assessoraments que he fet durant el curs 2006-07. Es tractava de veure si els projectes de treball que feien eren realment projectes, una demanda que els

¹¹⁵ Dubtes que amplifiquen els interrogants que he exposat en la presentació de la recerca: Què he pensat en la reconstrucció del meu itinerari que no havia pensat abans? O si ho havia pensat, ho penso ara d'una altra manera? Quines relacions noves he establert? Què faig amb tot això? Com dono compte als altres del meu recorregut? Què he descobert com a assessora al llarg de la recerca?

col·locava davant de la idea que una persona experta els digués si feien les coses ben fetes. Al llarg del temps vam poder fer un treball d'indagació personal i col·lectiu que els va permetre integrar les seves experiències amb els canvis de les aules. Pel camí vam anar passant d'unes decisions que no se les feien seves a unes pràctiques dutes a terme des de les seves idees. Tota una apropiació que en aquests moments forma part de la cultura del centre on les persones que s'hi van incorporant tracten d'aproximar-se a aquest estil de sentir l'ensenyament.

Per fer explícit aquest treball vull mostrar, a tall d'exemple, la sessió del novembre del 2006, en què cada persona de l'equip mostrava una manera subjectiva de narrar la connexió entre la seva experiència i les concepcions actuals que guien el seu estil d'ensenyar. Es tractava de compartir el fil de cada trajectòria.

Una mestra ho explicitava en forma de representació visual¹¹⁶ amb diferents tipus de ponts (giratoris, llevadissos, llargs, curts, de materials durs i/o fràgils...), ho argumentava dient que els ponts l'ajudaven a: «no deixar el que tinc», «posar-te en el lloc de l'altre», «anar i tornar», a «ampliar», «tenir un lloc on agafar-te», «és una manera de representar els meus fonaments, el meu pensament ideològic, també de vida i de les relacions amb els (i les) altres».

Aquesta narració li havia comportat a la seva manera de veure: remoure coses seves i adonar-se que canviar vol dir temps, que implica tenir moltes incerteses, a plantejar-se interrogants que sovint en porten de nous i afegia «és un pont amb tu mateixa». Una concepció personal, al meu entendre, sobre l'ensenyament narrat en profunditat, a través de la representació gràfica dels ponts que la porta a enfocar: la direcció del centre, els tallers a les aules, la comunicació amb les famílies, les converses amb inspecció, l'organització de les actes del claustre, les reunions amb l'AMPA, entre altres aspectes.

Una altra mestra, que s'havia incorporat a l'escola el curs anterior, va presentar un mirall com a objecte de representació del seu itinerari perquè s'interrogui: Qui sóc jo? Cap a on vull anar? Amb qui hi vull anar? I ho argumentava de la manera següent: «a mi em van ensenyar que jo no era ningú» i «jo em vaig enutjar molt davant d'aquesta realitat que vaig haver de suportar a la meva escola i ara no vull que els meus alumnes sentin el que jo vaig sentir», «el mirall és per tornar-me a mirar de manera diferent i poder donar als meus alumnes una oportunitat perquè s'autoreconeguin i siguin ells mateixos», «creo un espai de relacions més enllà de les odioses etiquetes i matxucades que vaig haver de patir jo», «crec que no podria ensenyar tal com ho faig ara si no fes aquesta reflexió personal».

¹¹⁶ Una tira llarga, feta en cartolina, de fotografies de ponts que alhora tots junts formaven un pont.

Una altra va portar un llibre (*Educació i vida quotidiana*, d'E. Bosch) per explicar que: «jo vaig ser ensinistrada, no em vaig creure mai aquell model, però durant molt temps no sabia per on tirar» «al llarg dels anys he necessitat deixar moltes pràctiques i fer-ne de noves, però el que més m'ajuda és quan penso per mi mateixa».

Un mestre representa el seu relat a través d'una partitura d'una peça de jazz (*Chelsea Bridge*) per mostrar que: «els projectes (i el fet d'ensenyar en general) també són una tasca col·lectiva, amb papers diferents, amb els quals cadascú es relaciona a la seva manera, que es pot compartir, que no hi ha una planificació prèvia, que té una durada, que es pot improvisar, en què hi ha interacció, hi ha un compromís, una reflexió posterior i una fonamentació».

Una sessió que em va permetre abordar els seus interrogants personals subjectats en la seva experiència per conèixer-nos, consolidar-nos més com a grup, buscar vincles entre les maneres de representar els coneixements i les pràctiques a les aules.¹¹⁷

Aquesta narració em permet mostrar una vegada més com el camí assessor va entrellaçant la manera de ser de cadascú i la manera de fer docència.

Espero, doncs, que en aquest apartat pugui evidenciar com l'assessorament pot promoure maneres noves d'ensenyar i d'organitzar les aules, que és el veritable sentit de la meva feina. Poder viure i sentir allò que succeeix a les escoles que assessoro és ara com ara el que m'aporta més satisfacció, perquè

¹¹⁷ Aquesta activitat també l'he duta a terme amb estudiants de primer de Formació del Professorat, en un sentit diferent, en l'assignatura de Didàctica General i Atenció a la Diversitat, fet que ha possibilitat que els estudiants fessin aportacions com: «Sense cap mena de dubte el millor moment de l'assignatura va ser el dia en què cadascú de nosaltres va fer la seva representació sobre com sentíem el coneixement». «Aquesta va ser la primera vegada que els membres del grup ens obríem a la resta, i ho vam fer expressant el que en aquell moment sentíem de manera natural». «Em va sobtar com alguns membres del grup fins i tot van utilitzar objectes amb un alt grau d'intimitat». S'ha de reconèixer que al principi no tothom es va sentir còmode amb la situació, però a mesura que la gent anava donant la seva versió del que per a ells era el coneixement, la resta de l'aula ens vam anar relaxant. La llàstima va ser, com sempre, que hi va haver alguna gent que no hi va poder assistir, i per tant molts de nosaltres ens vam quedar encuriosits pensant quin tipus de representacions haguessin escenificat. Em quedo amb el sentiment dels que no hi van assistir, haver-nos perdut una sessió realment per recordar molt de temps.

Aquest és un tipus d'activitat que serveix per reflexionar sobre la mateixa naturalesa de la carrera que estudiem, a la vegada que permet fer una anàlisi àmplia sobre la realitat que viuen els altres membres del grup amb relació a l'ensenyament. (Albert)

és on puc percebre més intensament les repercussions de les idees treballades amb el professorat.

Per nosaltres és important aprendre a extreure les idees subjacents als temes que surten a l'aula, com saber: que passa a les classes (en dóna una idea global); per què fem les coses (en dóna la intenció, en determina i concreta la pràctica); rescatar i activar les idees potents: a través de la conversa i l'escolta; ressaltar els diferents estils d'aprenentatge personal o variar els instruments per acollir i ressaltar les diferents identitats de l'aula.¹¹⁸

Aquestes idees em brinden l'oportunitat de presentar una perspectiva assessora diferent que inclou, més enllà de la demanda inicial, les problemàtiques relacionals, culturals, socials o tecnològiques a través de necessitats que s'expliciten en els relats d'experiència.

Sé que ja he mostrat altres maneres de concebre l'assessorament, que es fonamenten, algunes, en teories més de caire cognitiu, però vull deixar també clar que es pot assessorar des de les problemàtiques docents, sense cap necessitat de plantejar els relats (suposo que és possible), però el que sí que penso que realment marca la diferència és la mirada assessora que té cadascú més enllà del tipus de problema que aborda.

Insisteixo una vegada més que a continuació mostro: les meves idees assessores; les explicacions que va fent el professorat; les organitzacions d'aula que ajuden a entendre els canvis que s'han dut a terme i les imatges i aportacions d'alguns alumnes.

Així, doncs, els punts crucials, que exposo a continuació, han anat emergint al llarg dels anys, però ha estat la present recerca el que m'ha permès visualitzar-los.

La mirada que presento a continuació gira també al voltant de la noció de l'acompanyament assessor en tots i cadascun dels moments dilemàtics que

¹¹⁸ Fragment de la memòria de l'escola D. del 2006-07.

presento. El primer que exposo és el que està més estretament lligat amb el procés narratiu que he dut a terme en la recerca. Els altres són molt significatius i necessaris pels canvis de les escoles i es relacionen uns i altres. Sé que puc córrer el risc de simplificar uns reptes que justament emergeixen d'una anàlisi complexa.

Aquesta noció d'acompanyament implica uns canvis que requereixen, per una banda, que el professorat se'ls faci seus i reflexioni sobre el seu saber pràctic, i per l'altra, que els pugui protagonitzar i transferir-los a la pràctica.

5.1. Integrar l'experiència per reflexionar el present

Aquesta primera aproximació ha estat extremadament complexa d'introduir en els assessoraments. Plantejar la presa de consciència del propi procés d'aprenentatge com una reflexió dels models d'ensenyament rebuts provoca bastant desconcert entre el professorat, perquè no acaba de veure quina relació té amb la seva pràctica i sobretot amb la demanda plantejada. Establir nexes entre el passat (tant per descartar com per mantenir), el present (el com s'ensenyava en aquests moments) i l'explicitació de desitjos de canvi (per poder actualitzar l'escola) a través dels relats és encara difícil d'assumir sobretot per les persones que volen respostes ràpides.

Els contratemps que acompanyen els canvis no solament es poden treballar a través de les narracions, sinó que també són necessaris per donar sentit a les transformacions que han de dur a terme i amb les quals s'han compromès. Les narracions ofereixen un gran ventall de possibilitats per ser més coherents entre el que es diu i el que es fa. Comentaris d'una mestra com: «Demaneu als nens i nenes una cosa que no fem amb nosaltres mateixos», «Potser a partir d'aquesta reflexió podrem analitzar el perquè d'aquesta incoherència», «La reconstrucció del passat és imprescindible per a qualsevol procés de canvi», són una evidència que cal explorar més en aquest sentit.

És una idea de la qual ja he parlat en el tercer relat a través de l'afirmació «una ensenya com l'han ensenyat», que permet reflexionar sobre el passat, com

acabo de dir, i és una via d'accés a la creació de noves maneres d'ensenyar. Una mestra em comenta: «jo, quan em sento perduda a la meva aula, torno al passat, a la manera com em van ensenyar a mi a l'escola i a la facultat, en aquestes ocasions em sento estranya, insatisfeta, però encara no sé fer-ho d'una altra manera». Alguna persona pensarà que s'han fet molts canvis a les escoles que no han necessitat passar per aquesta reflexió, però puc dir que molts dels canvis que s'han fet traslladant unes activitats a unes altres, al llarg del temps s'han diluït i han perdut força perquè no s'han ancorat a cap experiència.

Transformar l'experiència viscuda en saber subjectiu i compartit ens ha possibilitat connectar (també ajuntar, integrar o incloure) i contrastar (diferenciar, allunyar, separar o excloure) tot allò que sabíem i que apreníem de nou, i repensar «els perquè» dels criteris d'elecció d'uns determinats continguts, de la tria d'unes metodologies o de l'opció d'una manera d'avaluar. Tota una oportunitat per reflexionar sobre la nostra pròpia pràctica, pensar les eines que havíem d'adquirir o replantejar la manera com establíem relacions amb els altres.

Entendre les connexions entre el present i el passat és sentir que el present emergeix de l'experiència personal. Aquests sentiments ens han apropiat no solament a les transformacions personals, sinó també a l'estudi de les transformacions socials, econòmiques, comunicacionals o tecnològiques i les seves influències en el context escolar.¹¹⁹

Aquest camí narratiu obre, al meu entendre, la possibilitat d'analitzar aspectes involucrats en els canvis en l'ensenyament, que ara s'exclouen perquè no se'ls veu la relació o no se sap com afrontar-los, com: l'estancament, les inèrcies, les rutines, els errors, les pors, els desitjos o les desercions.¹²⁰ Una mestra ho ha sentit i explicat així «hi ha moments en què els dos models d'ensenyar (transmissor i col·laboratiu) es toquen, gairebé puc dir que xoquen, és en aquests moments quan m'adono que el que és important és prendre decisions per una mateixa i decidir continuar amb activitats tradicionals, que considero que continuen sent vàlides, i activitats innovadores que són necessàries per millorar».

¹¹⁹ Fragment de l'escola S. del curs 2006-07.

¹²⁰ Actualment (juliol del 2007) intento interpretar el sentit de les desercions en les escoles que assessoro. Tot i que el motius són sempre personals, penso que hi ha també els efectes i afectes de les maneres de tirar endavant els canvis per part d'alguns mestres, tant si porten molt temps al centre com si en porten poc.

Ara puc exposar amb més nitidesa que després d'analitzar amb deteniment la manera com he anat construint el meu itinerari, m'adono que tots aquests elements, de presa de consciència del procés mateix, esdevenen un camí cap a la comprensió dels diferents significats de millora professional vinculats a les maneres que té cadascú de percebre'ls. Jo mateixa, quan he pogut repensar la meva experiència, he fet un salt en la meva manera d'assessorar i també d'ensenyar, perquè ja ho incorporo a les meves classes. Per això crec fermament que si per a mi ha estat una oportunitat per aprendre, també ho ha de ser per als altres.

He de reconèixer que durant els darrers anys he basat l'assessorament en l'intercanvi d'experiències d'aula, continuo pensant que és molt important, però ara m'he adonat que incloure els relats em permet treballar clarament i obertament amb idees docents relacionals, conceptuals, actitudinals, emocionals. Aquestes idees em possibiliten treballar no solament les estratègies de l'anàlisi de les pràctiques, com ho havia treballat abans d'iniciar la recerca, sinó també pensar estratègies que ajudin a fer connexions entre la vida i la professió, en què docents i assessors ens puguem veure com a agents actius de la nostra pròpia pràctica.

Hi ha una diferència abismal, des del meu punt de vista, entre assessorar a partir de la consciència del passat, i fer-ho des de l'anàlisi del que succeeix a les aules. La consciència del passat i del present permet establir lligams molt intensos entre les concepcions de cadascú i la seva pràctica. D'aquesta manera, els lligams poden ser vivenciats i vinculats a les emocions, i això permet que cada persona elabori no solament el seu propi procés de canvi sinó que també el comparteixi amb els altres i amplii la seva mirada sobre els significats de transformació. D'aquesta manera, les relacions entre el professorat i les famílies, entre l'equip i l'alumnat, i també amb altres institucions educatives i socials, permeten pensar temes tan conflictius com l'estructuració de l'espai i del temps o l'organització del currículum des d'una mirada diferent, però no exempta de problemes i que no es pot fer al marge de les famílies. La narració del passat pot esdevenir el nexa entre l'assessora, l'escola i l'equip dins del

projecte de millora. És a partir d'aquests nexes que es poden plantejar els interrogants centrals i específics de cada escola de l'assessorament i fer propostes de millora al professorat compartides en un compromís en què totes les persones tinguin la seva veu i s'hi sentin protagonistes.

Una de les activitats que hem dut a terme aquest curs (2006-07) ha estat l'organització de les denominades rutes d'experiència pràctica. Una de les rutes es titulava: aterrar i acompanyar. S'hi narraven les vicissituds per les quals van passar una mestra nova i una que té llarga experiència a l'hora de tirar endavant el projecte pedagògic del centre.

La mestra nova comentava: «m'he sentit ben acollida, l'ajuda de la D. m'ha anat molt bé». Ella no es va plantejar tants dubtes com la que portava molts anys fent de mestra. Ella explicava el que li havia representat encarar aquest acompanyament: fins a quin punt hi he d'intervenir? he de validar o negar? hi haurà solapaments de funcions? Hi ha el perill de fer de mare quan per edat podria ser fàcil? Són interrogants que van anar afrontant, no des de la validació, sinó des de la reflexió conjunta, per poder explorar alternatives i oferir nous camins.¹²¹

Aquest canvi assessor, que integra les rutes d'experiència, m'ha fet reflexionar sobre el meu propi compromís en les institucions en què treballa. És una reflexió que m'ha permès revisar les relacions que té l'assessora en una escola malgrat que sigui externa al centre. He de dir que aquest tema el tenia una mica embolicat perquè no havia estudiat amb deteniment les diferències, i sobretot els límits, entre la confidencialitat i la intimitat, i per no caure en aquesta confusió els exclouia. Ara sé que, a través dels relats que el professorat em fa arribar, jo he de tenir molt clars aquests límits i he de saber abocar al grup tot el que es pot compartir i que pot ajudar a construir noves pràctiques i tot allò que forma part del seu propi procés de canvi i que és necessari que cada persona ho expliciti per fer la pròpia anàlisi del seu itinerari, però que no es pot compartir amb els altres.

Les diferents narracions treballades (2006) em permeten posar en comú idees que d'una altra manera serien inabordables, com les que he treballat a partir dels seus relats, com: la necessitat de sentir-se respectat i escoltat o de respectar les opinions diferents, en què la diferència d'opinions no sigui motiu de separació, sinó d'inclusió.

¹²¹ Memòria de l'escola D., curs 2006-07.

Fins que jo no he fet aquest treball personal reflexiu sobre la meua pròpia experiència, no m'he adonat que justament això em requeria una conceptualització diferent de la manera d'incloure-la en el procés assessor. Pensar que l'experiència pot ser apreciada com a proveïdora de nous coneixements m'ha facilitat plantejar noves vies d'accés als canvis.

Per fer més comprensible el que exposo, presento a continuació un fragment del meu relat de l'assessorament dut a terme al llarg del curs 2006-07.

Sol·liciten la meua intervenció per revisar les maneres de dur a la pràctica els projectes de treball.

Amb el temps m'he adonat que una demanda no va mai sola, sinó que està embolicada amb altres aspectes. En aquest cas, són problemàtiques que fan referència a la comunicació entre el professorat i que dificulten la comunicació entre les persones.

Començo la meua tasca diferenciant l'assessorament d'altres propostes formatives existents en la formació permanent com poden ser els cursos, seminaris o grups de treball. Els parlo de compromís, implicació i reflexió en un procés obert a la transformació, millora, innovació. Els comento també la creació dels vincles entre l'experiència i la realitat de l'escola. M'adono que les persones noves em miren amb perplexitat; després de la reunió comenten que no m'han entès i que jo he parlat de manera molt abstracta.

D'altra banda, una de les persones amb més experiència al centre interpreta les meves paraules de la manera següent: *Tenim un projecte educatiu d'escola, una vida educativa molt potent, amb els seus dubtes i incerteses, amb desenvolupaments educatius molt enriquidors per als mestres i els alumnes. Crec que la vinculació entre les persones del claustre ha de passar per la vinculació a aquesta vida educativa i no pot passar per les relacions personals amb les característiques que han tingut en els darrers cursos: unes relacions carregades de fortes atraccions, rebutjos i dependències, en cercles inclusius o exclusius.*

Descric aquesta realitat perquè ara sí que puc fer conscient que l'assessora ha de tenir present els dos fronts, «la revisió dels projectes de treball i els problemes de comunicació entre l'equip», perquè estan absolutament entortolligats l'un amb l'altre i no es pot treballar sense unir-los. Però aquesta unió s'ha de poder treballar com una via d'accés als canvis i una projecció de futur, i no com una crítica destructiva que va minant l'equip docent. Els comento la necessitat de mirar i entendre els canvis que es van portant a cap i entreveure també el que ens enutja i angoixa.

Fruit del treball de la present recerca he plantejat els relats d'experiència per poder repensar les diferències i sobretot poder crear noves pràctiques, si no és així, crec que l'assessorament deixa de tenir sentit. Plantejo que també puguem investigar si ja hi ha relats a les aules, esbrinar quins són i com es plantegen.

Una mestra interpreta la meves paraules així: el sentit del relat és per mi la relació personal de cadascú amb la institució, en què es projecta la diversitat d'experiència i la complexitat. El pes de la nostra formació. Els relats també ens han de permetre acollir situacions d'aula que ens inquietin, poder plantejar les preocupacions per veure com els trobem sentit. Hem de poder establir relació entre la vida d'aula i la institució. La nostra implicació.

Un mestre creu que en la idea de compromís hi ha involucrada la confiança possible entre les persones que intervenen en la mateixa aula i el mateix centre. Aquesta receptivitat s'ha d'afrontar en el moment espontani en què sorgeixen situacions perquè, segons ell, es poden coordinar de manera informal. I ressalta també que és important no perdre (o no ajornar) aquests moments.

Una altra mestra comenta: els projectes de treball són relats d'aula: vinculem el que passa amb l'experiència i l'autobiografia de la persona per tal que l'aprenentatge sigui significatiu a partir de la complexitat. L'aprenentatge significatiu no es pot reduir a preguntar què sabem i què volem saber. És una actitud amb un caràcter molt més ampli.

Un dels mestres nous manifesta: tinc sensació de desconcert o complexitat: és abstracte i cal veure com ho concretem. Costa integrar a l'aula les idees que s'exposen en l'assessorament. Em cal marcar processos, recorreguts, projecte de futur. Tinc necessitat de connexió perquè no perdi el sentit en el camí.

Un altre mestre diu: amb el temps els relats es fan complexos i es transformen: és un compromís del dia a dia. Crec que és important compartir, opinar, intercanviar amb els altres, el que succeeix en moltes situacions d'aula. És un objectiu complex. L'assessorament ens ha de permetre manifestar-nos, deixar anar pors i compartir-les.

Una de les mestres afegeix: els relats ens ajuden a traçar processos i recorreguts. Ens permeten imaginar i veure el que hi ha més endavant. Tot i que crec que fem el que podem, però hem d'intentar establir lligams. Aquestes idees es poden aplicar a totes les situacions. No podem buscar fórmules màgiques, es requereix una actitud, reflexió i consciència perquè els relats esdevinguin realitats.

Una mestra comenta: la transformació del coneixement del nen i la nena en les nostres aules és un procés gradual en el qual les diferents veus i mirades tenen un paper. I hi afegeix: cal preguntar-nos com podem intervenir per poder ajudar els nens/es a fer aquestes transformacions i modificacions de les seves idees inicials.

Una altra mestra diu: la idea del relat la trobo interessant, inclou com ens mirem nosaltres i com ens miren els altres. Comporta també poder anar del relat individual al col·lectiu.

Aquestes aportacions em donen pistes per on seguir, un seguiment que m'implica analitzar els relats docents que a poc a poc em van aportant, els nous projectes de treball que duen a terme a les aules, les diferències d'apropiació d'idees entre el professorat nou i el que ja porta més temps treballant a l'escola, l'anàlisi del projecte educatiu i els conflictes que van sorgint al llarg dels dies (com, per exemple, és la dificultat d'aquest curs per cobrir el professorat que està de baixa).

Tot plegat em porta a estudiar amb deteniment documents d'escola, treballs d'alumnes, resums de reunions de les etapes en què puc entendre amb més detall com se sent el professorat nou i intercanvis de punts de vista amb l'equip directiu. Aquest estudi també m'ofereix la possibilitat de saber el que passa a l'escola quan jo no hi sóc, hi vaig cada quinze dies. En molts moments sé de què vull tractar en la sessió però no sé què passarà perquè sempre tinc en compte les aportacions que em van fent els mestres en cada sessió. Aquesta situació em tranquil·litza perquè crec que s'ha de fer així, però alhora sempre em desvetlla inquietud perquè enfilat i desenfilat idees a partir del que va emergint no és fàcil per mi.

Sé que narrar la línia en què es mou un assessorament és sempre complex, però sé també que intentar-ho pot fer més comprensible de quina manera integro els coneixements que faig en l'àmbit investigador en la tasca assessora. Aquesta línia cada cop la visc més compromesa amb els canvis en què totes les persones hi estan involucrades perquè hi tenen alguna cosa a dir i sobretot a fer.

5.2. Noves maneres de comunicar-se i relacionar-se amb l'equip

Els relats m'han possibilitat elaborar les idees i estructurar de manera diferent les que ja tenia, però penso que no són l'única via d'apropament, encara que sí que és la que jo he investigat i que crec que pot ajudar a percebre l'assessorament des d'una perspectiva que integra les diverses maneres de comunicar-se i relacionar-se amb els altres. Aquesta integració col·loca l'eix de l'assessorament en el subjecte i en la seva necessitat d'interpretar el món (i a si mateix), però també amb relació als altres.

Cada vegada sóc més conscient que, a mesura que vaig avançant en la recerca, puc entendre aspectes que fins fa poc temps havien estat davant meu i que jo no havia pogut percebre de la manera com els entenc ara, com poden ser: la rellevància que té aprendre a intervenir en situacions controvertides (abordant les diferències que poden sorgir amb relació a les diverses maneres de dur a la pràctica el que es demana); el fet de saber plantejar reptes que puguin ser interpretats des de diferents punts de vista (donar a conèixer la necessitat de treballar aspectes de la realitat actual amb les pertinents conseqüències, com pot ser la possibilitat de plantejar-se deixar els llibres de

text o revisar els criteris de seqüenciació de continguts); la utilització de la indagació com un procés d'interpretació dels esdeveniments (analitzar l'impacte que tenen els canvis que es van duent a terme a les aules tant pel que fa a l'alumnat com a les famílies); el fet d'aprendre a conviure amb interrogants oberts (que l'escola rebi assessorament no té per què significar que es poden aconseguir respostes sinó que la major part de les vegades vol dir tenir més preguntes obertes referides, a tall d'exemple, a la manera com s'entén i es constitueix el subjecte, les relacions socials o els canvis culturals) o a entendre que la relació entre el temps i el canvi és absolutament subjectiva, que no s'ha de tenir pressa a voler aconseguir que «l'altre» canviï, perquè, tal com molt bé diu Fortes (2006)¹²², «la pressa no és qüestió de temps, sinó de pensament» i jo hi afegeixo que «el canvi no és qüestió de temps, sinó de pensament». Aquesta perspectiva s'aparta, des del meu punt de vista, de tot tipus de realisme ingenu i d'un optimisme que ens podria arribar a fer creure el món com una cosa estable i que es pot predir.

Mostro aquí algunes de les idees que analitzem en el CEIP D que fa tres cursos¹²³ que assessoro per fer més comprensible com es poden afrontar en l'assessorament els aspectes que acabo d'exposar:

Algunes de les nostres forteses	Algunes de les nostres debilitats
Bona disposició del claustre a l'hora d'assistir a l'assessorament i cursos de formació.	La poca estabilitat del personal docent. La dificultat de formar un equip cohesionat i de resoldre les possibles baixes amb persones que no coneixen el projecte.
La voluntat compartida d'innovar, investigar, formar-se. La necessitat de buscar espai de reflexió i compromís.	La sensació de tenir poc temps per pair els canvis, per compartir-los, per incorporar-los. Treballem molt i anem sempre al màxim.
El diàleg com a estratègia per compartir el projecte educatiu, recerca de solucions, les dinàmiques de grup i la superació de conflictes.	La coordinació a vegades té un encaix difícil respecte a certs estaments o serveis educatius (EAP, Socials, A d'acollida...).
Sensibilitat del professorat respecte als problemes que té el món, incorporant-los com a preocupació i necessitat en el procés d'ensenyament-aprenentatge.	A vegades, manca de coordinació entre els mestres. També tenim manca d'estratègies avaluatives en un sentit ampli que ens permeti millorar les pràctiques d'aula, les reflexions sobre un mateix...

¹²² Susana Fortes, *El País*, 14 de setembre de 2006.

¹²³ Aquest quadre l'ha elaborat la comissió pedagògica de l'escola i forma part del recorregut assessor d'aquest curs.

<p>La interacció entre les persones entomant les discrepàncies, el tractament de conflictes, els desacords des de la inclusió i respecte mutu.</p> <p>L'actitud comunicativa i d'escolta per part de l'equip docent que possibilita la intervenció de les famílies i de l'alumnat, que afavoreix la bona convivència i la integració.</p> <p>El fet de ser creatius en l'organització dels espais, de les edats, de la revisió del currículum. Considerar l'aula i l'escola com un espai d'aprenentatge compartit i de comunicació complex.</p> <p>La voluntat de compartir experiències d'aula o centre amb altres centres, grups de recerca, formació d'interins, professorat de pràctiques, visitants d'altres indrets...</p> <p>La valoració i el reconeixement del treball de la comissió pedagògica, de l'equip directiu i dels equips de coordinació docents.</p> <p>La capacitat de reescriure el significat de currículum integrat i inclusiu. Seguir aprofundint en els projectes de treball.</p>	<p>La situació d'alguns equipaments (biblioteca...) i espai massa limitats i el fet de no acabar de trobar la manera d'organitzar diferents fonts documentals.</p> <p>Mestres amb diferents fases d'assimilació del projecte, fins i tot amb discrepàncies. Potser ens caldria una formació en grups.</p> <p>Repensar el paper dels especialistes en el procés de canvi.</p> <p>L'estructura interna de l'edifici: calor, soroll, manca d'espais oberts i comuns. Un edifici amb dificultats d'evacuació en cas d'emergència. L'estructura en vertical no afavoreix la trobada.</p> <p>Com a grup de persones que formem part de l'equip docent, som conscients que les nostres reaccions no sempre són fàcils, cal seguir treballant perquè tots/es puguem trobar el nostre lloc.</p> <p>La possibilitat de poder continuar analitzant en més profunditat la visió política, educativa, curricular i del coneixement que hi involucrada en els projectes de treball.</p>
---	---

Poder treballar les idees dels docents, en aquest cas fortaleces i debilitats, crec que és un pas endavant en l'explicitació compartida d'un centre que accepta que té coses a qüestionar-se en un procés de transformació que està contínuament sotmès a revisió.

Sóc conscient que l'assessorament ha d'incloure les necessitats de tothom, una inclusió que requereix un esforç de lucidesa (reflexionar abans d'actuar i reflexionar actuant), de voluntat (consciència en la metodologia que es du a terme) i de coherència (fer el que dius i dir el que fas).

Així, l'interès a relatar el que he après al llarg d'aquest procés d'investigació m'ha portat no solament a narrar l'evolució del meu saber assessor acompanyant el professorat en els complexos processos de canvi a les escoles, sinó també a anar creant el meu propi itinerari amb relació als equips docents amb els que he treballat i alhora diferenciant-me'n. Perquè, vulguem o

no, l'escola està en contínua transformació social, malgrat que es vulguin mantenir conceptes estàtics i artificials.

Al llarg del temps he anat duent a terme amb els equips, entre altres aspectes, allò que Fullan (2006) anomena la cultura de la col·laboració, una cultura que des del meu punt de vista, ara a través dels relats, té a veure amb l'intercanvi de punts de vista i amb el respecte i reconeixement de l'experiència dels altres, que necessita ser compartida per analitzar les tasques, revisar les estratègies, teories, models i pràctiques, que es puguin recolzar o posar en qüestionament. Però una vegada més crec que és important el contingut assessor, però també com s'emporten les mestres les idees tractades a les seves aules.

A continuació mostro una interpretació que fa una mestra de l'escola S. d'aquesta cultura i una manera de tirar-ho endavant amb els nens i nenes de P4.

Ens hem d'imaginar l'aula com un gran espai narratiu que ens inventa en companyia d'un espai de trobada on es comença el dia dialogant.

Aquest espai es converteix en l'ànima d'aquesta comunitat, ens ajuda a aprendre, ens ajuda a compartir equipatges, emocions. Tot allò que ens agradaria comprendre.



L'aula com un lloc de trobada d'un grup, d'una comunitat de narradors que s'asseu en cercle per parlar i escoltar, per compartir i per prendre decisions.



Però sé que malgrat que cada dia hi hagi més experiències que emfatitzin la col·laboració entre alumnes i mestres, encara em queda molt camí per recórrer i sobretot per poder pensar, comprendre i interrogar la realitat més enllà de recordar o fer que els altres recordin, explicitin les seves idees, pensaments i opinions. D'alguna manera, plantejo la possibilitat de problematitzar les experiències en el sentit de contraposar-les, per desvetllar la necessitat de fer noves narracions més comprensives amb els conflictes que emergeixen en els canvis, no amb l'ànim de buscar solucions, sinó d'establir nous lligams amb la complexitat i com aquests permeten pensar noves organitzacions als centres escolars.

Recuperar la cultura de la col·laboració en el treball en equip en l'àmbit institucional dins i fora de les aules permet també identificar o redescobrir la riquesa i el sentit de l'escola, per contribuir a la seva transformació, possibilitant que la tasca sigui protagonitzada pel professorat o l'alumnat i sobretot guiada i acompanyada per l'assessora. Però reconec que he de buscar més temps per poder supervisar els canvis que es van portant a cap a les aules més enllà del poc temps que l'Administració atorga a l'assessorament.

Pel que vaig exposant, el lector o lectora podrà percebre que l'assessorament pot arribar a esdevenir no solament un instrument de comprensió dels complexos processos de canvi de les escoles protagonitzats pels docents i els discents, sinó també un espai que possibilita treballar les relacions comunicatives entre les persones a les escoles. I potser des d'aquesta mirada pot ser pensat com un ajut en la creació de ponts de diàleg entre el centre i el barri amb tots els serveis responsables del benestar de la població des del punt de vista polític, social i educatiu. I també tractar d'incidir en la millora qualitativa i quantitativa dels recursos humans i didàctics possibles i també de buscar el màxim consens possible entre diferents col·lectius socials.

Cada vegada penso amb més fermesa que l'assessorament és un instrument molt valuós per comprendre críticament la realitat escolar actual perquè pot ajudar a estructurar els processos de canvi i innovació des dels interrogants docents i discents sovint en conflicte, i sobretot perquè pot ser una via d'accés a les dimensions del «ser en si mateix i el ser amb els altres» assumint, això sí, la convivència amb els dubtes.

Ja he anat exposant que per reflexionar sobre les diverses maneres d'enfocar l'assessorament actualment, he hagut de recórrer els diferents camins pels quals he anat passant. Tot això m'ha fet adonar de com n'és, de difícil, tal com planteja la praxis hermenèutica, comprendre i fer comprensible l'experiència viscuda, i també afrontar el repte de poder aportar noves idees assessores que integrin aspectes, com:

- poder legitimar i validar les seves pròpies experiències;
- establir relacions de compromís;
- crear transversalitat relacional;
- crear processos reflexius sobre els significats dels canvis;
- compartir i intercanviar idees i conceptes;
- acceptar la incertesa com a part del procés de transformació;
- reconèixer les capacitats (drets i capacitats) docents, i

- treballar sobre la complexitat de les formes d'identitat des del sentit de la diferència.

Aquests aspectes emergeixen en la realitat simultàniament, i això fa que els hagi de tenir en compte tots alhora, com un referent que actua de suport en l'acció.

5.3. Explicitar el reconeixement del «jo no ho sé» i l'acceptació de les diferències

Potser l'acceptació del «jo no ho sé» ha estat un dels aspectes més rellevants en el meu saber assessor i que m'ha ajudat més a treballar amb el professorat. Crec que quan s'ha evidenciat aquest reconeixement, s'ha acceptat que l'adult «no ho sap tot» i que no ha de dominar forçosament el contingut que es treballa, i s'han pogut fer moltes transformacions a les aules que han obert pas a la incorporació de temes que abans estaven exclosos, bé perquè es consideraven massa difícils per l'edat o perquè el professorat en desconeixia la resposta.

Recordo quan fa uns anys una mestra de P3 recollia els interessos de treball dels seus nens i nenes. Anaven dient: els guepards, les vaques, els elefants, les tortugues, els dinosaures, etc., i de sobte, un grup de nens va cridar les motos. Hi va haver com un silenci: les motos? Semblava inversemblant tractar d'algun tema en aquesta edat que no estigués relacionat amb els animals. Aleshores els altres nens i nenes van començar a dir «sí, sí, les motos, les motos» davant d'aquella cridòria, la mestra va preguntar als promotors de la idea: perquè les motos? Perquè volem saber perquè poden córrer tant i no caure si només tenen dues rodes. La mestra va quedar absolutament sorpresa, per primera vegada no sabia com atendre aquesta pregunta i, a més a més, no s'havia preguntat mai aquest perquè. Finalment va decidir deixar de banda els temes d'animals i afrontar aquest nou repte que li requeria la col·laboració d'altres mestres o professionals especialistes en motos.

Però he de dir també que, malgrat que aquest reconeixement del «jo no ho sé» es faci explícit, el desplegament didàctic es continua basant, en moltes escoles, en les certeses, i tota la recerca d'informació es tira endavant per comprovar o verificar una manera de veure el món (occidental, racional i objectiva). Aquest «jo no ho sé» s'accepta, però només és una pantalla, perquè en moltes

situacions hi ha un salt en la manera de desenvolupar el treball perquè el docent busca un camí que el porti a resoldre problemes, trobar justificacions i respostes al que es planteja. I això mateix passa en l'assessorament, a mi m'ha succeït més d'una vegada, que he reconegut que podia afrontar el contingut tal com es plantejava i he intentat fer una adaptació per acabar reconduint el grup cap allà on jo creia que podia dominar el que s'havia de treballar.

Al llarg dels anys m'he anat plantejant els efectes que té reconèixer «el no saber» en l'assessorament, des d'experiències personals i professionals, i m'he anat trobant amb la necessitat de crear noves maneres d'ensenyar que toleressin diferents visions i versions dels esdeveniments tant actualment com en el moment en què es van originar.¹²⁴ A poc a poc he anat entrant en l'acceptació de la diversitat de creences i punts de vista sobre fets, esdeveniments o situacions. Aquesta acceptació m'ha permès viure de primera mà les implicacions de la incertesa en l'assessorament perquè no sempre cal arribar a acords, sinó que més aviat s'han d'acceptar els desacords per establir vincles diferents amb els canvis i que m'han fet percebre la importància que té poder relacionar l'experiència professional (i personal) amb la pràctica assessora.

I així he pogut anar tolerant que assessorar és dialogar, guiar, acompanyar, reflexionar, interpretar les idees del professorat. És una idea ben diferent de preparar una pila de transparències (o Power points) sobre el que una creu que s'ha de fer. Des d'un inici vaig saber que era important construir coneixement compartit amb el professorat durant la sessió, que el treball era allà, que calia fer devolucions comprensives sobre tot el que anava emergint. Aquest canvi em continua generant malestar, tal com he explicat abans, perquè mai no sé què passarà a cada sessió. He de reconèixer que una vegada duta a terme la sessió, em sento a voltes molt gratificada i a voltes molt desconcertada.

Amb el temps he pogut aprendre a situar les meves concepcions amb relació a la noció de subjecte, coneixement o canvi. Aquests significats m'han obert

¹²⁴ Com pot ser a tall d'exemple tractar els conflictes bèl·lics actuals.

noves possibilitats de comprensió de la realitat escolar, tant pel que fa a les inquietuds que mostra el professorat com pel que té a veure amb les que explicita l'alumnat. I també m'ha permès tenir una mirada més integradora que tracta de vincular les relacions entre persones, interessos, contextos socials i culturals amb experiències de vida. Són qüestions que he de reconèixer que una no sap mai com s'ho emportarà cada docent a la seva aula i quin sentit li donarà.

Mostro aquí en aquestes fotografies la interpretació que fa una mestra de P4 de la idea d'acollida d'identitats (noció treballada en l'assessorament). Ella ho planteja a partir de les capses de vida on cada nen o nena posa objectes que tenen lligams amb la seva vida. Cadascú/una (la mestra també té la seva) mostra el contingut dels objectes de la seva capsa i explica quin és el significat de la seva tria. Alguns parlen del clip del cabell de la seva mare, del xumet que feien servir quan eren petits, el CD de música que escolta la seva mare quan va en cotxe a treballar, del mòbil espatllat del seu pare, del conte del seu germà o de la fotografia de la seva família, entre molts altres objectes.

Hi ha dies que algun pare o mare es queden una estona a presentar conjuntament la capsa del seu fill o filla. D'alguna manera les capses són relats que ens ajuden a entendre les vides de tothom del grup.

L'escola té plantejada la possibilitat de continuar afegint objectes a les capses a mesura que passa el temps i també els cursos. Potser s'hauran de fer una mica més grans o treure algun dels objectes per posar-ne de nous.

Aquesta idea implica que el professorat de l'etapa vulgui continuar amb aquesta interpretació «d'acollida d'identitats». Potser a infantil serà viable, però veurem què passa a primària, si les aules tindran espai per les capses de vida o es considerarà més pertinent tenir altres materials. ¹²⁵



Cada vegada m'adono més de la necessitat de mostrar com les mestres es van apropiant de les idees assessores per anar introduint noves pràctiques i anar més enllà de la curiositat de voler provar coses noves. Espero que s'entengui aquesta idea perquè és la que m'ajuda a argumentar, des de la realitat d'una aula, la necessitat d'ancorar les noves pràctiques a les concepcions docents a través de les narracions. Perquè, al meu entendre, permeten l'elaboració de nous significats docents que obren pas a l'autonomia a l'hora de prendre decisions tan importants com les d'introduir activitats a les aules tan significatives per cada un d'ells que faci que no vulguin fer marxa enrere i tornar als exercicis mecànics i rutinaris.

5.4. Incloure els conflictes com un accés a la comprensió de les subjectivitats

He tractat, amb molta cautela, diferents maneres d'integrar el conflicte dins del procés, donant a conèixer diferents maneres d'integrar els conflictes relacionals amb els conceptuals que s'acostumen a percebre separadament. A mi em continua costant molt mostrar als altres (i a mi mateixa) els lligams entre les maneres d'abordar els diferents tipus de conflictes que es generen a les escoles o fer que la reflexió sobre la pràctica sigui percebuda com una manera de revisar les subjectivitats docents. L'anàlisi d'activitats de l'aula es pot connectar amb la manera com ha après cadascú o com aprèn actualment i es poden establir connexions amb altres maneres d'aprendre dels altres docents i de l'assessora, i connectar-ho amb a les maneres d'aprendre dels estudiants.

Una manera, al meu entendre, de treballar benestar docent perquè he tractat de buscar estratègies assessores en què els docents se sentin acompanyats (com pot ser l'establiment d'un acord per entrar a l'aula), no solament per compartir experiències sinó també per fer devolucions que puguin validar el tot o les parts de la pràctica compartida.

Ara, quan escric aquesta part, m'adono del temps que he necessitat per donar sentit assessor a les relacions entre els equips docents i que en el passat he exclòs moltes situacions per creure que no formaven part de l'assessorament.

Sovint les decisions que s'han de prendre davant dels conflictes han de ser molt ràpides. Les diferències entre els mestres amb relació als problemes són una font de discussions i confusions que poden col·lapsar en qualsevol moment en què es presenti una situació complicada. Tapar, ocultar, negar, amagar són actituds que poden sortir en qualsevol moment i l'assessorament no en pot estar al marge.

Potser sóc massa insistent quan plantejo que incorporar els conflictes en el procés assessor per aconseguir més benestar, aparentment pot semblar que no tingui sentit, però també crec que ens pot mostrar que, de les ensopegades, també se n'aprèn i cal tenir-les presents abans d'intentar esquivar-les o quedar-hi enrocada. L'assessorament, des d'aquesta perspectiva, no constitueix una veritat donada abans, adquireix existència des de la comprensió amb els altres. És des d'aquesta relació que afloren aspectes que d'altra manera són, des del meu punt de vista, ignorats o silenciats.

L'assessorament, tal com ja he evidenciat, és un espai farcit de conflictes relacionals que emergeixen quan es plantegen noves propostes en la manera d'ensenyar que impliquen canvis rellevants en les organitzacions de les aules i de les escoles, i que l'assessora ha de conèixer. En aquest sentit és important que la comunicació entre l'assessora i l'equip docent sigui fluïda i continuada.

Des d'aquesta percepció, crec que el camí que ha de recórrer l'assessor/a ha d'estar sempre obert a noves mirades que integrin els diferents punts de vista docents amb l'ànim de crear noves maneres d'assessorar i d'ensenyar. Aquesta crec que és una de les tasques assessores més rellevants que implica fer possible que la discrepància a través de les diferents opinions sigui motiu de debat més que de resistència. Per exemple, quan una mestra presenta un projecte de treball portat a cap a la seva aula ha de poder, fruit de la discussió amb l'equip i l'assessora, incorporar idees que emergeixin des de comentaris fets per tot el grup, com «penso que aquesta activitat hagués pogut valorar aquesta idea»; «des del meu punt de vista, s'hagués pogut treballar aquest concepte»; o «s'hagués pogut desenvolupar més aquest apartat ampliant

aquests esdeveniments»; «es podria contrastar aquesta idea amb aquest referent» o explicitar «m'agradaria fer un projecte semblant», «amb aquest projecte em podries ajudar a planificar algunes activitats que tinc pensades», «el teu treball m'ha suggerit...».

Aquests comentaris han d'acompanyar la mestra a incorporar noves idees i sobretot a fer-se-les seves, no des de la idea de donar consells (no es tracta d'això) sinó de fer de mediadors/es entre la seva pràctica actual i les seves pròpies decisions de tirar endavant noves pràctiques.

5.5. Principis organitzadors i línies d'acció

L'assessorament ha de poder crear maneres noves de comunicar en els equips docents, que a més a més han d'aprendre a moure's en els camins de les subjectivitats, l'assessor ha de saber buscar els principis organitzadors de cada assessorament vinculats a cada centre. Perquè ha de poder interpretar el que hi ha darrere de la demanda que fa l'equip d'un centre i així podrà esbrinar quin sentit té l'assessorament en cada centre. Al llarg dels anys m'he adonat que si per una escola és rellevant poder «aprendre per què se senten diferents de les altres», per una altra ho és analitzar per què «les relacions personals influencien les professionals», o per un altra, i cal analitzar-ho, per què «necessiten tanta formació acadèmica».¹²⁶ I aquest sentit és el que em permet interpretar no solament quines són les seves necessitats de canvi, sinó també entreveure com crear noves predisposicions a canviar, o entendre per què una escola continua innovant, una altra s'atura o una altra decideix acabar. Aquest sentit es pot compartir amb l'equip docent perquè permet entendre els significats dels canvis dels seus centres i explorar noves rutes.

¹²⁶ Exemples extrets d'algunes de les escoles que assessoro.

Aquests principis em porten a pensar en línies d'acció basades en la necessitat de:

- Crear la necessitat d'una escolta comprensiva, des del reconeixement de les inquietuds, l'anàlisi dels interrogants, la confrontació de diferents punts de vista o la recerca de noves versions.
- Compartir coneixements amb el professorat; fent de guia del que va succeint; interpretant les diferents situacions que es presentin en les reunions o les aules; responent les qüestions plantejades pels mestres; fent comprensible el procés de canvi que es va portant a cap; aportant nous coneixements que permetin continuar avançant; integrant les incerteses en el procés d'innovació que es crea.
- Reimaginar l'escola 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, donant sempre un cop d'ull a la premsa, de manera que s'incorporin aspectes que reflecteixin la riquesa cultural de les societats del present: el pensament de les dones o dels adolescents (només a tall d'exemple).
- Afavorir la comunicació, mostrant com pot ser el rol del mestre com a mediador, com es pot crear la participació activa de l'alumnat en la producció del seu propi coneixement, o posicionant-nos davant de les influències que tenen els llibres de text, que potser poden deixar de ser concebuts com a màxims representants del saber elaborat per passar a constituir mitjans auxiliars de l'acció investigadora dels alumnes.
- Aprendre a diagnosticar el que passa a l'escola i acompanyar processos, a partir de trobar sentit i benestar en la relació amb els altres. Són aspectes que han anat sorgint al llarg de l'experiència i que he anat incorporant en la meva pràctica: intervenint en situacions controvertides, plantejant reptes que es poguessin interpretar des de diferents punts de

vista, indagant en diferents processos, aprenent a conviure amb interrogants oberts, apropant-me a les escoles des de la seva realitat, tenint elements de comprensió i d'interpretació de les seves problemàtiques i acompanyant els docents en moments d'incertesa.

- Pensar les transformacions en l'aprenentatge a través dels relats com una proposta d'ensenyament i model d'aprenentatge que:
 - Fomenti el treball en equip.
 - Aposti per propostes curriculars integrades.
 - Faciliti processos d'actualització.
 - Reconegui el treball docent.
 - Afavoreixi l'emancipació del professorat.
 - Deixi que l'altre vagi més enllà que tu mateixa.
 - Integri teories i experiències.

5.6. Inclusió dels esdeveniments actuals en les pràctiques d'aula

Aquest aspecte ja fa temps que el treball amb el professorat que em demana actualitzar el currículum a través dels projectes de treball. He de reconèixer que sempre és molt costós d'implantar perquè implica deixar moltes de les pràctiques i els materials que s'utilitzen habitualment, com són les estables unitats didàctiques o els llibres de text. La necessitat d'integrar els efectes de les desigualtats socials causades per la immigració, els conflictes bèl·lics, els desastres naturals, els nous descobriments científics o la influència de les tecnologies en les nostres vides, causa un impacte molt fort en els equips docents, que sovint se senten desorientats.

Compartir amb els equips docents la necessitat de treballar que significa integrar en el currículum aspectes referits a la rapidesa de les transformacions i revolucions en tots els camps de coneixement i mostrar maneres de fer en què

l'alumnat, a través de la comprensió crítica de la realitat, pugui apropiar-se de nocions tan essencials per viure com: convivència, racisme, supervivència, emancipació, insubmissió, mort, desigualtat, impotència, bondat, solidaritat, pèrdua, il·lusió o adaptació, entre molts altres aspectes, no ha estat una tasca planera, perquè m'ha comportat revisar la noció de transversalitat tan estesa a les escoles que tracten aquestes temàtiques només des d'una dedicació especial i puntual (la setmana de les cultures...).¹²⁷ Compartir amb els mestres diferents maneres d'integrar les problemàtiques de la realitat en la quotidianitat de l'ensenyament de les aules és molt costós però també molt gratificant.

A tall d'exemple, mostro com a l'inici del curs 2006-07 tres aules de diferents escoles mostren les seves preocupacions amb relació a la guerra entre Israel i el Líban que va tenir lloc al llarg dels mesos de juliol i agost.

A les tres aules s'expliciten diferents interrogants al voltant conflicte. És cert que la complexitat de les preguntes és molt diferent segons les edats dels nens i nenes, però en cap cas això va ser motiu d'exclusió sinó d'inclusió en forma de projecte de treball.

Preguntes dels nens i nenes de P5

Per què fan la guerra? Per què es mata la gent? Els nens que viuen allà tenen molta por? Els que no es moren on s'amaguen? Què fa la gent quan hi ha guerra? Per què lluiten? Qui són els dolents? Per què no ho arreglen tot parlant i fent-se amics? Per què tenen tantes armes? D'on les treuen? Per què no hi ha ningú que digui prou?

Preguntes dels nens i nenes de segon de primària

Qui és Hezbol·là? Per què tiren bombes al Líban? Per què maten gent innocent? Per què hi tants conflictes a l'Orient Mitjà?

Preguntes de nois i noies de sisè de primària

La violència és l'única manera de resoldre els conflictes? Quins estats donen suport al terrorisme? Quina relació hi ha entre el conflicte d'Israel i el Líban i Palestina? Quin paper té la venjança en tot el que succeeix en aquests països?

¹²⁷ Com ja ho he evidenciat en el tercer relat.



Aquesta problemàtica s'ha pogut tractar des d'una visió del coneixement que possibilita que l'aprenentatge comprensiu no s'ajorni ni negui la necessitat d'aprendre dels nens i nenes des de la realitat. En les tres aules tracten d'afrontar la complexitat del coneixement vinculat al món en què vivim, mantenir l'interès per entendre i interpretar els esdeveniments tant dins com fora de l'escola, i també al llarg de la vida.

Aquest enfocament, tal com mostra l'exemple, permet crear un coneixement no acumulatiu sinó comprensiu, i això vol dir crític i actiu, promotor d'idees d'actuació i canvi en les maneres de ser i fer de les persones. És a dir, que possibilita actuar. Un entorn que exclou ensenyar conceptes estancs i preestablerts que només permeten reproduir i acceptar una realitat que des d'un únic punt de vista (occidental) és fixa i immutable.

En transcriure aquest exemple m'adono un cop més que l'assessora no pot ajudar a canviar els mestres des de models d'intervenció incoherents entre el que es diu que es pot fer, basat en la millora i la innovació, i com es fa arribar el contingut de canvi sovint transmissor o desconnectat de les concepcions docents.

5.7. Representació dels canvis i transformacions

La present recerca m'ha fet adonar també que relatar la pràctica assessora significa fer comprensibles els canvis des de la realitat de les aules (creant espais de comunicació en què puguin ser coneguts per tota la comunitat

escolar: exposicions, xerrades, documentals, dossiers, carpetes, àlbums, cartes...), explicitar les idees de l'alumnat (conèixer els tipus de neguits que tenen els nois i noies amb relació a, entre altres aspectes, la societat que els ha tocat viure vinculats al seu futur, al seu cos, a les seves relacions...), mostrar diverses preocupacions docents (relacionades, per exemple, amb les maneres d'establir comunicació amb els alumnes, amb la creació de nous espais de relació entre ells/es, amb els tipus d'informació que poden utilitzar a les aules, tots en relació amb els nous temes que s'aborden tant en les tutories com en el treball interdisciplinari), tenir en compte referents teòrics significatius (que aportin més coneixements sobre com ensenyar en el segle actual vinculats a aspectes que els permetin avançar en la noció d'integració en el currículum com la multiculturalitat, la interdisciplinarietat, la intersubjectivitat, les multialfabetitzacions...) i sobretot també poder evidenciar les relacions que va fent l'assessora amb la seva experiència o amb els seus referents (fent arribar a l'equip docent diferents maneres de comunicar les connexions «això té a veure amb...»; «aquest aspecte em recorda...»; «aquesta idea està relacionada amb...»; «aquest comentari em permet connectar-lo amb...», etc.).

Exposo aquí com un mestre¹²⁸ de primària intenta integrar aquestes idees en la realitat de la seva aula, aquest és el seu text i la seva imatge:

Què és el que fa possible que a les aules es visquin històries importants per als nens i les nenes, importants també des del punt de vista dels mestres?

Imagem-nos una aula en la qual el currículum, els continguts, es decideixin en funció de les necessitats de comprendre el món i la vida per part de les persones que hi conviuen.

Un hàbitat on les interaccions parteixin del reconeixement de tothom; on les meves, les teves, les seves, les nostres preguntes i inquietuds trobin un moment i un lloc per ser acollides, escoltades, per expressar-se i ser valorades.

Un espai i un temps en el qual l'alumnat es pot dedicar a comprendre's ell mateix i el seu món.

Imagem una aula teranyina en la qual es teixeixen els fils personals, els sistemes de representació, la realitat...

¹²⁸ D. V. Escola D. (2005).



Imaginem l'atmosfera d'aquesta aula, composta de models i de patrons d'interacció basats en determinats valors. On es respira el màxim de llibertat barrejada amb un respecte exquisit. On l'altre compta i molt. On la diversitat de veus i mirades són com l'oxigen de l'esperit crític. Una atmosfera que fomenta la curiositat, on suren i es capbussen emocions i sentiments.

Imaginem l'aula com un espai públic, on la gent s'implica i col·labora, en el qual no es qüestiona les persones, però sí que es reflexiona sobre els fets. Un regne del rigor autònom, regat per fines pluges de racionalitat i d'esperit obert. Imaginem l'aula com un organisme, un sistema que forma part del cosmos.

En un lloc així es creen i es poden crear bucles de retroalimentació positiva entre les identitats de les persones, identitats que es construeixen aprofundint sobre el jo, coneixent la meva història, i construint una identitat col·lectiva.

En aquesta retroalimentació positiva, emergeixen sistemes de representació diversos; com vehicles en què fer públiques les meves intimitats, els meus descobriments sobre mi.

Com deia Aristòtil: «[...] El temps requereix també un subjecte que tingui consciència de temps i que la direcció d'aquest temps subjectiu tingui el mateix sentit o orientació que el temps dels fenòmens o canvis de la natura; aleshores l'home, per mitjà del temps, comprèn la successió, la durada i la simultaneïtat dels fenòmens, cosa que resulta una condició fonamental per ordenar els successos de la natura o bé per comprendre-la racionalment...»

El text d'aquest mestre m'ajuda a fer comprensible la necessitat d'arrossegat les nostres vides a les aules, a l'escola o a l'assessorament. Perquè totes elles, de diverses maneres i des de diferents punts de vista, estableixen lligams entre les nostres identitats i ens brinden l'oportunitat de crear noves maneres d'aprendre.

He de reconèixer que el camí fet fins arribar a elaborar aquestes idees no ha impedit que moltes vegades em quedés travada i no sabés per on tirar. Potser hi ha alguna cosa certa en aquesta percepció, però he de dir també, al meu favor, que moltes de les idees que en aquests moments faig plausibles, he trigat anys a tenir-les apropiades, per això crec que malgrat que puguin semblar de poc abast, són al meu entendre molt significatives. Sempre penso que una cosa és ser conscient d'una noció (conceptual i/o relacional) i l'altra és tenir-la apropiada, formant part d'una mateixa, que no s'hi ha de pensar sinó que està plenament incorporada en el mateix ser, pensar i fer.

Ara, però, estic convençuda que aquest llarg recorregut de creació i revisió de la meva experiència em permet fer una aproximació que, tal com vaig exposant, pot obrir pas a més d'una significació. Com tota investigació, penso que podrà ser interpretada per altres persones de diferents maneres, permetrà elaborar nous sentits, descobriments o fer noves reordenacions. I he de reconèixer que em farà molta il·lusió conèixer-les.

5.8. Inclusió de la noció de canvi en la reflexió i en l'acció

Aquesta manera d'entendre l'assessorament implica que el canvi assessor formi part del mateix procés de treball que es porta a cap a l'escola, tal com vaig mostrant. L'assessora ha poder compartir amb el professorat diferents vies de canvi. Ha d'entendre que no és una cosa abstracta i llunyana, sinó que està farcida de la realitat que forma part de la nostra vida, i si s'explicita es pot integrar malgrat l'empipadora incertesa de la qual ja he parlat molt.

Per això mostro ara el que plantejaven uns nens i nenes de tercer de primària parlant dels seus canvis. Són canvis vinculats a ells mateixos que els permeten percebre les transformacions físiques i psíquiques que han fet al llarg de les seves vides. Utilitzen els diferents llenguatges que tenen al seu abast per representar-los i compartir-los. Aquest treball els fa adonar de com són i com es veuen més enllà de la fragmentació de les matèries. Crec que aquest exemple ens fa notar una vegada més que, per poder-nos comprendre, hem de sobrevolar les matèries i crear activitats que reclamin les relacions entre la diversitat de punts de vista que emergeix en el grup classe.

Quins són els nostres canvis?

- Abans pensava que mai no sabia llegir.
- Abans només jugava i ara parlo amb les amigues.
- Jo pensava que tocaria la guitarra i toco el saxofon.
- Jo pensava que fer-te gran no portaria tanta feina.
- He trobat a faltar la meva amiga... i ha servit per adonar-me que era i és la meva millor amiga, perquè encara que no ens veiem gaire, no he perdut el contacte amb ella.
- Quan se'n va anar l'Efrem, perquè em vaig sentir molt trist.
- Abans no opinava, ara sí.
- Sí que he canviat. Ara parlo de xicots, de com seré de gran...
- Abans m'agradaven les joguines de nen i ara no.
- Abans pensava que les pel·lícules eren veritat.
- Abans pensava que tocar el piano era fàcil i m'he trobat que és difícil.
- De petit volia ser capità del Barça i ara vull ser futbolista.
- Abans tenia por de dormir a les fosques.

Amb situacions com aquestes, puc defensar amb més contundència la necessitat de crear una cultura de canvi integradora en la manera de fer i sentir docent necessaris per poder assessorar i ensenyar sense por. Una cultura que creu que el professorat i l'alumnat ha de protagonitzar les decisions que tenen a veure amb el que s'ensenyava i com s'ensenyava; que defensa que s'aprèn amb els altres des de problemàtiques que tenen lloc en la societat i que emergeixen fruit del diàleg permanent amb la realitat i que faciliten diverses maneres d'investigar, que no s'ajorna ni es nega sinó que s'afronta des de la necessitat de conèixer que es crea en un moment donat de la vida de l'aula o de l'escola.

Aquestes idees han permès a l'equip docent d'una de les escoles on treballa, reinterpretar el paper dels mestres en una aula concebuda com un espai de relacions i rellegir el currículum en funció de les noves concepcions d'aprenentatge. Són intencions que, segons l'equip, recullen reflexions, vivències, experiències, relat i sobretot consideren nous reptes, propostes de canvi i de millora.

6. GUIA ASSESSORA

Tot i que pugui semblar una contradicció amb el gruix de les idees que ressaltó, em proposo, a continuació, proposar una guia assessora amb l'ànim

de centrar una vegada més el meu itinerari. Però vull deixar ben clar que no es tracta de presentar uns passos a seguir (seria totalment incoherent), tampoc no és un manual d'aplicació, el meu sentit és poder mostrar alguns moments clau de l'assessorament com a moments a tenir en compte per a la reflexió i per a l'acció.

Els criteris que he tingut en compte per organitzar-los tenen a veure amb:

- la seqüència temporal: inici, desenvolupament i tancament;
- el meu saber assessor fruit de la meva experiència en la pràctica, la formació rebuda i l'estudi de referents, i
- els coneixements que he fet al llarg de la recerca.

Així doncs, presento aquesta guia personal amb l'ànim que altres persones trobin les seva.

6.1. Primer moment: el punt de partida i el plantejament de la demanda

Com qualsevol modalitat formativa, els inicis són sempre molt importants i l'assessorament no n'és una excepció. Però vull aclarir que jo tractaré només dels efectes de la demanda del professorat en l'assessorament.

És per tothom conegut que la condició necessària per dur a terme un assessorament a centres és que el claustre plantegi una demanda vinculada al canvi o la transformació de la pràctica que involucri tota l'escola.

Ja sé que sovint la demanda no presenta aquesta vinculació, per això penso que s'ha de treballar en aquest sentit, perquè si no es poden crear moltes confusions sobre «què és i què no és» un assessorament a diferència d'altres modalitats de formació.

En el cas que la demanda no vagi acompanyada de la necessitat de canviar, no tenen per què quedar excloses altres vies com: fer un curs, seminari o grup de

treball, o planificar diferents intervencions per part de mestres d'altres escoles o professionals.¹²⁹ Aquestes es poden pensar com un camí cap a l'assessorament o per donar sentit a les necessitats del professorat i no anar més enllà, perquè no sempre s'ha de passar per aquest model de formació.

Però quan les escoles plantegen la necessitat de canviar, cal fer també un treball interpretatiu molt acurat del sentit de la demanda que fa un equip de mestres.

Aquesta és una de les tasques assessores més rellevants que no exclou poder-la compartir amb altres professionals (assessors o formadors), sinó tot al contrari, ho reivindico com una necessitat formativa de les persones que ens dediquem a assessorar. És un període que també comporta un estudi en profunditat de la documentació (PCC i PE) de l'escola i de contrastació amb tot l'equip. També cal esbrinar quin ha estat el seu origen, com s'hi ha arribat, quin és el sentit que hi ha donat.

La funció indagadora d'aquest primer moment té una importància clau que involucra, al meu entendre, tot el procés assessor, perquè planteja una manera de treballar orientada al diàleg i a la contrastació de punts de vista que permet anticipar no solament la tendència assessora que es durà a terme, sinó també el tipus de compromís que es requerirà per part del professorat. És un compromís que va més enllà de l'assistència per l'obtenció d'un certificat, perquè significa posicionar-se davant del que va emergint, fer aportacions en les converses que es va fent, dur a terme noves pràctiques i compartir-les amb els altres, valorar les transformacions que es van duent a terme o comentar la visió personal que es té sobre els canvis que es van fent.

Aquest treball ajuda l'assessora no solament a entendre amb més profunditat el sentit de la demanda, sinó també a explicitar què podrà atendre i què no. Un

¹²⁹ Durant el curs 2006-07 en una escola de Ciutat Meridiana l'equip directiu va fer la demanda d'assessorament. Després d'algunes converses, es veure més convenient organitzar diferents sessions de treball per part d'un assessor extern que els ajudés a veure la dimensió de l'assessorament i també es van presentar diferents experiències d'aula relacionades amb les seves inquietuds.

aclariment necessari però que, malgrat tot, no blindi l'assessorament de problemes i adversitats que d'una manera o una altra aniran sorgint.

La interpretació acurada de la demanda requereix temps de dedicació que sovint no queda ni tan sols reconegut per l'Administració, que només quantifica l'assessorament quan arrenca, el treball anterior sembla preliminar i que fins i tot es podria arribar a estalviar. Però per a l'assessora és absolutament necessari fer un enquadrament que li permeti consensuar amb el claustre la línia de treball que tirarà endavant. La recerca de significat de la demanda, Ventura (1994), representa incloure el sentit de relacions interpersonals que tenen lloc en la presa de decisions, que a través del diàleg, poden exposar els seus diferents punts de vista.

Aquest enquadrament significa també, com ja he exposat en altres moments, incorporar la idea d'entrebanc dins del procés de treball. Aquesta idea em permet ressaltar la importància que té indagar a fons, entre altres aspectes que puguin anar emergint, la diversitat, les necessitats de canvi, les diferents maneres d'interrogar que s'expliciten i les incoherències entre diferents models d'ensenyar que utilitzen a les aules.

És una indagació que comporta, al meu entendre, entrecreuar les demandes dels equips docents, les inquietuds dels alumnes, les influències dels mitjans de comunicació o la pressió dels esdeveniments actuals.

6.2. Segon moment: la narració dins l'acció assessora

És aquí on plantejo més diferències amb relació a com assessorava abans de fer aquesta investigació. I és perquè actualment incorporo les narracions assessores i docents en el procés de canvi amb l'ànim que es puguin dur a terme a les aules¹³⁰ com una manera de trencar les barreres entre la vida escolar i la vida real.

¹³⁰ En aquests moments hi ha mestres que treballen les narracions a les aules o que fan activitats que són narracions, però a les quals encara no han donat aquest significat.

Ara ja puc dir que desenvolupar la narrativitat per fer balanç de l'experiència m'ha permès establir connexions entre les vivències narrades i les accions docents, i remarcar la importància que tenen els relats per ancorar els canvis perquè, com diu lacono (2005)¹³¹, prop de la narració hi ha l'experiència.

Historificar el passat comporta, per una banda, estudiar la relació entre experiència i pràctica, i per una altra, mostrar les coherències i les incoherències entre el que es diu i el que es pensa. Narrar és, des del meu punt de vista, donar sentit a la pràctica, perquè es tracta de fer un camí lligat a l'afectivitat que facilita l'aclariment (no la resposta o la solució) de l'acció, augmenta la capacitat de sintonitzar amb els altres i sobretot permet que aflorin les emocions que tots portem dins.¹³²

En els relats els mestres fan explícits no solament els entrebancs que comporten les transformacions que es duen a terme a la seva aula, sinó que també donen pistes de com continuar canviant. Aquesta manera fa que l'assessora no se senti atrapada en la cultura de la queixa, que tan sovint aflora en les escoles, que pugui plantejar accions que afavoreixin l'escolta comprensiva. I així pot compartir coneixements, reimaginar l'escola transformant les relacions entre les persones, afavorir la comunicació i acompanyar processos de canvi.

Els relats d'experiència em brinden també l'oportunitat de presentar una perspectiva assessora diferent que inclou, més enllà de la demanda inicial, les problemàtiques relacionals, culturals, socials o tecnològiques.

¹³¹ Lo lacono, G. (2005). Costruire storie per dare senso alle esperienze di Gabriele. TerritorioScuola Ibformazione - Didattica, Reti, Ricerche. http://www.territorioscuola.com/saperi/costruire_storie.html

¹³² Recordo una sessió de treball a l'escola S., quan van començar a exposar fragments dels seus relats, com se'ls enrocava la veu, els brillaven els ulls o havien d'aturar la seva lectura. I és que quan ens narrem també narrem les nostres emocions.

Però sé també que he d'estar disposada a compartir la meua història de canvi¹³³ amb els mestres de les escoles que assessoro en aquests moments. És una idea que em continua desvetllant molts neguits farcits d'incerteses per tot el que implica analitzar i intercanviar els diferents relats.

Sé també que assessorar es adonar-se (i fer que el professorat s'adoni) de la necessitat d'actualitzar l'escola portant a terme un procés d'indagació, que prengui les experiències com a font de coneixement. Aquesta indagació està vinculada a pràctiques de relació, convivència i mediació. Sóc conscient que assessorar implica ser conscient dels propis límits, que no s'amaguen sinó que s'intercanvien i es posen amb relació als dels altres, i que sobretot posa en qüestionament la fractura entre la teoria i la pràctica, perquè arrenca de la pràctica, fent que la reflexió de les pròpies inquietuds (i les dels altres) es transformi en saber i permeti crear noves pràctiques.

Ja he argumentat àmpliament que per mi assessorar significa: acompanyar el professorat en els canvis (més enllà dels mètodes i de les rutines); establir relacions amb els altres i buscar comprensió i entesa, però sobretot és acceptar les incerteses com a part del camí.

Al llarg de la recerca he mostrat algunes experiències de com ho he afrontat, però encara martellegen dins meu un feix d'interrogants sobre com continuar plantejant canvis vinculats a la millora a les escoles que no deixen de ser per mi nous reptes.

Són canvis que impliquen, entre altres aspectes, a) reelaborar l'apropament a les escoles, b) abordar problemàtiques com el sentiment de carència que té el professorat de la seva pròpia pràctica, c) mostrar maneres de connectar la docència amb la funció social, política i cultural de la seva tasca, d) detenir-se

¹³³ Una història farcida d'entrebancs, anades i vingudes, dubtes i preocupacions que m'han anat portant a un camí de transformació i revisió sobre com assessorar. Aquest camí no l'he fet sola, ja ho vaig dient, però vull dir que l'he fet acompanyada dels mestres de les escoles més que amb les institucions educatives que no han estat mai constants en les propostes de formació dels assessors/es.

en la sensació de distància que té el professorat entre el que diu i el que fa, fer visibles les pors i les resistències a les transformacions.

El repte d'integrar totes les idees del meu relat (en diferents nivells d'extensió i aprofundiment, utilitzant diversos formats i recursos) en l'assessorament no deixa de crear-me una pila de preguntes i alhora de nous reptes. Però em pregunto com explicaré tot el que he après fins ara perquè pugui ajudar a entendre el professorat (des de la meva experiència) la necessitat de relatar la seva experiència. Com compartiré amb els equips docents de les escoles que aniré assessorant el que vaig aprenent i fer que alhora se sentin acompanyats per mi? Com faré comprensibles els meus significats dels canvis? Preguntes i més preguntes que em van apareixent a mesura que em plantejo els meus propis canvis.

Entendre el meu itinerari com a part integrant de l'assessorament (amb relació al que em vincula amb el seu projecte d'innovació) dependrà (en sóc molt conscient) de com ho plantegi jo als mestres. Aleshores probablement sabré si la via que he elegit els podrà interessar i si els donarà pistes de com pensar en els seus propis canvis.

Però, es tracta de mostrar la teva vulnerabilitat per assenyalar els camins incerts dels canvis? A mesura que vaig escrivint m'adono de la paradoxalitat en la qual em veig involucrada com: mostrar els interrogants per sortir de dubtes (o tenir-ne de nous), ser humil per tenir més clar el teu propi posicionament ideològic; ser generosa per donar a conèixer el que saps i el que et queda per aprendre, però també mostrar-te vulnerable per sentir la teva fortalesa. Són idees que em plantegen la necessitat d'explicar amb més detall on estic i per què hi estic.

Tot un atordiment que també em comporta mirar-me de prop (com m'identifico) amb el lloc on em col·loco davant del professorat, per poder contrastar les expectatives dels seus canvis amb les meves i mostrar el meu posicionament amb les formulacions teòriques que estiguin vinculades amb el projecte de canvi que es du a terme.

Compartir la meua mirada amb la demanda plantejada per l'equip és donar a conèixer la meua visió amb relació a l'escola: si respon a una problemàtica del centre, si està vinculada amb la vida de les aules; si té relació amb el context o si està connectada amb processos d'actualització. Tot plegat em fa pensar que el punt on estic ara és completament diferent d'on he estat fins ara. Sóc conscient que em col·locaré en un posicionament extern (que és el que he tingut sempre i necessito continuar tenint), però ara estarà explicitat (relatat) i subjectivat. Aquest canvi facilitarà (n'estic convençuda) la comprensió dels nous significats que es vagin presentant perquè hi haurà un marc referencial en què sostenir-se (encara que sigui des de l'explicitació de les discrepàncies) que possibilitarà als mestres mostrar-se des d'allò que consideren que és diferent, únic i excepcional. L'assessorament ha de permetre que cada persona parli des d'ella mateixa, que la singularitat s'incrusti en el procés de canvi des de l'escolta comprensiva, obrint la possibilitat de teoritzar a partir de les concepcions que explicitin els docents.

Sé també que assessorar significa afrontar les adversitats que impliquen els canvis amb els equips docents de les escoles vinculades amb la complexitat institucional en què les estructures de participació i xarxes de comunicació són sovint complicades. O haver d'afrontar reptes com: promoure relacions (entre docents, discents, PAS, famílies, comunitat...), validar determinades tasques del professorat o facilitar el protagonisme als (i les) docents i discents.

Integrar el model de canvi assessor (farcit d'entrebancs) en l'assessorament desmunta la idea que l'assessora ha d'anar a l'escola per solucionar problemes, resoldre dubtes o subministrar noves pràctiques. Amb el que he après entenc que, a partir d'anar-hi, he de poder compartir, dialogar, intercanviar la meua experiència en els canvis amb les diferents maneres de percebre'ls que té el professorat. Des d'aquesta connexió, que parteix d'explicitar les diferents maneres de relatar la relació entre «el jo docent i l'escola», he de poder donar pistes, suggerir, obrir nous interrogants, oferir diferents sortides a les demandes plantejades.

Aquesta nova perspectiva assessora m'ha fet percebre les diferències de com començava a assessorar abans, des de la interpretació de la demanda, no és que ara l'exclogui sinó que la integro dins del procés, passa a ser una part de l'inici de l'assessorament quan abans n'era només punt de partida. Això vol dir que la demanda està explicitada doblement: a) la que planteja el professorat i b) la que interpreta l'assessora; ambdues (compartides) són no solament el fil conductor de l'assessorament, sinó també l'aglutinador del projecte de millora de l'escola.¹³⁴

Potser tal com ho explico pot semblar que assessorar sigui molt complex; és així, però sí que he de dir que exigeix una bona dosi de generositat i alhora d'humilitat. Col·locar-me en aquest nou posicionament implica saber compartir tot el que és nou per mi, allò que acabo d'aprendre, d'entendre, de crear, de pensar, de sentir o d'imaginar. És complex, també, perquè no significa traspasar una concepció de l'aprenentatge trontollant sinó una nova perspectiva que obre possibilitats de crear i sobretot de sentir noves pràctiques.

6.3. Tercer moment: diferents maneres d'abordar la temàtica plantejada pel professorat

Vol dir involucrar-hi tota la institució (professorat, alumnat, famílies). L'assessora ha de saber ubicar-la dins d'una xarxa de temàtiques més àmplia que té lloc a les escoles.

La temàtica que es treballa en l'assessorament, com pot ser, per exemple, «els conflictes en la comunicació entre l'equip» o «la transformació de la pràctica a través dels projectes de treball», no es pot aïllar dels altres projectes formatius que es duguin a terme o d'altres necessitats que tingui l'escola. Cal valorar-los per poder-los analitzar tant pel contrast com per la sintonia. Però, en qualsevol cas, sempre són un enriquiment per a la reflexió.

¹³⁴ En l'escola en què inicio el procés, m'he adonat que aquest punt de partida ha permès a l'equip integrar l'assessorament en el projecte global de l'escola del curs (2006-07) i els relats dins del procés de treball.

Centrar la temàtica, explicitada en la demanda, en la noció de canvi comporta dimensionar-la, no com una cosa fixa i estable que quan es coneix s'instal·la en la pràctica i s'acaba l'assessorament, sinó que representa anar més enllà de la implantació d'una metodologia concreta perquè incorpora les noves concepcions docents amb relació al fet d'aprendre. Té a veure, també, amb la idea d'obertura constant. Així, pot esdevenir un pretext per qüestionar el que està establert, fer-se preguntes, equivocar-se, fer canvis, valorar punts de vista diferents o compartir inquietuds, processos i sentiments. I així, es pot integrar el conflicte dins del procés o la reflexió sobre la pràctica pot ser percebuda com un manera de revisar les subjectivitats docents.

D'aquesta manera, la dimensió de la temàtica s'amplifica, per una banda, per l'aprofundiment reflexiu que aporten els relats, i per l'altra, per la mirada crítica que es fa sobre la realitat, que permet connectar les experiències docents amb les discents o sentir que es construeixen nous coneixements.

Aquest treball ajuda a buscar un sentit que guiï les accions, permeti dialogar i donar significat a les pràctiques. Això fa que la visió transversal dels fenòmens plantegi el que passa en altres llocs i permeti analitzar com ens afecten els esdeveniments del món actual (professorat, alumnat, famílies o comunitat). És una visió que dóna possibilitats d'aprendre amb sentit, qüestiona les inèrcies, facilita l'aprenentatge dels problemes i permet treballar amb temes emergents.

El reflex és així una construcció col·lectiva teixida de memòria i vivències expressades en els relats que hi donen un sentit únic i diferent.

6.4. Quart moment: problematitzar la realitat des de les diferents visions i versions que té cada mestra amb relació als canvis

Un desplegament de treball que comporta l'intercanvi de punts de vista, la contrastació amb altres veus i la reflexió personal que fa que la discrepància a través de les diferents opinions sigui motiu de debat més que de resistència.

Aquest moment assessor comporta integrar les diferents narracions i obrir-les a la contrastació i el diàleg amb els altres. És una feina que significa treballar amb nous mitjans de representació del coneixement, que presten atenció a la importància de comunicar el que s'aprèn de diferents maneres i registres.

Això comporta utilitzar la diversitat de recursos que actualment estan a la nostra disposició, com poden ser objectes que sempre han estat presents en les nostres vides o d'altres de més nous com els que ens brinda el progrés tecnològic.

La incorporació dels relats, que poden ser llargs o curts, amb imatges, amb objectes, amb músiques, per posar alguns exemples, dona la possibilitat de treballar amb les concepcions docents i fa que se sentin protagonistes del seu propi treball. Això comporta pensar les relacions docents des d'una altra mirada, perquè a través seu, tothom, porti més o menys temps a l'escola, tingui una experiència per compartir.

Aquest eix comunicatiu permet pensar altres estratègies que abans eren el centre de l'assessorament, com «l'intercanvi d'experiències d'aula», que continuen sent igualment importants però que no tenen un sentit descriptiu sinó interpretatiu, perquè, com que estan dins de l'experiència, hi ha involucrada l'argumentació.

Però vull dir també que col·locar el pes del canvi en la narrativitat pot semblar limitat. No voldria de cap manera que els relats esdevinguessin un recurs per fer dir als mestres coses que potser d'una altra manera quedarien silenciades, sinó tot el contrari, entendre'ls com un apropament comprensiu als efectes gratificants o adversos involucrats en qualsevol procés de canvi.

L'oportunitat de problematitzar la realitat escolar a través del treball narratiu permet també plantejar aquest enfocament a les aules. I això significa donar més consistència a l'escolta comprensiva de la veu dels alumnes i desplegar recorreguts d'ensenyar a aprendre relacionats amb les vides dels alumnes.

6.5. Cinquè moment: anàlisi de les repercussions dels canvis

Aquest és un moment d'estudi de la realitat escolar, que a través de la mirada dels docents, comporta atendre, entre altres aspectes: les pors, els descobriments i les consolidacions; o interpretar els afectes dels canvis col·lectivament pel que fa a les relacions entre les diferents persones. Tothom sap que un mestre que ha liderat en un moment donat la innovació a l'escola es pot sentir relegat quan s'introdueixen transformacions que no veu clares. Aquests recol·locaments, sovint complicats, creen tensions que s'han de poder treballar. Així potser, per posar un exemple, les desercions d'alguns mestres en el transcurs d'un procés de canvi, es poden viure des de la interpretació i no des de la culpa, com passa actualment en algunes escoles.

Uns altres elements que cal considerar són les repercussions dels canvis en l'organització de l'espai i del temps, és important treballar aquests aspectes dins de l'assessorament, encara que també es puguin tractar en les reunions de cicle o de claustre, però l'assessora s'ha de responsabilitzar d'allò que es deriva de la demanda. Tot i que el punt de vista de l'assessora és el d'un més en el grup, no es pot desentendre d'iniciatives que tenen a veure amb la seva acció. No és, com ja queda clar, un punt de vista impositiu, o de control, sinó valoratiu, perquè del que es tracta és d'aportar elements diferents que ajudin a prendre decisions coherents.

Les dimensions dels canvis obren un espai comunicatiu entre les famílies i l'assessora i, a vegades, els ha de donar a conèixer. La visió assessora, com a persona externa al centre, ajuda a donar més consistència al procés engegat. És una comunicació que, depenent d'on estiguin ubicades les escoles, es pot ampliar a la comunitat social.¹³⁵

¹³⁵ Em refereixo, per exemple, a escoles que es troben en barris amb problemàtiques socials complicades o poblacions petites on tothom es coneix.

En línies generals aquest moment parla de la cultura de canvi docent, de com els protagonistes, professorat i l'alumnat, estan en diàleg permanent amb la realitat i afronten des de la necessitat de conèixer noves maneres de relacionar la teoria i la pràctica, a través de l'intercanvi de punts de vista entre l'equip i de la contrastació de diverses fonts de documentació i informació.

6.6. Sisè moment: acabar l'assessorament per continuar canviant

Trobar el moment per al tancament comporta avaluar el treball fet i també traçar les línies perquè l'escola continuï el seu procés de transformació, que continuï fomentant el treball en equip, facilitant processos d'actualització, integrant teories i experiències o apostant per noves propostes pràctiques.

En realitat, el final ja es planteja des de l'inici, quan es pensa l'assessorament com un espai narratiu perquè afavoreixi l'emancipació del professorat.

Deixar espai per aprendre a conviure amb interrogants oberts per reconèixer les seves pròpies experiències; establir relacions de compromís; compartir i intercanviar idees sobre els significats dels canvis o acceptar la incertesa, forma part del procés de transformació.

És el moment també d'avaluar: el punt de partida, la coherència o la cloenda de l'assessorament; el grau de satisfacció o insatisfacció del treball dut a terme; les noves pràctiques implantades. Un treball essencial no solament perquè l'escola continuï canviant sinó també perquè es pugui reconèixer la tasca assessora amb els seus pros i contres. D'altra manera, el que passa és que sol quedar difuminat el protagonisme d'uns i altres i el costós treball de canvi acaba sent terreny de ningú, quan és justament el contrari, ha de tenir noms i cognoms que formen part de la vida i la professió de cadascú.

Cada moment és important. Malgrat que els hagi presentat seqüencialment, en la realitat tots, fins i tot l'inici i el tancament, tenen certa simultaneïtat. Començar és alhora acabar. Potenciar el protagonisme del professorat és afavorir els canvis des de la subjectivitat.

6.7. Però si aquesta és la meva guia, com assessoro?

Pensar en el procés d'aprenentatge que he fet en aquesta investigació m'ha comportat reflexionar, una vegada més, sobre com les narracions de les experiències i vivències de les persones que s'activen en contextos de canvi poden crear noves maneres de relacionar-se, d'afrontar els conflictes o pensar en propostes didàctiques diferents.

Aquest aspecte, al meu entendre, no està massa estès en la docència, malgrat la força que té i la quantitat de literatura psicopedagògica que ha generat.

Sé que moltes persones que es dediquen a la formació permanent i de manera específica a l'assessorament, tenen en compte les preocupacions, interessos, dubtes, afirmacions, desitjos o negacions del professorat a l'hora d'emprendre un recorregut d'ensenyament, o sigui, de canvi. És cert també que les teories constructivistes han tingut quasi una actitud reverencial a l'hora de proclamar als quatre vents la necessitat de valorar en tota seqüència d'ensenyament els coneixements previs de l'alumnat. Però la recerca m'ha facilitat anar més enllà d'una proposta d'indagació inicial, que després pot recórrer a estratègies dinàmiques col·laboratives interessants, i aprofundir en les possibilitats que pot arribar a tenir el fet de treballar sobre l'experiència viscuda i aprofundir en la força que té la mirada subjectiva davant del repte que planteja la complexitat de la innovació en els centres escolars.

Fer aquesta opció significa, des del meu punt de vista: afavorir les narracions de les experiències, estar disposada a compartir situacions d'incertesa que vagin sorgint al llarg de l'assessorament, concebre una manera de treballar en la qual es puguin compartir necessitats o inquietuds, ser flexible davant de les aportacions dels altres, incorporar referents teòrics relacionats amb els temes que van emergint, pensar l'assessorament com un espai de relacions que, segons com s'afrontin, poden crear un clima emocional.

4a PART: SENYALS PER CONTINUAR CANVIANT

Presentació

Elegir la metodologia narrativa per poder expressar, recordar, comprendre personificar o restablir el passat a través del mètode sobre «els relats», no solament m'ha permès reconstruir el meu itinerari, com ja he dit en altres apartats, sinó també avançar en una tendència assessora que integra l'experiència com a font d'aprenentatge al llarg d'aquesta investigació. Però sobretot m'ha ensenyat a treballar en la complexitat de les relacions del equip docents i en la construcció de les transformacions pràctiques tan necessàries per poder millorar les escoles d'ara. És ara quan més puc dir que la recerca ha esdevingut formativa en un àmbit que sempre m'ha interessat.

En aquest sentit, indicaré a continuació alguns senyals per continuar avançant en la professió assessora. Ho faig a partir del diàleg que estableixo amb els objectius i les preguntes que exposo en la introducció. És un diàleg que m'ha comportat especificar amb més detall aspectes que ja he exposat en els altres apartats i sobretot reclamar la necessitat de formació assessora. Ho faig sintèticament per poder deixar ben clar quins són els aspectes que vull ressaltar.

1. FOCALITZACIÓ D'IDEES ELABORADES AMB RELACIÓ ALS INTERROGANTS PLANTEJATS EN EL PUNT DE PARTIDA

1.1. Què és el que passa, o hauria de passar, perquè l'assessorament a centres promogui canvis o transformacions a les escoles?

L'assessorament hauria de:

- Rescatar les pors i les resistències. Reconèixer-les amb tot el respecte que implica. Ha de poder treballar amb la densitat de les rutines i tradicions.
- Ajudar a seleccionar i delimitar problemes, facilitar recursos, dinamitzar trobades, promoure processos de regulació, revisió i avaluació de canvis, establir xarxes de comunicació, negociar o regular experiències.
- Promoure situacions que ajudin a transformar la pràctica, ha d'ajudar el professorat a prendre consciència de la seva realitat per poder pensar

noves pràctiques innovadores. L'apropiació d'un nou coneixement i la creació de noves maneres d'ensenyar depenen fonamentalment de les concepcions del professorat i la seva permeabilitat, dels seus sabers i del seu grau d'implicació.

- Afavorir que els mestres elaborin el seu propi procés de canvi, perquè el puguin pensar des de la seva subjectivitat.
- Deixar temps per poder reflexionar sobre les transformacions que es van duent a terme.
- Treballar sobre les concepcions docents involucrades en les maneres d'ensenyar i d'aprendre, i tractar de mobilitzar-les a partir de preguntes, idees o maneres de raonar.

1.2. Què aporta de nou la reconstrucció de l'experiència viscuda en l'assessorament a centres?

Aporta que assessorar:

- No és donar respostes, sinó provocar el debat i la reflexió. I que cal abordar la teoria des del punt de vista pràctic.
- No ha d'interferir en les concepcions dels docents, però sí que ha de mostrar com es poden canviar o evidenciar que és important a partir de les qüestions, les idees, les referències i les maneres de raonar del professorat.

1.3. Què he pensat en la reconstrucció del meu itinerari que no havia pensat abans?

He pensat que és necessari:

- Donar importància a l'escolta comprensiva; reconèixer les inquietuds; analitzar els interrogants; confrontar diferents punts de vista o cercar noves versions.
- Replantejar les experiències relacionals, encara que calgui desbordar els marcs establerts o qüestionar els enunciats pedagògics imperants.
- Contribuir al desenvolupament de la identitat de cada mestre, valorant que el passat i el present s'omplen de sentit al mateix temps que va apareixent un sentiment de docent més integrat.
- Establir límits, no voler solucionar-ho tot.

1.4. O si ho havia pensat, ho penso ara d'una altra manera?

He pensat 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 la mateixa assessora) i la manera de concebre l'organització i els continguts que s'han d'ensenyar en el segle actual, però que cal:

- Preveure i anticipar la possibilitat que les noves pràctiques no quedin enquistades i es converteixin en rutines.
- Revisar els models de convivència de les institucions escolars, les relacions entre els cicles, equips directius, inspectors...
- Assumir el risc d'obrir nous espais i temps escolars, malgrat que no sigui una tasca planera, i fer que les veus dels nens i nenes no siguin interpretades com a soroll, fet que implica qüestionar alguns criteris d'ordre i control del professorat.
- Anar més enllà de l'anàlisi del que és observable, per entendre que es tracta de treballar amb les interaccions complexes, apreciables només si s'analitzen extractes ocults en els quals se sustenta la realitat evident.

1.5. Quines relacions noves he establert?

He constituït que l'objecte de l'assessorament és la institució on:

- El reconeixement del conflicte vist des de l'experiència acaba cohesionant i vertebrant.
- L'acceptació de la indeterminació i de la incertesa del que significa que el coneixement es pugui qüestionar.
- Es doni l'oportunitat de treballar la por de la singularitat, sentir-se més segurs callant, tractant el silenci com una defensa. S'ha de treballar amb suposicions o hipòtesis per poder pensar alternatives didàctiques.
- Es donin 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. Cal que cadascú busqui la seva pròpia via de canvi.
- L'afavoriment d'una relació d'independència entre l'assessora i el professorat faciliti la interpretació de la pràctica.
- Es pugui tenir empatia amb els mestres i tractar de comprendre les seves actituds i mirar què hi ha en l'altre que ressoni en nosaltres mateixos, que ens remogui.

- Es possibiliti treballar la integració curricular, grupal i personal des de l'anàlisi de la realitat, les significacions dels esdeveniments i dels fets que orienten cap al futur.

1.6. Què faig amb tot això? Com faig notar als altres el meu recorregut?

Fonamentalment vull donar a conèixer la importància d'unir el saber experiencial amb el saber relacional a través de la narració, perquè facilita, des del meu punt de vista, la interiorització d'un sistema relacional de compromís, encara que molt complex, que permet repensar els canvis que es van duent a terme.

És una unió que afavoreix el plantejament de les noves pràctiques que es van duent a terme personalment, grupalment i institucionalment. I ajuda a reconstruir la problemàtica del centre fent suggeriments, creant alternatives i possibilitant noves accions.

En aquesta línia l'assessora ha de treballar per afavorir les subjectivitats en la comprensió i realització dels canvis: aollint, com ja he dit anteriorment, les diferents identitats. Per això no ens podem mostrar com una persona aliena al centre, la nostra presència ha de ser palpable i percebuda per tothom.

1.7. Què he descobert com a assessora al llarg de la recerca?

He descobert que la rellevància de la dimensió institucional, en què l'assessora ha d'afrontar la conflictivitat relacional i la problemàtica social dels centres escolars. Per tirar endavant aquest plantejament, l'assessora ha de:

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

Són qüestions que em fan entendre que les diferències personals, les concepcions subjectives de la realitat escolar, les relacions que es creen entre les persones, fan que els canvis siguin costosos i requereixin un gran esforç per part del professorat i l'assessora, però que si es disposa de temps, formació i suport institucional, continuo pensant que és una de les vies més significatives d'accés a l'actualització de l'escola.

2. ELS OBJECTIUS I LA FORMACIÓ ASSESSORA, UNA NECESSITAT RECLAMADA

Els objectius inicials de la recerca: donar significat a la meua pròpia experiència; reconstruir la meua pràctica assessora acompanyada d'altres persones i mostrar la recopilació i la reflexió del meu itinerari, m'han desvetllat la necessitat de fer una proposta de formació assessora.

Perquè investigar l'experiència de la manera com l'he viscuda, m'ha permès no solament reflexionar sobre els aspectes essencials que caracteritzen l'assessorament, sinó també fer evident la mancança formativa que patim els professionals de l'assessorament (no tothom pot fer una recerca per formar-se). Per això vull traçar el final d'aquest trajecte des de la necessitat de plantejar una línia formativa adient a la complexitat del treball assessor, tan necessari per a la millora de l'escola.

El que proposo a continuació són uns suggeriments pràctics fonamentats en la meua investigació i en la meua pràctica. Tot i que no puc oferir cap plantejament definitiu que es pugui seguir al peu de la lletra (seria totalment incoherent amb la meua línia de treball), els punts que destaco depenen més de la sensibilitat interpretativa i el tacte amb relació a una professió que, des del meu punt de vista, exigeix un gran esforç professional.

2.1. Crear espais formatius assessors que valorin aspectes tan significatius com aprendre a:

- convidaure amb tot allò que és encara desconegut per tots nosaltres, tenint present que l'alumnat d'ara necessitarà actualitzar-se contínuament al llarg de la seva vida;
- intervenir en les relacions intersubjectives, incorporant debats en la formació docent que es plantegin la integració de la diversitat cultural de gènere, raça, cultura o creença;
- entendre la rellevància de les propostes curriculars integrades o interdisciplinàries, l'actualització cultural i psicopedagògica del professorat implica oferir continguts d'interès i significat a l'alumnat en funció de les característiques de la comunitat i els seus estudiants en concret;
- interpretar la realitat de l'escola actual o reconèixer que s'aprèn a assessorar amb les persones, aprendre a col·locar-te en el lloc de l'altre i sentir que connecta amb tu mateixa.¹³⁶

Aquests aspectes impliquen continuar aprenent a examinar les relacions entre els continguts, les persones i les institucions, connexions essencials en el treball assessor.

¹³⁶ Sóc conscient que hi ha molta bibliografia que pot sustentar aquestes idees, però davant d'una possible allau d'informació que a mi més aviat em descol·loca, vull parlar d'algunes veus que m'han ajudat a aprofundir-les. Em refereixo bàsicament a: «Los contextos del ser» d'Atwood i Stolorow (2004), Barcelona, Herder; «La integració del currículum» de J. A. Beane (2005), Madrid, Morata; «Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado», de J. Torres (1994), Madrid, Ediciones Morata; i «Las fuerzas del cambio con creces» de M. Fullan (2006), Madrid, Akal.

Ja he comentat anteriorment que la recerca m'ha comportat veure l'assessorament des d'una perspectiva diferent, però vull reivindicar també la importància que té poder contrastar tot el que preocupa en un assessorament amb altres professionals, perquè així podrem avançar en cadascuna de les problemàtiques que se'ns presenten, compartint experiències i construint noves narratives.

Sé que és difícil trobar nous camins per formar-se en aquest sentit, però no m'estalvia reclamar una via de formació que ens ajudi a integrar continguts relacionals, institucionals, socials, culturals o científics, més enllà del coneixement disciplinari (que també és imprescindible) per a les persones que ara assessorem i que sovint ens trobem perdudes a l'hora d'interpretar determinats aspectes de la realitat escolar, ja que disposem només de marcs referencials obsolets o llunyans als que realment necessitem. Sortir d'aquí implica que les institucions educatives vegin la necessitat de crear noves línies formatives que ens permetin ubicar la tasca assessora en les complexitats del món actual, obrint les portes a investigacions que apropin les inquietuds, dels infants i els adolescents d'ara, a les preocupacions socials dels docents.

2.2. Fomentar una cultura assessora que vagi de la certesa a la incertesa i de la simplicitat a la complexitat

Considerar que assessorar implica: treballar amb referents, actualitzar el currículum, afavorir activitats innovadores, crear un ambient d'innovació i comunicació amb relació a les noves propostes que van emergint, explicitar tot el procés que es va construint, acollir les identitats, reconèixer les diferències i crear situacions de benestar, entre altres aspectes.

Una línia de treball que implica:

a) tenir una visió global del centre perquè pugui situar les diferents cultures i pràctiques educatives i tingui elements per dialogar amb totes les persones que formen part de l'equip del centre;

- b) portar a cap una coordinació amb altres espais formatius o de gestió del centre;
- c) crear espais d'intercanvi d'experiències per facilitar la relació, i
- d) vincular la funció facilitadora amb la formadora.

Vull remarcar també que molts de nosaltres hem hagut d'assessorar sense haver pogut compartir i créixer en el nostre àmbit. És un buit que m'ha (ens) creat més d'una situació d'impotència que sovint he guardat dins nostre, sense compartir-la amb el professorat. És un buit que transcendia (i transcendeix) la comprensió, la comunicació i l'acció, però que ara em fa entendre millor la relació entre les meves pròpies necessitats i les demandes de formació del professorat perquè puc tenir-hi empatia.

D'aquest fragment es desprèn fins a quin punt s'ha demanat als assessors i a les assessores, des d'un inici, una gran amplitud i varietat de coneixements, però molt pocs espais per aprendre i per compartir experiències. La formació dels assessors continua sent actualment única i exclusiva responsabilitat nostra. Si bé també és cert que hi ha algunes accions d'intercanvi d'experiències o activitats formatives puntuals, no deixen de ser accions poc esteses.

Així, doncs, tot i la multiplicitat de tendències assessores que coexisteixen actualment, i sent conscient que en la realitat no n'hi ha cap en estat pur i amb el risc de simplificar, a causa de la seva complexitat, intentaré dibuixar un camí per fer més comprensible la necessitat formativa que reclamo.

És una formació que ha considerar, tal com diu Najmanovich (2005), que el segle XXI requereix imperiosament altres escenaris on sigui possible desplegar l'activitat subjectiva i la transformació del món experiencial en un món multidimensional, per comprendre i actuar en aquest agitat i interessant món en què ens ha tocat viure; perquè la lògica de la simplicitat ha deixat de ser funcional i necessitem eines que ens permetin pensar d'una manera no lineal per poder explicitar les paradoxes constitutives de la nostra manera

d'experimentar-nos. Tots depenem els uns dels altres i l'única opció que tenim és garantir-nos la seguretat compartida, una oportunitat que no es pot perdre. Aquests escenaris es creen no sols en la formació docent (bàsicament en l'assessorament), sinó també a les aules.

Ens cal aprendre a indagar què passa en els aspectes relacionals fruit de la interacció permanent entre les motivacions, els desitjos, les necessitats, les inquietuds, les pors, les preocupacions i les angoixes sempre presents en els equips docents.

En aquests anys he viscut situacions en què el desig del professorat era inicialment «aprendre a instruir» i «desitjar ser instruït» i no treballar el significat d'educar,¹³⁷ però de vegades el fet d'involucrar-se en un assessorament pot mostrar també altres necessitats, com la d'assumir una decisió presa pels altres, per l'equip directiu o la institució educativa (això és el que va passar a la majoria dels mestres de les escoles municipals quan van haver d'acatar el pla de formació), que poden anar variant la seva implicació i compromís amb noves pràctiques. Tot plegat traça un camí en què van aflorant intencions, arguments, interessos o esforços que poden fer possible la reflexió i la creació d'una estructura que permet analitzar les repercussions dels canvis. Vull dir també que conviu en moltes persones «el desig de ser assessorat» i «el desig de no ser assessorat», però des del seu punt de vista i amb relació a allò que esperen. I aquesta és part de la realitat en què ens movem els assessors i les assessores. Perquè, com diu Beillerot (1996), la relació amb el saber és una relació complicada, que a la vegada és un desig de saber i un desig, sobretot, de no saber, potser per la por del desconegut.

Cada cop estic més convençuda que l'assessorament exigeix una relació de confiança i respecte amb el professorat. Poder acompanyar-lo a mantenir un bon ànim a pesar del desgast que representa l'esforç del dia a dia em situa en la necessitat de promoure el benestar. D'alguna manera, la meva intuïció m'ha

¹³⁷ El dijous 2 d'agost del 2007 Fernando Savater va escriure a *El País* un article titulat «Instruir educando», en què especifica que instruir és descriure i explicar els fets i que educar és desenvolupar capacitats i potenciar valors.

anat portant a aquesta idea i ara és un dels punts essencials de com assessorar per ajudar a buscar en cadascú la necessitat de descobrir en els canvis el valor i el sentit d'ensenyar.

L'assessorament, tal com l'entenc, ha d'ajudar a reforçar la identitat professional dels docents. Però, com en tots els conceptes, quan es parla d'identitat es poden entendre idees molt diferents. Jo parlo d'un concepte d'identitat, tal com plantejo en el primer apartat, inestable i incert, però alhora com un camí que ens apropa a la subjectivació.

Aquest pensament genera, des del meu punt de vista, la necessitat de compartir un coneixement abocat als enrevessats camins dels canvis, però que, tot i així, s'ha de poder entrelligar traspassant resistències, dubtes o culpes sobre algunes de les pràctiques en curs, perquè a través de la noció de benestar les experiències són analitzades com a objectes d'estudi i són subjectes de revisions i transformacions.

He de reconèixer que en situacions complicades que he viscut a les escoles he trontollat moltes vegades. I, com ja he dit diverses vegades, aquest trontollament m'ha creat molts dubtes, però l'anàlisi de l'experiència m'ha fet percebre'ls, amb el pas del temps, com a necessitats involucrades en els canvis.

2.3. Concebre nous punts d'orientació que ens permetin avançar

L'assessorament no pot ser només una projecció de la formació rebuda. No és una manera de traspassar una pràctica anterior. No es pot centrar en el corrent didàctic que té per objectiu bàsic oferir recursos. Tampoc no es pot dur a terme només des del que una sap, domina o controla. No es tracta d'un lideratge sinó d'un acompanyament. Ha de poder anar més enllà de l'oferiment d'intercanvi d'experiències, ha d'interpretar les preocupacions dels docents per mostrar noves vies de canvi d'ensenyar; ha de prendre en consideració la identitat i la conflictivitat institucional ajudant el professorat a reflexionar-hi; ha d'aprendre a conviure amb les incoherències del món

actual i ha de crear un espai de benestar des del reconeixement de les diferències de concepcions docents.

En aquest sentit l'assessora s'ha d'interessar per la història del centre, no solament per la curricular o la ideològica, sinó també per la de les relacions entre les persones que hi han treballat; també ha d'indagar la realitat del present i els tipus de pràctiques que fan, les línies formatives que duen a terme; ha d'apropar-se a la seva cultura per poder construir un ancoratge entre necessitats, teories, problemes o actituds.

Els professionals de l'assessorament hem de saber crear propòsits comuns dins del claustre, propòsits concrets, pactats i concretats per tots, escoltant tots els membres del claustre, les seves demandes, desitjos, expectatives, neguits, pors, encerts i desencerts... Fent també evidents els avenços dins dels nostres propòsits, igualment com fem conscients els alumnes dels seus aprenentatges. Si el que volem és implicar, explicar, escoltar i fer-nos entendre, hem de donar temps a les persones i respectar-los-el. La immediatesa, la pressió i la improvisació no són bones companyes per a la reflexió.

En aquest segle XXI, les escoles no són compartiments estancs que busquen socors en els assessors i les assessores. Aquest fenomen de demanar ajut a fora, però, s'ha accentuat darrerament i moltes escoles plantegen tot tipus de demandes a l'assessorament per poder reafirmar el seu estancament i aïllament (i sovint el troben). Hem de saber ajudar a créixer en la perplexitat dels canvis.

Per això penso que els relats d'experiència s'han d'incloure també dins de la formació assessora que reclamo, perquè ens poden ajudar a entendre el nostre precari i constant equilibri i desequilibri. Penso que és també un instrument d'anticipació i d'autonomia professional, ja que possibilita el diàleg amb els diferents sabers, disciplines i ciències. D'aquesta manera, els relats esdevenen formatius, perquè permeten no solament conèixer aspectes cabdals de la professió, en què el que importa no són els fets sinó els contextos, sinó també anar més enllà de l'ordenació de successos en indagar la discontinuïtat, les

pauses o les cancel·lacions. Aquest salt és, des del meu punt de vista, necessari per interpretar el canvis.

Vull dir també que la narració no ha estat per mi una acció neutra, perquè m'ha significat comprendre els components pedagògics, socials i polítics de l'assessorament a les escoles. D'alguna manera, l'anàlisi dels conflictes i l'antagonisme social sempre està present en l'acció que es treballa (o en les noves pràctiques que es proposen). Sense aquesta dimensió, els relats d'experiència anirien caient en escrits indiferenciats i monocolors (monoculturals) que es podrien reduir a un dispositiu de reproducció del que ja existeix.

La recerca m'ha fet prendre en consideració la dimensió formativa dels assessors i assessores com a professionals de les relacions en què la temptativa d'expressar per escrit la nostra trajectòria ens permet fer front a la complexitat dels canvis.

Optar per la narrativitat en la formació assessora significa, al meu entendre, viure la professionalitat com una oportunitat educativa que es pot projectar, tal com ja he dit anteriorment, al professorat i a l'alumnat. Sóc conscient que quan argumento la necessitat de treballar amb profunditat la narració en la formació, l'assessorament o la docència, no dic res de nou; des d'altres mirades Denzin i Lincoln; Connely i Clandinin, Dewey, Conle, Bruner, Gadamer, Van Manen, McIntyre, entre altres, ja han plantejat la importància de la narrativitat més enllà d'explicar històries. Tampoc no ho faig quan exposo que la narració augmenta la relació entre la vida i la professió; en tot cas el que he fet al llarg de la recerca és mostrar com he conceptualitzat a través de la narració de l'experiència la força que té poder anar enrere per créixer intel·lectualment en poder lligar temporalitat i contextualitat. És un creixement que m'ha donat l'oportunitat d'accedir a plantejaments més generals pel que fa a l'assessorament.

Els assessors i assessores som professionals de la formació en formació en què la narració comporta beneficis de representació dels nostres propis canvis que no deixen de ser noves maneres d'imprimir recorreguts d'aprenentatge.

Els relats d'experiència en la formació assessora ens permeten treballar en diferents categories de conflicte, incentivar noves pràctiques o desarticular rutines incrustades a traduir la memòria en projecte de formació.

Vull dir també que la narrativitat (els relats) no pot constituir una fase sinó que ha de formar part del nostre procés formatiu sempre en procés de transformació i lluitant sempre perquè l'experiència no s'atrofiï.

L'oportunitat d'interpretar l'experiència permet projectar canvis i recompondre el sentit de la professió.

La narració com a interpretació és interminable, però l'exigència pràctica de posar límits que vénen acompanyats de noves idees significa que no és una tasca conclusa sinó oberta a les múltiples variacions que comporta el coneixement.

3. ESTRUCTURES DE SUBJECTIVITAT

Narrar la meua trajectòria i reconstruir la meua història és l'oportunitat per poder exposar què he après de la reflexió de l'experiència i mostrar la meua trajectòria a través d'estructures de subjectivitat.

El desig de descriure les idees que em representen no deixa de ser una nova elaboració en aquest llarg recorregut d'investigació. Aquest treball m'ha implicat submergir-me en la meua quotidianitat professional assessora, que la sento extremadament complexa. Aquestes idees han sorgit de l'apropament a referents i persones que m'han ajudat a elaborar un marc de referència que, en aquests moments, reflecteix el que jo considero com les estructures de subjectivitat, en les quals sostinc la meua pràctica.

Entenc per estructures de subjectivitat tot allò que es posa en marxa en cada assessorament i que fa referència a la meva pròpia identitat, les meves concepcions, representacions i significats que he construït en la meva trajectòria professional i personal.

Indagar la meva experiència m'ha plantejat també la necessitat de donar sentit als interrogants, relacionats amb els canvis i les transformacions de les escoles, que han anat emergint al llarg del meu recorregut investigador. Són uns interrogants que tenen a veure no solament amb el professorat sinó també amb mi mateixa.

I així el relat del meu trajecte subjectiu ha anat rasant passat i present, des de la meva pròpia mirada, com un lloc de construcció d'unes estructures de subjectivitat, en sintonia amb les meves paraules, entrant en diàleg amb els altres i recuperant escenes de treball.

Sé que no puc enquibir totes les qüestions que han estat rellevants per mi i que he explicitat en diferents moments del text, per això he optat aquí per centrar-me en les que mereixen una especial atenció a l'hora de pensar la pràctica assessora.

3.1. Primera estructura: la reflexió sobre la pràctica

Voler donar significat a la meva experiència mostrant la recopilació i la reflexió del meu itinerari, m'ha fet topar amb dificultats com:

1. No es fàcil prendre consciència del que no funciona, perquè comporta haver d'admetre la pròpia ineficàcia, quan la tendència general és culpar-ne els mestres (o les seves suposades resistències).
2. Tampoc no és fàcil expressar públicament la manera personal de treballar i com un intenta escurçar la distància entre el que es diu i com treballa.

Són dificultats que m'he plantejat a mesura que he anat detectant que determinades estratègies assessores, centrades fonamentalment a donar a conèixer noves pràctiques als mestres, no els ajudaven a canviar, i el que és igual d'important, quan m'he adonat que jo no em sentia a gust amb maneres de treballar, basades en la transmissió d'idees, encara que les dugués a terme amb formats col·laboratius.

A vegades la idea rescatada d'Atwood i Stolorow (2004) que en contextos dialògics cal pensar sempre «què hi ha de la inseguretat de l'altre que ressona en la inseguretat d'una mateixa», ha significat un gir important en la meua pràctica perquè he pogut veure la pròpia inseguretat a través de la dels altres. El treball assessor que he desenvolupat sempre ha estat lligat (conscientment o inconscientment) a les meves intuïcions, al meu marc de referència, al meu punt de vista que hagi pogut construir respecte d'allò que és possible i desitjable de cada situació. És un eix que també m'ha permès investigar de quina manera les meves conviccions i actituds poden arribar a posar entrebancs al professorat, quan no se sent prou fort per poder prendre decisions des del seu propi punt de vista. Perquè assessorar, des d'aquesta mirada, comporta treballar sobre problemes que la major part de les vegades no apareixen de manera explícita en la realitat, sinó que resulten d'un treball de construcció i definició per part de totes les persones que intervenen en aquesta pràctica.

Aquesta reflexió m'ha fet entendre que, moltes vegades, estava més preocupada per adequar els mestres a les meves teories, que per trobar una, o diferents teories, que m'ajudessin a comprendre la problemàtica del centre o de l'equip, donant preferència a la meua interpretació, perdent així l'oportunitat d'aprendre altres interpretacions que poguessin emergir dels mateixos equips.

Entendre què ressonava de les pors dels altres en mi mateixa m'ha apropat a la noció de reciprocitat com un posicionament metodològic que ajuda a consolidar i organitzar la meua pròpia experiència i la dels mestres, fins i tot més enllà de la cooperació o la col·laboració. Perquè col·loca el grup en la dimensió entre iguals, en què la tasca assessora es basa en el reconeixement dels altres per

afrontar els coneixements, els sabers pràctics i les experiències que són objecte d'anàlisi en cada assessorament.

Aquesta comprensió m'ha desvetllat la necessitat de desplaçar el centre de la meva atenció, sempre preocupada a fer que els altres entenguessin els canvis de la millor manera possible, cap a terrenys diferents que em portessin a anar més enllà d'estratègies interactives i buscar maneres de compromís amb relació a les demandes plantejades pels mestres. Són maneres que han passat a ser la matriu de la meva tasca assessora, en donar a reconèixer que les falles i les tensions (d'una mateixa o dels altres) no estan necessàriament lligades a les dificultats sinó que representen en si mateixes l'oportunitat per avançar en la problematització de qüestions lligades al mateix procés de treball.

Així he après a: conviure amb les contradiccions, desconcerts, neguits, atabalaments o preocupacions; percebre-ls com una manera de sostenir, empènyer, donar suport als canvis; entendre la feblesa o el trencament com una via d'accés a la interpretació, a la reflexió i la comprensió de la meva subjectivitat assessora; connectar les creences, els dubtes i les incerteses com a necessitats de recol·locació; plantejar-me la necessitat d'esbrinar tot allò que sovint queda ocult, invisible, transparent, o entendre que les inquietuds no són improductives sinó possibilitats d'aprendre.

3.2. Segona estructura: la transformació de la pràctica

Donar a conèixer algunes de les transformacions que he anat fent al llarg dels anys gràcies a les valoracions que m'han fet els mestres m'ha permès interpretar i comprendre amb més deteniment la meva trajectòria:

- Abans pensava que havia de ser neutral, que havia de mostrar com es podien introduir noves pràctiques a les aules, ara penso que he d'investigar continuament la meva inevitable participació subjectiva i la seva repercussió en l'equip de mestres (en l'escola).
- Abans creia que perquè hi hagués canvis, jo havia de dir com fer-los; ara crec que perquè hi hagi progrés, he d'afavorir l'explicitació de les

preocupacions dels docents (que moltes vegades no són explicitades per por de no ser compreses) per poder-les incloure dins del recorregut de treball.

Aquests aspectes han anat adquirint més força al llarg de la present recerca, perquè m'han permès connectar concepcions, idees i sentiments meus, fet que no havia pogut fer anteriorment. Entendre que tota comprensió, en la línia que planteja Gadamer (1988), implica interpretació quan aquesta està profundament relacionada amb la matriu històrica del mateix intèrpret, m'ha ajudat a contextualitzar una colla d'experiències, tant favorables com adverses, que tenia despariades.

Acceptar l'adversitat com a part del procés assessor m'ha permès elaborar una perspectiva assessora més propera a l'experiència. Això ha significat un punt d'inflexió en la meva pràctica, perquè he pogut visualitzar que no solament es poden projectar nous continguts, sinó que també s'ha d'interactuar amb les conviccions dels mestres. D'aquesta manera he deixat de veure'm com una persona experta que dóna a conèixer al professorat com ha de canviar, passant a ser una investigadora que analitza les diferents maneres de dur a terme els canvis.

Són transformacions que m'han ajudat a posicionar-me en una perspectiva que m'ha portat a donar cada vegada més importància a: crear grups reflexius; ressaltar la capacitat mediadora en la institució; ajudar el professorat que visqui en primera persona les repercussions dels canvis; tenir una escolta comprensiva, viure el pas del temps sense pressió o poder problematitzar el contingut des de les diferents visions del professorat.

3.3. Tercera estructura: el sentit relacional en la pràctica

Al llarg dels anys he explorat diferents maneres d'intervenció assessora, he buscat nous enfocaments que sintonitzessin millor amb la meva praxis i que a la vegada em poguessin donar llum en la comprensió de les problemàtiques que han anat apareixent en la meva pràctica. És per això que vull donar les gràcies profundament a les persones que m'han acompanyat en els relats i a

tots els mestres de les escoles amb qui he treballat. Tot un sentiment d'orgull pel treball que estic (estem) desenvolupant amb una nova qualitat relacional.

L'experiència de travessar la meva pràctica m'ha guiat per llocs que jo encara no havia explorat, com: l'anàlisi de la qüestió de la identitat o la inclusió de les condicions per a la flexibilitat, el respecte o el benestar. Aquesta exploració m'ha despertat una pila de sensacions relacionades amb la meva vida i també haver de conviure amb una colla de dubtes o contradiccions que em rodejaven.

A voltes la recerca m'ha portat a situacions en què m'ha estat difícil posar paraules als canvis o buscar el sentit relacional en les sessions de treball, i el fet de no trobar-lo el vivia amb ansietat. De vegades he tendit a adoptar solucions ràpides o eficaces, encara que fossin errònies, per no sentir la incertesa de no saber. És ben clar que l'assessorament implica treballar amb grups i abordar situacions que remetent a diverses configuracions de grup. Jo he buscat sempre aquesta dimensió, intueixo que la meva pràctica terapèutica i la meva formació clínica dels darrers anys m'ha fet estar atenta a les relacions interpersonals. He indagat en allò que és subjectiu però que alhora forma part d'una trama relacional que involucra concepcions, representacions, maneres particulars d'actuar i resoldre situacions. Atendre el sentit relacional m'ha comportat incorporar una estructura subjectiva que considera el grup com una dimensió sempre present i en continu procés de desenvolupament.

Avançar en aquesta línia en l'assessorament m'ha comportat valorar anades i tornades que s'han anat succeint al llarg dels assessoraments. Ara sé que aquest enfocament augmenta el procés de subjectivació en què el passat i present s'omplen de sentit al mateix temps que es va donant un sentiment de si mateix més integrat.

Buscar el sentit relacional m'ha permès explorar les relacions intersubjectives i m'ha comportat més implicació en l'acció. Aquesta situació ha reactivat angoixes que en un inici ni percebia ni reconeixia, sentia com un malestar que no acabava d'identificar. Eren aquells punts obscurs dels quals em defensava, perquè, com diu Arendt (2001), fins i tot en els temps d'obscuritat tenim dret a

esperar certa il·luminació. Ara tinc més clar que per acompanyar el professorat en les situacions problemàtiques que generen els canvis, és necessària una implicació clara, viva i empàtica de l'assessora, no per aportar solucions màgiques sinó per crear un espai de confiança, de mantenir un vincle amb allò que és emocional, que promogui l'acció, que convidi al moviment, sense que això impliqui imposició. Perquè el que és clar és que els canvis no s'obtenen «per reial decret», tot el contrari: es van construint a poc a poc, i la responsabilitat de tirar-los endavant ha de ser compartida.

Al llarg dels anys han estat els equips de mestres els que m'han ajudat a aprofundir en aspectes que no estaven prou desenvolupats en mi com són, a tall d'exemple: atendre les seves iniciatives, incloure les problemàtiques relacionals, culturals, socials i tecnològiques; o establir lligams entre les seves concepcions i la seva pràctica.

3.4. Quarta estructura: Els reptes en la pràctica

La idea de repte ha estat molt important en la meua trajectòria, perquè la sento lligada a una dificultat que desafia i genera interès, expectativa i motivació per tirar endavant, o sigui als canvis. No es tracta d'una dificultat que paralitza, sinó d'una situació que exerceix un efecte de provocació de sentit. El contrari de repte és la idea de rutina, com a pèrdua de sentit en què es pot caure en vicis assessors com: tenir fidelitat de costums establerts, mantenir pautes de comportament repetitives, tendir a estabilitzar les necessitats o ajornar les transformacions.

Assumir reptes implica afrontar riscos vinculats al desafiament. Però una cosa és com entenc el repte i l'altra com l'he viscut jo mateixa, o els mateixos mestres, al llarg dels assessoraments. Sennett (2000) assenyala que en les característiques centrals d'una situació de risc hi ha la possibilitat de regressió en l'activitat professional a un estadi de desenvolupament anterior. Es tracta d'una etapa que es viu com ja superada i a la qual es retorna, amb la consegüent sensació de tornar enrere o de tornar a començar. És per aquest motiu que les situacions de risc es relacionen, de vegades, amb la sensació de

quedar atrapats en situacions que no s'acaben de veure clares. Així, situacions en què no vaig tenir resposta o que em van fer vacil·lar, vaig necessitar confrontar-les amb els mestres sobre tot allò que succeïa. Però també puc dir que de vegades el risc, el dubte o la incertesa pot anar més enllà de la tensió i generar, com diu Bleger (1985), possibilitats de moviment i promoure el pensament en la recerca d'explicacions alternatives i noves estratègies d'acció. Quan he aconseguit arribar a crear aquest tipus de situacions, el treball ha estat molt enriquidor.

Aquest treball ha significat per mi, en aquests darrers temps, afrontar els actuals reptes del professorat més enllà del currículum. I ha permès que nous temes afloressin en les demandes, com: els canals de comunicació entre l'equip de mestres, les relacions amb les institucions educatives, el fet de poder reflexionar sobre els diferents models de formació que rep el professorat i el de parlar dels sentiments docents que emergeixen arran dels canvis que es duen a terme a les aules, han passat a ser continguts assessors.

Integrar aquestes idees en el dia a dia m'ha col·locat en la simultaneïtat i la diversitat, com una manera d'ajustar i replantejar constantment la meva pràctica.

3.5. Més enllà de les estructures de subjectivitat

Les quatre estructures de subjectivitat formen part de la meva trajectòria i al·ludeixen al sentit que orienta la meva tasca assessora, sempre amb propòsits plurals i múltiples. Alguns estan directament relacionats amb els canvis, d'altres constitueixen condicions que he de prendre en consideració per sostenir el meu compromís amb l'assessorament. Malgrat tot, reconec que hi ha aspectes que emergeixen en diferents apartats de la present recerca, que aquí no han quedat reflectits; la seva ommissió no respon a la intenció de no voler-hi aprofundir, sinó que ha estat més la meva necessitat de centrar les idees essencials que han anat sostenint la meva pràctica al llarg dels darrers vint anys.

4. DARRERES IDEES

L'ús de la narració ajuda a estructurar la complexitat temporal i contextual, però sobretot contribueix a ser més conscient de la complexitat que hi ha entre la vida i la professió.

El que sí que puc dir és que més que teoritzar la meva experiència, el que he fet és encarna-la. I des d'aquesta encarnació he pogut elaborar el que significa per mi el valor de la recerca narrativa a través dels relats.

Gradualment m'he anat convencent que la narració m'ha ajudat a apropar l'allunyament que hi havia entre la meva vida i la meva professió. I m'ha permès obrir una línia formativa en la qual puc enllaçar també la teoria amb la vida. És un enllaç que integra emoció, subjectivitat, intel·lectualitat, pràctica, teoria, objectivitat... D'alguna manera, en narrar el passat, he pogut viatjar cap allò que és nou, desconegut, incert, perquè he après de la seva mateixa complexitat.

Amb la recerca narrativa he après a analitzar accions, contextos, teories, cultures i perspectives des de la relació amb la meva experiència. És una mirada diferent que m'ha permès obrir nous camins en la docència, assessorament o formació. Aquesta possibilitat no sempre la puc tirar endavant per les limitacions del temps, però el fet de ser un marc referencial d'interpretació m'amplia l'acció del present que no deixar de ser complexa, farcida d'adversitats que creixen en la incertesa.

Vull que la lectura d'aquesta recerca plantegi altres narratives, sensibilitats, llenguatges i sabers que comportin noves maneres de veure, representar i dur a terme la complexitat de l'assessorament.

BIBLIOGRAFIA

- Abbott, A. (2001). *Time Matters: On Theory and Method*. Chicago: The University Of Chicago Press.
- Ablon, S. (1996). *The therapeutic action play*. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, núm. 35, pàg. 545-547.
- Amato, G. (2004). *Pedagogia Crítica e Modelo Autobiográfico*. Roma: Bonano Editore.
- Amorós, C.; Llorens, M. (1986). «Los procedimientos». A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 139, pàg. 36-41.
- Arendt, H. (2001). *Hombres en tiempos de oscuridad*. Barcelona: Gedisa.
- Atkinson, P.; Hamme, M. (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- Atwood, G.; Stolorow, R. (2004). *Los contextos del ser*. Barcelona: Herder.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Mèxic: Ed. Trillas.
- Banks, J. A. (1996). «El debate canónico, la construcción del conocimiento». *Cooperación Educativa*, núm. 41, pàg. 4-16.
- Bauman, Z. (1997). *Legisladores e intérpretes*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Bauman, Z. (2005). *Identitat*. València: Publicacions de la Universitat de València.
- Bauman, Z. (2007). *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Barcelona: Arcàdia.
- Baxter, R. (1696). *Narrative of the most memorable Passages of his Life and Times* (publicat per Matthew Sylvester).
- Beane, J. A. (2005). *La integración del currículum*. Madrid: Morata.
- Beillerot, J. (1996). *La formación de formadores: entre la teoría y la práctica*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Bellés, R. (1999). «¿Qué saben las niñas y los niños pequeños de la escritura?». A: Carvajal, F.; Ramos, J. *¿Enseñar o aprender a escribir y a leer?*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P., núm.7, pàg. 71-90.
- Benjamin, W. (1991). *El narrador*. Madrid: Ed. Taurus.

- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de transmisiones educativas*. Vol. II. Madrid: Akal.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Bleger, J. (1985). *Temas de psicología (entrevista y grupos)*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Editorial Síntesis Educación.
- Bollas, C. (1987). *The Shadow of the object*. Londres: Free Association Books.
- Bruner, J. (1968). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura. La construcción narrativa de la realidad*. Madrid: Visor.
- Bruner, J.; Olver, R.; Greenfield, P. (1966). *Studies in Cognitive Growth*. Nova York: Wiley.
- Cairney, T. H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.
- Canevaro, A. (1987). *Infants amb deficiències*. Barcelona: Rosa Sensat i Edicions 62.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Carmen, L. del (1992). *Elaboració del currículum escolar. Del disseny curricular a la programació d'aula*. Barcelona: Graó.
- Carr, W.; Kemmis, M. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Case, C. (1991). *The Mind's Staircase*. Hillsdale, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Charlot, B. (2001). *Os jovens e o saber. Perspectivas mundiais*. Brasil: Artes Médicas.
- Clandinin, D. J.; Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clark, Ch.; Peterson, P. (1990). «Procesos de pensamiento de los docentes». A: Wittrock, Merlin: *La investigación de la enseñanza*. Vol. III. Barcelona: Paidós.

Cochran-Smith, M.; Lytle, S. L. (2002). *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Ed. Akal.

Conle, C. (2000). «Thesis as Narrative or What Is the Inquiry in Narrative Inquiry?». A: *Curriculum Inquiry*. Malden, EUA: Blackwell Publishers, núm. 30, vol. 2.

Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.

Contreras, J. (1999). «Currículo democrático e autonomia do magistério». A: Heron da Silva, Luiz (org.). *Século XXI: Qual conhecimento? Qual Currículo?* Petrópolis. Rio de Janeiro. Brasil: Editora Vozes, pàg. 74-99.

Contreras, J. (2005). «Estudiants que investiguen: Un camí de llibertat». A: *Papers d'Educació*. Revista electrònica de la Universitat de Vic, núm. 2, pàg.1-13.

Cuban, L. (1996). «Curriculum stability and change». A: Jackson, Ph. *Handbook of Research on Curriculum*. Nova York: Macmillan.

Damasio, A. (2003). *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Editorial Crítica.

Delory-Momberger, C. (2007). «Elementos de antropología del sujeto intercultural». A: *Anthropos*, núm. 216, pàg. 42-50.

Delval, J. (1983). *La construcción del conocimiento en la escuela*. Mèxic: Paidós.

Dencik, L. (2001). «Transformation of identities in Rapidly Changing Societies». A: Carleheden, M.; Jacobsen, M. (eds.). *The Transformation of Modernity*. Londres: Ashgate.

Denzin, N. (1997). *Interpretative Ethnography*. Londres: Sage.

Denzin, N.; Lincoln, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Califòrnia: Sage Publications.

Dewey, J. (1909). *Moral principles in education*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Nova York: Collier.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.

Domingo, J. (2005). «Las Prácticas de Asesoramiento a Centros Educativos: Una revisión del Modelo de Proceso». A: Dorn, Sherman (ed.). *Archivos Analíticos de Política Educativas*. University of South Florida, vol.13, núm. 17.

Efland, A. (1996). «El currículum en red: una alternativa para organizar los contenidos de aprendizaje». A: *Kikirikí*, núm. 42-43, pàg. 96-109.

Escudero, J. M. (2001). «La mejora de la educación como marco de referencia para el asesoramiento pedagógico». A: Domingo, J. (coord.). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.

Fernández, L. M. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.

Ferreiro, E.; Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Mèxic: Siglo XXI.

Fielding, M. (1999). «Students as a radical agents of change». A: *Journal of Students Change*, núm. 2, pàg. 3.

Filloux, J. (1996). *Intersubjetividad y Formación. Formación de Formadores*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas (sèrie Los Documentos).

Fischer, K. (1980). A Theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psycho. Bull.*, núm. 87, pàg. 477-531.

Fischer, K. (2004). El inconsciente bipersonal: el diàlogo intersubjetivo, la representació relacional actuada y la emergencia de nuevas formas de organizació relacional. *Psychoanalytic Inquiry: A topical Journal for Mental Health Professionals*, vol. 19, núm. 4, pàg. 576-617.

Fischer, K.; Granott, N. (1995). Beyond one-dimensional change: Parallel, concurrent, socially distributed processes in learning and development. *Human Devel*, núm. 38, pàg. 302-314.

Fonagy, P. (1991). «Thinking about thinking: Some clinical and theoretical considerations». A: *International Journal of Psycho-Analysis*, núm. 72, pàg. 639-656.

Freeman, W. (1990). «Searching for signal and noised in the chaos of brain waves». A: *The Ubiquity of Chaos*. Washington, D. C.: S. Krasner.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI España Editores, S.A.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Mèxic: Siglo XXI.

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.

Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades*. Madrid: Akal.

- Fullan, M. (2006). *Las fuerzas del cambio con creces*. Madrid: Akal.
- Gadamer, H. (1976). *Philosophical hermeneutics*. Berkeley: University of California Press.
- Gadamer, H. G. (1988). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme, 2 vol.
- Galí, A. (1984). «Pedagogía y filosofía en (educación en la libertad)». A: *Perspectivas pedagógicas*, núm. 53-54, pàg. 113-126.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Madrid: Gedisa.
- Gergen, K. J. (1992). *El yo saturado*. Barcelona: Paidós.
- Giddens, A. (2000). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.
- Giddens, A.; Turner, J. (1990). *La teoría social hoy*. Madrid: Alianza.
- Gimeno, J. (1990). «Conocimiento e investigación en la práctica pedagógica». A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 180, pàg. 80-86.
- Gimeno, J.; Pérez, A. (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giordan, A. (1997). «Enseñar no es aprender». A: *Cooperación Educativa*, núm. 44-45, pàg. 49-55.
- Guiroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Goodson, I. F. (2003). «Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes». A: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 19, pàg. 733-758.
- Greene, M. (2003). «Las finalidades educativas y la formación del profesorado». A: Lieberman, A.; Miller, L. (eds.). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro, pàg. 17-27.
- Griffin, J. (1986). *Wel-being*. Oxford, Gran Bretanya: Clarendon Press.
- Guyot, V.; Vitorelli, M. (1994). *El oficio de profesor: hacia una nueva práctica docente*. Argentina: Universidad Nacional de San Luís, Facultad de Ciencias Humanas.
- Habermas, J. (1963). *Teoría y práctica; Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Madrid: Ed. Tecnos.
- Habermas, J. (1995). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus Humanidades.

- Heidegger, M. (1968). *Ser, verdad y fundamento*. Venezuela: Monte Ávila Editores (col·lecció Prisma).
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hernández, F. (1987). «El asesor psicopedagógico y la innovación educativa». A: *Revista de innovación e investigación educativa*, núm. 3, pàg. 85-96.
- Hernández, F. (2001). «Que todos encuentren su lugar para aprender». A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 302, pàg. 63-66.
- Hernández, F.; Ventura, M. (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Editorial Graó.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real change*. Londres: RoutledgeFalmer.
- Hostetler, K. (2005). «What Is Good. Education Research Educational». A: *Researcher*. Agost-setembre, núm. 34, 6; ERIC, pàg. 16.
- Imbernón, F. (1994). «La formación y el desarrollo profesional del profesorado». Barcelona: Editorial Graó.
- Imbernón, F. (2004). «El papel del asesor práctico en la formación permanente». A: *Perspectiva: Revista de los centros del profesorado de Andalucía*, núm. 7, pàg. 7-15.
- Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Editorial Graó.
- Kaes, René (1996). *Grupo y sujeto del grupo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kilpatrick, W. (1934). «The Essentials of the activity movement». A: *Progressive Education*, núm. 11, pàg. 346-359.
- Kohut, H. (1980). *La Restauración del Sí-mismo*. Barcelona: Paidós.
- Krall, F. (1988). «From the inside out: Personal history as educational research». A: *Educational Theory*, núm. 38, pàg. 4.
- Lévi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*. Paris: Plon, pàg. 254.
- Lieberman, A.; Millar, L. (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Liston, D. P.; Zeichner, K. M. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid. Morata.

Lomas, C. (1994). *La vida en las aulas*. Barcelona: Paidós.

Lloret, C. (2000). «¿Habilidades sociales o cartillas escolares?». A: *Aula de innovación educativa*, núm., 102, pàg. 29-30.

Lyons-Ruth, K. (1999). «El inconsciente bipersonal: el diálogo intersubjetivo, la representación relacional actuada y la emergencia de nuevas formas de organización relacional». A: *Psychoanalytic Inquiry: A Topical Journal for Mental Health Professionals*, vol. 19, núm. 4, pàg. 576-617.

Marchioni, M. (1987). *Planificación social y organización de la comunidad*. Madrid: Popular.

McCarty, L.; Schwandt, T. A. (2000). «Seductive Illusions: von Glaserfeld and Gergen on Epistemology and Education». A: Phillips, D. C. (ed.). *Constructivism in Education: Opinions and Second Opinions on controversial issues: 99th Yearbook of the National Society for the Study of education*. Part 1. Chicago, Illinois: The University of Chicago Press, cap. 3.

McIntyre, A. (1988). *Whose justice? Wich rationality?* Notre Dame, Ind.: University of Notre Dame Press.

McLaughlin, J. (1991). «Clinical and theoretical aspects of enactment». A: *Journal of the American Psychoanalytic Association*, núm. 39, pàg. 595-614.

Meirieu, P. (1992). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?*. Barcelona: Ed. Octaedro.

Melucci, A. (1991). *Il gioco dell'io*. Milà: Feltrinelli.

Mitchell, S. (1998). *Relational Concepts in Psychoanalysis*. Cambridge: Harvard University Press.

Monereo, C.; Pozo, J. I. (coords.) (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Editorial Graó.

Morin, E. (1993). «El desafío de la globalidad». A: *Archipiélago*, núm. 16, pàg. 66-72.

Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Mortari, L. (1999). *El perfume de la maestra. Pensar haciendo*. Barcelona: Icaria.

Muraro, L. (1995). *El orden simbólico de la madre*. Madrid: Horas y Horas.

Murillo, F. J. (2004). «Nuevos avances en la mejora de la escuela». A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 339, pàg. 48-51.

- Najmanovich, D. (2005). «Estética del pensamiento complejo». A: *Andamios. Revista de Investigación Social*. Mèxic: Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, juny, any 1, núm. 2.
- Nicastro, S.; Andreozzi, M. (2003). *Asesoramiento pedagógico en acción*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Nieto, J. M. (1992). «Agentes educativos de apoyo externo: algunas ideas de conceptualización y análisis». A: *Curriculum*, núm. 5, pàg. 69-83.
- Novak, J. D. (1982). *Teoría y practica de la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Nussbaum, M. C. (1990). *Love's knowledge*. Nova York: Oxford University Press.
- Parmiggiani, P. (1991). *Consumo e identità nella società contemporanea*. Milà: Franco Angeli.
- Pérez, A. M. (1995). «Los maestros y la reforma educativa». A: *Educación Interamericana de Desarrollo Educativo*, núm. 121, pàg. 193-211.
- Pérez de Lara, N. (2007). *Saber es un placer. La práctica política de mujeres que buscan dar sentido libre a la educación*. Madrid: Horas y Horas.
- Pérez de Lara, N. (1998). «La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas». A: *Educación Especial*. Barcelona: Laertes.
- Peyrefitte, A. (1998). *La société de confiance*. París: Odile Jacob.
- Piaget, J. (1971). *Psicología y epistemología*. Barcelona: Ariel.
- Piaget, J. (1973). *La psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, núm. 8(1), pàg. 8-25.
- Popkewitz, T. S. (1987). *The Formation of School Subjects: The Struggle for Creating an American Institution*. Londres: The Falmer Press.
- Porlán, R. (1992). «Investigación y renovación escolar». A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 209, pàg. 8-9.
- Postman, N. (1966). *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Pozuelos, F. J. (2001). «Asesorar desde la colaboración». A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm.302, pàg. 50-44.

- Prattis, J. I. (1985). «Anthropological poetics: reflections a new perspective». A: *Dialectical on Anthropology*, núm. 10, pàg. 1-2.
- Prawat, R. (1997). «Aprender como forma de acceder al conocimiento». A: *Cooperación Educativa*, núm. 42-43, pàg. 63-69.
- Prieto, M. (2004). «Lusófonas. La investigación educativa: ¿fundamento para la construcción de la identidad profesional?». A: Hargreaves, A. et al. (eds.). *Os professores: Identidades (Re)construidas*. Lisboa: Ediciones Universitarias.
- Reigeluth, C.; Stein, F. (1983). «The elaboration theory of instruction». A: Reigeluth, C. (ed.). *Instructional Design Theories and Models*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Remotti, F. (1996). *Contro l'identità*. Roma: Laterza.
- Richardson, L. (1994). «Writing: A Method of Inquiry». A: Denzin, Norman; Lincoln, Yvonna (eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1997). *Autobiografía intelectual*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2005). *Caminos del reconocimiento*. Madrid: Editorial Trotta.
- Rodríguez, M. (1996). *El asesoramiento en educación*. Màlaga: Archidona, Aljibe.
- Rodríguez, R. (2004). *Del sujeto y la verdad*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Salgueiro, A. M. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*. Barcelona: Octaedro.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós, Temas de Educación.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Sennett, R. (2003). *El respeto*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Silva, T. da. (1993). *Contra el constructivismo pedagógico*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Souto, M. A; Filloux, J. (1996). *Intersubjetividad y Formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

- Spence, D. (1982). *Narrative truth and historical truth: meaning and interpretation in psychoanalysis*. Nova York: Norton.
- Stern, D. (1985). *The Interpersonal World of the Infant: A view from Psychoanalysis and development Psychology*. Nova York: Basic Books.
- Stern, D.; Nahum, J.; Harrison, A.; Lyons-Ruth, K.; Morgan, A.; Bruschiweiler-Stern, N.; Tronick, E. Z. (1998). «Non-interpretative mechanisms in psychoanalytic therapy: the "something more" than interpretation». A: *International Journal of Psycho-Analysis*, núm. 79, pàg. 903-921.
- Tann, C. S. (1990). *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la escuela primaria*. Madrid: Morata (MEC).
- Teberosky, A. (1987). *Psicopedagogia del llenguatge escrit*. Barcelona: IME, núm. 4 (sèrie monogràfics).
- Torres, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Torres, R. M. (2000). *Educación para todos. La tarea pendiente*. Madrid: Editorial Popular.
- Van Manem, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books
- Valls, E. (1998). *Los procedimientos: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*. Barcelona: Horsori.
- Vasco, E. (1995). *Maestros, alumnos y saberes*. Santa Fe de Bogotá: Magisterio.
- Velasco, R. (2000). «El sentimiento de sí: estudio de la subjetividad». A: *Intercambios/Intercanvis*. Barcelona, núm. 8, pàg. 37-47.
- Velasco, R. (2002). «El sentimiento de sí y el afecto de vergüenza». A: *Intersubjetivo*, vol., 4, núm. 2, pàg. 287-294.
- Ventura, M. (1994). «Entre la teoría y la práctica». A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 226, pàg. 76-77.
- Ventura, M. (2000). «Una forma de compartir preocupaciones». A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 291, pàg. 26-31.

Ventura, M. (2002). «Intervención asesora en un espacio de relación y diálogo». A: *Aula de Innovación Educativa*, núm. 108, pàg. 47-50.

Ventura, M. (2006). «L'assessorament educatiu en la cruïlla de la formació del professorat». A: *Temps d'Educació*, núm. 30, pàg. 77-87.

Vilar, S. (1997). *La nueva racionalidad*. Barcelona:Kairós

Vigotsky, L. S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Ed. Crítica.

Watzlawick, P.; Weakland, J.; Fish, R. (1983). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.

Wells, G. (1986). *The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Winnicott, D. (1975). *Realidad y Juego*. Buenos Aires: Granica.

Zambrano, M. (1989). *Notas de un método*. Madrid: Editorial Mondadori.