

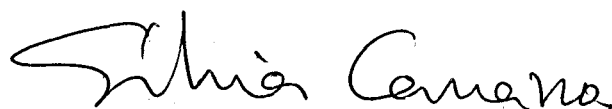
Dept. d'Antropologia Social i Prehistòria,  
Universitat Autònoma de Barcelona

JOSEFA SOTO MARATA

**DESENCONTRES A L'ESCOLA, ENCONTRES A LA CULTURA.**  
**Els docents com a subjectes culturals**  
**i la transformació de les relacions sòcio-educatives.**

VOLUM I

Tesi Doctoral dirigida per: Dra. SILVIA CARRASCO I PONS  
Universitat Autònoma de Barcelona



Octubre 1999

## ÍNDEX

### VOLUM I.

<b>INTRODUCCIÓ</b>	<b>7</b>
<b>PRIMERA PART:</b>	
<b>Una mirada als docents, una proposta per a l'encontre: possibilitats de diàleg i d'accions transformatives.</b>	
<b>CAPÍTOL I. Les relacions sòcio-educatives: una de les concrecions de la desigualtat social</b>	<b>20</b>
<b>CAPÍTOL II. Horitzons col·lectius, trajectòries particulars I: Joves aprenents de mestres</b>	<b>46</b>
<b>CAPÍTOL III. Horitzons col·lectius, trajectòries particulars II: Els i les docents com a subjectes culturals</b>	<b>78</b>
<b>CAPÍTOL IV. Una oportunitat per a l'encontre: Els docents com a Subjectes culturals en una proposta de formació de mestres en el camp de les relacions interculturals</b>	<b>171</b>

### VOLUM II

#### **SEGONA PART:**

**Encontres i desencontres en alguns processos de formació de mestres: l'experiència d'aplicació.**

<b>INTRODUCCIÓ A LA SEGONA PART</b>	<b>232</b>
<b>CAPÍTOL I: L'experiència d'aplicació: Barri Ghetto de la Connurbació de Barcelona.</b>	<b>240</b>
<b>CAPÍTOL II: L'experiència d'aplicació: Plà de l'Estany</b>	<b>287</b>

<b>CAPITOL III: L'experiència d'aplicació: Cinturó de Barcelona</b>	<b>324</b>
<b>CAPITOL IV: Identificant l'encontre i el desencontre: Anàlisi comparativa dels tres processos de formació . . . . .</b>	<b>364</b>

**CONCLUSIONS:**

<b>Desencontres a l'escola, encontres a la cultura. Els docents com a subjectes culturals i la transformació de les relacions socio-educatives .</b>	<b>448</b>
--	------------

**UN EPÍLEG MENTRESTANT:**

<b>Més sobre el treball de les relacions socio-culturals i la transformació de la pràctica educativa . . . . .</b>	<b>464</b>
--	------------

<b>BIBLIOGRAFIA . . . . .</b>	<b>474</b>
-------------------------------	------------

*“El fet que una realitat sigui imprecisa, indefinible i fluctuant,  
no vol pas dir que no existeixi.”*

(Maalouf, 1999:57)

## AGRAÏMENTS

A tots i totes les meves mestres.

A les meves companyes no-docents per les moltes ocasions compartides que dotaven de continuïtat la professió i la vida. A totes les persones amigues de les Escoles Bressol Mireia-Arboç i Guinbó, pel re-encontre i l'estima.

Als companys i companyes docents que m'han deixat entrar a les seves vides particulars i enregistrar-les, sense saber ben bé què en faria, per la seva disponibilitat, respecte i confiança. A totes aquelles i aquells docents i als joves aprenents de mestres que van facilitar-me, en el seu dia, la recollida de dades a les aules de Magisteri. Als membres dels tres seminaris, als formadors i formadores i als companys i companyes de l'equip de la UAB per la reflexió compartida sobre la pràctica educativa, concretament a tots aquells i aquelles amb qui, efectivament, ha estat possible l'encontre.

A en Jordi, la Bruna i la Cèlia amb qui tinc el privilegi de viure i a qui tinc l'oportunitat d'estimar, vull agrair especialment els múltiples moments en que posen a prova la meua capacitat de generar encontres, però també la meua capacitat per tolerar i valorar el desencontre.

Per últim, a totes les persones amb qui he tingut la possibilitat d'establir encontres equivalents, els hi vull agrair justament això, compartir la concreció de la igualtat i tornar-la versemblant.

# INTRODUCCIÓ

*"Com antropòlegs i antropòlogues, mirem al professorat i a l'alumnat, com agents culturals. Ells i elles aporten a l'escola i a l'escolarització, preocupacions, preconceptes, supòsits i hàbits que han anat adquirint per l'experiència en els encontres culturalment estructurats, amb els pares, amb el grup d'iguals, i amb milers d'altres "altres" de la societat contemporània, inclosos els mitjans de comunicació. A l'escola, durant el procés d'escolarització, ells i elles assignen significats conscientment, mentre produeixen cultura inconscientment."*

(Spindler, G. i L., 1994:xiv)

Aquesta recerca és el resultat d'un camí i d'un procés múltiple, de recerca i d'experiència, de reflexió i d'avaluació. Sobre tot, però, intenta donar compte de les **possibilitats transformatives que té la consideració de que les persones són, totes i cada una, -totalment i només- subjectes culturals**. L'àmbit empíric al que es vincula és el context escolar i participa de l'esperança que formulaven els Spindler fa cinc anys, quan defensaven que, si assolim una millor comprensió de nosaltres mateixos com a docents, podrem ensenyar als altres millor, especialment a aquells més diferents a nosaltres per origen cultural, ètnia o classe social. I també que, si els estudiants es comprenen millor ells mateixos i a les seves circumstàncies, podran aprendre amb menys rencor i resistència. A més, aquest plantejament recupera del tot allò que proposava Lévi-Strauss, del "conèixer una mica millor per actuar una mica menys malament". I l'ambició d'actuar és alta, precisament per què pensem en l'escola i en l'educació des de les reivindicacions clàssiques de l'emancipació social i des de les noves aspiracions de la recreació pluricultural.

Per assolir la fita de millorar la comprensió de nosaltres mateixos i dels altres que, de fet, és només el mitjà per altres objectius de transformació, cal treballar per una **presa de consciència de la dimensió de subjecte cultural**. La presa de consciència d'aquesta dimensió, fa que el professorat es situï, tot i que no sense problemes ni contradiccions, irremissiblement al nivell de

l'objecte de la seva tasca docent. Aquest tipus d'experiència els hi permet, en un procés posterior, generar empatia vers l'alumnat i/o les seves famílies, els seus entorns. I es creen les condicions per fer possible la transformació de les relacions socio-educatives en el context escolar.

El meu interès últim, el que defineix clarament la meva antropologia i la meva personalitat social, es vertebrava a la millora de les relacions socio-educatives en els contextos escolars i només secundàriament a la necessitat d'ensenyar millor, és a dir que he treballat per **modificar preconceptes i transformar comportaments**, mitjançant estratègies i continguts vinculats als bagatges culturals del professorat, alumnes i famílies. Millorar les relacions socio-educatives a l'escola obliga a repensar creences, valors, hàbits i formes de fer les coses molt assumides i que han estat funcionals durant anys, o han tingut una aparença incontestable de funcionalitat per donar compte de l'univers escolar i les seves relacions i implicacions; de fet obliga a **repensar elements constitutius de les cultures de l'ensenyament** (Hargreaves, 1996:189), cultures que "*(...) plegats, estudiants i professorat construeixen, sense tenir-ne consciència, configurant un ambient de significats representats en les conductes individuals i col·lectives, de conflicte i acomodació, rebuig i acceptació, alienació i retracció...*" (Spindler G. i L., 1994:xii). De fet, bona part de la cultura que es transmet a les escoles està constituïda i definida pels col·lectius de professorat i les relacions socio-culturals que entre ells i elles estableixen. "*Las culturas de los profesores y las relaciones entre ellos estan entre los aspectos más destacados de su vida y trabajo, desde el punto de vista educativo. Constituyen un contexto vital para el desarrollo del profesor y para su forma de enseñar. Lo que sucede en el interior del aula, no puede divorciarse de las relaciones establecidas fuera de ella*" (Hargreaves, 1996:189-190). I l'**escola** -a banda de les institucions totals- **és el context on es produeixen més interferències transculturals** (Spindler, G. i L., 1994:2), és el laboratori idoni per diagnosticar els **desencontres** i establir les condicions necessàries per pronosticar els **encontres**.

Vull mostrar, en la mesura en què sigui possible, com es concreta el camí vers la presa de consciència cultural, a partir de quines premisses, de quin



coneixement i de quins objectius i quins efectes concrets n'he pogut observar i puc exhibir amb seguretat. És per això que el treball que presento s'ocupa dels i de les mestres en tant que persones culturals, amb les seves preferències i manies particulars, amb les seves creences i pràctiques més o menys ortodoxes en relació a les tendències col·lectives del seu grup d'origen. El focus se centrarà en aquestes persones en tant que també són professionals de l'educació, amb els seus dubtes i certeses, amb les seves il·lusions i descoratjaments, que conviuen quotidianament amb nens i nenes, famílies, companys i companyes de treball. Mestres que tenen a les seves mans, avui, aquí, entre nosaltres, el desplegament dels principis prescrits per la Reforma Educativa, entre els que trobem el respecte per la diversitat de l'alumnat..., principi que s'ha de desenvolupar coherentment amb els paradigmes vigents de la renovació pedagògica.

He optat doncs, per ordenar el material i el treball de la meua recerca d'una manera que **doni protagonisme a la particularitat en el sí de models col·lectius de referència**, m'he introduït de plè en el que Hargreaves (1996:188) denomina una de les *heretgies genèriques del canvi educatiu*: la individualitat. L'individu, el subjecte particular, és negatiu pel canvi. Cal erradicar l'individualisme i amb ell, el secretisme i l'aïllament que s'hi vinculen. Sóc totalment conscient de que he estat i estic atemptant contra un dels objectius claus de qualsevol Reforma Educativa: la col·laboració i col·legialitat... ambdues poderoses imatges de l'aspiració preferida, en el marc dels supòsits centrals d'aquest *universos col·lectius*. Espero aportar noves dades en aquest sentit i poder mostrar que el seu caràcter negatiu és menor del que tendim a pensar.

El meu treball s'inscriu plenament en el que George i Louise Spindler han optat per denominar **Cultural Therapy**. Cultural Therapy s'ha de mirar com allò que és: **un camí per ajudar als mestres i als alumnes a "fer front" a la diversitat cultural i a la manca d'equitat educativa i social, a través de la mediació de l'escola com a institució central per a la transmissió i el manteniment de la cultura**. No s'ha de pensar que resol dèficits o febleses consolidades, com tampoc que fa desaparèixer les desigualtats: "*Cultural*

*Therapy pot permetre fer les coses una mica millor -per algunes escoles, aules i persones, molt millor-. Però no és la panacea" (Spindler, G. i L., 1994:xix).*

La manca gairebé absoluta de tradició en antropologia educativa al nostre país pot fer que aquests plantejaments puguin resultar, si més no, sorprenents, especialment quan encara s'estàn discutint en els contextos on aquesta linia de recerca va sorgir. No hi ha una definició concreta de *cultural therapy*, s'està en un moment de discussió, anàlisi i articulació conceptual, que s'espera resoldre i contrastar en orientacions de recerca com la que aquí trobareu. Del que es disposa fins el moment és del coneixement de processos i de situacions tots i cada un d'ells pioners, que exploren temptatives que permetin orientar la utilitat i la necessitat de *cultural therapy*. Hem de ser doncs conscients de que tot just s'inicien les aproximacions a aquest terreny, tal i com els propis Spindler reconeixen recentment, "(...) *La força principal d'aquests esforços és que estan fonamentats empíricament. (...) La feblesa essencial d'aquests esforços és que han estat interpretats com a cultural therapy després d'haver-los realitzat*" (Spindler, 1994:323). Cal reconèixer, doncs, que el meu treball també s'inscriu en aquesta coiuntura. **Està fonamentat empíricament, i per tant participa de la força principal, però ha estat interpretat com a *cultural therapy* després d'haver-lo dut a terme, i en aquest sentit s'inscriu en la feblesa essencial de la proposta.** La qualitat dels resultats i el seu abast ens informaran de l'aportació que representa aquesta mirada innovadora.

Efectivament, després de l'exercici autorreflexiu i del procés de reconstrucció racional que vaig dur a terme sobre tres processos de formació<sup>1</sup>, vaig estar en condicions de identificar, amb satisfacció, on quedava situada la meva recerca i els meus interessos dins del coneixement antropològic. Ara, tinc l'oportunitat de mostrar el recorregut teòric i empíric que em permet elaborar

---

1 M'estic referint al treball de recerca del Mestratge en Investigació Bàsica i Aplicada en Antropologia Social i Cultural, SOTO, J., El treball de les relacions socio-culturals i la transformació de la pràctica educativa. Anàlisi comparativa dels processos de formació de mestres en tres escoles catalanes, maig 1998, que recollia la fase empírica que ha permès contrastar les possibilitats explicatives que té, la incorporació de la dimensió de subjectes culturals dels docents en els processos de formació, per a la transformació de la pràctica educativa.

una mirada més sòlida a les relacions socio-educatives, i a les seves possibilitats de transformació.

Però encara no teniu a les mans un treball teòric, sino una part del camí de dilucidació i sistematització d'explicacions que intentin donar compte del valor que té la consideració de subjecte cultural en el sí de les dinàmiques col·lectives, en un àmbit central de reproducció social i amb la mirada enfocada a la transformació de les relacions desiguals en contextos escolars. En aquest sentit –i és aquí on es pot entendre la satisfacció que esmentava més amunt– aquest treball ha pogut esdevenir un exercici de contrastació d'una hipòtesi central, cada vegada més explícita: la transformació de les relacions socio-educatives es produeix quan els i les mestres prenen consciència de la pròpia dimensió de subjecte cultural, ja que aquest coneixement permet als i les mestres conceptualitzar i experimentar la continuïtat existent entre la professió i la vida, i els habilita per establir encontres en la humanitat compartida amb alumnes i famílies. I entendre els efectes i les possibilitats de la seva tasca i funció dins i fora de l'escola, altre cop, tal vegada retrobant-se en tant que persones.

Però a més, penso que el treball que presento és una aportació al debat sobre la construcció de coneixement científic, particularment pel que fa a les interrelacions entre les dades i les teories. Sabem de la necessitat de les dades empíriques per establir generalitzacions contrastables, sabem de les possibilitats de contestació i transformació que el coneixement teòric té a l'hora de reflexionar i debatre el propi món. Però, per més que ens hi poguem esforçar, no sabem quasi res de com tornar abastable aquest coneixement, de com traduir les teories en accions transformatives concretes, i com a tals en noves dades empíriques, en noves realitats observables. Per mi, és així que pren sentit el convenciment de que la informació, el *coneixement legitimitzat*, ha de ser coneguda col·lectivament en els seus continguts i també en els seus processos de gestació. De tal manera que es puguin esbrinar i conèixer els mecanismes de control de la informació relativa a les capacitats i possibilitats que socialment s'adjudiquen als diferents col·lectius socio-culturals del nostre entorn. Explicitar-los i transformar-los.

Sóc del parer que cada biografia és una biografia cèlebre. Sóc del parer que cada recorregut és un tresor de la història col·lectiva. Entenc que la vida més anònima inclou exactament els mateixos elements que la vida més popular, més pública. Només que una pot ser considerada model de referència -en positiu o en negatiu- i l'altra no. Una s'informa i l'altra s'omet. Una es coneix i l'altra no. Una existeix, l'altra no. Una s'ha dotat de valor i l'altra no. Ja fa temps que vaig aprofundir en els mecanismes selectius i en l'articulació dels discursos sobre aquesta vida oficialitzada, pública... en l'omissió de les febleses o bé en la seva justificació i en l'enaltiment de les reixides... per oposició a l'enaltiment de les febleses o mancances de la vida no oficial, i l'omissió d'encerts i reixides en els models de món deslegitimats<sup>2</sup>. Moltes són ja les recerques fetes en aquest sentit, especialment en l'àmbit dels mitjans de comunicació, **però estàvem en l'àmbit de la informació escrita, no de la relacional**. Entenc imprescindible aquesta distinció, la primera ens remet a l'àmbit dels discursos oficialitzats, dels discursos presumiblement consensuats. La segona ens remet als fets que concreten part d'aquests discursos i que sovint, per no dir quasi sempre, són contradictoris amb la lletra escrita i molts cops també, amb les paraules.

L'accés a aquesta informació relacional només es pot produir amb **una immersió en el terreny de llarga durada i és a la que es referirà aquest treball**. De quants anys, doncs? Des de 1981 fins a 1989 estariem davant d'una etapa de familiarització empírica sistemàtica amb els contextos escolars

---

<sup>2</sup> De fet, va ser un dels primers aprofundiments en els subtils mecanismes de reproducció dels discursos sobre la desigualtat, basats en l'enaltiment del model de món correcte -l'únic present en els textos escolars que vam analitzar- i per ommissió, la negació de l'existència d'altres models de món possibles, va ser l'anàlisi sobre la transmissió de la identitat ètnica catalana en els llibres de text, que després ha format part de diversos desenvolupaments, com ara: Comunicació al V Congreso de Antropología del Estado Español, Granada, desembre 1990; Comunicació al II Simposium sobre l'ensenyament de les Ciències Socials, Bellaterra, 1991. La mateixa proposta però aplicada a l'anàlisi del Disseny Curricular de Secundària Obligatòria, publicat al Butlletí del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats, o bé el desplegament de l'anàlisi al Primer i Segon Nivell de Concreció del Disseny Curricular de l'Àrea de Ciències Social de Secundària Obligatòria, proposats pel Dept. d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Per a més referències vegeu: PUJOLRÀS, D., i SOTO, P., 1990, 1991a, 1991b i SOTO, P., 1995a.

sense desenvolupar la funció de docent<sup>3</sup>. De 1989 fins 1992 en una etapa d'articulació de coneixement sobre la docència, l'escola i la cultura des de l'Antropologia. Des de 1992 en una etapa d'aplicació d'aquest coneixement a la recerca educativa i a la transformació de les relacions sòcio-educatives i per tant, en una etapa que ha permès posar a prova moltes hipòtesis i generar-ne de noves, alhora que ha nodrit teòricament les meves propostes. Una etapa també en què he pogut identificar i, per tant, focalitzar el nucli del meu interès, vers on he adreçat el meu treball i des d'on puc fer algunes aportacions al coneixement antropològic i les seves possibilitats d'aplicació en el món de l'educació.

Com al menys en una altra ocasió ja he explicat (Soto, 1998) s'han de tenir en compte com a definitoris del treball que tenim a les mans, tres encontres fonamentals.

En primer lloc, *el context de recerca sòcio-antropològica* en que s'insereix aquest treball, i que es vincula a un seguit de problematitzacions i d'interessos teòrics propis, entre els que destacaria, la **preocupació per establir intervencions concretes en els mecanismes i estratègies sòcio-culturals que tendeixen a produir i reproduir la desigualtat social**. D'entre ells especialment **l'escola** i particularment **el docent**: esbrinar el rol que desenvolupa el docent, com a professional i com a subjecte cultural, en la transmissió de la cultura, en un moment de gestació i aplicació de la Reforma Educativa a l'Estat Espanyol, i com, a través d'ell s'expressen i transmeten models de relació estratificadors o emancipadors, tot tenint present que "(...) *la producción de la sociedad es siempre y en todas partes una realización de destreza de sus miembros (...) si los hombres hacen la sociedad, no la hacen meramente en condiciones de su propia elección. En otras palabras, es fundamental complementar la idea de la producción de la vida social con la de la reproducción social de las estructuras*" (Giddens, 1987:127-128).

El segon encontre definitori d'aquest treball, seria *la particular articulació teòrica i ideològica* a la que he supeditat, sense saber-ho, tot el meu treball com

---

<sup>3</sup> Es molt important ressaltar que no es tracta d'una mirada enrera sobre l'experiència acumulada en el propi àmbit de treball, amb una formació renovada i distanciadora.

a docent, tots els processos de formació, però també el meu discurs i el meu comportament més enllà de la docència i la formació. Aquesta mirada gira entorn de la **dimensió cultural de totes les persones implicades en els processos de formació**, per abordar el treball de les relacions socio-culturals a l'escola, com a pas previ imprescindible per a la transformació de la pràctica educativa, compartint el planteig de Willis *"Optar por no tomar parte en los confusos asuntos de los problemas cotidianos supone negar la naturaleza contestada y activa de la reproducción social y cultural: condenar a la gente real al status de zombis pasivos, y, de hecho, suprimir el futuro por inactividad. Rechazar este desafío del día a día debido a la retrospectiva mano muerta de la restricción cultural, significa denegar la continuidad de la vida y de la sociedad. Niega la dialéctica de la reproducción."* (Willis, 1988:213-214).

El darrer encontre és la *voluntat ideològica clara de transformació* de les relacions socio-culturals establertes entre les persones implicades en el context educatiu, amb un interès emancipador, **participant de la teoria crítica** "(...) - una de las especies de "interés cognoscitivo"- vinculada con un "interés emancipador" (...) buscando liberar a los hombres de la dominación: no sólo de la dominación de los otros, sino de su dominación por fuerzas que no comprenden o controlan (incluso fuerzas que de hecho son en sí mismas creaciones humanas) (...) es un conjunto de interes constitutivo de conocimiento" (Giddens, 1987:59).

En definitiva, la transformació de les relacions socio-culturals és un dels meus interessos teòrics més estables i perdurables, la seva concreció en contextos educatius també, especialment per les seves possibilitats transformadores segons quina sigui la intervenció educativa que es dugui a terme. I potser, per què no, per un cert grau d'ingenuïtat que no m'és aliè i que conclou en el **convenciment de que la transformació social és possible**. Si es donen un seguit de condicions, individuals i col·lectives.

\*\*\*\*\*

Els continguts d'aquesta Tesi s'han organitzat en dues parts de quatre capítols cada una. La **primera part** situa el marc teòric i empíric, inclou el tractament de la informació relativa als mestres i als aprenents de mestre, i documenta les trajectòries particulars en el conjunt de representacions col·lectives sobre la docència i l'escola, per acabar formulant una proposta concreta de formació que considera als docents com a subjectes culturals. Aquesta primera part compta amb un **primer capítol** on es desenvolupa una aproximació conceptual a les qüestions de fons que governen la tensió entre reproducció i transformació, en els termes en què el propi recorregut els ha incorporat i en els termes en què la literatura més propera els planteja. Presento alguns dels supòsits centrals que governen la meua mirada política a les relacions socio-educatives i que es concreten en la clara voluntat de transformació de la desigualtat mitjançant la pràctica de processos d'igualació "assistits", desvetllats. Justifico supòsits, mirada i voluntat, amb un tractament etnogràfic de la meua experiència empírica, en diferents àmbits educatius en tant que contextos de relacions pedagògiques que expressen relacions de poder.

En el **segon capítol** tractaré els desencontres en contextos educatius, fent especial atenció a les institucions que tenen al seu càrrec la formació inicial dels docents, per mitjà d'una exploració als aprenents de mestres, als que estan en situació de *pre-service*. Desencontres en les mirades, en les conceptualitzacions i interpretacions de qui som nosaltres i de qui son els altres, ja siguin alumnes, famílies o altres companys i companyes; ja sigui en relació a què ha de ser l'escola i l'educació, ja sigui en relació al que pot esperar-se de segons quin alumnat en funció de la seva procedència socio-cultural, per exemple. Aplicaré aquest tractament a l'alumnat de Magisteri de tres universitats catalanes -Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona i Universitat Jaume Balmes de Vic-fent una mirada als desencontres entre les expectatives del professorat dels aprenents de mestre i els perfils i interessos dels estudiants futurs mestres, aquells i aquelles que hauran de mediar en el futur entre alumnes, famílies i la cultura oficialitzada i legitimada

de l'escola. S'hi trobarà una comparació de grans magnituds amb l'únic precedent d'estudi sistematitzat als mestres de Catalunya<sup>4</sup>.

En el **tercer capítol** centraré l'objectiu en la descoberta dels agents responsables de les relacions socioeducatives directes, els docents que o tenen una llarga experiència de servei o estan in-service ara per ara. Veurem alguns dels qui són i/o fan de mestre a partir dels relats que generen les seves històries vitals i professionals, de tal manera que podrem copçar la força de la particularitat a l'hora d'establir la pròpia trajectòria, sense menystenir l'horitzó col·lectiu que la governa, en termes d'expectatives socio-professionals. I d'aquesta manera apropar-nos a la dimensió de subjectes culturals de tots i cada un de nosaltres, a la seva importància i presència vital.

En el **quart capítol** tracto el que he denominat "Una oportunitat per a l'encontre", fent atenció als processos d'intercanvi progressiu des de les actituds als bagatges, fins consensuar els principis i els objectius que s'esdevenen en la presa de consciència cultural, en la progressiva homologació/igualació i en el seu potencial. Faig un repàs, reconstrueixo una manera d'entendre la cultura i la igualtat, així com les estratègies que permeten desenmascarar els grups socio-culturals legitimats i dominants. Els encontres a la cultura, les trobades, possibles, si ens mirem com a mestres -i com persones- d'una nova manera, que ens permeti re-pensar-nos i re-interpretar-nos. I a partir d'aquí re-pensar i re-interpretar els i les altres, tan subjectes culturals com qualsevol altre/a. Encontres a l'escola amb objectius concrets, encontres dialogants, encontres que en produir-se permeten experimentar, i per tant educar, en l'esperança concreta -que no el miratge- de la transformació de les relacions socials a les escoles. I oferir models alternatius de relació.

A la **segona part** pren doncs protagonisme, la conveniència de la comparació i l'oportunitat de la contrastació de les propostes i dels principis que les orienten. Una **introducció a la segona part** situa el context de formació, els objectius i les intencions transformatives. Del **primer al tercer capítols** s'inclouen les descripcions dels encontres i desencontres de tres processos de

---

4 M'estic referint a MASJUAN, J.M. (1974) Els mestres de Catalunya, NovaTerra, Barcelona.



formació en seminaris, realitzats a tres centres públics d'Educació Infantil i Primària, i dels seus resultats. En tots els casos s'han produït propostes sostingudes de canvi en la intervenció educativa, dissenys d'innovació basats en criteris transformatius dels models establerts. Finalment en el **quart capítol**, es comparen sistemàticament aquests processos, per tendir a identificar els elements que han possibilitat la transformació de la pràctica escolar.

En darrer lloc es formulen unes **conclusions** generals, que queden complementades amb allò que he denominat "**un epíleg mentrestant**", per informar les possibilitats transformatives de la incorporació de la dimensió sòcio-cultural en la formació dels ensenyants, i permetre imaginar un camí per entre paranys, que no és un miratge.

Finalment, no vull acabar aquesta introducció sense agrair a Malinowski la seva influència en esperonar-me a la necessitat de trobar en tots els i les altres, els elements d'humanitat compartida, i en aquest sentit de desitjar l'encontre. Perquè en tots els casos, crec, l'encontre aproxima en el coneixement encara que no necessàriament en l'entesa. I permet esbrinar límits i anhels. **Tendir a l'encontre és una pràctica que es pot aprendre**, i que de fet, quan l'has experimentat, no t'en pots desdir: és massa intensa i penetrant. És una oportunitat real per a l'exercici de la igualtat.

**PRIMERA PART**

**UNA MIRADA ALS DOCENTS, UNA PROPOSTA PER A  
L'ENCONTRE: POSSIBILITATS DE DIÀLEG I D'ACCIONS  
TRANSFORMATIVES.**

**LES RELACIONS SÒCIO-EDUCATIVES: UNA DE LES  
CONCRECIIONS DE LA DESIGUALTAT SOCIAL.**

*"(...) lloré cuando no pude conseguir que un chico obtuviera una beca para seguir estudiando, pues su padre era albañil y no podía pagarle los estudios. Hubo un profesor que no le aprobó una asignatura, y yo le dije que el chico había suspendido porque no se motivaba lo suficiente, pero que al tener un concepto global de todo teníamos que aprobarle, para que no fuera con su padre a llevar cubos de cemento a la obra; al final no lo conseguí, y tuvo que dejar de estudiar. En una ocasión, hace dos o tres años, oí que corrían detrás de mí; era ese chico, y me vino a decir: "Carmina, estoy en el instituto". Yo le pregunté: "¿Cómo te las arreglaste para aprobar?". "De bedel", me dijo, y sentí que me dolía el corazón."*

Carmen de Michelena<sup>5</sup>

A la vida de les persones hi ha paraules que queden enregistrades per sempre. Amb diferent intenció, per diferents motius i amb diferents conseqüències. Totes elles t'informen simultàniament de qui ets, d'on ets, de com ets, del què fas, de com ho fas i del què s'espera de tu, i sempre en relació amb els altres. I no tant pel que exactament et diuen, sino pel context i la forma en què són dites, per l'efecte que generen en tu en aquell precís moment i circumstància, i per les conseqüències que s'en deriven.

Recordo ara, unes paraules que Montserrat Roig (1991:30) va escriure en un context i sentit diferents<sup>6</sup> al que m'estic referint, però que em permeten

<sup>5</sup> Cuadernos de Pedagogía selecciona aquest record de Carmen de Michelena en una entrevista que li van fer. Veure ROSA, Y. "Carmen de Michelena, heredera de la Institución Libre de Enseñanza. De principios inamovibles." a Cuadernos de Pedagogía, nº 280, maig 1999, pp.8-13.

<sup>6</sup> ROIG, M., (1991) Diques que m'estimes encara que sigui mentida, Edicions 62, Barcelona. A la pàg.30, capítol "El nom de les coses" i referint-se a la llengua ens diu "Hi ha els qui parlen català però no el saben llegir, els qui el parlen i el llegeixen i no l'escriuen i, ara, els joves habitants de les ciutats construïdes pels especuladors perquè la gent hi morís a poc a

transmetre amb precisió literària una sensació que no vull deixar d'esmentar, doncs l'entenc íntimament vinculada al processos d'enculturació que ens ajuden a fer-nos d'una determinada manera, i no d'una altra: "Banyar-se en l'aigua de les paraules". I jo hi afegiria "... en l'aigua dels moments".

A les vides particulars n'hi ha molts de moments i de paraules. Tenen lloc en diferents espais i contextos. L'aportació de Montserrat Roig ens remet a la llar, a la família, al nucli enculturador primari. La cita de Carmen de Michelena ens remet a l'escola, als mestres, al segon entorn d'aprenentatge més important a la vida dels nois i noies. En ambdós contextos es produeixen relacions socio-educatives, probablement ambdues de tipus desigual, però el que ens ocupa és l'escola, les persones que hi entren en contacte, el que passa entre aquestes persones, la cultura que produeixen mentre reproduïxen i/o transformen models de relació i de comportament. El que ens interessa són els moments i les paraules en què es banya, i si aquests moments i aquestes paraules afavoreixen o no l'expressió i la valoració de la variabilitat, de la discrepància, del desacord... I no només entre alumnes i mestres, sino entre adults i entre els mateixos mestres. *L'expressió del desacord permet vestir i donar rostre al desencontre, i a partir d'aquí, és possible establir vies, camins per a l'encontre.*

### **Diversitat i desigualtat entre els docents: repercussions en la intervenció educativa.<sup>7</sup>**

M'interessa especialment abordar la diversitat cultural dels docents i la seva traducció en relacions desiguals en el sí de la comunitat educativa, ja que el manteniment de relacions desiguals entre docents repercuteix directament

---

*poc sense viure-hi, el saben llegir i escriure però no el parlen perquè no se senten banyats en la llengua. No els arriba l'aigua de les paraules"* i més endavant a les pàg.34 i 45, capítol "Un teló de vellut negre" ens diu també *"Les paraules entraven en mi amb suavitat (...) en pensar-les, les vestia i, així, des de la màgia de les paraules arribava al concepte: l'àvia era l'amor. La nit, la por. (...) Però l'avia no em volia convèncer, m'envaïa tot parlant-me (...)".* I aquest darrer aspecte és el que em va suggerir el paral·lelisme entre les paraules i els moments. Ens "fem" banyats en moments i paraules.

<sup>7</sup> Una versió anterior del contingut tractat en aquest epígraf es va presentar al Simposi sobre el Tractament Integrador de la Diversitat, organitzat pel Dept. de Pedagogia Aplicada de la UAB i realitzat el desembre de 1996 a Bellaterra.

en la presa de decisions sobre el tractament de la diversitat a l'escola, el desvia del tractament de la desigualtat i impedeix que es qüestionin els paràmetres d'autoritat vigents.

Estem acostumats a reflexionar, en els darrers temps, sobre la diversitat dels alumnes i de les seves famílies, a vincular les diferents diversitats col·lectives a certs graus de desigualtat social. Ens hem aturat força en la importància de la *diversitat* –de personalitat, de tipus de lideratge, d'estils d'ensenyar...- dels docents a l'hora d'intervenir educativament amb els alumnes, però no ens hem aturat ni en la importància de la *diversitat cultural* dels docents, ni pel que fa a les relacions socials entre docents a l'escola, ni en la traducció d'aquesta diversitat cultural dels docents en *relacions de desigualtat* entre ells i elles a l'hora de prendre decisions sobre la intervenció educativa i de valorar-la. Un *tractament integrador* de la *diversitat* a l'escola ha de contemplar -i no ho fa- la diversitat dels propis docents, de la mateixa manera que ha d'incloure -i tampoc no ho fa- les *relacions de desigualtat* entre els diferents membres de la comunitat educativa.

Els i les docents com a *subjectes culturals*, com persones que també tenen -com els alumnes i les seves famílies-, la seva particularitat ideològica, familiar, social, econòmica, política... és a dir... cultural, com a persones que, a més de ser professionals de la docència, son individus socials.

On queda la importància del *seu* bagatge cultural d'origen pel que fa a l'establiment de relacions socials amb els *seus* iguals en el marc de la Institució Escolar?. Sabem de la influència de prejudicis i estereotips en relació als bagatges culturals dels alumnes, tant pel que fa a la valoració i interpretació de les possibilitats d'èxit escolar com pel que fa a l'establiment de relacions desiguals amb segons quines famílies i alumnes però... seran les relacions que estableixi el docent en el *seu* grup d'iguals, desiguals per alguna raó?. No serà que com a docent-subjecte cultural, els mateixos prejudicis i estereotips que incideixen en les valoracions que fem sobre els bagatges culturals dels nostres alumnes i les seves famílies -i que es tradueixen en relacions de desigualtat-, incideixen també en les valoracions que fem sobre els bagatges culturals dels

nostres companys i companyes -i que es tradueixen també en relacions de desigualtat?

Vegem-ne un exemple altament il·lustratiu. Una mare li comenta a una altra a la sortida de l'escola, en relació a la mestra que "li ha tocat" al seu fill: "Jo t'explico com va vestida i tu em diràs si pot ensenyar-los alguna cosa a aquests nens de P-5; sabates amb plataforma, camisa cenyida d'aquesta moda horterera que imita els anys 70... i tot per l'estil. A més, es diu Loli." Podriem pensar que, efectivament es tracta de prejudicis de classe prou ben descrits per Bourdieu<sup>8</sup> i d'altres. Però aquí hi ha més coses: aquesta noia que, si més no, ha passat per una Diplomatura de Magisteri i ha superat unes oposicions (l'escola és pública i hi té una plaça en propietat), no sembla estar prou qualificada per ser mestra de P-5, i sembla que el seu nom i les seves preferències en el vestir *ho expliquen*. Ara bé, el que és més il·lustratiu de tot el que estic assenyalant és que la mare en qüestió, *qui parla*, és docent d'una Escola de Magisteri, és *una autoritat* mestre de mestres.

Molt sovint, els prejudicis en què es sustenten els estereotips beuen del desconeixement i es mantenen -entre d'altres factors- pel prestigi que atribuïm a segons quines habilitats i capacitats per damunt d'unes altres. Aquestes habilitats i capacitats es vinculen a les jerarquies culturals establertes socialment<sup>9</sup> que prioritzen el coneixement relatiu al progrés tecnològic i classifiquen als individus segons la seva procedència cultural, de la que se suposa que es desprèn certa especialització del coneixement. Com que el bagatge cultural inclou l'estrat social al que es pertany, d'ell s'en deriven certes característiques socio-econòmiques que indiquen expectatives socials

---

8 Principalment a (BOURDIEU, 1988).

9 El criteri adoptat per a mesurar l'evolució cultural de les societats humanes s'imposa des de la civilització occidental que "(...) desde hace dos o tres siglos, pone a disposición del hombre medios mecánicos más poderosos (...) se hará de la cantidad de energía disponible por cabeza de habitante la expresión del más grande o más pequeño grado de desenvolvimiento de las sociedades humanas. La civilización occidental en su forma estadounidense irá a la cabeza, las sociedades europeas, soviética y japonesa seguirán, llevando a rastras una multitud de sociedades asiáticas y africanas que en seguida se harán indistintas. (...) Si el criterio adoptado hubiese sido el grado de aptitud para triunfar sobre los medios geográficos más hostiles, no cabe la menor duda de que los esquimales, por su parte, los beduinos, por otra, se llevarían la palma (...)" (LÉVI-STRAUSS, 1979:321).

concretes. Aquestes característiques s'atribueixen amb "caràcter de necessitat"<sup>10</sup> a tots els membres del grup i els hi otorga cert grau de prestigi relacionat tant amb la seva capacitat, inquietud i motivació intel·lectual com amb la seva competència com a professionals o futurs professionals.

Si el grup en qüestió és del col·lectiu "alumnes", les característiques socio-econòmiques i culturals de la seva família i els atributs que d'elles s'en desprenen, serveixen per justificar una disminució en el nivell de coneixements que s'imparteix a l'escola, així com del grau d'exigència en l'avaluació dels aprenentatges. Repercuteixen també en valoracions negatives envers el seu *esforç adaptatiu* a l'univers escolar, la seva preparació i rendiment escolar, així com en les seves qualificacions i pretensions de promoció. Són els subjectes culturals sobrerrepresentats en la taxa de fracàs escolar. Si són de grups immigrants, minoritaris o marginals no s'esperarà d'ells que superin el llistó de l'ensenyament obligatori. Si són grups autòctons o immigrants d'altres llocs de l'Estat, desfavorits socio-econòmicament i identificats amb una cultura de masses alienant, s'esperarà d'ells que engrossin les files de la formació professional o, en el millor dels casos, dels estudis universitaris de primer cicle.

Si el grup en qüestió és del col·lectiu "docents" serà l'etapa educativa en la que treballa, l'especialitat cursada, el centre universitari en què ha estudiat, el barri on treballa, la titularitat del centre, la població que escolaritza el centre, etc... allò que determinarà comparativament un cert grau de prestigi o desprestigi social. L'etapa educativa indica haver cursat uns estudis universitaris de primer o de primer i segon cicle. L'especialitat indica la preparació més o menys tècnica, científica o humanística per a la que s'està preparat, en tot cas gràcies a certa nota mitjana en l'accés a la Universitat..., el centre universitari també té atribuït cert prestigi social, així que superar els estudis a Blanquerna no s'equipara a superar-los a la UAB, com superar-los a

---

<sup>10</sup> Em remeto aquí a Teresa San Román, (SAN ROMAN, 1993:32-33) quan es refereix als prejudicis i estereotips que contenen "(...) atributs que es creu que son inalterables, irreductibles i incompatibles amb d'altres, i estan avaluats negativament en termes de valors i altres continguts culturals propis dels qui emeten el judici i que són comuns a llur cultura i societat, o restringits al seu mitjà sociocultural específic dintre d'aquesta cultura i societat." *Veure també les definicions conceptuals de caire evolutiu que es presenten a Social Science Encyclopaedia, Kuper & Kuper. 1989.*

Física de la UB no equival a superar-los a Belles Arts...; tampoc és el mateix treballar a La Mina que fer-ho a Sarrià, com no és el mateix treballar a Rubí que fer-ho a La Seu d'Urgell; tampoc és el mateix escolaritzar nens i nenes del Figaró i del Magrib, que nens i nenes de Banyoles i de Gàmbia, o nens i nenes de Sant Adrià gitanos o paios; com tampoc no ho és treballar a La Salle Bonanova, al CEIP Prat de la Manta de l'Hospitalet o a l'Escola Bressol Guinbó de l'Ajuntament de Barcelona. Tot això ens parla d'universos plens de significat que mediatitzen qui som i què fem, malgrat tots siguem "docents" i ens dediquem a l'ensenyament, i es tradueix en *diferències salarials*, en *diferències contractuals* i en *diferències* en termes de prestigi i *consideració social*. I, implícitament, en diferències d'habilitats i/o capacitats dins del mateix col·lectiu professional. *Algun motiu* hi deu haver, més enllà de la *sort*, en l'assignació del lloc de treball, no?<sup>11</sup>.

I aquest ordre social que tots coneixem impregna les relacions socials entre les persones, siguem o no de cultures diferents, i en tots els entorns de relació i aprenentatge. L'escola per dins, per descomptat, no n'està al marge. Però hi ha un *greuge comparatiu* en relació a altres entorns professionals: es sobreentén que la institució escolar -i amb ella els docents- és la responsable d'arbitrar les bases per a una societat futura més respectuosa amb la pluralitat i més solidària amb la desigualtat i s'explicita, en els propis objectius pedagògics, la promoció de l'equitat educativa. Així és que, a més de la pressió que tota persona ha de suportar de la seva professionalització, els docents hem de suportar la llosa d'una responsabilitat imponent. Totes les mirades es fixen en l'escola com a salvadora dels mals del nostre món. Pobres de nosaltres!

Amb tot això, ens trobem en un moment històric en que la Llei General d'Educació que va regir durant uns quans anys el panorama educatiu de l'Estat s'ha reformulat en una Nova Llei, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo... i amb ella la incorporació de nous paràmetres per a la integració de la diversitat en general i de la diversitat cultural en particular. Les institucions responsables del Sistema Educatiu han modificat també els Plans d'Estudi de

---

11 Veure CARRASCO, COMAS i TIÓ (1997).



les Diplomatures de Magisteri en el benentès de que la *formació dels nous mestres els prepara per abordar un tractament de la diversitat més integrador...*

Però, és que la Reforma del Sistema Educatiu i els nous continguts i les noves matèries dels Plans d'Estudis Universitaris seran garantia d'un tractament adequat de la diversitat a les aules?. No. Ni a les aules de Primària on hauran d'exercir els estudiants de mestre quan acabin els seus estudis i trobin feina, ni a les aules de Magisteri, on també hi ha docents -que són subjectes culturals i poden o no assumir les noves propostes educatives-. Sabem sobradament que molts discursos articulats entorn del tractament integrador de la diversitat no garanteixen la seva pràctica a les aules -ni a les escoles de primària, ni a les de Magisteri, ni a cap altra-. I ho sabem perquè tenim l'experiència i el coneixement d'èpoques anteriors, en que els discursos apuntaven cap a l'homogeneització, cap a la segregació de la diferència, com una concepció tradicional de la igualtat d'oportunitats... i les particularitats diferencials resistien, tant les col·lectives com les individuals.

Seguim essent els subjectes culturals que èrem, i malgrat haguem de consensuar certs aspectes de la pràctica educativa, els nostre bagatge cultural d'origen i l'estrat social de procedència ens predisposen a percebre la cultura oficialitzada a l'escola -ara el discurs sobre la diversitat en altres moments sobre la homogeneïtat igualadora-, d'una manera o d'una altra. Creure més o menys en la proposta oficial és un aspecte central del tractament integrador de la diversitat a les aules.

Però... com creure en la proposta oficial quan no contempla la discrepància de bagatges culturals i procedències socials en la composició dels claustres?. Com creure en un tractament integrador de la diversitat que després, d'adult, no pots dur a la pràctica social?. Com convèncer als nois i noies de la vàlua de la diferència, de la riquesa de la diversitat si nosaltres mateixos estem sotmesos a l'arbitrarietat d'un criteri d'autoritat que es desprèn de segons quins docents i es legitima pel fet de posseir bagatges culturals i pertànyer a estrats socials més prestigiosos?. Com fer realitat el respecte i valoració dels alumnes procedents de bagatges culturals desprestigiats amb expectatives socials de fracàs acadèmic, si els docents -entre ells- no valoren

els companys o els mestres joves que participen de models culturals poc "cultivats"? La contradicció a la que estem sotmesos els mestres es posa de manifest en múltiples moments i facetes de la vida escolar.

En tant que professionals de l'educació assumim la responsabilitat social d'intervenir per afavorir el desenvolupament de totes i cada una de les possibilitats i capacitats dels nostres alumnes... en tant que membres d'un claustre, assumim la presa de decisions col·lectiva en relació -entre molts altres àmbits- al tipus d'intervenció per atendre la diversitat...

En tant que subjectes culturals, com persones -que a més de moltes altres coses som membres d'un claustre i professionals de l'educació- ens trobem amb pressions de tot tipus a l'hora de manifestar la nostra discrepància en relació a una mesura que es vol consensuar -pel cas que ens ocupa seria en relació a la diversitat- i que és proposada per segons quin membre o grup de membres del claustre. L'antiguitat en el centre, l'experiència en l'àmbit d'intervenció educativa, el sexe, l'edat, haver cursat els estudis a segons quina Universitat, l'especialitat dels estudis, el continuar o no estudis de Postgrau, el barri on vius, les aficions que tens els caps de setmana, la música que més t'agrada, la beguda preferida, la llengua que parles a casa, el lloc on vas nèixer, el lloc on van nèixer els pares, la roba que portes, com et pentines, el cotxe que tens... les teves preferències polítiques, el que penses de la professionalització dels docents, el que penses de la immersió lingüística, el que penses sobre la diversitat cultural... la cadena de TV que prefereixes o el programa que més t'agrada... poden estar, o no, en sintonia amb els codis prioritzats de comportament adequat.. i poden ser, per tant, rebutjats o admirats, acceptats o no. I tu, saps perfectament quan pots o no manifestar aquesta discrepància respecte dels codis prioritzats...

Potser acabes d'entrar al centre, potser fa poc temps, potser encara no has aconseguit estabilitat laboral i la teva continuïtat depèn de la valoració que en facin la resta de companys... potser ja hi portes massa temps i ja conèixes quins són els mecanismes que s'utilitzen perquè s'acabin consensuant segons quines coses, potser ja t'està bé que els mecanismes siguin quins són perquè formes part del grup de pressió amb més autoritat... potser ja estàs cansat de

discutir i d'intentar persuadir d'una decisió als altres.. potser coneixes bé les estratègies i vols formar un nou grup de pressió que tingui cert pes a l'hora de prendre decisions...

Totes aquestes pressions -i moltes d'altres-, ens acompanyen en la nostra intervenció educativa, a l'hora de prendre decisions com a claustre i a l'hora de prendre les decisions particulars amb els nostres alumnes. En un i altre univers les nostres actituds i comportaments poden divergir, però sempre ens hem de moure en el marc dels paràmetres col·lectius del centre, en el marc de les propostes polítiques sobre l'educació. Així és que manifestar la nostra discrepància o no manifestar-la és un aspecte central a l'hora d'establir, justament, els marcs, els límits.

*Parlar de diversitat pot ser una anècdota si no fem front als mecanismes que s'encarreguen de mantenir les jerarquies per a la presa de decisions.* Coherentment amb un discurs crític i responsable que plantegi la importància de respectar i atendre la diversitat cultural dels alumnes i les famílies dels alumnes, cal fer front a les posicions i a les relacions socials desiguals. Les desigualtats fan parella amb les diversitats. Segons quina diversitat té un prestigi associat que li otorga -com per art de màgia i gràcies als prejudicis i estereotips positius i negatius amb els que percebim i interpretem el propi concepte de cultura-, *l'autoritat moral i intel·lectual* necessària com per exercir el poder i prendre decisions; de la mateixa manera que segons quina diversitat té un desprestigi associat que la *desproveeix de criteri i de legitimitat per a la presa de decisions.*

Aquesta és una de les expressions de la desigualtat social. És una de les expressions més familiars, i com a tal, potser més silenciada, menys motiu de preocupació. Ens amoïnen més d'altres preses de decisions, de vegades les dels polítics, les dels personatges públics, les dels responsables institucionals de la política educativa... I l'abisme entre l'univers institucionalitzat i la pràctica quotidiana no el percebim, *ens sembla que els mestres són el mateix que les institucions tot i que sabem que no és així.* I, com aquella mare mestra de mestres que esmentàvem més amunt, no tenim pietat si correm el risc —o ens

ho sembla- de que la *reproducció social* ens proporcioni un *balanç negatiu* precisament a nosaltres.

I és que, de la mateixa manera que per a l'elaboració de propostes sobre el tractament integrador de la diversitat, els mestres hi hauriem de ser -i no hi són-, també s'haurien d'incloure -i no hi són- *l'objectivació i anàlisi de les expressions de desigualtat social concreta que es donen en la comunitat educativa*. Com volem, sino, que els nostres nois i noies, les famílies, ens creguin? Que potser els desproveïm de criteri i ens pensem que *no saben* el que tothom sap? És que ells no formen part indubtable d'aquest *tothom*, igualment com nosaltres?. La desigualtat social, expressada de manera punyent en l'esfera educativa que sintetitza l'escola és la gran oblidada. *Perquè? Perquè és un gran problema.*

Caldria preguntar-nos sobre el paper que juga l'escola en la reproducció de les desigualtats socials, però no des de la perspectiva del sistema i del centre educatiu -sobradament abordada i demostrada-, sino des d'una perspectiva més personalitzada, des de la perspectiva de les relacions socials establertes pels docents i entre ells i elles. I, també, el mestre com a agent per a la reproducció de la desigualtat social en la intervenció educativa, no directament amb els seus alumnes i famílies, sino indirectament.

El cert és que moltes de les esperances per a la transformació social recauen en la institució escolar i els seus responsables, els docents. Però totes aquestes propostes arrenquen de les instàncies educatives i es projecten en els alumnes i les seves famílies, com ara el necessari tractament de la diversitat. Es com si projectar les propostes *transformadores* en els continguts i relacions envers els futurs ciutadans que hem d'educar, ens eximís de mirar-nos a nosaltres mateixos i a les relacions i als continguts de les relacions que tenim establertes amb els nostres companys. És com si al plantejar-nos la diversitat dels nostres alumnes i les seves famílies poguéssim mantenir-nos impermeables a les influències dels *nostres* iguals. És com si, al preocupar-nos tant per com fer-ho amb ells, ja no calgués pensar en que són un *equip professional* on les opinions dels altres afecten les nostres opinions, propostes i decisions. El mite de l'infal.lible docent tecnòcrata.

I aquest és un error greu en les pretensions *transformadores*, ja que otorga a l'escola un excessiu protagonisme en les possibilitats de transformació social. En tot cas, i subscriuint la proposta de Giroux quan desenvolupa la idea del *professor com a intel.lectual transformatiu* (Giroux, 1990:171-178), si alguna cosa podem fer els docents per a la transformació social en el sentit de contemplar la diversitat cultural i de pal·liar els efectes de la desigualtat social, és modificar les relacions que tenim establertes amb els nostres companys. És a dir, ni més ni menys que el que poden fer totes les altres persones d'aquest planeta. Només que, la responsabilitat que es desprén de la nostra acció afecta un conjunt de població que *obligatòriament* ha d'anar a l'escola. Petita gran diferència en relació a la *responsabilitat* d'altres oficis. Aquí hem de parar-hi atenció.

És necessari explicitar el corpus de normes i valors implícits del que Giroux denomina *currículum ocult*, (Giroux, 1990:63-86) i que impregna les relacions socials a l'escola. L'hem d'explicitar, no pas per fer-lo desaparèixer, sino per conèixer la seva estructura i els seus continguts i d'aquesta manera poder-los transformar. Reproduir o modificar les relacions establertes entre els docents pot dependre i pot implicar que les propostes educatives, ja siguin de continguts, metodològiques o relacionals incorporin l'explicitació de la desigualtat entre els membres de la comunitat educativa. I no només entre aquests, sino també els vincles que aquestes relacions desiguals tenen amb l'univers exterior a l'escola. I en parlar de desigualtats estarem fent-ho -o hauriem d'estar-ho fent- de diversitats, de diferències i semblances.

Capgirar les posicions d'autoritat consuetudinaria en els claustres per explicitar allò que *tothom sap* però ningú no qüestiona, en primer lloc per *restituir la legitimitat* dels nostres propis -i diversos- criteris i en segon lloc per mirar de que les relacions de desigualtat entre els propis docents no afectin a la presa de decisions sobre la intervenció educativa que cal dur a terme per al tractament a l'escola, de la diversitat i la desigualtat.

Diversitat i desigualtat, un fals dilema? podria ser una pista sobre el camí a seguir per a iniciar una reflexió crítica al voltant de l'ambigüitat que acompanya el tractament de la diversitat cultural. En aquest sentit Flecha

desenvolupa una proposta teòrica, bàsicament derivant interpretacions de Giroux a realitats de l'Estat Espanyol, que em sembla especialment soggerent (Flecha, 1990 i 1992). El problema de fons és la jerarquització social a la que es veu sotmesa tota diversitat i específicament la diversitat cultural, al fil dels paràmetres que els grups privilegiats re-creen permanentment, a fi i efecte de mantenir la posició en la jerarquia. Llàstima que s'oblidi, perquè s'omet i per tant es nega, que les relacions entre representants de grups socials desiguals i diferents no és previsible, com tampoc inalterable o permanent. I aquest sí que és un repte d'alt risc, al menys en el context actual de les polítiques educatives, tant suggerents i tant contradictòries. Només és que cal una bona dosi de coratge per fer-hi front.

### **L'experiència de la igualtat en contextos amb discurs transformatiu.**

La meva experiència professional –molt llarga, no he conegut ni recentment, ni amb l'objectiu de fer recerca, el paisatge i la gent de qui parlo-, ha estat sadollada d'episodis significatius<sup>12</sup> que m'han permès una perspectiva privilegiada per explorar relacions i distàncies entre els continguts dels discursos educatius per una banda, i les pràctiques educatives, per l'altra.

El context al que m'estic referint són les Escoles Bressol del Patronat Municipal de Guarderies Infantils de l'Ajuntament de Barcelona, que escolaritzen

infants de 0 a 3 anys d'edat, en el que amb la Reforma seria considerat el Primer Cicle de l'Educació Infantil, però que en aquell moment -1981- no tenia reconeixement institucional com Etapa Educativa.

Des dels seus orígens, en alguns casos al voltant de 1968, la gestió de les Escoles Bressol era una gestió assambleària, les decisions es prenen sempre col·lectivament, ja fora en els equips de treballadors i treballadores dels centres, o en les assemblees de tot el col·lectiu laboral implicat. La igualtat retributiva entre tots i totes els que hi treballavem –des de les feineres als i les docents- era una de les particularitats de les Escoles Bressol que

---

<sup>12</sup> D'ara en endavant utilitzaré dades procedents del meu diari de camp, per bé que intermitent, entre 1989 i 1994, així com a les sistemàtiques anotacions posteriors corresponents al període 1997-1999.

l'Administració Educativa no va tolerar més enllà de l'any 1984. Les categories salarials van ser imposades finalment, *diferenciant així el personal docent del no docent*, tant pel que fa a les seves *funcions* com pel que fa a la seva *responsabilitat* en la marxa dels centres. Requalificant una part del col·lectiu -la més nombrosa, la dels i les docents-, es desqualificava l'altre part amb la justificació de l'equiparació amb la resta de contractats municipals. D'aquell moment recupero l'anotació d'una frase literal que justificava la imposició de la desigualtat retributiva: "*Ni a Albània cobren el mateix els mestres i les feineres!!!*" pronunciada per un representant de l'Administració Municipal de l'Ajuntament de Barcelona en una d'aquelles reunions el 1983.

A la pràctica, les diferències salarials van *augmentar les distàncies* entre treballadors i treballadores en aquells centres on les distàncies ja hi existien. Molts mestres *pensaven*, encara que no ho poguessin expressar, que la seva feina era de major responsabilitat que la de les feineres i que per tant, seria just que cobressin més. També hi havia feineres o cuineres que *pensaven* que cobrar com un mestre -encara que els sous no fossin suficients per viure amb independència econòmica- era un privilegi. Uns i altres -mestres i feineres que *ho pensaven*- sobrevaloraven o menysvaloraven, respectivament, la seva feina. *Aquesta era l'esquerda més important del col·lectiu: encara que es cobrés el mateix, existia el convenciment de que s'havia de cobrar segons la feina de cada ú. I aquesta feina s'entenia de major o menor responsabilitat segons fora més o menys "educativa".*

I aquí ens trobem ja amb la primera discontinuïtat entre vida i educació de les que posaré de manifest al llarg d'aquest treball. Aquest exemple és generalitzable socialment a molts altres àmbits i contextos, però també es concreta en el context de la cultura escolar. A més intel·lectualitat *suposada* més valor; a més manualitat *suposada* menys valor. Aquesta distinció "*white collars - blue collars*" suposadament obsoleta, segueix absolutament vigent en l'imaginari col·lectiu de la cultura escolar, tot i que paradoxalment, es consideri normal que el mecànic del cotxe (món extern) tingui molts més ingressos que el docent més qualificat per l'acadèmia (jerarquia dins del mateix univers de sentit). Un conserge, una feinera, una cuinera, una mainadera, una mestra de

parvulari, una mestra de primària o un *professor* de secundària... Darrera d'aquestes concepcions hi ha una super-especialització de tots i cada un de nosaltres. Si en algú moment de les nostres vides haguéssim fet altres feines potser comprendriem millor la dels altres. I la valorariem en els seus justos termes. A més, el fet de que se t'exclouï d'un col·lectiu, per poc intel·lectual o per massa intel·lectual, provoca que les coses d'aquell col·lectiu no siguin les teves i d'aquesta manera el desentendre's és més senzill, i *l'autorresponsabilització compartida* és un absurd al que només s'apunten els extravagants.

Ara bé, les Escoles Bressol del Patronat Municipal de Guarderies han estat durant 10 anys, i encara avui dia ho són força, un exemple de relacions professionals transformatives. Tot seguit exposo amb més detall dues situacions reals però clarament prototípiques que donen suport a aquesta afirmació, que no tenen perquè respondre al que cada una de les trenta escoles hagi fet en el passat o en el present, *però que són emblemàtiques de les dificultats per exercir la igualtat*.

En la primera situació, quan un representant de la firma Pastas Gallo, per exemple, arribava a l'escola a vendre els seus productes, trocava al porter electrònic i apretava el timbre que diu "Secretaria". En contestar-li demanava per la directora i per no explicar-li el model de gestió i organització per l'interfono se li obria la porta. En arribar a la Secretaria s'adreçava a la secretària i tornava a preguntar "La directora?", se li responia que no, que no hi havia directora, i que si el que volia era mostrar els seus productes per mirar d'obtenir una comanda, hauria de parlar amb les cuineres de l'escola, que eren les que tenien criteri per decidir i s'encarregaven d'aquestes coses... I el representant, d'entrada, es quedava mut, no reaccionava... Però davant de la realitat que es trobava actuava en conseqüència i s'adreçava d'immediat cap a la cuina, on era amablement acompanyat per la secretària.

En canvi, en una altra situació, quan un proveïdor de material pedagògic o escolar s'adreçava al centre seguint la mateixa regla de tres que el proveïdor de productes alimentaris, preguntant per la directora, l'atenia habitualment la secretària tot i que després d'aconseguir que l'escoltés no aconseguia marxar,



per exemple, amb una comanda de material. El proveïdor no deixava de pressionar com per què la persona que feia les funcions de secretària prengués decisions, però se li informava de que s'havia d'esperar perquè s'havia de parlar en equip... els nivells de resistència de les persones que ocupaven la secretaria-coordinació del centre, a les pressions exteriors, determinaven en bona mesura que el model transformatiu continués en el temps. Els proveïdors insistien però si no s'en sortien, tornaven un altre dia per conèixer la decisió de l'equip.

Així, els i les secretàries-coordinadores es reunien periòdicament, discutien aspectes de tot el col·lectiu d'escoles i els traspassaven als seus respectius equips. Les decisions es col·legiaven, es resolien en equip, es tornaven a transmetre als representants de cada equip...

Poc a poc, les negociacions laborals que primer es feien entre l'Administració Educativa i els trenta representants de centres (un per centre), es van veure condicionades a la disminució del nombre de persones amb qui negociar. *La pràctica de la igualtat en la consideració de la diversitat generava massa desgast d'energies.* Es va constituir un Comité Intercentres en el qual hi havia una dotzena de representants de les escoles -més de la meitat dels centres ja no tenien representant lo qual implicava una pèrdua d'informació immediata-. Més tard, en passar a formar part de la xarxa pública va haver-se de constituir un Comité d'Empresa. Menys representants. S'anava jerarquitant l'arribada d'informació, s'anava polaritzant la representativitat, s'anaven exclouent poc a poc un gran nombre de centres, i amb ells de persones, de les negociacions. L'esforç era múltiple per part del Comité d'Empresa: les discussions amb l'empresa, les discussions com a Comité, les Assemblees de treballadors i treballadores, la tramesa d'informacions als centres sense representant... Poc a poc, la cara del col·lectiu va deixar de ser múltiple i concreta per passar a ser més homogènia i abstracte. Uns pocs en nom d'uns quants...

## L'experiència de la desigualtat en contextos amb discursos transformatius.

Els trenta centres estaven distribuïts desigualment pel territori de la ciutat de Barcelona, com també ho estaven pel que fa a les atribucions de prestigi que el propi col·lectiu feia a cada un d'ells. Jo vaig tenir la possibilitat de treballar en dos d'aquests centres. Un d'ells, el primer, estava ubicat en una posició molt baixa dins l'escala de prestigi. L'altra, el segon, era un dels centres considerats com de més prestigi de la trentena. Després d'haver-hi treballat cinc cursos acadèmics en el primer, i set cursos acadèmics en el segon, els episodis significatius de què parlava abans es van enriquir amb noves dades pel que fa a les representacions col·lectives vigents sobre ambdós centres.

De fet, l'estada perllongada en el terreny em va permetre copçar com *els grups més influents organitzen el discurs per continuar legitimant les seves prerrogatives*. La legitimitat de la seva posició diferencial garantia la continuïtat de les desigualtats, però especialment la seva situació de privilegi en relació a la resta de companys o companyes, o en relació a la resta de centres. Es valorava un centre a partir d'homogeneïtzar a tots els treballadors en certs atributs negatius que els desqualificaven, o a la inversa. Vaig poder copçar *l'arbitrarietat*, els capricis de la *construcció social del prestigi*, però també vaig experimentar en la pròpia pell les conseqüències d'aquests capricis. Com diu Amin Maalouf "No cal descriure la ferida perquè faci mal" (Maalouf, 1999:100), però potser sí que cal mirar de posar-hi remei:

Les Escoles Bressol del Patronat, subscriuen com a fonamental per a l'escolarització dels infants de 0 a 3 anys, establir a l'escola *continuitat amb les pràctiques socialitzadores de cada una de les famílies*, la importància del tracte individualitzat i del doble torn d'educadores/s per tal de garantir la correcta atenció des infants d'aquesta edat. També un altre principi regula la distribució, cada curs, de les educadores a les classes: *els vincles interpersonals i afectius establerts amb els infants*, especialment pel que fa als grups de lactants i caminants, de manera que cada infant que inicia l'escolarització en aquests grups-classe, té garantit que durant dos cursos estarà, al menys amb una de les dues educadores del primer any, amb l'objectiu central de mantenir un punt

de referència estable per al nen o nena. Hi ha adaptacions diferents d'aquest principi segons els centres. N'hi ha que fan l'opció de mantenir les mateixes mestres durant tota l'estada de l'infant a l'escola bressol, n'hi ha que respecten aquest principi només pels nens i nenes del grup dels lactants i durant un any - per posar el exemples més extrems-. Però en tot cas, cada centre, cada any, ha de prendre decisions sobre les parelles de mestres i les classes a les que es vincularan durant el curs següent. Aquesta decisió s'ha de prendre a finals de curs perquè els infants i les famílies -tant els de nova matrícula com els que ja estan escolaritzats al centre-, coneixen abans de les vacances d'estiu quines seran les dues mestres que tindran el nou curs.

És aquesta una de les decisions més complicada de totes les que es prenen en la vida d'una escola bressol durant un curs sencer. Des de molts dies i fins i tot setmanes abans, cada mestra va reflexionant sobre el que li seria més convenient pel proper curs, salvant la distància d'aquelles que estan vinculades a un dels grups dels més petits, que ja saben: a) que els hi toca continuar el grup o b) que els hi toca quedar-se, o el què en teoria és el mateix però que expresa una conceptualització molt diferent de la situació: a) que tenen el dret de seguir amb el grup de nens o b) que tenen el dret d'estar un any més en aquell grup-classe. Bé, ho saben elles i ho saben totes les altres persones de l'escola.

Durant un munt de temps s'en va parlant de manera informal, pel passadís, a la cuina, a l'hora de dinar al menjador, a les classes, al pati, al vestidor mentre es canvien al començar o al acabar la jornada laboral... Al bar si es va a prendre un cafè abans de la reunió d'equip, o en el metro si es comparteix el camí de tornada a casa... *De fet és el tema per excel·lència, és la presa de decisions que necessita consens, al menys relatiu, però en la que entren en joc tots els rols i estatus possibles de totes i cada una de les persones del claustre.* Des de l'antigüitat, a la formació, o a la capacitat i el criteri com a professional... mesurat a vegades, a partir d'indicadors estètics, lingüístics o relacionals. En bona mesura el mantenir unes bones relacions amb els subjectes més carismàtics té un pes específic molt important, al menys perquè se't permeti explicar la teva opinió...

En realitat quan es fa la reunió formal d'equip per prendre la decisió consensuada, ja s'ha fet un pronòstic de quina serà la situació... Els esforços s'esmercen en bona mesura en esgrimir arguments que justifiquin el que a cada persona li convé, però des d'una *perspectiva professional*. De fet del que es tracta és de que ningú vol treballar amb una altra persona durant un curs sencer si no s'entenen personalment, però la justificació es professionalitza. I com que els arguments reals s'enmascaren... moltes vegades el silenci o l'esgotament dels més nous o de les més prudents i respectuoses decanta les decisions en favor d'aquells que ja lideraven l'organització del treball.

El procés però encara no s'ha acabat. Del coneixement de amb qui treballaràs el curs següent, s'entra en l'adjudicació dels torns de treball que poden ser matí o tarda. També és força soggerent el seguiment de les justificacions que esgrimeix cada ú, tot i que allò políticament correcte és menysvalorar un argument com "haver de portar els fills a l'escola i necessitar fer el torn de tarda", però només en aquells casos de persones amb menys autoritat en el grup.

Per tant, vaig iniciar l'articulació del meu interès teòric en aquells anys: *les contradiccions manifestes o no, existents entre el discurs d'igualtat de tots els treballadors i treballadores del centre i del col.lectiu i la pràctica quotidiana*. En la presa de decisions no tothom exerceix el mateix rol, malgrat tots gaudiem a l'inici, d'un mateix estatus retributiu. Els prejudicis en relació a les capacitats necessàries i diferencials entre els docents i no docents, i també entre els mateixos docents i entre els mateixos no docents, *actúen com a mediadors entre les persones i paralitzen iniciatives que provenen d'individus menys prestigiosos en el sí del grup*, o centre si es tracta de tot el col.lectiu. Les *faccions internes*, sortien especialment a la llum quan s'havia de decidir la distribució dels docents als grups-classe dels nens i nenes del curs següent, com he descrit, però també en moltes altres ocasions, com per exemple quan calia decidir qui feia l'obra de teatre de la festa de Carnaval, qui acompanyava al grup dels grans al mercat a comprar peres i taronjes perquè estaven fent un treball sobre les fruites o quantes activitats extra-escolars es realitzaven.

Vaig constatar també, que *els graus de discrepància entre discurs i pràctica i per tant, el grau d'incoherència intern era molt superior al centre que gaudia de prestigi que a l'altre*. Per què?. Ara potser estaria en disposició de respondre: es generava menys distància entre la vida i la professió en el centre amb menys prestigi, era com si ser *més professional* signifiqués ser *més mentider amb les incoherències de la pròpia vida, més furtiu, requeria una aparença més sòlida*. En les negociacions laborals col·lectives, aquestes desigualtats es van fer especialment punyents quan es tractava el tema de les places laborals que s'havien d'ofertar per a *persones disminuïdes*: va resultar que per diverses justificacions havien de ser places a ofertar dins dels nous contractes de *personal no docent*...

La pregunta, -seguint Willis (1987:11)- seria: Com és que els altres -els treballadors/treballadores o els centres amb menys prestigi- ho consentien?. Aquesta és la perplexitat a la que he intentat donar resposta durant força temps. I he anat fent via, veient com una manera de qüestionar la legitimitat de les relacions desiguals entre els grups -i per tant també de les conseqüències que d'aquestes s'en puguin derivar- és *esmicolant les justificacions que les legitimen*, contribuint a qüestionar la perfecció del model dominant i la imperfecció dels models dominats. Contribuint a qüestionar la idea mateixa de perfectibilitat i reforçant la de variabilitat. La de *moltes variabilitats que aporten perfeccions particulars*. En darrer terme, pot contribuir a otorgar un lloc a l'individu en un món concebut i interpretat en termes col·lectius si aquests no sempre el reconeixen.

Durant força anys i des del seu inici, les Escoles Bressol havien escolaritzat fills i filles de famílies treballadores, que en bona mesura, portaven els seus infants a les escoles municipals per criteri, perquè era un bon model educatiu pels seus fills i filles. A partir d'un moment donat l'oferta de places té especialment en compte criteris de tipus "social" i comença a variar el perfil de les famílies escolaritzades. Cada vegada hi ha més famílies *desestructurades*, amb problemes econòmics, etc. De nou puc constatar discrepàncies entre el discurs i la pràctica quotidiana però pel que fa a les relacions que els docents i no docents -però sobretot els primers- estableixen amb les famílies dels

alumnes del centre. Especialment durant el *procés de pre-inscripció al centre*, on els criteris "socials" podien fer fora famílies que feien l'opció d'escolaritzar el seu fill per criteri, no per necessitat econòmica. El discurs amagava sovint *la conveniència d'escolaritzar famílies "normalitzades"*: Cada vegada també, a l'arribada de nens i nenes de famílies pobres s'afegeix un augment de la demanda de nens i nenes de famílies immigrants que, habitualment, tampoc gaudien de situacions econòmiques favorables... Molts cops els comportaments i la relació amb aquestes famílies era de "discriminació positiva" en relació als autòctons no "normalitzats", o socio-econòmicament desfavorits, tot i que *depenia de la procedència econòmica i cultural de les famílies en qüestió, com també dels centres*. Aquest aspecte de les relacions escolars em preocupava especialment atès *el discurs d'igualtat* que dominava l'horitzó de la proposta educativa en què em movia. De fet, *escolaritzar nens i nenes desfavorits econòmicament li treia "pedigree" al model d'escola, li complicava l'existència al professional, li obligava a repensar la seva proposta educativa i adequar-la a la diversitat*.

Vaig copçar *situacions d'incomunicació amb algunes famílies immigrants*, però el meu interès es decantava especialment pel fet que aquestes situacions, sense ser noves situacions d'incomunicació, es *conceptualitzaven com a noves*. No era la primera vegada que els prejudicis no deixaven comprendre certs comportaments, però era la primera vegada que es veia la necessitat de conèixer les particularitats culturals. Per què no en relació a la diversitat cultural interna? Tot seguit exposo dos exemples extrets del centre amb prestigi.

- ◆ Classe de 18 a 24 mesos. Hi ha escolaritzada una nena magrebina d'uns dos anys d'edat. En general hi havia bona relació amb la mare i la nena estava ben integrada al grup-classe. El curs anterior ja havia estat escolaritzada, no se sap ben bé l'activitat econòmica que tenen a la família, tot i que el pare és assalariat té un sou baix i la mare se sap que ven roba com activitat econòmica submergida, té un parell de germans més grans, la

mare és molt discreta, quasi bé no sap el castellà però es van entenent poc a poc.

Un dia la nena es va presentar a l'escola pel matí amb les dues mans pintades de henna vermella i les anava ensenyant a tothom. Les mestres van admirar les seves mans, li van comentar "Què guapa que estàs, eh?!" o frases per l'estil amb l'intenció educativa d'acollir aquell fet que semblava ser tant important per la nena i que en la línia educativa del centre es concebia com una diferència cultural que era mereixedora de tot el respecte. La nena es mostrava molt satisfeta i no va haver-hi cap problema en cap sentit. Els altres nens i nenes preguntaven i les mestres deien "Veus? Què et sembla?", sempre acollint la particularitat, sempre també, sense saber ben bé què podia significar però imaginant que alguna cosa deuria de significar. Sempre, doncs, sense tenir explicacions a l'abast, però això sí amb 'respecte'. Després a l'hora de dinar i durant alguns dies, es comentava entre totes les mestres les mans pintades de la nena i com s'ho havien fet per sortir-s'en airoses, mai el seu comportament va expressar rebuig o intolerància per aquesta pràctica.

- ◆ Classe de 24 a 32 mesos: Mateixa escola, mateix curs escolar. Hi ha dues bessones catalano-parlants escolaritzades al grup. Les dues van entrar al centre el curs anterior. Viuen amb els pares i dues germanes força més grans. Són dues nenes "no previstes", la mare és una dona bastant gran que podria ser també la seva àvia. Són del barri, la mare té un petit taller de costura. La relació amb ella és força cordial però té la fama de ficar-se una mica en tot, de no fer-ho bé amb les bessones, en el sentit de que no els hi diferencia prou bé les seves coses... lo qual pot revertir en una manca de referents individuals per a la construcció de les seves respectives identitats. Un dia, quan les estaven posant a dormir, van veure que dels seus colls hi penjava una mena de cadena amb alguna cosa. S'ho van estar mirant detingudament. S'ho van comentar entre les mestres. A les nenes no els hi van dir res, com tampoc als companys de la classe. De fet, les nenes tampoc ho anaven ensenyant: era un escapulari. Els comentaris a l'hora del

menjador eren despectius, cíncics. Es feien brometes sobre la mare, sobre les supersticions... s'estava essent poc respectuós, s'estava practicant la intolerància...

No va compartir-se amb les nenes, ni amb el grup-classe, ni amb la mare el fet que portessin un escapulari. Ningú va preguntar-se pel seu significat, s'en tenien referències, o per pròpia experiència o per la dels altres... i se li suposava poc valor en termes de creença. Era una superstició. I de passada s'estava informant a les nenes -per evitació- de que portaven penjat al coll alguna cosa poc legítima, si més no en el context escolar."

Aquests dos casos, contrasten amb la discussió que va produir-se al mateix centre arran de la conveniència o no de fer pessebre per Nadal, atès que l'escola es definia com escola laica. Un bon grapat de mestres es decantava per posar pessebre perquè era tradicional. Ningú va pensar en l'escapulari de la Núria i la Mercè. *No es tenien les eines per establir una continuïtat entre les mans de la Sokaina, l'escapulari de les bessones i el pessebre de Nadal.* I era necessari si es volia entendre alguna cosa més. Ah! el pessebre no es va fer més, en un intent de ser coherents amb l'ideari del centre, d'establir continuïtat entre les idees explícites de la cultura escolar particular i la pràctica educativa. En l'àmbit més quotidià, el de les mans i l'escapulari, ja no s'hi podia arribar de la mateixa manera.

L'increment de "diferents" a l'escola va portar a situacions de rebuig entre les famílies, a l'hora que va produir la necessitat de plantejar aspectes de la proposta de centre com ara la immersió lingüística, tot i que també va produir actuacions que, amb la millor de les intencions, van generar problemes no previstos amb famílies magrebines. Dos casos més ho exemplifiquen, també del centre amb prestigi:

- ◆ Per Tots Sants. Era costum del centre realitzar un concurs de panallets obert a la participació de totes les mares i pares que volguessin. La mare d'en Mohamed, nen magrebí de l'escola, volia participar. Com a reclam per a la participació s'entregaven a les famílies unes receptes de panallets de



mostra. La llengua de l'escola era el català. Les receptes estaven escrites en català. La mare del Mohamed va demanar si li podiem donar una recepta en castellà.

Es va produir un debat molt important en el sí de l'equip de l'escola, sobre la conveniència o no de donar-li en català, sobre la prioritització de la participació a la festa, en un intent de mantenir la coherència. Finalment es va decidir de donar-li la fotocòpia en català i anar-li explicant en castellà cada un dels ingredients i dels passos per a la seva elaboració, anotant-ho al costat quan fos necessari. La mestra així ho va fer, va parlar amb la mare del Mohamed, li va explicar, li va apuntar... però la mare d'en Mohamed finalment no va participar. Potser tampoc ho hagués fet si li haguessim donat en castellà. Però no ho sabem.

- ◆ Exposició del 25è aniversari de l'escola. S'organitzen diferents actes, entre ells, una exposició de fotografies sobre les activitats que es fan a l'escola, en relació a alguns dels trets definitoris del centre, com ara la coeducació. S'inclou una fotografia a l'exposició que mostra un grup de nens i nenes estenent roba a un estenedor de joguina, amb agulles d'estendre. El nen que surt en primer pla és un nen magrebí. Una mare magrebina veu la fotografia i comenta "Si mi marido viera a mi hijo así no querría que lo trajera a la escuela".

Es planteja el dubte entre mostrar la sintonia de rols femenins/masculins en el joc de l'escola, integrant al mateix temps nens i nenes de cultures diferents, o posar de manifest un model masculí contradictori amb el model masculí de la cultura familiar. Les resistències a treure la fotografia per part de la majoria de mestres van cedir als arguments sobre el conflicte que podria produir-se a casa del nen en qüestió, i les conseqüències que podria portar tant per al nen com per a la mare. Es decideix finalment treure la fotografia.

Les famílies "diferents" van posar de manifest també les tensions en les relacions entre les famílies del centre. Famílies que eren considerades

participatives, obertes, democràtiques, etc., exhibien els comportaments més xenòfobs envers els diferents, *i encara més si els diferents no eren magrebins, sino andalusos*. De quina manera doncs, arribem a pensar-nos a nosaltres mateixos millors que "certs" altres?

A l'altre centre, el poc prestigiós, el perfil de les famílies escolaritzades era més divers des de sempre, famílies pobres i de minories hi havien estat presents habitualment. El perfil de les persones que hi treballaven era molt "normal", hi havia força castellano-parlants d'origen i alguna que altra persona especialment frívola en les seves maneres exteriors, maneres que eren sancionades implícitament pel col·lectiu que es caracteritzava de forma generalitzada per un perfil "progre" i despenjat, aparentment "profund" en relació a les estètiques més estàndars. Tot això, més la poca implicació pública en el col·lectiu més ample, feia que malgrat es realitzés una molt bona tasca educativa en el centre, tant o més que en els centres amb més prestigi, tothom seguís pensant que s'hi treballava "flaix", amb pocs plantejament pedagògics, etc. En aquest centre vam aprofundir en el treball al voltant de les festes populars que es feien a l'escola, per una banda, per conèixer l'origen de les actuals festes que es celebren a les escoles, i per l'altra, per mirar d'establir vincles entre les festes dels diferents pobles i cultures. Tot plegat amb l'interès de fer més coherent la pràctica educativa amb el projecte educatiu de centre, que el definia com escola laica. de repensar la superficialitat dels plantejaments al voltant de les festes...

Vam posar en marxa una reflexió compartida revisant des de l'origen de les festes fins a l'actual representació escolar. El treball es va dur a terme en equip. Hi participàvem tant mestres com feineres i cuinera, era un equip petit, de deu persones, i les discussions podien ser -i de fet ho eren- molt fructíferes. El procés ens va remetre als cicles solars, a la natura... i sense adonar-nos ens va apropar a les semblances amb altres propostes culturals, i de passada va mostrar-nos les contradiccions entre un model rural de festes populars i un món urbà en el que les festes no tenien el context que les havia creat. De tot aquest esforç col·lectiu en va sortir un petit llibret divulgatiu (Escola Bressol L'Arboç, 1989). *Els nivells d'autoestima de les persones del centre poc prestigiós, vàren*

*gaudir d'un augment considerable, i de fet, a partir d'aquí, es van decidir a demanar assessorament en alguns aspectes concrets, varen continuar treballant, publicant i divulgant, mitjançant cursos i altres activitats, les seves experiències. Les havien dotat de la legitimitat tants cops negada, i poc a poc, van sentir-se i pensar-se millors del que s'havien sentit o pensat i als seus ulls i a ulls de la resta del col·lectiu, van restituir certs elements de prestigi, modificant les prerrogatives de que disposaven, i mantenint-les de manera sostinguda i continuada en el temps.*

Col·lectius desprestigiats amb pràctiques educatives sinó millors al menys iguals a les que duïen a terme col·lectius amb molt prestigi! És més, a nivell de coherència interna i d'autorreflexió compartida pels membres del claustre hi havia un treball molt més seriós en el col·lectiu desprestigiat que en l'altre. Els col·lectius amb prestigi viuen de renda i innoven poc. Els col·lectius amb poc prestigi potser també, però en general a tothom li agrada participar d'una imatge favorable a ulls del col·lectiu docent més ample.

Al mateix temps, hi havia conceptualitzacions que homogeneitzaven el fer d'un equip a partir del comportament d'uns pocs membres del mateix. En el cas del poc prestigiós, a partir de dues persones fora de l'estereotip valorat positivament. En el cas del prestigiós, a partir de les persones que encarnaven l'estereotip positiu i emblemàtic dels docents. Ni en un cas ni en l'altre, no s'estava fent justícia en la valoració del grup, ja que s'estava només tenint en compte els caps visibles. A l'ombra treballaven més persones... menys influents en la imatge exterior, en la difusió de la informació sobre el què feien i com ho feien a la seva escola... En un cas *no es demanava assessorament perquè s'entenia com el reconeixement de la feblesa educativa imaginada i així coneguda per tothom*. En l'altre cas, tampoc, però *perquè era impensable que a un equip amb tant de prestigi i amb una tradició tant llarga de innovació educativa hom li pogués ensenyar alguna cosa, a més del què significaria reconèixer la necessitat d'una formació*. En ambdós casos per què un assessorament extern sempre significa una mirada a la pràctica i la seva coherència amb el discurs, però també la possibilitat de crear questionaments a l'organització i a la norma vigent que no sempre venen de gust. En un cas i en

l'altre *s'haurien hagut de moure posicions...* I el món, en general, no es mou gaire:

- ◆ Estació de trens Barcelona Sants, finals del segle XX, concretament 1995, guixetes de llarg recorregut, treient un bitllet per anar a Saragossa on m'esperaven uns companys i companyes vinculats al món ecològic, alternatiu, crític, etc... i sabent que el viatge és aproximadament de cinc hores, m'inclino a pensar que és més *convenient agafar bitllet de segona perquè farà més d'alternatiu*, i acte seguit penso... "tu no hi toques?" i decideixo que l'agafaré de primera. Quan demano el bitllet dic "primera, fumadors, si us plau" i el noi que em despatxava diu, mirant-me amb un somriure trapella: "No. Se vé que los fumadores no tenemos bastante categoría para estar en primera... sólo hay fumadores en segunda".

En el capítol que segueix potser ho veurem més bé, si aquest món particular es belluga, cap on ho fa i què signifiquen els seus moviments. Els mestres de la dècada dels 70, les seves motivacions, la seva situació i les seves expectatives. Els i les joves aprenents de mestres de la dècada dels 90, quins moviments els han dut cap al relleu dels agents educatius? Per què? Què es reproduirà i què canviarà, a jutjar per les seves respostes, en aquestes relacions de desigualtat que es projecten dins de l'escola i en tenyeixen el potencial transformatiu?

**HORITZONS COL·LECTIUS, TRAJECTÒRIES PARTICULARS I:  
JOVES APRENENTS DE MESTRES**

S'imposa conèixer qui són les persones en qui convergeixen totes les mirades, però a qui es mira sempre per passar de llarg i anar a l'objecte de la seva professió -els nois i noies, l'alumnat-. Qui són aquests i aquestes que apareixen a qualsevol text escolar o educatiu com a responsables de l'educació dels ciutadans i ciutadanes del futur, i per tant, en bona part responsables directes d'aquest futur... però en qui la societat i els seus indígenes no hi confia:

*"La gente pretende siempre que cambien los profesores (...). Pocas personas desean hacer algo respecto a la economía, pero todo el mundo -políticos, medios de comunicación y público en general- quiere hacer algo con la educación." (Hargreaves, 1996:31)*

La única aproximació sistematitzada al coneixement del col·lectiu docent de Catalunya (Masjuan, 1974) fa referència a mestres en actiu el curs 1971-1972. Moltes de les premisses i de les variables que contempla, segueixen nodrint la conceptualització de l'ofici, dels qui volen accedir-hi i dels qui el desenvolupen, tot i que algunes altres han canviat molt. L'estudi compón la imatge dels qui fa vint-i-cinc anys eren docents, i ha estat paradigmàtic des d'aleshores. És una composició rellevant per a la comprensió de bona part dels aspectes de la cultura professional, però al meu entendre, descuida una dimensió que justament és la que governa totes les altres, les inclou, les orienta i les acull: la dimensió de subjectes culturals. De fet, els seus objectius eren uns altres com comentaré, però és imprescindible fer-hi esment, atès el seu caràcter i el seu abast.

En aquest capítol es situaran algunes de les aportacions de l'estudi de Masjuan en relació als mestres del passat, i també es coneixerà qui són els i les mestres del futur a partir dels resultats d'una aproximació preliminar<sup>13</sup> portada a terme amb estudiants de magisteri del curs 1994/95, a tres Universitats catalanes. En el proper capítol, s'aprofundirà en el dibuix de trajectòries particulars de diversos perfils de docents, a la llum de la cultura professional que comparteixen. Els i les docents tindran la paraula.

### **Quins/es mestres del passat?**

El treball de Masjuan va rebre el premi Antoni Balmanya, 1973. En la presentació de la publicació, Marta Mata ja esmenta alguns dels aspectes més suggerents del treball i enumera algunes qüestions que s'haurien de tenir en compte per un coneixement més acurat dels mestres de Catalunya. Per exemple, la necessitat de "*(...) els resultats de l'enquesta ens semblen només indicatius (...) de sobte pensem que en la resposta a aquelles preguntes hi hauria de poder cabre la nostra pràctica, rica o pobre, de cada dia. No hi cap.*" (Masjuan, 1974:11).

El treball recull informació tractada estadísticament i obtinguda a partir de dues-cents noranta-set enquestes omplertes per mestres en actiu durant el curs acadèmic 1971-1972, que exercien en centres de l'Estat i centres privats, exclosos els centres depenents de l'Església. El valor relatiu de la mostra de l'estudi era del 2% sobre el conjunt de mestres d'EGB i de Primària de Catalunya en aquell moment. No s'ha pogut disposar d'un observatori permanent, que permetés fer un seguiment comparatiu de les variables analitzades per Masjuan en aquest estudi pioner.

El seu objectiu no era establir uns perfils sociològics dels docents per conèixer qui eren. L'objectiu explícit de l'estudi era la necessitat d'aproximarse a la descripció d'un conjunt d'elements que configuren la ideologia dels professionals de l'ensenyament primari de Catalunya (Masjuan, 1974:17).

---

<sup>13</sup> Disposo de 300 enquestes sobre estudiants d'altres diplomatures universitàries i d'unes 3.000 d'estudiants de secundària, amb les que estic treballant i que formen part d'una altra recerca.

Masjuan parteix del supòsit de que la forma de dur a terme el procés educatiu, depèn de les característiques que tingui la ideologia dominant dels mestres, per tant, penso que en darrer terme, el seu interès rau en el propi procés educatiu i en assajar hipòtesis sobre les possibilitats de transformació social en un context repressiu com el de la època.

Entenc doncs, ja que Masjuan en cap moment ho fa explícit, que el seu estudi és un estat de la qüestió sobre quins mestres, a quines escoles i quina consciència tenen de la greu situació de l'Estat Espanyol, tant pel que fa a la circulació d'informació, com pel que fa al coneixement i la ideologia, al repartiment desigual dels recursos inclòs el saber, al fracàs escolar, a la desigualtat social. I li interessa especialment comparar els perfils atenent al sector públic i al sector privat. No s'ha d'oblidar que el context socio-polític a l'Estat Espanyol es trobava a l'inici de la darrera dècada de la dictadura i que estudiar la realitat catalana podia ser concebut com un desafiament a l'ordre establert.

És també, un pols a la situació, un pols a la consciència política en el sí de la institució escolar, representada per les figures dels i de les docents, i un pols a les possibilitats de transformació social. Possibilitats de transformació que Masjuan vincula a les oportunitats de fer emergir els referents de catalanitat, democràcia i igualtat des de les institucions educatives, però també a l'implementació d'estratègies educatives renovades. Convençut com està que els i les mestres són els agents cabdals per a la millora dels processos educatius, i per tant, els qui tenen a les seves mans forjar les esperances d'un futur més just.

És d'obligada menció, que Masjuan va realitzar un recorregut per entre múltiples i complexes informacions, mai abordades fins aleshores, algunes de les quals i donat el moment històric i polític, eren susceptibles de ser considerades com a subversives. La qual cosa l'indueix a fer un tractament extremadament prudent de les dades, i a fer ús de força supòsits implícits sobre la necessitat de transformació social, tornant en alguns moments menys comprensible la seva intenció i propòsits. Aquest fragment n'és un exemple clar: *"Lògicament, la forma que prengui l'Estat també tindrà efectes significatius en el funcionament de les altres institucions social. L'aparell escolar tindrà, doncs, unes exigències, definirà*

*uns drets i deures en els actors que hi participen, de manera que col.labori al bon funcionament de la societat establerta." (Masjuan, 1974:19).*

Tanmateix s'ha de dir que caldria fer-li algunes objeccions a Masjuan, com ara l'ambigüitat conceptual o la inferència de generalitzacions un tan agosarades, però en tot cas tampoc és l'objecte que m'ocupa. Tot i així hi ha algunes consideracions que s'han de fer al voltant de certes conclusions, ja que precisament són vigents encara avui dia, i des del meu punt de vista, contraproductius per al canvi de mirada tan necessari vers els i les docents i la institució escolar. N'esmentaré algunes dels més persistents.

Masjuan documenta l'àmbit de "*l'origen social dels mestres*" que informa amb la variable "*Categoria socio-professional del pare i avi dels enquestats*" i que preveu en respostes que van des de "*Empresari gran o mitjà*" fins a "*obrers*". D'aquest àmbit Masjuan extreu una conclusió "*Aquesta variable informa de que la majoria dels mestres procedeixen d'un origen social de "classe mitja". Aquesta primera constatació ofereix un primer punt de referència teòric que haurà de ser utilitzat posteriorment a l'hora d'analitzar els components ideològics d'aquest grup professional*" (Masjuan, 1974:29-31). Encara avui, després de més de vint-i-cinc anys el model ideal de mestre es remet a la persona de classe mitja, persona imaginadament adequada, mirall de totes les altres. Les comparacions i queixes del professorat actual de Magisteri, davant la percepció del canvi de perfil dels estudiants, sempre tenen de referent aquest perfil de mestre, català, de classe mitja, democràtic, més aviat d'esquerres... homogèniament representat, totalment caduc però encara ben viu.

En un altre ordre de coses Masjuan informa de la dicotomia escola pública i escola privada, i diu: "*La conclusió és òbvia: l'escola pública és, en línies generals, l'escola dels sectors de la població menys dotats econòmicament; l'escola privada és on acudeixen les capes mitjanes i altes. Això no obstant, la situació peculiar de les ciutats industrials fa que hi hagi moltes escoles privades amb predomini d'alumnes de famílies situades en els darrers graons de l'escala social. Aquestes escoles són lògicament les que disposen de menys mitjans materials.*" (Masjuan, 1974:118). Sobren comentaris sobre la persistència i



l'aprofundiment d'aquesta conceptualització.

Masjuan estableix conclusions al voltant del fracàs escolar de l'alumnat d'una gravetat considerable, encara perdurables en la representació col.lectiva del fracàs escolar i mai contrastades empíricament: *"A hores d'ara ja sabem amb tota precisió que l'origen social no sols determina per raons econòmiques la possibilitat de continuar estudis (...) sino que àdhuc superades aquestes barreres, l'origen social influencia a través del llenguatge, de les motivacions (...) a través de mecanismes culturals, fins i tot en les mateixes capacitats intel.lectuals, més encara en les capacitats intel.lectuals que l'escola exigeix i legitima com a vàlides i que mesura amb els seus propis instruments, ja siguin exàmens de continguts, ja siguin instruments més refinats de caràcter psicotècnic."* (Masjuan, 1974:119).

Aquests han estat alguns exemples dels paradigmes que governen encara la representació social de l'escola i el què li espera al docent. Desconeixem la incidència que els canvis socials, culturals i educatius esdevinguts en tots aquests anys a la societat catalana, han generat en el perfil dels qui fan l'opció de ser mestre/a. Coneixem aproximadament els qui eren, com eren, què pensaven en relació a algunes qüestions socio-polítiques i educatives, però no sabem de la vigència d'aquells perfils entre els actuals docents. Responen a les mateixes tendències que fa quasi bé trenta anys? Han canviat? En quins aspectes? Què en podem dir?

La persistència de certes conceptualitzacions, com l'origen social dels mestres o la preferència per l'escolarització en el sector privat, anirà apareixent com a teló de fons en els resultats de l'estudi sobre els aprenents de mestre. I les tornarem a trobar com a paisatge del capítol tercer. Estem efectivament, davant d'un univers de significats col.lectius.

### **Els i les mestres del futur: joves i aprenents.**

L'exploració sobre els joves aprenents de mestre que s'ha dut a terme, documenta els perfils acadèmics, socio-econòmics i culturals d'un conjunt d'estudiants de magisteri del curs acadèmic 1994/95, tenint en compte els seus bagatges culturals d'origen i les expectatives que s'hi han configurat, però no

tracta els seus perfils psicològics i de personalitat, com tampoc de les ideologies dominants entre el col·lectiu per copçar el pols a les possibilitats transformatives de la institució escolar.

De fet, l'objectiu central d'aquest estudi és contrastar algunes de les informacions més habituals al voltant del col·lectiu docent, com ara la desmotivació que el governa, donat que es pensa que accedeixen als estudis de Magisteri per no disposar de més nota i no poder accedir a d'altres estudis que els hi interessin més, o com ara la procedència castellano-parlant de la majoria d'estudiants i la seva relació amb residències a la perifèria de la ciutat de Barcelona, de les quals es desprèn la falsa idea de incompetència acadèmica, tant curricular com relacional.

Implícit al concepte de subjectes desmotivats i amb poca vocació hi ha els preconceptes que desposeeixen de criteri les persones procedents de certs col·lectius socio-culturals, i que fins i tot les desposeeixen d'aquelles característiques que s'entenen constitutives de la qualitat d'un ensenyant, negant la variabilitat interna d'un col·lectiu malmès per l'opinió pública, d'un col·lectiu desprestigiats en termes generals per la seva discapacitat homogeneitzada. M'estic referint a tots els prejudicis negatius que nodreixen l'estereotip sobre el col·lectiu d'estudiants de Magisteri. Alguns d'aquests prejudicis queden clarament documentats amb els relats dels propis docents en el proper capítol, però hi ha també una prospecció realitzada en aquesta línia, entre el professorat de les Escoles de Mestres de Barcelona, dut a terme el curs 1991-1992 i posteriorment el curs 1995-1996 i que no s'inclouen en aquesta recerca. Col·lectiu per altra banda, al que les noves situacions socio-econòmiques, polítiques i educatives no deixen de formular demandes, com ara la necessitat de mediar entre les cultures de l'alumnat i les famílies i la cultura oficialitzada a l'escola, o d'atendre adequadament la diversitat.

Documentaré qui són aquests nois i noies, quin lloc ocupa per a ells i elles la tasca docent, quina és la seva situació laboral, socio-econòmica, d'origen i actual, quines les seves aficions, però també quines expectatives tenen envers la tasca docent, què n'esperen del què estan estudiant o quin paper pensen que

juga l'educació en la configuració del món futur. Es tracta de conèixer una mica més els joves a les mans dels quals està bona part del futur de la institució escolar aquí entre nosaltres. En tots els casos la descripció i interpretació de la informació s'ha dut a terme amb una única intenció: caracteritzar el perfil col.lectiu més generalitzat del conjunt de la mostra, per cada una de les variables i àmbits nuclears. Una segona mirada, dibuixa el perfil col.lectiu per centre universitari, seleccionant aquells valors relatius més extrems. L'explotació bivariàble i multivariàble de les dades no s'ha inclòs aquí, com tampoc els estudis de cas. Relacionar les informacions entre elles i elaborar hipòtesi de treball o línies d'aprofundiment d'aquest estudi no és l'objectiu pel qual l'hem inclòs aquí.

La mostra de joves aprenents de mestre/a, s'ha obtingut a l'atzar i per a tres de les set Escoles Universitàries de Formació del Professorat de Catalunya. L'Escola Universitària "Jaume Balmes" de Vic adscrita a la Universitat de Barcelona<sup>14</sup>, l'Escola Universitària de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona a Barcelona i l'Escola Universitària de Formació del Professorat de la Universitat Autònoma de Barcelona a Bellaterra.

L'estudi es centra en la població "aprenent de mestre" de la ciutat de Barcelona i del seu cinturó metropolità que són les que majoritàriament pateixen l'aplicació dels estereotips negatius dels que s'ha parlat. Per tant les Escoles Universitàries de titularitat pública d'aquesta zona són les de la Universitat de Barcelona i la de la Universitat Autònoma de Barcelona. L'Escola de Mestres de Vic s'inclou també per dues raons fonamentals. Estant ubicada en territori de la província de Barcelona és el centre neuràlgic d'una activa vida acadèmica i intel.lectual en el cor de Catalunya i, sobretot, és susceptible d'escolaritzar perfils d'alumnat ben diferenciats als de Barcelona i la seva perifèria, perfils d'alumnes fills de famílies més benestants i acomodades habitants d'una petita ciutat i no d'una capital de província com seria el cas de les altres tres Escoles de Mestres de Catalunya -Lleida, Girona i Tarragona-. És per tant un centre que presuposadament pot permetre'ns la contrastació d'aquests perfils que ens

---

<sup>14</sup> La Universitat de Vic neix com a universitat independent el curs acadèmic 1997/1998.

interessen, en centres que formen també part de la xarxa pública d'Escoles de Formació del Professorat.

Als tres centres universitaris s'ha realitzat la passació d'una enquesta personal i anònima que han omplert una proporció d'alumnes diferents per a cada cas, amb un valor relatiu del 3,6% (169 persones responen l'enquesta) sobre el total de població que cursa els estudis de Magisteri als tres centres de la mostra el curs 1994/95 i que són 4.647 estudiants. La distribució per centres és la següent:

UNIVERSITAT	ALUMNES 94/95	ALUMNES MOSTRA	% MOSTRA
Autònoma de Barcelona	1367	61	4,50%
Barcelona	2769	86	3,10%
Vic	511	22	4,30%
<b>TOTALS</b>	<b>4647</b>	<b>169</b>	<b>3,60%</b>

Si ens atenem al total de població que estudia Magisteri a Catalunya el curs 94/95 ens estem referint al 2,2% de la població estudiant de mestre, ja que el total de joves aprenents és de 7.519 persones. Els tres centres que componen la mostra escolaritzen el 61,8% del total de població estudiant de Magisteri de Catalunya i permet comparar el perfil dels estudiants en tres centres públics de Catalunya, dos dels quals escolaritzen el 55% del total d'estudiants catalans (4136 matriculats).

L'explotació i anàlisi de bona part de les 58 variables que s'han documentat permet descriure i caracteritzar qui són aquests joves aprenents de mestres pel que fa a tres nuclis centrals d'informació:

**1. Els bagatges culturals d'origen i la pertinença sócio-econòmica.**

Es perfilen les unitats domèstiques d'origen, des del lloc de naixement del pare i de la mare, el seu nivell d'instrucció i la seva activitat laboral,

fins al lloc de naixement de l'estudiant i la seva situació laboral, passant pel nombre de germans o el lloc de residència.

2. **Les expectatives familiars, les expectatives personals, el futur com a docents i la percepció del món** Es caracteritzen les raons de l'elecció de la carrera docent, les coincidències o desavinences amb les expectatives dels pares, la continuïtat professional, la vinculació entre la professió i l'èxit social i personal. També la percepció de la desigualtat en el món.
3. **Ser joves i aprenents de mestres.** En aquest darrer conjunt d'informació s'hi ha caracteritzat la situació acadèmica en tant que aprenents de mestres així com les activitats de lleure, els interessos no professionals, el consum, les distraccions i aficions dels i de les joves futurs docents. És la informació més vinculada als comportaments de la cultura juvenil. És també l'àmbit més personal que ens pot permetre particularitzar però que en ser tractat en el seu conjunt s'hi constaten tendències col·lectives.

## **1. Els bagatges culturals d'origen i la pertinença socio-econòmica.**

Entre els joves aprenents de mestre trobem que un **76,9% són noies**, mentre que un 23% és de sexe masculí. Trobem la majoria de nois a la Universitat de Barcelona, a diferència de l'estudi de Masjuan on trobem que la mostra la componen un 57% de dones i un 41% d'homes, essent en el sector públic on més homes hi ha. Pel que fa a l'edat dels joves estudiants, **la majoria** han nascut entre 1969 i 1974, és a dir que **tenen entre 21 i 26 anys** el curs 94/95 -la majoria dels alumnes de la mostra estan cursant **tercer de Magisteri**- però tot i així la franja d'edat és força alta. El **centre amb població més gran és la Universitat Autònoma** amb un 11,5% dels seus estudiants majors de 26 anys. Les respostes de l'estudi de Masjuan les duen a terme majoritàriament –un 58%- persones més joves de 35 anys en aquells moments, essent un 21% de la mostra major de 50

anys i exercint els més grans al sector públic –28% més gran de 50 anys- i els més joves al sector privat -70% més joves de 35 anys i 7% més grans de 50.

Quasi la totalitat de joves aprenents de mestre, concretament **un 90,5% ha nascut a Catalunya**, dels quals un 65,1% ho ha fet a l'Àrea Metropolitana de Barcelona (inclosos Sabadell i Terrassa). Per tant **són majoritàriament joves urbans** (48,5% nascuts a Barcelona ciutat i el 16,6% al Cinturó Metropolità). El **9,5% ha nascut fora de Catalunya**, serien doncs joves immigrants de primera generació que **resideixen a la zona urbana de Barcelona en un 68%**. Només el **27,8% viu a Barcelona ciutat**. En l'estudi de Masjuan, el 58% havia nascut a Catalunya mentre que el 40% ho havia fet fora de Catalunya. D'aquests un 32% havia estat immigrant d'adult per motius professionals. Aquí trobem una de les diferències més importants entre els perfils: els mestres del futur han nascut a Catalunya, ara bé, els seus bagatges culturals es vinculen en bona mesura a procedències de fora de Catalunya, com veurem.

Als seus grups domèstics d'origen **conviuen amb els pares i els germans**. Un 73,9% formen part de grups domèstics de quatre o cinc persones (47,9% i 26% respectivament) i un gens despreciable **11,2% conviu en nuclis de sis o més persones**. La distribució comparativa entre els tres centres caracteritza a la UAB amb la major proporció relativa de grups domèstics de tres membres (19,7%), a la UB la major proporció de grups de quatre membres (51,2%) i a Vic el pes relatiu més alt dels tres centres se l'emporten els grups domèstics amb cinc membres (31,8%). **La majoria dels estudiants són primogènits (41,4% del total)** tot i que molts d'ells són els **fills i filles més petits (32,5% del total)**. Les primogenitures predominen a les dues Universitats "urbanes" (39,2% UAB i 46,5% UB) mentre que els fills petits ho fan a Vic (45,4% dels seus estudiants). No disposem d'aquestes dades a l'estudi de Masjuan.

En quan a les llengües, el **50,3% del conjunt de la mostra és castellanoparlant i el 38,5% catalanoparlants**. La seva distribució per centres ens diu que a Vic no n'hi ha cap ni de castellanoparlant ni de bilingüe, concentrant-se tot el pes relatiu de la mostra als centres "urbans". El 66,7% del total d'alumnes bilingües de la mostra el trobem a la UB que és el centre que

aplega més estudiants residents a Barcelona ciutat.

Les dades relatives al lloc de naixement del pare i de la mare tenen valors molt semblants entre elles. El 53,8% del total de població de la mostra són fills o filles de pare immigrant, nascut fora de Catalunya i majoritàriament són alumnes de la UAB o de la UB (62,3% i 59,3% respectivament dels seus estudiants). Pel que fa al lloc de naixement de la mare, el 56,2% del total d'alumnes té mare immigrant, nascuda fora de Catalunya. Aquest percentatge es distribueix altra vegada entre les dues universitats urbanes (63,9% i 62,8% dels estudiants de la UAB i de la UB respectivament). Els estudiants amb pare o mare nascuts al Cinturó Metropolità tenen un pes relatiu força baix (4,7% i 7,1% del total població respectivament) així com els nascuts a Barcelona ciutat (15,4% de la mostra). Vic acull majoritàriament fills de pares i mares nascudes a la resta de Catalunya (90,9% dels seus casos per als dos progenitors). Per tant, **més del 53% dels joves aprenents de mestre són fills i filles de pares immigrants**, són per tant, joves de segona generació.

La franja d'edat majoritària per als pares dels alumnes és d'entre 45 i 54 anys (52,1% del total de la mostra) lo qual ens indica que **la distància generacional entre el pare i el fill estudiant de mestre és d'entre 19 i 33 anys**. El pes relatiu de pares "més joves" -entre 45 i 49 anys d'edat- el trobem a la UAB (32,8% dels seus casos) i el dels pares "més grans" -entre 50 i 54 anys- el trobem a Vic (40,9% dels seus estudiants) lo qual no seria en principi contradictori amb les posicions que ocupen els estudiants en el conjunt de fills del grup domèstic.

Pel que fa a les mares podem dir que la tendència és que siguin més joves que els pares. Es situen majoritàriament en les mateixes franjes que els pares -45 i 54 anys- (62,1%) però mentre que a la franja de 40 a 44 anys trobàvem un 2,4% dels pares hi trobem un 11,8% de les mares; i mentre a la franja de més de 54 anys hi trobàvem el 36,7% dels pares, hi trobem un 18,4% de les mares. La distribució per centres és molt semblant, només destacar que les mares "més grans" -d'entre 50 i 54 anys d'edat- la trobem més representada entre els alumnes de Vic que en els altres dos centres (40,9%, 26,2% i 26,7% a Vic, la UAB i la UB respectivament).

Pel que fa als estudis dels progenitors, el **53,8% dels pares dels joves aprenents de mestre tenen estudis primaris o graduat escolar**. El 27,3% tenen nivell d'instrucció post-obligatori tot i que només un **3% és llicenciat**. Vic és, dels tres centres, el que concentra les majors proporcions relatives de pares amb estudis universitaris -27,3% dels seus casos entre diplomats i llicenciats- però també el major pes relatiu de pares amb estudis primaris dels tres centres -63,6% dels seus casos-. La diferència rau en la major proporció d'estudis post-obligatoris no universitaris que han realitzat els pares d'alumnes de la UAB i la UB.

Pel que fa a les mares el **67,5% del total de la mostra té estudis primaris o graduat escolar** mentre que només el 13,6% ha realitzat estudis post-obligatoris. No hi ha cap mare d'alumne amb llicenciatura i el **3% és diplomada**. Les proporcions entre Vic i els centres urbans són més semblants que en el cas dels pares, però es constata un greuge comparatiu en relació a les mares, agreujat doblement en el cas de Vic, ja que la distància relativa pel que fa als estudis universitaris de pares i mares és molt elevada (27,3% dels pares dels seus estudiants davant del 4,5% de mares).

El **76,4% dels pares dels estudiants de la mostra estan en situació laboral activa**. S'ocupen majoritàriament en els sectors d'autònoms i comerciants (27,2%) i en el de la indústria i construcció (20,1%). **Es constata una divergència significativa entre les ocupacions altament qualificades dels pares d'alumnes de Vic i els de les universitats urbanes** (27,2% dels pares de Vic, 11,5% UAB, 11,6% UB) i **les ocupacions poc o gens qualificades** (4,5% dels pares de Vic, 27,9% UAB, 18,6% UB). Aquesta tendència diferencial entre els centres urbans i el de Vic la trobem també en la proporció de pares en situació activa (81,8% dels pares de Vic, 75,4% UAB i 75,6% UB). De l'estudi de Masjuan, es disposa d'una informació no comparable però que orienta l'activitat professional del pare dels mestres de la mostra. Els resultats indiquen que una gran proporció és petit empresari industrial o bé propietari agrícola, concretament un 47% entre tots dos valors. No estariem lluny de dedicacions prou semblants pel que fa als sectors de comerç i indústria, però els valors relatius s'han doblat en aquests casos i ha desaparegut com activitat dels pares l'agricultura. Masjuan



va documentar també la dedicació d'un dels avis dels mestres, però no ho va fer en relació a les mares:

Pel que fa a les mares dels joves aprenents de mestres, el **32% està en situació laboral activa davant del 50,3% de mares que fan de mestresses de casa**. Però les diferències entre centres són molt acusades. Front al perfil de mares "**majoritàriament actives**" de Vic -63,6% de les mares dels seus alumnes treballa-, trobem el perfil de les mares "**majoritàriament mestresses de casa**" de la UAB i la UB -57,4% i 51,2% de mares dels seus alumnes, respectivament-. Pel que fa als sectors d'activitat en que estan ocupades majoritàriament les mares, trobem que un 11,2% del total de mares de la mostra treballa com autònoma o botiguera; només un 3,6% treballa com a professional o tècnica qualificada, mentre que cal esmentar l'absència de casos en el sector més qualificat d'alts càrrecs directius o empresàries.

**Els estudiants** universitaris de la mostra es reparteixen quasi bé a parts iguals en dos grups. Una meitat -el **50,8%**- no treballa front a un **49,2%** que sí ho fa. D'aquests més de la meitat, un **29,6%**, realitza alguna activitat laboral relacionada amb els estudis en curs mentre que el 17,2% treballa en feines sense cap relació amb els estudis de Magisteri. Les feines que tenen relació amb els estudis contempnen totes aquelles que tenen relació amb els infants però també amb la docència (cangurs, monitors de menjador, de colònies, classes particulars, mestres en actiu o classes de plàstica per a gent gran, per exemple). En quan a es feines que no tenen relació amb els estudis són de tipologia molt variada, des de forners a administratives, passant per dependentes, perruqueres o rellotgers, però no n'hi ha cap d'elevada qualificació professional o que exigeixi un nivell d'instrucció alt.

Dels que treballen un **65,1%** està en situació de treball temporal i un **16,9%** té una feina fixe. La major proporció de contractats temporals la trobem a l'Àrea Metropolitana de Barcelona -Barcelona ciutat i Cinturó, inclosos Sabadell i Terrassa- (57,8% dels estudiants amb activitat laboral). En quan a la jornada laboral, el **21,6%** del total d'estudiants amb feina treballa més de 26 hores setmanals. Aquests, els de major càrrega laboral es concentren a l'Àrea

Metropolitana (34,9% dels estudiants que treballen de la UB i 10,3% dels que ho fa a la UAB). Entre 16 i 25 hores setmanals hi treballen un 18,1% del total d'estudiants que tenen feina. **La majoria -el 43,4%-, treballa entre 6 i 15 hores a la setmana. A Vic cap estudiant treballa més de 26 hores setmanals** mentre que la majoria dels que hi tenen feina, ho fa menys de 5 hores a la setmana. Les diferències entre els centres urbans i Vic es van constatant.

Masjuan va abordar informacions relatives al treball, però amb una altra orientació. La de documentar la situació socio-econòmica dels docents, per explicar en part la valoració social de l'estatus dels mestres. Serien aquests àmbits diferencials respecta de l'exploració que ens ocupa, ja que no estem amb mestres en actiu. Alguns dels elements referits a l'estatus i al prestigi associat a la tasca de docent es trobaran documentats al capítol tercer, a partir de les trajectòries particulars dels mestres en actiu.

En quan a la percepció de pertinença a una classe social, **la majoria dels estudiants pensen que la seva família és de classe mitjana -60,9%-** o bé de classe baixa -21,3%-. Els estudiants de Vic consideren en un 22,7% de la seva mostra (que representen un 3% del total de la mostra) que la classe social de la seva família és "normal". Masjuan també va documentar aquesta dada tot i que el seu interès era interpretar la consciència de mobilitat social que tenien els mestres. Majoritàriament els que es consideraven de classe mitja -un 66%- pensaven que el seu grup domèstic d'origen era de classe mitja en un 47% dels casos, invertint-se les proporcions en la pertinença "obrera"<sup>15</sup>.

Anem a veure ara els valors extrems dels continguts d'aquest nucli d'informació inicial sobre els perfils dels bagatges culturals i les pertinences socio-econòmiques dels joves aprenents de mestres. Es presenten els valors relatius per centre universitari, amb l'objectiu de poder-ne copçar algunes distàncies suggerents per a l'assaig explicatiu.

---

<sup>15</sup> D'acord amb la classificació establerta per Masjuan (1974:62).

## Els bagatges culturals d'origen i la pertinença socio-econòmica.

Comparació dels resultats. (Per centres)

Variable	UAB	UB	VIC
<b>Sexe</b>	83,6% dones	27,9% homes	100% dones
<b>Any de naixement</b>	11,5% té més de 26 anys	11,6% menys de 21 anys (1er curs)	100% entre 21 i 26 anys
<b>Lloc de naixement</b>	37,7% Barcelona ciutat 27,9% Cinturó 13,1% fora de Catalunya	68,6% Barcelona ciutat 12,8% Cinturó 4,7% fora de Catalunya	0% Barcelona 0% Cinturó 18,2% fora Catalunya (Andorra)
<b>Residència</b>	52,4% Cinturó Metropolità	41,9% Barcelona i Cinturó respect.	Cap resideix al Cinturó o a Barcelona
<b>Membres unitat familiar</b>	19,7% de tres membres	51,2% de quatre membres	31,8% de cinc membres
<b>Ordre que ocupa entre germans</b>	39,3% primogènit 2,3% fill únic	46,5% primogènit	45,4% fill petit i 18,2% fill únic
<b>Llengua amb els pares i germans</b>	57,4% castellà 6,5% bilingüe	58,1% castellà 9,3% bilingüe	95,4% català, cap castellà ni bilingüe
<b>Lloc naixement del pare</b>	62,3% fora de Catalunya	20,9% Barcelona ciutat	90,9% resta Catalunya, cap al Cinturó o a BCN
<b>Lloc naixement de la mare</b>	63,9% fora de Catalunya	20,9% Barcelona ciutat	90,9% resta Catalunya, cap a l'Àrea Metropol.
<b>Edat del pare</b>	Cap de 40 a 44. 32,8% de 45 a 49	19,8% més de 60 anys	40,9% de 50 a 54 anys
<b>Edat de la mare</b>	9,8% de 55 a 59 anys	1,2% de 35 a 39 anys	40,9% entre 50 i 54 anys
<b>Nivell d'instrucció del pare</b>	59% estudis primaris o graduat 1,6% llicenciats	10,5% FP 5,8% sense estudis	63,6% primaris 18,2% diplomats, 9,1% llicenciats. Cap sense estudis

<b>Nivell d'instrucció de la mare</b>	63,9% primaris, 6,6% BUP i 4,9% diplomades	67,4% primaris 4,6% sense estudis 1,2% diplomades	77,3% primaris 13,6% FP. Cap sense estudis
<b>Activitat laboral del pare</b>	75,4% actiu. 3,3% serveis adm. 27,9% obrers 11,5% directius	75,6% actiu 18,6% serveis (a-h) 18,6% obrers 11,6% directius	81,8% actiu 31,8% autònoms 4,5% obrers 27,2% directius
<b>Activitat laboral de la mare</b>	57,4% mestresses de casa 27,9% treballa 6,6% profes. qualificades	51,2% mestresses de casa 26,7% treballa 12,8% autònomes 1,2% profes. Qua.	27,3% mestresses de casa 63,6% treballa 18,2% autònomes 22,7% serveis
<b>Tipus de treball en cas de que treballin</b>	52,5% no treballa 31,1% si, relacionat amb els estudis actuals	50% no treballa 18,6% si, sense relació amb els estudis actuals	50% no treballa 9,1% no especifica si té relació o no amb els estudis
<b>Estabilitat laboral -contractual-</b>	79,4% temporal 10,3% fix	23,3% fix 57,9% temporal	54,5% contracte temporal
<b>Jornada laboral setmanal</b>	3,3% menys de 5 hores/setmana 10,3% més de 26 hores/setmana	2,3% menys de 5 hores/setmana 34,9% més de 26 hores/setmana	27,3% menys de 5 hores setmanals 0% treballa més de 26 hores/setmana
<b>Classe social de la teva família?</b>	*14,7% no respón 26,2% classe baixa 55,7% classe mitja *3,3% classe alta	7% no respón *16,3% classe baixa *70,9% classe mitja 4,6% classe alta	*27,3% classe baixa *36,4% classe mitja *13,6% classe alta *22,7% classe "normal"

## 2. Les expectatives familiars, les expectatives personals, el futur com a docents i la percepció del món.

En general, els pares i mares dels estudiants tenen una idea del que voldrien per als seus fills i filles i aquests la coneixen. **El 33,1% dels estudiants sap que està cursant uns estudis coincidents amb la feina que als pares els hi hagués agradat.** També han informat que un 29% dels pares i mares prefereixen que triïn una professió que els hi agradi, independentment de quina sigui. Algún cas, pocs, no saben què pensen els pares o mares en aquest sentit.

Els estudiants de mestre, en principi, **són un col·lectiu motivat ja que un 83,4% ens diu que fan magisteri perquè els hi agrada o per vocació.** Pot ser que els hi agradi la docència, els nens o el món de l'educació, o potser que des de petits/es s'hagin imaginat fent de mestre. **En cap cas i per a cap centre s'ha triat fer magisteri perquè és rentable com tampoc per pressions familiars.** A continuació trobem el detall qualitatiu de les respostes que s'han referit a "altres" motius per a l'elecció:

<b>Centre UAB</b>	Addueixen altres <b>motius professionals o de formació</b> : "afinitat professional", "interessos professionals", "era monitor d'una escola i vaig decidir estudiar per mestre", "ampliació meus estudis"...
<b>Centre UB</b>	La majoria de raons es remeten a tres grans àmbits: <b>motius pragmàtics, d'entrada al món del treball, ser un ofici creatiu</b> que els hi vé de gust fer i en darrer lloc per <b>motius més humanitaris, socials i/o solidaris</b> . Alguns exemples: "ajudar als nens", "és una feina creativa", "per tenir finalment un títol", "per relacionar dues coses que m'agraden, nens i esport", "interès per l'esport", "és l'únic que crec que puc fer bé", "tenia sortides", "pot ser molt creatiu", "m'he sentit molt identificada amb l'ofici", "portava anys treballant a la professió de docent", "per les sortides professionals", "professió molt humana", "interès activitat física i esport", "por el deporte", "és el que vull fer", "exigència de la feina", "per completar els meus estudis de FP", "ho trobo interessant i gratificant, és molt bonic poder ensenyar als nens i fer-los partíceps de la societat", "perquè m'agrada ajudar als demás i penso que educar als infants és una forma"

<b>Centre VIC</b>	En dos casos es respón "no em desagradava", sembla que potser seria un mal menor
-------------------	--

Masjuan si va contemplar informacions relatives a les motivacions dels mestres per vincular-se a la carrera docent. En un 27% dels casos els mestres van indicar que la motivació més determinant va ser la influència de la família, i sembla ser que la majoria no considerava fer de mestre com un camí de promoció social. Un 40% va decidir-se per "vocació" i un 15% diu haver-ho fet per "interès en la professió d'ensenyant". Masjuan feia aquesta distinció per la vinculació ideològico-religiosa existent amb la motivació vocacional. Els valors estan lluny de la realitat actual. Es podria dir que hi ha més motivació vocacional i professional avui dia que fa trenta anys. Caldria veure la incidència del gènere en aquestes motivacions així com la de la diferent situació sòcio-política i econòmica. També la distància entre el moment en què es decideix fer de mestre i el moment en què s'omplen els questionaris: 3 anys o 30 anys... probablement hi ha matisos.

**El 54,5% dels estudiants troben coincidència entre els estudis de magisteri i el què s'esperaven, mentre un 21,9% els troba pitjors del que s'imaginava i un 8,3% els troba millors.** Destaca especialment el grau de coincidència amb l'expectativa que es produeix al centre de Vic on un 81,8% els troba com esperava. El buidat qualitatiu del perquè els troben coincidents (SI) i no coincidents (NO) i ens explica els motius pels quals han assolit o no han assolit l'expectativa projectada és:

<b>Centre UAB (SI)</b>	Principalment per la <b>vinculació entre ensenyament i construcció de coneixement, o bé perquè ja estaven informats.</b> Alguns exemples de respostes: Perquè tenia amics mestres i ja m'havien explicat com era. Perquè sempre m'he imaginat que la meva carrera serà d'ajuda als nens i construir el seu propi coneixement...
<b>Centre UAB (NO)</b>	Els motius dels que no ho troben coincident són majoritàriament <b>per haver-los decebut en els continguts, particularment entre l'equilibri teoria-pràctica, però també hi ha qui ha trobat els estudis més humans i interessants, o bé qui els troba molt costosos de</b>

	<p><b>realitzar.</b> Perquè t'ensenyen poc a ensenyar. - M'imaginava que sortiria molt més preparada. - És més humà- Pensava que seria millor com a continguts. - És més guai, tot i que haurien d'ensenyar coses realment importants. - Manquen continguts per portar a la pràctica. - Perquè pensava que hi hauria molta més pràctica i més organització. -</p>
<p><b>Centre UB (SI)</b></p>	<p>Com en el cas de la UAB <b>haver disposat d'informació ha permès conèixer adequadament:</b> Si per disposar d'informació: Perquè ja m'havien explicat. - Tenia nocions previas. - Perquè la meva germana ja havia estudiat magisteri. - M'havien informat a FP. - El motiu més adduït és però <b>la satisfacció en relació als continguts, obtindre el què s'esperava:</b> Perquè es fan les coses que jo em pensava. - Perquè dintre de tot és bastant didàctic. - Si perquè a partir de la base has d'anar adaptant-te al grup d'infants. - Perquè penso que et donen una base però que el fruit no el veurem fins a la nostra pràctica. - Perquè encara que et deixin ensenyar el que vols, sempre ho pots ensenyar des de un determinat punt de vista (realista). - En el desenvolupament de les assignatures. - Perquè m'ensenyen com preparar una unitat didàctica i com treballar a l'escola amb els altres mestres companys.</p>
<p><b>Centre UB (NO)</b></p>	<p>El motiu central és <b>no assolir les expectatives en termes de continguts, esperar que hi hagués més pràctica i menys teòrica, esperar-ho menys flux, més aprofundit.</b> També <b>haver-ho trobat més difícil del que imaginaven.</b> A la banda positiva trobariem els qui han trobat uns estudis <b>més divertits del què esperaven</b>, tot i que són minoria. Exemples de respostes: - Es profunditza poc. - Pensava que era més pràctic. - Es mucho más aburrido. - Es una carrera sin escrúpulos. - És més difícil del que em pensava, però la idea que en tenia s'assembla bastant a com és. - ¿De veritat necessito per exemple, la plàstica?!! - Porque creía que sería algo mucho más práctico, no tan teórico. - Creía que sería diferente, no tan dinámica como ha estat. - Perquè donen més importància a algunes coses -català-, deixant de banda altres sense parlar. - Sabia que el nivell no era alt però pensava que el nou Pla d'Estudis portaria canvis... i no ha millorat res. - Perquè penso que hi ha moltes matèries que no serveixen per a res, hi falta més preparació didàctica. - Molta teoria i molt poca pràctica que és on veritablement s'aprèn. - Hem queden molts buits, tinc la sensació que sortiré amb el títol sense ser capaç d'ensenyar prou bé. -</p>
<p><b>Centre VIC (NO)</b></p>	<p>En general és <b>millor del què pensaven, té més possibilitats de treball.</b> Em pensava que seria més complicat. - Té més possibilitats de les que pensava. - És més ampli del que inicialment imaginava.</p>

Pel que fa a les seves intencions un cop acabats els estudis, un 66,3% dels joves aprenents de mestre volen buscar feina. Al 83,4% els hi agradaria tenir una feina relacionada amb fer de mestre però només un 19,5% pensa que en trobarà del que desitja i un 5,9% que en trobarà una de relacionada. Un 36,1% dels estudiants no sap quina feina trobarà quan acabin els estudis, tot i que només un 4,7% diu que no en trobarà cap. El major grau de convenciment de trobar una feina del què els hi agrada el trobem entre els estudiants de la UB -36% dels seus estudiants-. D'entre ells un 30,2% pensa, a més de buscar feina, seguir estudiant, mentre que un 15,4% pensar seguir només estudiant.

Dels que quan acabin d'estudiar prefereixen seguir estudiant, el 75,6% ho volen fer amb estudis que entenen relacionats amb el magisteri - psicopedagogia, psicologia, logopèdia...-. N'hi ha un 14,6% dels que volen seguir estudiant, que vol "tomar" a la primera opció sol.licitada en l'ingrés a la universitat.

Quasi bé dues terceres parts dels estudiants de mestre pensen que estudiar magisteri els ajudarà a triar el seu lloc al món -60,9%-, mentre que un 30,2% no ho creu així. Els motius esgrimits majoritàriament pels que si ho creuen tenen a veure amb la motivació per la professió, amb la vinculació de la professió docent a l'educació dels nens i nenes i a la responsabilitat social o bé amb la importància de tenir formació i estudis per tenir més coneixement i el vinculen a una millor comprensió del món en què vivim. Ara veurem el detall per centre:

<p><b>Centre</b> <b>UAB</b></p>	<p>Amb el temps ho aconseguiré. - Perquè és la meva vocació. - Crec que em sentiria realitzada fent aquesta feina. - Perquè em sento realitzada amb això. - Perquè és el que vull fer. - Perquè m'interessa l'educació i treballar per aquesta. - La meva intenció és col.laborar a canviar el món, ajudar a qui ho necessiti des del camp educatiu. - Perquè la titulació universitària obre portes al món laboral - Perquè crec que puc ser una bona mestra. - Perquè és el que jo vull fer. - Perquè faig el què més m'agrada. - Perque puc ajudar amb l'ensenyament. - És el què m'agrada. - Perquè és el què m'agrada i el que vull fer en el futur.</p>
-------------------------------------	---



	<p>Majoritàriament el lloc al món es vincula amb la professió i aquesta amb la realització personal. La realització personal està molt vinculada a la motivació per educar i també a la responsabilitat social que s'en desprén.</p>
<p><b>Centre UB</b></p>	<p>- Perquè tinc esperances. - Perquè la formació és necessària. - Perquè és vocació. - Perquè tindrè oportunitat d'educar els nens i nenes del demà. - Perquè m'agrada. - Perquè m'agrada (2). - Y ¿Por qué no?. - Perquè si fas el que t'agrada més i et sents capacitat es el que millor feràs i és amb el què millor contribuiràs més en la teva societat. - Perquè si no, no ho estaria ensenyant. - M'ajuda a adonar-me del perquè d'algunes coses. - Perquè em sento realitzada amb el que he triat. - Por que ayudará a aprender a otras personas. - Ho faré el millor possible. - Estudio Educación Física per ensenyar Educación Física. - Perquè alguns coneixements són útils però n'hi ha d'altres que no m'han servit per a res. - Perquè t'obre els ulls. - Perquè has de mirar tantes coses que et fa veure les coses bones i dolentes de cada aspecte i t'has d'adaptar en cada circumstància. - Perquè l'educació és un tema cabdal per a viure en societat. - Crec que faré el que més m'agrada i que contribuiré al món amb una cosa molt important, l'educació dels nens. - Perquè és una forma d'expressar les teves preferències. - Perquè et fa pensar molt i pots fer veure coses molt importants als nens que tindràs al teu càrrec. - Les assignatures són diverses i pots establir un contacte amb diferents temes que t'ajuden a desenvolupar-te en el món. - Perquè és el que m'agrada i m'ajudarà. - Perquè al menys estudiant això tinc l'oportunitat d'optar per alguna cosa que m'agrada i que penso que puc fer bé, a més em dóna una base. - Perquè si tens unes bases, tens ambicions i vocació es pot trobar aquest lloc. - Perquè per això estic estudiant, perquè m'agrada i vull treballar d'això.</p> <p><b>A la UB trobem també el vincle entre realització personal i tipus de treball i el vincle entre realització personal i motivació per la tasca docent. A diferència de la UAB es fa més explícita la valoració de la docència i la seva relació amb el món de la informació, la formació i el coneixement del futur.</b></p>
<p><b>Centre VIC</b></p>	<p>- Sense estudis no et volen enlloc. - Perquè el mercat de treball ho demana. - Si no em preparo pel que vull, fotut. - Si treballes en el que vols i et realitzes pots aconseguir ser feliç. - Perquè és el que m'agrada. - Perquè ho espero. - Sense estudis no t'agafen a cap feina. - Així ho espero.</p> <p><b>A Vic tomem a trobar la relació entre professió i lloc al món, i la realització professional, i aquesta amb la motivació. Apareixen més vinculacions entre estudis, formació i incorporació al món del treball, i alguna referència a la consideració social.</b></p>

**Els motius expressats per aquells i aquelles que pensen que estudiar magisteri no els ajudarà a trobar el seu lloc al món, oscil·len entre les dificultats del mercat de treball i la no associació exclussiva d'el seu lloc al món amb la professió. Veiem-ne el detall per centres:**

<p><b>Centre UAB</b></p>	<p>- El lloc en el món ja el tens. - No té futur. - Manca de treball, situació problemàtica. - Perquè no hi ha feina i no hi ha nens. - Perquè no n'hi ha prou amb això, t'has d'anar formant contínuament. - Avui en dia si estudies seràs més culte però no et garanteix una feina. - Quin lloc? - És molt difícil saber quin és el teu lloc en el món, estudiis la carrera que sigui. - Perquè no hi ha llocs de treball i cada vegada hi ha menys nens.</p>
<p><b>Centre UB</b></p>	<p>- No ho sé. - Porque hay cosas que me atraen más. - No enseñan bien a la gente. - No ho sé. - Perquè és difícil triar un lloc en el món, sigui el que sigui, i estudiis el que estudiis. - Paro. - Per raons sociològiques. - Perquè segur que hauré d'acceptar feines en llocs que potser no m'agradarà. - Perquè ja el tinc triat. - Perquè no sempre trobes treball del que t'agrada realment. - No sempre pots fer el que t'agrada. - El lloc en el món el triaré jo, no els meus etsudis; com ja l'he triat ara escullo que vull estudiar. - Está muy difícil. - Perquè el mercat laboral està molt malament. - Crec que ja fa anys que tinc el lloc en el món. - Perquè no té molta sortida professional. - Crec que ja l'he triada, en tot cas m'ajudarà a reafirmar-me. - Perquè veig molt poques possibilitats. - Sempre ajuda a formar-te, però és l'entorn en sí qui més et fa decidir. - El meu futur, tenint en compte la meva professió, considero que no es pot predir. - No és només els estudis, són altres factors com ara la família, les pròpies aspiracions, etc. - Perquè les estructures de la societat limiten. - Perquè mai se sap. - Perquè mai se sap què pot passar. -</p>
<p><b>Centre VIC</b></p>	<p>No trobarem feina. -</p>

Tot seguit el quadre permetrà fer comparacions entre els tres centres i per a totes les informacions relatives al segon nucli d'informació, el de les expectatives personals i la percepció del món.

**Expectatives familiars, expectatives personals, el futur com a docents i la percepció del món. Comparació dels resultats. (Per centres)**

Variable	UAB	UB	VIC
<b>Professió de l'agrat dels pares</b>	*42,6% coincident estudis 4,9% no coincident 26,2% que els hi agradi	8,1% no coincident estudis 32,6% que els hi agradi 1,2% una rentable	4,5% no coincident 22,7% que els hi agradi 9,1% tant és
<b>Perquè vas triar magisteri?</b>	83,6% els hi agrada *4,9% mitjana acadèmica	*81,4% els hi agrada 2,3% mitjana acad *16,3% altres	*90,9% els hi agrada
<b>És com havies imaginat?</b>	57,4% com esperava 6,6% millors 11,5% pitjors *16,4% diferents	50% com esperava 7% millors *34,9% pitjors 8,1% diferents	*81,8% com esperava *18,2% millors
<b>Què feràs quan acabis?</b>	39,3% buscarà feina *16,4% seguirà estudiant 29,5% combinarà treball i estudis 13,1% no ho sap	31,4% buscarà feina 14% seguirà estudiant *36% combinarà treball i estudis 15,1% no ho sap	*45,4% buscarà feina 18,2% seguirà estudiant *9,1% combinarà treball i estudis *27,3% no ho sap
<b>Què estudiaràs?</b>	*84,4% relacionat amb els estudis 6,3% primera opció universitat 3,1% sense relació amb els estudis	70,4% relacionat amb els estudis 18,2% primera opció universitària *9,1% sense relació amb els estudis	*66,7% relacionat amb els estudis *33,4% primera opció universitària
<b>Quina feina t'agradaria?</b>	85,2% relacionada amb els estudis	80,2% relacionada amb els estudis *1,2% sense relació amb els estudis	*90,9% relacionada amb els estudis 4,5% relacionada estudis futurs
<b>Quina feina creus que trobaràs?</b>	*11,5% cap 36,1% no ho sap *8,2% diferent a la que li agradaria	*1,2% cap 27,9% no ho sap 4,6% diferent a la que li agradaria	*68,2% no ho sap 4,5% qualsevol *4,5% de mestre

	*4,9% qualsevol 13,1% de mestre 4,9% relacionada estudis futurs	1,2% qualsevol *27,9% de mestre *8,1% relacionada estudis futurs	
<b>El que estudies t'ajudarà a trobar el teu lloc al món?</b>	60,6% si l'ajudarà *27,9% no l'ajudarà	60,5% si l'ajudarà 31,4% no l'ajudarà *5,8% no ho sap	*63,4% si l'ajudarà 31,8% no l'ajudarà
<b>Per què? (100% dels que han contestat la pregunta anterior)</b>	- <u>motivació personal</u> - <u>vinde entre realització personal i tipus de treball</u> - vinculació entre educació i responsabilitat social	- <u>motivació personal</u> - <u>vinde entre tipus de treball i realització personal.</u> -valoració dels coneixements i la formació. -valoració de la tasca docent - vinculació entre docència, coneixements i futur	- importància de la formació per aconseguir feina - <u>motivació personal</u> - <u>vinde entre realització personal i tipus de feina</u>
<b>Respostes favorables:</b>			
<b>Respostes no favorables:</b>	- vinculació no exclusiva entre el lloc al món i la professió. - manca de treball - devallada natalitat	- condicions estructurals - manca de treball - trobar el lloc al món passa per altres qüestions - efectes del destí	- expectatives negatives vers trobar una feina
<b>País del món on la majoria de la població viu en millors condicions materials.</b>	*22,9% Europa 21,3% Països Nòrdics 16,4% USA 4,9% Japó *1,6% Altres	*37,2% Europa 15,1% USA 7% Països Nòrdics 7% Japó 15,1% Altres *3,5% Aquí	*0% no respon 31,8% Europa *31,8% USA 27,3% Països Nòrdics 4,5% Japó 4,5% Altres
<b>País del món on la majoria de la població viu en pitjors condicions materials.</b>	*68,9% Àfrica 4,9% Tercer Mon 9,8% Altres	*48,8% Àfrica *15,1% Tercer Mon 26,7% Altres *1,2% Aquí	*0% no respon 72,7% Àfrica 4,5% Tercer Mon 22,7% Altres

Les respostes tendeixen a no referir-se a països, en particular quan es tracta de l'Àfrica, però també d'Europa o els Països Nòrdics.

**El model de "societat del benestar"**, allà on la majoria de la població viu en millors condicions materials, **s'associa a Europa amb un 46,2%** del total de les respostes de la mostra. Val a dir que el 31,4% es decanta per Europa -França, Alemanya, Anglaterra...- i el 14,8% ho fa específicament pels Països Nòrdics. Es constaten diferències entre centres pel que fa als Països Nòrdics, com és el cas de la UB amb el 7% de les seves respostes, front al 27,3% de Vic i el 21,3% de la UAB). Pels estudiants de Vic, els Estats Units representarien el model de "societat del benestar" (31,8% dels seus casos) però no tant pels dels centres urbans (16,4% UAB i 15,1% UB).

**Àfrica representa l'altra cara de la moneda** –sense indicar país- amb el **59,2%** del total de respostes referides al país del món on la majoria de la població viu en pitjors condicions materials, tot i que la UB es desmarqui dels altres dos centres (48,8% UB front al 68,9% de la UAB o el 72,7% de Vic). Organitzada sota l'epígraf "Altres" trobem informació relativa a respostes força variades que inclouen des de "països en guerra", a Bòsnia, a països asiàtics concrets, etc. i té un pes relatiu no desestimable (20,1% sobre el total de la mostra). La resposta "Tercer Món" aplega el 10,1% del total de respostes.

### **3. Ser joves i aprenents de mestres.**

Els estudiants de la mostra estan en un **88,8% en el seu tercer i últim curs** de la diplomatura i un 11,2% està en el seu primer any. Quasi bé la totalitat d'alumnes **no és repetidor (90,5%)** i per tant és la primera vegada que realitza el curs actual dels estudis universitaris. Pel que fa a les opcions, **el 56% dels estudiants va demanar Magisteri com a primera opció en fer l'ingrés a la Universitat i el 24% ho va fer en segona opció.** El 20,8% va demanar Magisteri en altres centres o especialitats com a altra opció d'estudis universitaris i un

22,4% va demanar Llicenciatures de Lletres com a opció més alta en demanar el seu ingrés a la Universitat. Aquest darrer valor és més alt al centre de Vic.

Pel que fa a cert grau d'elecció de la carrera universitària, un 56% no han desestimat cap opció abans d'entrar a Magisteri però sí ho ha fet un 11,2% dels estudiants. Un 37,6% no s'ha trobat amb la situació de no tenir plaça en una altra opció d'estudis universitaris, mentre que el 34,4% sí que s'ha trobat en aquesta situació, serien doncs els que han anat "obligats", tot i que s'ha de tenir present que d'entre aquests darrers, **el 27,2% no ha tingut plaça en estudis diferents a Magisteri**. Tot plegat vé a informar que quasi bé **dues terceres parts dels estudiants són persones interessades en fer de mestre**.

Pel que fa a quasi bé també dues terceres parts del col.lectiu, **el 65,1% té parella habitual**. La concentració més alta la trobem a Vic (86,4% dels seus casos) i la proporció major de desaparellats la trobem a l'Àrea Metropolitana de Barcelona (34,9% UB i 32,8% UAB).

**El 64,5% dels estudiants té carnet de conduir, però hi ha un 46,7% dels estudiants que utilitza habitualment el transport públic** davant d'un 45,6% que utilitza cotxe o moto. La distribució per centres és desigual i es vincula en gran mesura a l'existència de xarxes públiques de transport.

En quan a la vinculació dels joves estudiants a l'associacionisme es redueix a un 38,5% del col.lectiu mentre que **el 53,8% dels joves aprenents de mestre no pertanyen a cap associació**. El tipus d'associació preferida és l'esportiva (17,2% dels casos). Dels tres centres la UAB és el més associatiu, la UB els menys i Vic el més absentista. Un 80% dels estudiants té algun esport preferit. D'entre ells, **el 16% prefereix el futbol, el 13% la natació**, el 9,5% la rítmica o el ball, el 8,3% els esports d'aventura i el 3,6% el ciclisme. Un 29% té preferències molt variades. Vic no té ningú que prefereixi el futbol, la UAB té una major diversitat en els gustos i la UB pel futbol. Cal recordar la presència majoritària d'estudiants homes en aquest centre. **El 42,6% dels estudiants és seguidor del FC Barcelona** mentre el 30,8% no és seguidor de cap equip. El Madrid s'emporta el 6,5% del total de la mostra i l'Espanyol l'1'8%.

**El 40,2% dels joves estudiants de mestre prefereixen llegir, escoltar**

**música o bé escriure o tocar algú instrument, en les seves estones lliures.** El 26% prefereix sortir a donar una volta, al cinema o a prendre una copa amb els amics o la parella. El 2,4% ens diu que no té estones lliures. Pel que fa a begudes preferides, **el 27,8% dels estudiants prefereixen l'aigua**, un 26% les begudes de cola i un 15,4% els suc. **El 62,1% dels estudiants no és fumador, prefereixen majoritàriament la música rock (46,7%) i els hi agrada mirar la tele en un 75,1% dels casos.** D'aquests, un 22% prefereix sèries romàntiques, un 16,5% reportatges i documentals, el 15,7% telenotícies i debats i el 14,2% pel·lícules i cinema. Hi ha variacions significatives entre centres que es poden copçar a la taula comparativa. Pel que fa a cadenes televisives, el 23,7% del total d'estudiants tendeix a veure programes de TV3. El 19,1% d'estudiants reparteix la seva audiència entre sis cadenes televisives.

Pel que fa a les vacances, **el 30,8% dels estudiants fa les vacances amb la seva família mentre el 14,8% les passa amb la parella.** El 46,1% passa les vacances fora del lloc de residència habitual -**el 27,2% en un lloc fix** com una segona residència o el lloc d'origen seu, del pare o de la mare, i **el 18,9% les passa en llocs diferents**, de viatge o segons l'any i la disponibilitat econòmica-. Un 3,6% dels estudiants diu no tenir vacances.

**El 47,4% dels estudiants de magisteri tenen definida la seva intenció de vot tot** i que un 32,5% no sap a qui votaria o no pensa votar. Dels que sí saben a qui votarien, un 14,2% ho faria a CIU i un 10,7% a IU.

En Josep M<sup>a</sup> Masjuan no va considerar aquests tipus d'informacions, com l'exploració que ens ocupa no ha considerat moltes altres que inclou el seu estudi. Ja he anunciat al principi del capítol que es tractava d'interessos diferents. Veurem ara la taula comparativa entre els tres centres pel que fa a qüestions de consum, lleure i altres activitats dels joves aprenents de mestre.

## Ser joves i aprenents de mestres.

Comparació dels resultats. (Per centres)

Variable	UAB	UB	VIC
<b>Curs actual</b>	100% tercer curs	77,9% tercer i 22,1% primer	100% tercer curs
<b>Repeteixes curs?</b>	96,7% no repeteix curs	1,2% es repetidor	31,8% no contesta la pregunta
<b>Estudis d'accés als actuals (no era explícita)</b>	11,5% FP i 3,3% majors de 25 anys	4,7% FP i 2,3% majors de 25 anys	ningú especifica res "especial"
<b>Especialitat de la diplomatura</b>	57,4% educació infantil	52,2% educació primària	18,2% educació especial i 18,2% no contesta
<b>Horari en que estudia</b>	75,4% diürn	60,5% nocturn	100% diürn
<b>Opció dels estudis actuals al ingressar a la universitat.</b>	no explotada la resposta	58,1% primera opció	36,4% segona opció
<b>Altres opcions sol.licitades</b>	no explotada la resposta	30,3% no contesta 20,9% mateixa opció altres centres	36,4% no contesta 31,8% llicenciatures lletres
<b>Opcions desestimades</b>	no explotada la resposta	32,5% no contesta 58,1% no ha desestimat cap opció 7% ha desestimat llicenciatures lletres	36,5% no contesta 54,5% no ha desestimat cap opció
<b>Opcions on no vas tenir plaça</b>	no explotada la resposta	27,9% no contesta 40,7% no s'ha trobat amb la situació.	27,3% no contesta 31,9% no s'ha trobat amb la situació.



<b>Tenen novio o novia</b>	32,8% no 62,3% si	34,9% no 61,6% si	86,4% si 13,6% no
<b>Carnet de conduir?</b>	62,3% cotxe 29,5% no en té	43% no té carnet 48,8% cotxe	86,3% té carnet 9,1% no en té
<b>Transport habitual</b>	62,3% cotxe o moto 0% altres opcions	68,6% transport públic 24,4% cotxe o moto	81,8% cotxe o moto tothom contesta
<b>Membre d'alguna associació?</b>	únic centre amb un 3,3% associació veïns 16,4% associació esportiva	60,5% no és membre de cap associació	40,9% no respón la pregunta
<b>Esport preferit?</b>	36% diversos esports 16,4% ball, rítmica	19,8% futbol	27,3% esquí ningú prefereix futbol
<b>Seguiment d'algún equip?</b>	8,2% Madrid 41% Barça 34,4% no en segueix cap	5,8% Madrid 39,5% Barça 32,6% no segueix cap equip	ningú segueix ni al Madrid ni a l'Espanyol 59,1% Barça 13,6% no és seguidor
<b>Què fas les estones lliures?</b>	49,2% llegir o escoltar música 1,6% mirar TV	37,2% llegir o escoltar música 14% altres coses	36,7% sortir de casa 13,6% mirar TV o ordinador 9,1% no té estones lliures ningú deixa de contestar
<b>Beguda preferida</b>	18% sucs	30,2% aigua	45,4% coles 9,1% cafè
<b>Ets fumador/a?</b>	39,3% fuma ros	72,1% no fuma	27,3% no contesta ningú fuma negre
<b>Música preferida</b>	52,4% Rock 13,1% Pop	43% Rock 8,1% Pop	45,4% Rock 27,3% Altres

<b>Programes preferits de televisió</b>	3,3% no mira TV 23% culebrons i sèries romàntiques	18,6% reportatges i documentals 3,5% concursos - únic centre-	31,8% culebrons i sèries romàntiques 4,5% pel·lícules i cinema ningú prefereix els esportius
<b>Cadena de televisió amb més audiència</b>	27,9% TV3	16,3% TV3	40,1% TV3 no es concreta cap més cadena televisiva
<b>Amb qui passes les vacances d'estiu?</b>	32,8% amb la família 13,1% amics i família 13,1% parella i família	34,9% amb la família 12,8% amb els amics 12,8% amb la parella 4,6% no contesta	40,9% amb la parella 9,1% amb la família 13,6% amb els amics ningú diu no tenir vacances 22,7% no contesta
<b>On passes les vacances d'estiu?</b>	34,4% fora en lloc fix 11,4% fora en lloc diferent 8,2% a casa	26,7% fora en lloc fix 16,3% fora en lloc diferent	50% fora en lloc diferent 9,1% fora en lloc fix ningú les fa a casa
<b>A qui votaries a les properes eleccions</b>	34,4% no ho sap o no votarà 11,6% CIU 11,5% IC 6,6% ER	32,6% no ho sap o no votarà 11,6% CIU 11,5% IC 8,1% ER	31,8% CIU 27,3% no ho sap o no votarà 18,2% ER 4,5% IC ningú votaria PSC ni PP

## **Ser mestre i transformar el món.**

S'ha pogut fer un breu recorregut per entre múltiples idees i pràctiques que els mateixos estudiants de mestre han realitzat, i s'han pogut constatar algunes tendències col·lectives pel que fa a la representació social del mestre, la docència i els seus objectius. Es confirma que el col·lectiu prové de bagatges socio-culturals vinculats a la immigració, que resideix a l'Àrea Metropolitana de Barcelona, i majoritàriament és castellanoparlant; que els pares i les mares dels estudiants tenen estudis primaris i molt pocs han estudiat a la Universitat, que bona part d'aquests pares i mares tenen treballs poc qualificats o són autònoms i comerciants; que conviuen en famílies on hi ha uns tres fills de mitjana i que la meitat del col·lectiu treballa mentre cursa els estudis. Aquest perfil encaixa amb el que el professorat de Magisteri explica i del que s'en queixa: **El perfil dels futurs mestres ha canviat respecta del perfil de fa 30 anys o fins i tot de part de l'actualment en actiu.** El que ja no encaixa tant és la desmotivació atribuïda als joves amb aquesta procedència.

Malgrat la formació inicial del professorat és una especialitat considerada com a menor en la comunitat universitària, de vegades explícitament -com per exemple quan es realitza la confusió de dir que un mestre no ha anat a la universitat, que és una confusió molt freqüent entre els qui no són mestres, però que també trobem entre els que ho són-. Una primera anàlisi de les raons que expressen com a justificació de la seva decisió de fer magisteri, mostra una tendència molt generalitzable a l'agrat per la infància, la motivació per treballar amb infants o la vocació. **Estem davant d'un col·lectiu que en un quasi 84% vol ser mestre.** Per diferents motius.

En molts casos, la majoria, **vinculen la realització personal amb l'exercici de la professió**, i per tant es pot inferir que la majoria d'estudiants de mestre pensen que fent de docent es realitzaran personalment, tot i que no s'ha de pensar en un reduccionisme de la realització personal a la professió. Si a més es constata **una proporció molt alta d'estudiants que entenen necessari transformar la societat i que pensen que una via és l'educació**; mentre que

ubiquen la majoria de població visquent en les millors condicions a Europa, i amb les pitjors condicions a l'Àfrica, **estem, potencialment, davant d'un col·lectiu docent reproductor de les versions oficialitzades tant de l'escola, com de l'evolució humana, com de la redemció dels mals del món mitjançant l'educació.**

Podem estar per tant, davant d'un col·lectiu que en exercir de docent pateixi decepcions i frustracions importants professional i personalment al trobar-se amb la realitat de les aules, els claustres i les institucions político-educatives. **Podem estar davant d'aquells docents que amb la millor bona fè intenten ensinistrar als criteris dels pares i mares de l'alumnat sobre el benestar del seu fill o filla, pensant que no en tenen o que els que tenen són febles o desarticulats.** O que organitzen tallers interculturals en la millor de les tradicions institucionalitzades avui dia, per a contemplar la diversitat: en els tallers de trenes i prou.

Potser no hi ha cap altre col·lectiu professional que malgrat no rebi pressió per part de la família, li recaiguin tantes il·lusions i projectes socials, expectatives que depassen amb escreix el seu propi radi d'acció i que l'imbueixen d'una responsabilitat que no li pertoca. La impotència és una constant. La necessitat de mirar-s'ho d'una altra manera, també.

**Veurem com les trajectòries particulars poden donar claus per a l'encontre, per a modificar la mirada vers l'escola, la professió i la vida.** Desengoixar, compartir el dubte i també redefinir les possibilitats transformatives de l'educació i de l'escola i el propi paper dins del procés.

**HORIZONS COL·LECTIUS, TRAJECTÒRIES PARTICULARS II:  
ELS I LES DOCENTS COM A SUBJECTES CULTURALS**

*"Tothom sense excepcions, poseeix una identitat composta; amb algunes preguntes n'hi hauria prou perquè cadascú fes emergir fractures oblidades, ramificacions insospitades, i per descobrir que és complex, únic, insubstituïble."*

(Maalouf, A., 1999:31)

*"La meua vida és molt simple... jo penso que la meua vida no té cap secret..."*

(Trila, 1996)

Si subscriuim la proposta de Spindler quan es refereix a que els processos educatius es succeeixen en l'individu al llarg de tota la seva vida, i que per tant no podem restringir el procés educatiu a unes determinades edats, hauriem de reformular Kimball quan deia que només es pot arribar al procés educatiu si ens centrem en el nen en el seu hàbitat total (Kimball, 1974), i plantejar que només podem arribar al procés educatiu si ens centrem en el docent en el seu hàbitat total, és a dir considerant totes les seves dimensions i tots els seus entorns i contextos d'acció, exactament com ho hem de fer amb el nen o la nena.

**Continuïtat entre l'escola i la vida, també per als docents.**

Els perfils dels joves aprenents de mestre, han documentat un conjunt de tendències col·lectives vinculades a la seva progressiva professionalització, i també a la seva experiència com a joves de la seva època. D'entre les tendències s'han pogut copçar també, distàncies prou rellevants en algunes de les variables analitzades, segons els centres. És factible i desitjable doncs, establir continuïtats entre allò que es desprèn de les dades relatives als aprenents de mestre, i les

trajectòries particulars documentades en aquest capítol. Continuitats que han de permetre, evidentment, seguir hipotetitzant al voltant de la individualitat i la particularitat en el sí de les representacions i pràctiques col·lectives.

L'interès, en aquest cas, és documentar un espectre de la variabilitat interna del col·lectiu docent. El criteri prioritzat per a l'elaboració del repertori de docents informants no ha estat la seva representativitat, sino la seva situació de docents en actiu, actualment o en algun període de la seva vida, que els hi hagi permès accedir al lloc de treball que ocupen. L'experiència i el coneixement que implica la docència activa, configura un univers de significats i pràctiques col·lectives compartits per tots i cada un dels informants, que s'implementa ja en el període de formació inicial, i que es conceptualitza i es resol de maneres diferents segons alguns paràmetres:

- **Franges d'edat.** Els joves s'han trobat amb un horitzó social diferent al que hi havia a Catalunya va vint anys, i aquest s'espera que influeixi en l'organització de la pròpia vida, personal i professional, així com en la mirada a la conceptualització de la docència.

- **Gènere.** Homes i dones, d'edats diferents, socialment pensats per a desenvolupar rols diferenciats en l'àmbit domèstic, per tendir a certes personalitats més o menys capaces de relacionar-se i establir vincles amb els infants i les famílies. Estem davant d'un ofici representat com a nodridor.

- **Origen socio-econòmic i cultural.** És d'esperar que pertànyer a una família més o menys qualificada, amb recorreguts professionals i de formació diferencials, que hagi protagonitzat un procés migratori i hagi viscut una experiència d'integració socio-econòmica i cultural particular, augmenti la variabilitat interna.

- **Expectatives en l'exercici de la professió.** Estar més o menys convençut de la pròpia vocació i/o de les pròpies capacitats en el desenvolupament de la docència, vincular-la més o menys a la realització personal i a l'èxit social, entendre més o menys necessària l'educació per al canvi social, etc. Han de documentar trajectòries diferencials.

- **Formació inicial, formació permanent.** Si la formació inicial ha estat en

un Pla d'Estudis o en un altre, en un moment donat de la pròpia vida o en un altre, després de molts anys de dedicar-se a la docència o no, en un centre, amb una gent i professorat, i en una època històrica concreta; si es té intenció de continuar formant-se o no, tot plegat ha de documentar perfils més o menys variats de mestres en actiu.

- **Experiència docent.** Des de quan s'exerceix, en quins sectors, en quines condicions de treball. Quines dificultats hi ha hagut per aconseguir tenir el primer treball, si és que n'hi ha hagut. En quins càrrecs, amb quines especialitats, en quines etapes, en quins barris, amb quins alumnes, famílies i claustres. La varietat, en principi, està assegurada.

Aquests trajectes imaginaris han permès l'eixamplament del repertori d'experiències i ha donat lloc a la realització de catorze relats de vida<sup>16</sup> de mestres catalans contemporanis. Tots, ells i elles ens parlen de qui son, de com era i com és la seva família, de la presa de decisions en l'exercici de la docència, de la influència d'algunes persones, moments o situacions a l'hora de decidir-se, dels esforços i les il·lusions en aquest camí, de les expectatives assolides i de les expectatives trencades.

D'entre els relats intentaré esbrinar aquells aspectes compartits, aquells diferencials, les proximitats i les distàncies. Continguts que he seleccionat amb l'objectiu de poder copçar la presència d'uns bagatges culturals particulars que de vegades es tenyeixen d'una aparença d'homogeneïtat, de vegades s'ometen, es volen neutralitzar. Uns bagatges que són conceptualitzats moltes vegades com estorbs per a l'exercici d'una professió com la docent. Que si es deixen fluïr, existir, poden tenir efectes imprevisibles, delits com estem d'una mica d'afecte i valoració en allò que som i no en allò que representem. Aquesta tria pretén posar de manifest que tu, ell i ella, i jo... som també, i només, un subjecte cultural més

---

<sup>16</sup> Els informants han anat establint una seqüència en el temps de la seva trajectòria vital, el tractament posterior dels quals l'he articulat als criteris que desenvolupo en el capítol 4 i que he denominat "Una proposta per a l'encontre".

d'entre molts altres.

Aquesta mirada a l'interior dels i les docents pretén establir les bases d'una mirada particular a les relacions educatives, sigui entre subjectes de diferents cultures o no, que recuperi la dimensió negada dels docents, aquella tantes vegades reivindicada per a l'alumnat o les famílies i des de la mateixa Reforma Educativa, amb el benentés de que d'aquesta manera sí serà possible aproximar-nos en la humanitat compartida amb tots aquells i aquelles amb qui compartim, al menys, la nostra tasca professional. **És una mirada que estableix continuïtat entre la professió i la vida.**

De manera que hem de tenir present que la riquesa que ens mostraran aquests relats és darrera de totes i cada una de les persones que s'asseuen al voltant d'una taula en el moment, per exemple, d'iniciar un procés de formació. Aquesta riquesa particular, apenes conscient pels seus propis protagonistes, és la que dota, en bona mesura, d'un excés de complexitat tot procés d'innovació en el sí d'un col·lectiu. Espero mostrar que el reconeixement de la particularitat, de la discrepància, de la varietat és necessari si el que es vol és establir consensos. No és possible transformar la pràctica educativa i les relacions socio-educatives que s'en deriven si tractem els claustres com un ens homogeni. No hi ha receptes perquè no hi ha dues realitats iguals, ni en el tractament de les relacions interculturals, ni en l'assessorament i la formació als centres escolars. No hi ha receptes perquè la complexitat és una característica del món amb el que ens les hem de veure, el context escolar. Sí hi ha però estratègies, criteris que poden ser d'especial interès si el que es desitja és transformar el desencontre escolar en encontre educatiu. El reconeixement de que tots i cada un de nosaltres som subjectes culturals que experimentem la vida concretament, penso que n'és un. Els relats dels i de les mestres entenc que així ens ho expressen.

### **Quins i quines trajectòries particulars?**

Es recullen i treballen els testimonis de catorze mestres. D'aquests, vuit dones i sis homes. Donat que el col·lectiu docent i la professió de la docència s'entén com una professió femenina, tenia interès per contrastar els recorreguts



vitals, les influències, pressions i expectatives segons el gènere dels docents. He de fer esment aquí a la distinció que proposa Montserrat Rovira en aquest aspecte: "*L'ensenyament Sí és una professió femenina si resem les xifres sobre la presència de les doces en l'ensenyament primari i cada cop més, en el secundari. NO és una professió femenina si veiem qui continua marcant les directrius, els valors, els models i els aprenentatges a transmetre en la tasca docent.*" (Rovira i Tomé, 1993:13). Dels catorze relats, vuit són homes i dones mestres menors de 35 anys i sis són homes i dones mestres de 50 anys o més. La raó d'aquest criteri és la diferent Formació Inicial de Mestres de cada època respectiva, tot i que la majoria dels mestres es va formar, per diferents motius i circumstàncies, en el Pla de 1970 que capacitava per a impartir l'Ensenyament General Bàsic, com veurem. Però també hi ha un segon criteri que és la suposada diferència que s'havia de documentar entre els mestres d'una i altra generació, en termes de vocació, interès i motivació pel fer de mestre, com també de la valoració social o el desprestigi a la que es veiessin sotmesos.

L'enregistrament dels relats el vaig dur a terme individualment i en llocs i moments diversos segons les persones, entre l'estiu de 1995 i l'estiu de 1996. Tan aviat ens vam trobar a casa d'ell o ella, com al lloc de treball on realitzava la seva activitat laboral, com a la Universitat o a casa meva. El temps total dedicat a les entrevistes ha estat d'unes 70 hores i el temps invertit en les transcripcions dels relats d'unes 300 hores de treball.

Després de l'exploració i anàlisi dels materials disponibles, he seleccionat la informació que constitueix el nucli de continguts susceptibles de ser tractats en termes de semblances i diferències culturals, a l'hora de dur a terme processos de formació, de manera que, a partir de les seves pròpies paraules caracteritzaré cinc grans àmbits:

**1.- Els diferents entorns d'aprenentatge, amb els següents apartats:**

A).- En primer lloc **la família**, els seus membres, el seu recorregut, la llar, les seves il·lusions, activitats i projectes; les seves dificultats i desencants.

B).- En segon lloc **l'escola**, els espais, els companys i companyes, els i les mestres, el suport, la indiferència, la valoració de les pròpies capacitats.

C).- **Altres entorns** d'aprenentatge vinculats a la formació, al voluntariat i al treball. Els amics i amigues, els aprenentatges realitzats i la seva vinculació amb el món de la docència.

2).- **La presa de decisions.**

D).- Qui i què es recorda més especialment de l'escola, la família o altres entorns d'aprenentatge, en relació a l'opció professional que va prendre cada ú. Discrepància, canvi, transformació en relació als models proposats. Conflictes de lleialtat, pressions, acompanyaments i respecte. Amb especial èmfasi en el **perquè van voler ser mestres**.

3).- **La cultura docent, el temps i l'experiència d'aprendre-la**, el concepte que s'en té.

E).- Entrarem en els records del **temps d'aprenent de mestre**, mentre estudiaven, companys i companyes, mestres... familiars i amics... idees i pràctiques durant aquest temps de formació.

F).- Veurem les seves idees sobre **què vol dir ser mestre**, quines funcions hi relacionen, com també què creuen que és i hauria de ser l'escola i els que hi treballen, i a l'hora **què creuen que és l'educació**.

4).- **Com es pensen i senten els i les mestres.**

G).- Elements configuradors de la identitat individual. Referents de la **identitat** com a col·lectiu professional. Prejudicis positius o negatius. **Prestigi i desprestigi** d'una formació i d'un ofici.

5).- **Percepció i interpretació de la pròpia experiència.**

H).- Contradiccions entre el que es pensa i el que es fa. **Problematitzacions. Necessitats de canvi**. Desitjos possibles i desitjos impossibles. Desencant i enlluernament. Fracàs i èxit. **Moments clau**.

Tots els noms de persones o institucions que apareixen en els relats, són diferents als reals, són inventats, o s'han substituït per noms gramaticals, de la mateixa manera com el pseudònim que faig servir per identificar els informants. En el cas de les localitats l'he substituït per la província i especifico si és poble, ciutat, etc.

**M'interessa especialment establir continuïtats entre la pròpia vida, les il·lusions, descoratjaments i ensurts davant el món, trobat de la mà del grup d'origen però també del grup d'iguals, i la vida de les famílies, dels nens i nenes que tenim a les aules i a les escoles.** Sense subscriure que són les mateixes vides, ni les mateixes infàncies, perquè no n'hi ha ni una de igual com no hi ha una persona igual, sí podem imaginar un temps de creixement a palpentes, de petits i petites o de grans... sí podem recordar situacions viscudes i estimades o rebutjades. I podem establir paral·lelismes entre unes i altres experiències empíriques, sobretot quan, en compartir-les tot parlant-ne, ens n'adonem que són properes, més del que potser havíem cregut mai. I és que hi ha una realitat social més abstracte i llunyana que canvia de manera trepidant i no espera ningú, i una realitat socio-cultural més concreta que en les seves mirades a la vida canvia molt a poc a poc i es resisteix a desaparèixer en la seva particularitat, però a més a més, aquesta realitat concreta genera noves realitats, és creativa, és variable... perquè en un sol minut d'experiència empírica hi ha milers de concrecions, i de possibles combinacions entre aquestes i altres concrecions.

**Però també m'interessa identificar els punts d'inflexió, les ruptures i les discontinuïtats (Spindler, 1987) de cada trajectòria.** Són moments, llocs, persones, situacions que deixen empremta en relació a la presa de decisions, a l'organització de la pròpia experiència vital. En la línia que proposa Giddens (Giddens, 1987) quan es refereix a que la comprensió de l'altre és més una qüestió de semàntica que d'empatia, diria que el seu coneixement potencialment esperona al canvi, en particular per l'oportunitat que ens proporciona: **accedir a la comprensió semàntica de l'altre desdibuixat.**

## 1. ELS ENTORNS D'APRENTATGE

**A). La família, els seus membres, el seu recorregut, la llar, les seves il·lusions, activitats i projectes; les seves dificultats i desencants.**

L'experiència familiar i domèstica d'origen es recorda sense excepcions pel que fa a les activitats que s'hi desenvolupen, les relacions que s'hi estableixen i els membres que la componen. **Es constata que la família no es redueix al pare, la mare i els germans o germanes, la família és, en tots els casos, un concepte i una experiència d'abast més ampli:**

*"El meu pare i la meua mare són d'un poble de Còrdova... tota la família i és molt d'allà, i cada estiu... ara ja no perquè la meua germana i jo ja som més grans, però abans hi anàvem cada estiu, cada setmana Santa, per Nadal... estàvem allà amb tota la família perquè aquí només som el meu pare, la meua mare, la meua germana i jo." Gate*

En la majoria de casos inclou als avis:

*"(...) amb l'avia ens enteníem prou bé, era deliciosa... la meua avia era una preciositat, moderna, molt més que els meus pares..." Moba*

*"La meua mare va néixer a Murcia, i va fer la immigració quan tenia tres anys... era una família... molt humil, el poblet era un poblet petit i el meu avi feia de pastor, es dedicava a cuidar bestia, i... bueno vivien allà, i, la família del meu pare també és de procedència molt humil, però ell va néixer aquí... el meu avi era... mosso de quadres de granges, i la meua avia tenia un ofici*

*una mica curiós no?, bastant... je, je, je, a mi m'entusiasma, eh?... la meva avia es dedicava a vestir morts."Pima*

*"(...) quan la meva germana tenia quatre anys... com que l'avia viu amb nosaltres -la mare del meu pare- doncs sempre hem estat amb l'avia i la meva mare podia treballar..."Gate*

En forces casos els germans i germanes del pare o la mare apareixen en primer plà:

*"La meva tieta... la mestra... doncs és la meva tieta... fantàstica, preferida, i... és la tieta que em comprava tebeos quan vivíem al poble..., la que em va donar a llegir els primers llibres, jo me'n recordo que vaig llegir "Un mundo feliz" amb deu anys perquè me'l va passar ella."Trila*

*"(...) el que sí que recordo molt era un tiet, un germà de la meva mare que tenia molta influència sobre ella, que sempre li deia a la meva mare que fer estudiar als nens era una bestiesa... sempre li deia "i com és que la gran i la mitjana i ara el petit...? que això és una bestiesa que us esteu embargant la vida..." i coses d'aquestes."Josu*

*"El meu pare va venir aquí perquè el seu germà era policia i tenia una plaça aquí i ell va venir amb el seu germà i va trobar una feina estable, a arts gràfiques, i clar ja es va quedar..."Gate*

Hi ha **diversitat de procedències dels pares i les mares**, alguns han nascut tots dos fora de Catalunya:

*"(...) els meus pares eren de famílies andaluses de la província d'Almeria, tots del mateix poble... molt similars, que combinaven la feina del camp amb la feina de la botiga i el forn... Tot i que els meus pares tots dos tenien*

*estudis primaris." Trila*

D'altres han constituït **parelles mixtes**:

*"El pare era de Cuenca i la mare de Badalona, amb la meua mare parlo català i amb el meu pare i els meus germans castellà, tots dos han anat poc a l'escola, tenen estudis primaris." Gefo*

*"(...) la mare és de la Cerdanya, i... va estudiar poca cosa, fins als nou o deu anys. Llavors es van veure impulsats a emigrar a Barcelona, el meu pare va néixer a un poble d'Àvila, també va estudiar molt poc..." Jari*

Totes i tots els informants documenten a què es dedicaven els seus pares, de què treballaven, si ho feien moltes hores o no. Els fragments que ho il·lustren posen de manifest la màxima distància en el conjunt del repertori, contemplant la interpretació que els informants fan del seu bagatge socio-econòmic d'origen:

*"El meu pare treballava a la pelleria, era pelleter i... vivíem amb el sou del meu pare, recordo al meu pare fent moltes hores... anar a treballar a les cinc del matí i tornar a les, les vuit de la tarda i venir una hora justa per dinar, feia moltes hores (...) la meua mare va treballar també a la pelleria, i... després em sembla que quan ens va tenir a mi i al meu germà va quedar allò... de "sus labores" a casa. Llavors quan el meu germà i jo vam ser una mica més grans, la meua mare es va posar a fer feines... les anava a buscar a la fàbrica i les feia a casa... entre el meu germà i jo l'ajudàvem, bueno el meu germà, la meua avia, la meua tieta, jo, tothom treballava en allà, i al cap d'un temps va anar a treballar a la fàbrica..."Pima*

*"El meu pare era d'una família... de molta cultura una família benestant, el meu avi era advocat. El pare tot i que no era un home de masses estudis era un home de molta cultura, a casa estàvem forrats de llibres, forrats de*

*llibres i cada diumenge se n'anava als encants i tornava carregadíssim, i sense llegir-se'ls amb profunditat et sabia donar raó de tota mena de cultura. La mare era d'una família més humil però també amb carrera universitària, el seu pare era arquitecte i es va morir quan ella era molt joveneta, ella no va estudiar massa, tampoc s'estudiava massa en aquella època les dones, i va fer la carrera de piano i de solfeig, però com que va tenir la desgràcia de casar-ser quan feia 7è, no es va examinar, o sigui que el títol no l'ha tingut mai. Tot i així sense tenir el títol tota la vida ha tocat el piano. El pare era un home amb molta rectitud i ens va portar a tots a toc de pito, ma mare no. Tinc cinc germans, quasi tots són d'estudis més o menys, n'hi ha dos amb carrera universitària, els nois amb carrera universitària, les noies..."Moba*

**De vegades aquests canvis impliquen mobilitat en el territori, emigració... En uns casos del pare o de la mare:**

*"(...) al pare li agradava la mecànica i va trobar l'ocasió... va venir a Barcelona als setze o disset anys, i després de la guerra, se'n va tornar al poble perquè a casa de la meva mare tenien... camions, i llavors ell es va posar al taller arreglava els camions, els desmuntava i els tornava a montar, i els venien, i era com una... apoteosis, una història força divertida...."Liib*

*"Els pares van venir amb les seves famílies, es van instal·lar aquí i després es van conèixer. La meva mare era d'àmbit rural, el meu pare era de ciutat, a més el meu pare va venir molt jove amb la família però després per històries, se'ls hi van separar els pares i al final van viure sols ell i un germà seu; en canvi ma mare, tota la història aquesta de la vida al camp l'ha viscut molt perquè va venir aquí amb setze, disset anys i tota la seva infància era treballar al camp no?".Sisu*

**En d'altres casos** recorden els canvis de treball, i el que havia representat a les seves vides, ja que **han viscut l'experiència d'emigrar quan eren petits**, amb records dolorosos o feliços, però en tot cas sorprenents... un món desconegut fins aleshores en el que s'hi ha de trobar el lloc... apareix davant seu:

*"(...) però a Almeria eren aquells moments, finals dels seixanta, setanta, feina de veritat es que no n'hi havia, era just el moment en que la gent se'n anava i el meu pare va començar a treballar en un magatzem però... era una feina molt precària. La meva mare és modista i cosia, però va sorgir l'oportunitat d'anar a viure a Barcelona, perquè hi teniem algunes cosines segones de la meva mare, i... llavors el meu pare i la meva mare van decidir que se'n anaven a viure a Barcelona... Era l'any 73 i ells van venir a viure aquí i jo em vaig esperar a casa la meva tieta per acabar el curs al juny i vaig venir cap aquí el 28 de juny de... el dia de Sant Pere, vaig arribar...*

*És un dia que recordo perfectament, absolutament. Va ser un dia molt... molt especial perquè... jo vaig viatjar sola, jo tenia tretze anys, vaig venir amb avió... era la primera vegada que vaig pujar en avió, en metro i en tren, no? és una cosa que la tinc aquí gravadíssima no?, i a més a més me'n anava a viure a un lloc molt lluny de casa,... feia sis mesos que no veia als meus pares, i era la primera vegada que ens havíem separat... va ser un dia molt especial." Trila.*

*"(...) als 8 anys que vaig venir a Barcelona, sóc d'una família, d'un poblet de Málaga, benestant en allà, que va anar a menys, i allavors doncs al anar a menys va tenir d'emigrar, i llavors va venir cap a Barcelona. Ell ens va deixar diners i de tot per viure nosaltres en allà, i ell va venir cap aquí, i va estar un any, treballant aquí a Barcelona. Ell és fuster, i va trobar una fusteria en aquí i va treballar en aquí Barcelona. I... aquell any sense el meu pare, vull dir..., trobo que va ser un any que em va marcar... molt... tot home que veia amb una maleta... era el meu pare!. O sigui, tenia tantes*



*ganes... no sé, em va ser com molt gros, clar perquè el meu pare va significar per a mi molt. Era el que ens explicava contes... el que estava més per nosaltres per aquestes questions, eh... vull dir la meva mare era, és una persona que sempre ha anat de cara a la feina, el menjar, tenir-ho tot apunt i... ja està i ha estat més al marge, diguéssim, de tota l'educació nostra. Llavors clar va ser molt gros quan ell va venir en aquí i ens va deixar per tot un any."*Doga

**Els estudis del pare o la mare són força recordats per tots els informants. La majoria té estudis primaris.**

*"(...) la mare anava a l'escola a la Floresta però... fins als deu anys, a partir del tretze, catorze anys baixa aquí a Barcelona i s'ha acabat l'estudi. El pare va fer algun estudi de formació professional tècnica, pel seu compte, però tot l'aprenentatge és del treball a la fàbrica... per tant els dos tenen estudis primeríssims, inacabats..."*Jari

Es pot afirmar que s'observa una tendència col·lectiva molt clara: **les mares han deixat els seus estudis abans que els pares.** L'abandonament de l'escolarització de les mares és un tema recurrent convenientment justificat:

*"(...) la meva mare sempre ha sigut una persona molt... amb molta curiositat intel·lectual, i ella sempre explica que li hagués agradat estudiar a la universitat, però no ho va poder fer perquè era la germana gran de la família, i... el pare de la meva mare va morir jove i la meva avia es va quedar amb cinc fills... la qual cosa va voler dir que no li va poder donar estudis a la nena més gran..."*Trila

*"El meu pare va néixer a una petita ciutat del Cinturó de Barcelona, i tenia els estudis de delineació i treballava en una empresa de construcció, i la meva mare es va posar a treballar molt... perquè la família de la meva*

*mare estaven més malament i va haver d'anar a treballar molt més jove, i em sembla que es va posar a treballar amb dotze anys, doncs va deixar els estudis a mitges, i va començar a treballar en un laboratori i ara treballa de cuinera en una escola, i s'ha tret el graduat ara, de gran" Elri*

*"El meu pare va estar internat i va estudiar fins els 16 anys, em sembla i en canvi la meva mare no... era la més gran de set germans i treballava, així que va deixar l'escola amb dotze anys." Gate*

**Però l'abandó escolar es justifica sempre, encara que sigui per part dels pares:**

*"El pare i la mare són d'aprop d'aquí al Pirineu de Girona, el pare va anar menys a l'escola va fer els estudis primaris, perquè es va posar a treballar amb la hisenda de casa vaja..., amb el cuidat de les terres i tot això, i la mare va estudiar més fins els dotze o catorze anys..." Vean*

La valoració dels pares i mares sobre l'escolarització dels seus fills i filles, és coincident en la majoria dels casos i amb independència del gènere i la generació. **La majoria de pares i mares valoraven molt positivament tenir uns estudis mínims.**

*"(...) els pares sempre ens han dit que la única herència que ens podien deixar eren uns estudis... ells mai van tenir la possibilitat. I en aquest sentit a casa sempre ens han recolzat molt per seguir estudiant. A casa i a part de la meva tieta que viu a sota..." Gefo*

**Sí hi ha però, variació interna en el que consideraven mínims. En alguns casos ens parlen dels estudis obligatoris:**

*"A casa... que sapiguessim llegir i escriure bé perquè la meva mare no en sabia... el meu pare sí perquè va anar a escola fins bastant endavant..."*

*però a casa doncs no s'ens podia donar estudis perquè... clar no podiem, però que aprenguéssim a l'escola... vui dir això sí, ... que no faltéssim... Que fèssim la bàsica... després ja clar, a treballar."Doga*

I en altres casos d'estudis post-obligatori o d'estudis universitaris:

*"El batxiller per la meva família, per als meus pares era una cosa obligada. El plantejament de comerç era després, la meva germana gran va fer el batxiller, l'altre germana va fer el batxiller... el batxiller era el mínim... era obligatori, això ho tenien clar... després podies fer un altre cosa, però el batxiller s'havia de fer, al menos l'elemental."Liib*

*"Els meus pares amb que estudiéssim en tenien prou... no hi havia una mitificació dels estudis... jo vaig fer magisteri i els hi va semblar bé, tampoc mai m'havien dit has de ser... res especial, no, que fes magisteri ja els va agradar."Elri*

**Pel que fa a les expectatives trobem variacions segons el gènere. En el cas de les dones informants de la generació de 50 anys o més, la pressió familiar ha pogut actuar de frè a les pròpies aspiracions per considerar-se no adequades per una noia**

*"(...) a casa van dir que no... que una carrera superior no, que físiques o una cosa d'aquestes no, i llavors em vaig posar a l'escola industrial a fer pèrit químic..."Liib*

*" (...) que jo agafés un llibre i em passés una tarda llegint no estava permès, havia de fer feina, coses... has d'ajudar a la mare, parar taula..." Moba*

**A diferència de la generació d'informants dones de menys de 35 anys:**

*"Els estudis eren importants en tant que per a mi fossin importants, no?, però per exemple ma germana va deixar el COU i no va passar res. Ells sempre ens han donat el recurs monetari quan nosaltres no hem pogut... tot i que també hem col·laborat amb moltes altres coses... els pares pensen que les coses tenen valor quan tu te les guanyes..." Sisu*

*"(...) sempre ens han deixat molt lliures, sempre ens han dit... si que me'n recordo que quan jo vaig començar a estudiar BUP, així per picar-los els hi vaig plantejar de fer FP, tot i que jo tenia clar que anava a fer BUP i van dir: "Ai no, no...!". Si que els agradava més que anés a la universitat on vaig anar però això va ser després... sempre ens han deixat molt lliures." Gefo*

#### **I segons la situació de l'informant en el grup de germans:**

*"(...) com que sempre havia tret bones notes, sempre esperaven molt que ho tregués molt bé... mai em deien res però no calia... jo ho notava. I a més de la meva família com que jo sóc... a veure com la meva mare és la més gran de set germans, jo sóc el més gran... jo sóc el net que està estudiant a la Universitat i bueno..." Gate*

#### **Uns pocs es van sentir pressionats, independentment de la generació i la situació socio-econòmica:**

*"A casa s'havia d'aprovar, l'obligació nostre era aprovar, i no et felicitaven, havies d'aprovar i punt." Moba*

*"(...) a casa meva per aprovar mai ens han donat un premi, que jo me'n recordo que això a l'EGB passava moltíssim: "He aprobado y me han regalado una muñeca"!!. Ma mare em deia: "no et regalo res, perquè jo treballo a la carniceria o a casa i el teu pare té la seva feina, és la seva*

*obligació, per tu la teva és estudiar, i com és la teva obligació, la teva obligació és aprovar, no aprovaràs més perquè jo et regali això, és una cosa que has de fer teva i ja està, la que s'ha d'alegrar per aprovar és tu". I realment ara ho penso i penso: "sí, llavors em fotia, deia mi mamá no me quiere". Però ho pensaves en conya perquè saps que sí que t'estimen."*  
Gefo

La gran majoria comparteixen el **record d'haver estat recolzats**, al menys per un dels dos.

*"Però els meus pares, pot semblar un tòpic, però a casa si que ha sigut així... s'han esforçat moltíssim perquè nosaltres poguessim estudiar fins que nosaltres volguessim... a casa meva, això anava per davant de tot, i mai hi ha hagut cap problema..." Josu*

*"Sí, la veritat és que sí, ens han ajudat... els meus pares, clar, han viscut una època que no han pogut estudiar per les circumstàncies, però el meu pare amb les matemàtiques si que ens ha ajudat molt... Ens ajudava a fer els deures, s'asseia a la taula, quan podia, quan podia perquè treballava. Ens han ajudat a estudiar, si ells no sabien una cosa agafaven el diccionari i ho buscaven i... en època d'exàmens procuraven no fer soroll..." Gefo*

Sovint cal **negociar amb els pares**,

*"(...) només un any, el de COU, recordo dir-li a la meva mare i al meu pare "aquest és l'últim any... no vull treballar perquè necessito acabar els estudis, necessito estudiar i és fort" I els meus pares van acceptar que no treballés, aquell any, i després va ser acabar el COU i començar magisteri i... recomenar-me... tornar a agafar una feina..." Pima*

*"Llavors vaig anar a l'institut i vaig fer lletres, aquesta va ser la primera*

*decissió extranya, mon pare no la va entendre, com tots els pares... que jo decidís fer lletres perquè ell... home ell pensava que les ciències tenien més futur professional al menys ell ho interpretava millor... no entenia què es podia fer triant el batxiller de lletres." Jari*

Tots els relats mostren cert grau de **cooperació entre germans i germanes**:

*"(...) recolzament entre la meva germana i jo... ella també estudiava... llavors feiem COU, BUP el que sigui, jo estava fent magisteri i moltes nits de... moltes nits ella s'ha quedat en blanc perquè jo m'he quedat estudiant, ajudant-me passant-ho a màquina o jo amb ella també no, però sempre hi ha hagut molta cosa així entre nosaltres..." Sisu*

*"I llavors jo ja també em vaig preocupar de que la meva germana, que ens portem set anys, doncs ella estudiés... vaig encaminar, diguessim, als de casa, però clar vaig tenir de ser jo... qui ho fés... a mi no..." Doga*

En tots els casos **es recorda** alguna cosa relacionada amb **l'ambient de l'entorn domèstic**, tot i que hi ha força variació interna, com ara:

*"(...) s'ha viscut un bon clima en tot, en llegir... com de veure reportatges a la televisió d'animals que els hi encanten... no sé de música, música de tot, de tot tipus sobretot classica que a ma mare li agrada molt..." Gefo*

*"A casa estava ple de llibres. Els llibres eren del pare, era una biblioteca imponent... segons quines lectures les havia de fer d'amagat... Albert Camus per exemple... no me l'haguessin deixat llegir..." Moba*

El conjunt del que s'ha tractat en aquest apartat, anirà tenint certa presència en alguns dels altres, sobretot en l'apartat D del segon àmbit, el referit a la presa de decisions per la professió docent. No s'han copçat aquí grans

distàncies substantives entre uns i altres relats. De fet és un dels entorns d'aprenentatge que permet establir més propostes de continuïtat entre persones de bagatges culturals diversos, i ha estat un recurs habitual per generar empatia entre mestres, alumnes i famílies. Cal recordar la necessitat d'emfatitzar les semblances entre particularitats, en la línia d'establir alguns paràmetres que ens permetin la comparació.

**B).- L'escola, els espais, els companys i companyes, els i les mestres, el suport, la indiferència, la valoració de les pròpies capacitats, l'encoratjament o la dissuasió vers una professió.**

El segon entorn d'aprenentatge i un dels més importants a la vida de tots i totes, pels múltiples aprenentatges que hi fem, després de compartir amb adults i grups d'iguals moltes hores, moments, llocs i situacions diverses. Tot i així, té una centralitat molt relativa pel que fa a la decisió de la professió docent. Veurem quins són els aspectes destacats del pas per les escoles i no trobarem grans diferències per generació o per gènere. Homes i dones, més grans de 50 anys o més joves de 35, han estat majoritàriament escolaritzats al sector privat.

*"El meu pare em va ficar allà... els catalans del poble de tota la vida havien d'anar allà, era una escola privada, i els meus pares es van gastar pasta de veritat, en aquell moment només podies optar per aquesta, per un altre que era religiosa, i per la... nacional..." Elri*

En el cas de les noies a escoles de monges:

*"Anava a les monges... a les monges només es feia fins a quart de batxiller, i cinquè i sisè es feia en una mena de privada... d'aquestes que era com*

*una cooperativa... que portaven els pares, laica, bastant progressista, i llavors vaig fer cinquè i sisè allà." Liib.*

*"(...) jo vaig estudiar en un col·legi de monges, el que passa és que la majoria del professorat no eren monges eren mestres d'escoles laiques."*

*Gefo*

**Es constata la tendència a reproduir la incorporació de les dicotomies tòpiques vinculades al món de l'educació:** escola pública-escola privada, escola progressista-escola 'facha', escola de rics-escola de pobres, escola dels catalans/escola dels castellans. Aquestes dicotomies es relacionen amb nivells d'aprenentatge diferencial i posen de manifest la conceptualització homogènia de la institució escolar i el que en ella hi té lloc, al mateix temps que reforça els estereotips socialment establerts.

*"(...) els pares són gent que ha llegit molt poc de sempre... el que sí que tenien clar és que això no volien que es repetís en els fills, i ja d'entrada van decidir de invertir en escola privada, en el meu cas i en el de ma germana (...) quan vaig acabar els estudis de primària, que els vaig fer a una escola molt memorística, molts alumnes per classe i això, vaig dir bueno doncs ara a l'institut... els pares també volien la privada, però estava plè i es van conformar amb l'institut." Jari*

*"(...) el meu és un poble petit, només hi havia tres escoles, l'escola nacional, ara no es diu nacional però en aquella època es deia nacional, era castellana i tal, hi havia l'escola de l'ateneu que es va crear abans de la guerra, es va tancar durant la guerra, i després de la guerra es va tornar a obrir... era l'escola del poble, la de sempre, la de l'ateneu. o sigui que d'escola pública nomé n'hi havia una, i l'escola nacional era una escola fatxa... sí perquè el meu marit hi havia anat i em va explicar coses de cantar el cara al sol..." Elri*



La majoria dels processos d'escolarització tenen continuïtat en el mateix centre, independentment de la seva durada. La discontinuïtat es dona especialment en els casos de mobilitat territorial, però no sempre:

*"(...) jo vaig fer fins a quart de primària en un centre... primer, segon i tercer de batxillerat a una escola aprop de casa... i a partir de quart fins a COU a l'Institut... de la gent de primària ni me'n recordo..." Pima*

En els casos de discontinuïtat escolar per immigració, produeixen contrastos importants en els seus protagonistes, fruit d'un procés aculturador i contitueixen punts d'inflexió a les seves vides:

*"(...) recordo que ens feien cantar el cara al sol a l'entrada, a les 9 del matí la mà aixecada... i jo a casa meva sempre havia sentit de que... això no es feia. Quan sonava el (je, je) l'himne nacional es treia la ràdio!!! Clar jo pues ja no sabia que era lo bó, què era lo dolent, jo estava, doncs... desconcertada no? pensava, bueno... aquí a Barcelona és que deu ser així, deu ser diferent d'allà, no?. Al meu pare jo li deia, i el meu pare em deia... "mira tu haces lo que te digan eh?, tu haces lo que te digan... porque... mira estamos aquí y haces lo que te digan", però tampoc et donavem cap explicació del què passava no?" Doga*

*"(...) aquell curs doncs jo anava precisament amb el bò i millor de la ciutat... aquella acadèmia resulta que era l'acadèmia bé, totes les classes en català, la filla de l'alcalde... També era la primera vegada que anava amb nens a l'escola, jo que sempre havia anat a escola de monges per tant només amb nenes... jo aquell any estava com una tortuga en un garatge... aquell any vaig suspendre quatre assignatures, quan jo sempre era nena de bones notes..." Trila*

**Tot i que no sempre el procés d'aculturació escolar és fruit d'una mobilitat en el territori:**

*"(...) l'escola era una mica rara... erem molt pocs a la classe... llavors tenia poques amistats de l'escola... a més era gent amb pares molt progress i molt diferents a mi, no?, molta gent de pares separats, i no sé era gent molt descontrolada... em va costar molt, no sé, les últimes edats de sisè a vuitè les vaig passar bastant sola perquè les amigues que jo tenia portaven vides... de fer coses que jo encara no feia." Elri*

**ni genera necessàriament contrastos negatius:**

*"Vaig anar a l'institut, que va ser un canvi bastant gran perquè la metodologia era ben diferent, i allà vaig fer lletres i m'ho vaig passar fenomenalment bé, sobretot el COU que van entrar nenes, i naturalment van canviar les coses..." Jari*

**El fet que es produeixin contrastos entre l'escolarització i les respectives experiències vitals es tradueix en respostes estratègiques diverses:**

*"Jo no volia anar a l'escola, jo vaig començar a l'escola als tres anys, i no hi volia anar en absolut. Plorava i m'enfadava moltíssim..." Liib*

*"En aquella escola vaig tenir una mica de problemes, en el sentit de que jo... no tenia masses ganes d'estudiar. O sigui, m'agradava més ajudar al menjador... no sé, tot el que fos fer feines menys estudiar...! No em venia de gust, no em trobava bé allà..." Doga*

*"Llavors jo li vaig dir que en aquella escola no volia continuar, que tot era horrible i que jo me'n volia anar a Almeria i que... i que no volia saber res de Catalunya." Trila*

però no implica necessàriament una dificultat en la integració escolar:

*"A primària, els records de primària... terribles!, molta llenya... hi havia algun altre professor que era més persona però vaja el tema era llenya..., molts alumnes per classe, nens i nenes junts però, molts per classe... però jo no era dels dolents, em pegaven i em renyaven perquè tenia una veu molt, molt gruixuda però no..."Jari*

tot i que de vegades efectivament és així, però s'ha pogut resoldre:

*"(...) em van canviar d'escola, em van posar a les monges d'allà, i llavors vaig tornar una mica als orígens no?, a les monges ja hi havia més gent normal... només nenes, les classes no es feien en català, només hi havia alguna cosa en català, i el tracte era molt diferent, i llavors aquí vaig reenganxar amb la meva dinàmica normalitzada de nena bona, vaig trobar un grup d'amigues... o sigui que em vaig poder integrar amb facilitat, i llavors ja vaig deixar de pensar que volia tornar a Almeria."Trila*

**Les distàncies més grans es donen per situació socio-econòmica del grup d'origen** que es tradueix en l'establiment de l'habitatge a determinats territoris, amb perfils sociològics concrets, amb comportaments escolars i expectatives d'aprenentatge, des dels propis centres, també diferencials que exemplifiquen molt clarament aquests dos fragments:

*"A l'escola jo no notava que s'hagués d'estudiar, jo arribava feia... m'ho passava bé... també la meva escola era molt conflictiva, després la van tancar quan la van fer institut, i la meva promoció no tant però la de la meva germana... sempre tenien marrons, a vegades venia la policia, és un barri una mica conflictiu..." Gate*

*"Jo havia anat a una escola durant la Guerra... a un grup escolar de la Generalitat... guardo unes llibretes que jo mateix m'en faig creus de que estiguin tan ben fetes!!... això ho has fet tú? I estava fet directament en net i amb plumilla!!! potser sí que era pulidet però vamos... allà hi havia un mestre eh? en una escola normal!! era una escola formidable la que vaig anar durant la Guerra... Abans havia anat als Escolapis i... en guardo un gran record..." Codi.*

**També per haver-se hagut d'incorporar amb relativa rapidesa al món del treball**, o no. Aquests dos fragments ens ho informen amb molta transparència:

*"Jo quan era petita vaig anar a una escola del barri... però jo no... vaig deixar d'anar a l'escola potser amb... tretze anys... i vaig començar amb una amiga meva que tenia una perruqueria a rentar caps..."Vita.*

*"Vaig entrar a les monges amb tres anys i vaig sortir amb disset...!! recordo a la mestra que feia Montessori, cosa excepcional en aquell temps, que ho havia après ella pel seu compte... i no se si és perquè podiem sortir al pati a fer una activitat diferent, però jo recordo aquelles classes de Montessori amb molta il·lusió..." Moba*

**L'escolarització més o menys perllongada** després dels estudis obligatoris es vincula amb la **incorporació al món del treball** en bona part dels casos:

*"(...) de la meva escola d'EGB ningú més ha estudiat, del meu vuitè ningú i de l'altre classe em sembla que hi ha un noi que fa biologia, però em sembla que ningú més... quan et trobes algú i "ai què fas?" i t'expliquen el que estan fent i la majoria ha acabat treballant, no?".Gate*

*"(...) al barri on visc és un barri amb molta immigració, hi ha molta població andalusa, castellana menys i gallecs molt pocs... molts deixaven d'estudiar*

*i anaven a treballar (...) alguns van a treballar a una fàbrica de pell, però treballs en plan més manual, però sobretot moltes caixeres al Pryca, al supermercat..."Gefo*

En d'altres la voluntat de continuïtat no s'ha pogut dur a terme i **s'han hagut d'ajustar expectatives:**

*"(...) la gent que de bàsica se'n anava a professional no era gent que ho triés, això sí que ho recordo... era gent que no havien obtingut el graduat, que es quedaven amb el certificat i llavors per obligació només podien accedir a formació professional... era la única via que tenien..." Josu*

*"(...) de la gent que estavem a l'escoleta petita aquesta aprop de casa fent batxillerat elemental, allò que es feia abans que te'n anaves a examinar a l'institut... ningú ha fet carrera, l'altre dia mira... el diumenge passat em vaig trobar un noi... allò "ostras noi! què saps dels demás?, no sé... tu ets l'únic que vas anar a la universitat", i jo pensava "vols dir?", i ell "sí, sí segur"..."Pima*

Sempre hi ha qui ha dubtat però ha pres una decisió d'alt risc que l'hi ha permès **transformar una expectativa:**

*"(...) la meua amiga va dir que no, que no seguia estudiant. I deia "¿Para qué, para qué si es una tontería?!", per exemple... i jo pensava, "tu ho tens clar que vols seguir, doncs endavant... que no te'n surts? l'altre possibilitat... buscar feina." Gefo*

L'exploració de l'àmbit relatiu a l'escolarització posa de manifest un espectre de variabilitat intern especialment suggerent, pel que fa als comportaments i pràctiques concretes en els contextos escolars. El discurs està plè de prejudis que governen l'horitzó dels estereotips socialment establerts, i els

desitjos de bona part de la població que hi habita. **Estem davant de la reproducció dels discursos oficialitzats que estan internalitzats fins el punt que l'experiència que els subvertiria, es desvincula de qualsevol pensament.**

S'ha constatat també la **importància tangencial que té l'escolarització obligatòria i fins i tot la post-obligatòria en termes d'aprenentatges de coneixements conceptuals**: no apareix en els relats cap menció a aquest aspecte, i sí en canvi a qüestions metodològiques i relacionals.

### **C).- Altres entorns d'aprenentatge, escoles, esports, treballs, associacions,...**

Fora de l'àmbit domèstic i de l'àmbit escolar, i abans de ser mestres, els entorns d'aprenentatge que tenen més presència a la vida dels informants són el treball i les organitzacions i associacions de caràcter voluntari. **En alguns casos aquests entorns han estat determinants per a la millora de la confiança en les pròpies possibilitats, predisposicions i capacitats:**

*"Molt hem van valorar molt, sobretot dintre de l'escoltisme en seguida em van donar responsabilitat... vaig portar un grup de noies guia, molt bé... Fora de casa se'm valorava. Se'm va valorar sempre a la feina, a les escoles d'assistent social sempre em van demanar que em quedés unes hores fent de secretaria... sempre se'm va valorar a tot arreu... a diferència de casa." MoBa*

En tots els casos trobem una **rellevància especial del grup d'iguals i de l'amistat**. Les influències en relació a la professió futura, comencen a ser **ben presents i es relacionen amb l'exercici de certes activitats** ja siguin laborals o de formació i lleure. Tantmateix el barri també es configura com un entorn d'aprenentatge de primer ordre:

*"A la meua ciutat hi ha quatre o cinc barris d'obrers que hi ha nuclis de marginació forts, hi ha un índex d'atur molt elevat... en el meu barri també, hi ha gent que beu pel carrer, i ara per exemple ja no es punxa tant la gent, però jo me'n recordo que quan feia setè... allà pel parc del costat de casa, hi havia gent punxant-se a vegades i xeringues i les mares estaven molt espantades..."Gate*

*"(...) vivíem en un barri d'una ciutat del Cinturó de Barcelona, que eren tot torretes de gent estiuejant que venia de Barcelona... el medi era molt maco, però... nosaltres no enteníem a ningú que estava per allà, només venien els caps de setmana... a estiuejar i tothom parlava català, i... no enteníem res, no, no, ... i ens donava la sensació que la gent tampoc s'esforçava que els entenguéssim".Doga*

**El treball és ben present independentment del gènere i de la generació. Les majors distàncies les trobem per situació socio-econòmica però també en tots els casos. En bona mesura les diferències rauen en l'obligarietat de compartir estudis i treball esporàdicament o habitualment, i en part es relaciona amb la pressió de l'entorn familiar:**

*"(...) vaig treballar un estiu en els astilleros, i a més a l'interior... que jo em pensava que seria anar al mar... anar al mar?!... en una nau amb el sostre d'uralita!!, molt malament... no tenia perquè fer-ho però a mi em venia més de gust, eren els meus calers i si volia fer sortides i si volia fer això o lo altre... No depenia de ningú"Gate*

*"(...) els anys de l'Institut treballava a la tarda en una oficina d'una botiga... feia de secretària a les tardes... durant tres anys... la meua mare deia que el que jo havia de fer era estudiar, i que si volia treballar bé, però que si ho veia malament que ho deixés, i a partir de COU ho vaig deixar, vaig fer*

*unes classes particulars a l'estiu, però molt poca cosa..."Trila*

### **Els estius semblen ser un bon moment per treballar:**

*"(...) a l'estiu anava a casa d'uns parents que tenien vinyes i que tenien fruiters i col•laborava a la recollida d'això, o col•laborava a casa si calia, però vaja no hi havia l'obligació de que ho hagués de fer..."Vean*

*"(..) mentre que feia magisteri a l'estiu vaig estar treballant a la llibreria Bosch tots els mesos d'estiu, a part vaig donar classes particulars a dos nens i després a un noi. Quan estava fent l'últim curs a l'estiu vaig estar treballant a la Frigo durant dos mesos."Gefo*

### **En ocasions moments molt establerts des de l'àmbit familiar:**

*"A casa des de petits els estius sempre hem treballat, jo recordo que, als dotze anys vaig començar a treballar amb algun veí que tenia un taller de peces o... coses d'aquestes i sempre els estius he anat treballant... des d'aquet taller fins a la Pepsi amb les begudes o amb un arquitecte o... sempre havia fet coses molt diferents els estius, però si... era allò que ja ni t'ho plantejaves, a casa estava clar que tres mesos sense fer res no t'hi estaves!"Josu*

### **Apareixen especialitzacions vinculades a les primeres feines, amb exigències concretes en termes de competències ja sigui el català o la paciència:**

*"(...) Llavors a un centre vaig, començar a fer mecanografia..., i...mmm, no sé com es deia abans, una cosa que s'estudiava.... Comerç!... I bueno, no sé quantes coses... i, llavors allà em van començar a agafar ganes de saber... I allà mateix, em van donar una feina per treballar de telefonista. I jo, clar, tenia d'anar-hi sapiguent català! perquè..."Doga*



*"(...) als tretze anys em vaig posar a treballar en una botiga. El primer any... per Reis, venent joguines i coses d'aquestes, i després ja... tot l'any a les tardes quan plegava d'estudiar a l'institut... marxavem a les set del matí, i tornavem a les tres de la tarda,... havia de dinar a correuites i a les cinc entrava a la botiga. Al principi estava de dependent després em van posar d'amministratiu... Recordo el temps de treballar a la botiga... jo estava desesperat, era en un despatx o a la botiga i... a mi... jo em moria allà dins... necessitava aire!!!".Pima*

Algunes **experiències laborals** particularment significatives. Tot un món a l'abast que passa a formar part del propi bagatge:

*"Els dos primer anys de Magisteri vaig treballar d'aprenent i després d'oficial confiter en una fàbrica de bombons... va estar bé perquè vaig aprendre el que era treballar en un obredor, l'encarregat, l'aprenent, les senyores que se'n enfoten de l'aprenent... però també és cultura allò... el que passa que no vaig seguir la meva carrera confitera..."Jari*

En alguns casos la vinculació a l'ensenyament és anterior a la decisió de fer Magisteri:

*"(...) vaig començar a fer l'escola Massana, eh... questions de plàstica i pretecnologia i coses d'aquestes... i en una escola de monjes em van donar feina... i a partir d'aquí doncs vaig començar a treballar dintre de l'educació. Vaig estar vuit anys treballant, donant classes de plàstica, que més que plàstica feiem treballs manuals... labors, i coses d'aquestes. I bueno i això, va ser el principi de començar a interessar-me en la qüestió de l'educació..."DoGa.*

En d'altres els vincles entre voluntariat, inquietuds i estudis universitaris són molt clars:

*"(...) jo era voluntari de la Creu Roja, portava nens d'excursió que no eren molts, i el tema de la qüestió social en general m'apassionava... llavors també el tema de les relacions personals i molt concretament la psicologia... vaig matricular-me a la selectivitat, perquè per psicologia en aquell moment feia falta..."Jari*

**L'àmbit del voluntariat, independentment del seu caràcter, reforça les pròpies capacitats i influeix molt en l'orientació de les accions futures:**

*"(...) em vaig fer monitora,... l'esplai m'ha deixat molt marcada de molts anys de vida dedicats a l'esplai. I no sé, jo també penso que a través de l'esplai, l'educació també la vius, encara que sigui de lleure, no?, però, una mica ja comences a interessar-te per alguns temes, i..."Elri*

*"(...) els diumenges anava a la Parròquia i feia la catequesi... m'agradaven molt els nens... i estava allà amb nanos... feia teatre, feiem ballets allà a la Parròquia..."Vita*

En principi i en general, **el voluntariat i el temps de lleure es vincula amb activitats satisfactòries per a un mateix**. La majoria es relacionen de més aprop o de més lluny amb l'educació, amb certes inquietuds socials, però no sempre:

*"(...) jugava molt a futbol, teniem un equip de futbol a l'institut i erem força bons... jugavem comarcals, també ens unia molt el grup, erem... erem amics i a més compartiem l'equip de futbol... després vam continuar amb lligues de gent més gran, i ho vam fer molt de temps..."Gate*

En alguns casos l'esplai és el marc en el què es produeixen moments

d'inflexió determinants pel desenvolupament de la pròpia trajectòria, o bé perquè et sedueixen i motiven amb noves descobertes de tu mateix i dels altres:

*"(...) em sembla que va ser l'any de COU, que jo vaig entrar a l'esplai, a un esplai d'allà aprop de casa, perquè els meus pares em van insistir... perquè jo era bastant... un... bueno jo en aquell temps em deia com l'ermità no?, si, si...! em van posar aquell any amb el grup dels grans, però l'any següent ja em van proposar com a monitor dels petits, i això suposo que em va entusiasmar bastant... va ser allò... un canvi de... mentalitat del que era estar amb nens. Recordo els primers anys a l'esplai com això no? com uns anys molt bonics i de canvi de mentalitat d'alguna manera i buscar més l'aprenentatge a través del joc i coses d'aquestes, i em vaig divertir...*

*"Pima*

O bé perquè et permeten aturar-te i reflexionar sobre les teves motivacions i interessos de fons:

*"Vaig fer-me de mestres sense fronteres... vaig connectar, no sé... la línia que seguien m'atreia... amb amnistia internacional vaig estar una temporada, ho vaig deixar, no vaig acabar d'entrar en aquest moviment... tot això del treball del paternalisme... Vaig anar a Nicaragua i quan coneixes gent d'allà, dels llocs on es va a treballar i t'expliquen això... que hi ha gent que hi va i des del moment que arriben, van en plan prepotent: "sóm déu...!, sóm aquí i ja està tot arreglat...! i els tenen en molt poca consideració... t'ho replanteges."Gate*

En ocasions s'ha de poder reconèixer i verbalitzar, la pressió a la que s'està sotmès en segons quins moments i circumstàncies de la pròpia trajectòria. Un fragment il·lustra a la perfecció el sentiment d'impotència davant d'una realitat que no es desitja, però que no és convenient modificar... El vol i dol, el dubte a l'hora de decidir, el descoratjament i la indignació que es deriven de la immobilitat i de

la percepció de la pròpia vulnerabilitat. Il·lustra també una de les concrecions més habituals de les relacions socials desiguals. És un **fragment especialment interessant per a l'establiment de continuïtats entre la professió i la vida, entre el nosaltres i el "altres"**:

*"(...) em... tocava fer... classes particulars al fill de l'amo, i el fill de l'amo era un consentit, ho recordo perfectament, un consentit d'aquests de nassos i era horrorós!! perquè a més era el fill de l'amo, i jo no sabia com dir-li en el amo que jo no volia donar-li classes en el seu fill perquè era un pesat, que a més no feia cas...!!" Pima*

Per últim, **el grup d'iguals com entorn privilegiat d'aprenentatge**, independentment de la naturalesa de les seves activitats, és de menció obligada. En el seu sí **es produeixen encontres fonamentals** per la identitat individual i col·lectiva, i s'estableixen vincles d'amistat perdurables i consistents, **independentment també del gènere i la generació**. En alguns casos el vincle s'ha establert en el barri:

*"Amb la colla de quan era petita... i adolescent i després noia... encara n'hi ha que ens veiem... ara!, s'ha de tenir en compte que tots erem del barri... a part de trobar-nos a l'escola, a la parròquia... tots vivíem al mateix barri... sortíem molt... potser n'hi ha algun que si s'ha casat i ha marxat a viure lluny... però seguim en contacte..." Vita*

Vinculats al barri, a les famílies que hi habiten, la colla d'amics i els llaços que els uneixen, es veuen afavorits per la pròpia família:

*"(...) els amics era també molt divertit... els amics es posaven a les famílies... no sé els pares i els germans coneixien tots els amics de tots... potser perquè era un barri com un poble... i nosaltres vivíem en una planta baixa, amb una eixida al darrera... i també a casa nostra erem molt oberts..."*

*si un dia era el meu sant o el del meu pare si s'esqueia... i venien i deien "venim a felicitar el sant..." i passeu, passeu... "Maria que no queden gal.letes...?" assortit de la casa Solsona que me'n recordo... i una mica de moscatell... i feies la gal.leteta i la mica de moscatell... "Vita*

L'amistat consolida vincles amb les activitats compartides i ho celebra consumint algun aliment. **L'amistat compta amb un recurs central: el retrobament al voltant d'una taula, de vespre:**

*"(...) tenim un sopar divendres amb els de l'esplai, és a dir que ens anem trobant de tant en tant, i quan et trobes pel carrer et saludes i tal..."Elri*

*"(...) trobar-me amb la gent i fer sopars íntims, amb amics, a partir sobretot dels dinou, perquè als divuit de tant en tant sortiem alguna vegada dissabte, de xiveques, però cada cop m'agradava menys..." Gate*

**L'aparellament implica sovint l'allunyament de la colla d'amics:**

*"(...) has perdut cada cop més el contacte, que les que van trobar parella sortien amb la parella i això és un altre món. I les veig ara i seguim parlant, que tal com et va, i a vegades ens em trucat. Però no, no és allò un contacte..."Gefo*

Deixar de compartir activitats disminueix el contacte, els vincles i afavoreix el distanciament.

*"Cada vegada tinc menys coses en comú amb la gent que anava. I a partir de... ja ens vam... també molts... cadascú tenia la seva novia, cadascú pel seu aire..."Gate*

Però deixar de compartir activitats no implica necessàriament una separació i

pèrdua de contacte definitius, en alguns casos és ben al contrari:

*"(...) amb una altra de la colla quan vam marxar del barri i vam agafar aquest pis, ho vam fer les dues juntes... i una viu a dalt i l'altra al pis de baix... i el fet de viure juntes i ser amigues... no vol dir que ens veiem cada dia... potser passen quinze dies i no ens hem vist... però no sé... hi ha una amistat més que si fossis de família, i al mateix temps hi ha una independència... no sé... A les colles sempre hi ha les amigues íntimes -ara no sé com es deuen dir abans eren les amigues íntimes-... les amigues del alma que deia el meu pare..."Vita*

L'allunyament pot ser desitjat en alguns casos, tot i que no és el més freqüent:

*"(...) jo vaig anar molt amb una tia que el nivell cultural de casa seva era molt diferent al de casa meva, havien fet un master, la tia sabia tocar el piano, i coses d'aquestes... i és allò que els de casa meva... quan venia ella semblava que tots haguéssim de fer un paper diferent... era una tia molt... dominant i em va marcar durant molt de temps..."Eli*

**En general, l'experiència de l'amistat és molt gratificant i els re-encontres en el temps són moments feliços:**

*"(...) aquesta noia, que va ser la primera que jo vaig conèixer quan vaig venir aquí, la veïna de la casa on vam estar quan vam arribar, és una persona genial, són amigues íntimes inclús ara, d'aquelles amigues que pots estar sis mesos sense veure't, i et tornes a veure sis mesos després i et sembla que t'has vist el dia abans..."Trila*

*"(...) sí, sí... això queda... i realment he mantingut molt bona, molt bona amistat... amb tots... a vegades tardem anys a veure'ns però... però... sí, sí... quan ens trobem!... amb aquella naturalitat, perquè havíem estat molt*

*bons amics... Anàvem a casa d'un a llegir i tots plegats havíem fet...!!."Codi*

I si no es torna a produir l'encontre, pels motius que siguin, el record acostuma a ser perdurable i reconfortant:

*"La primera tele que vaig veure va ser a casa dels tiets d'una amiga meva. Hi anavem cada diumenge a veure la tele... eren els únics de tot el barri que tenien tele!..."Doga*

## 2. LA PRESA DE DECISIONS

**D).- Qui i què es recorda més especialment de l'escola, la família o altres entorns d'aprenentatge, en relació a l'opció professional que va prendre cada ú. Discrepància, canvi, conflictes de lleialtat, pressions, acompanyaments i respecte. Perquè van voler ser mestres.**

La presa de decisions és un dels reptes més quotidians amb les que ens les hem de veure els humans, però hi ha decisions més costoses que d'altres. Les relatives a la professió són especialment rellevants, i més quan el que es vol fer no s'adequa al que sempre s'havia pensat des de diferents instàncies, o bé quan optar per una o altra professió implica riscos de molts tipus. **Els processos són variats però tots ells tenen moments d'inflexió decisius pel transcòrrer de la pròpia trajectòria.** El fragment que ho il·lustra és prou el·loqüent:

*"(...) me les donava jo de valenta, em vaig matricular d'ingrés i de primer, per l'ingrés havíem de fer uns cinquanta tovallonets cosidets... vaig fer tots els drapets i encara els tinc que són una preciositat, i vaig anar-me a examinar. Quan entro per la porta em diuen: "si eres espanyola parla el idioma del imperio", i vaig entrar amb els pèls de punta... davant meu entrava una monja i li van dir de tot... només perquè no havia dit "buenos días", vaig entrar així tremolant a la classe, tenia la mateixa mestre amb qui havia fet els cinquanta drapets al tribunal, però no vaig poder fer ni una cantonera d'estovalla!! i això que acabava de fer per casar-me unes estovalles amb quatre cantoneres i catorze, catorze tovallons amb quatre*



*cantoneres cada ú. Evidentment vaig suspendre... vaig tenir una depressió molt forta, em va sapiguer molt greu no poder-ho fer..."MoBa*

En alguns casos es produeix **modificació de les expectatives inicials**, els motius per canviar-les són variats, des de raons econòmiques i laborals:

*"(...) no volia ser pages però no sabia ben bé què volia ser, m'agradava molt treballar la terra... era una possibilitat que tampoc l'havia descartada, però que bueno, que tenia molt clar que no donava massa per viure... fent de pagès no et guanyes bé la vida, no és una professió massa rentable, llavors vaig optar al magisteri." Vean*

Per raons vinculades a que les expectatives inicials no eren massa pròpies:

*"(...) la meva mare ja ho deia que jo de molt petit deia que volia ser metge i fins que no vaig fer COU anava encaminat cap a medicina i va ser especialment a COU quan vaig veure que la Química i la Física i que no m'acabava d'agradar gaire i vaig decidir que no..."Gate*

O bé, per la necessitat de **fer la feina a gust**:

*"(...) als tretze anys... a treballar!! Vaig entrar primer, en una perruqueria que tenia al costat de casa. Però el tracte amb les dones i tot això... no m'agradava. Vaig estar un temps de dependent a d'una... xarcuteria. Tampoc m'agradava. I finalment, vaig començar a fer cursets a l'escola de la dona, les Javerianes i allà em va començar a agafar les ganes de fer coses diferents."DoGa*

**La decisió de voler ser mestre**, d'exercir de mestre té també matisos diversos, però **no hi ha tendències segons el gènere o la generació**. En tots els casos trobem raons vinculades a la lògica dels aconteixements:

"(...) m'estava dedicant al món de l'ensenyament perquè em va sortir així, perquè de petita ja em van posar a fer cangurs, vaig entrar a l'esplai, em vaig posar de monitora a l'esplai i em vaig vincular al món de l'ensenyament per... **per inèrcia casi.**"Elri

"Que volgués fer de mestre els semblava **bastant lògic** perquè era... la història de portar nens i tot el dia amb el rotllo aquest semblava lògic que acabés fent de mestre..." Jari

En forces casos l'interès principal rau en **gaudir del treball amb els infants:**

"(...) no sé si era vocació o no, la veritat, recordo els dos anys de l'**esplai que vaig disfrutar com un idiota** i vaig pensar que... que aquell món m'agradava..."Pima

"(...) volia ser mestre perquè **tota la vida m'havien agradat els nanos...** cada diumenge anavem a casa l'àvia paterna i allà hi anaven els set germans del pare, amb tots els seus fills, i jo em cuidava d'ells... jo de sempre hi he tingut afició. Després amb la **família** feiem una espècie de **festivals**, cada any se'n cuidava la meua mare, totes les vacances de Nadal ens trobavem tots els **cosins**, i preparavem el festival, festivals de categoria, macos de debò..."MoBa

I a més de l'argument majoritaria que és el d'agradar estar amb nens i nenes, trobem altres **raons de caire més social**, com ara:

"(...) això era el que m'agradava i... el que passa és que després hi ha més motius no sé per a mi, per mi l'educació també és, és una manera de **lluita social**... dir-ho així és molt bestia, potser sona molt radical però és una cosa així."Sisu

*"(...) als setze anys vaig començar en un **esplai** i l'esplai també va ser una cosa molt important... jo allà vaig veure que... **m'agradaven els nens**, de que podia **transmetre coses** que fins aquell moment no era conscient... i després que **feia, una cosa pels altres**, no?, que eren els nanos de la meva ciutat"Doga.*

*"No sé, a 8è ja ho tenia bastant clar... jo visc aprop d'un **barri bastant marginal**, no sé, jo veia als nens que anaven a l'escola i alguns deien "pero vaya rollo"... i tu pensaves que potser sí que si et trobes en aquesta situació diries el mateix... però jo pensava "bueno, realment si a mi m'agrada l'escola... **perquè no els hi ha d'agradar a ells?**..." i sempre m'havia interessat treballar amb nens, no sé..."Gefo*

Entre voler ser mestre, ser-ho i haver-ho d'estudiar a la Universitat hi ha algunes diferències. Aquest fragment ho posa de manifest:

*"Jo no és que volgués estudiar... **jo volia ser mestra**, i com que volia ser mestra... **ho havia d'acreditar... ho havia d'estudiar...**!"Vita*

L'orientació vers la **valoració dels estudis, concretament dels estudis universitaris, i les possibilitats de trobar feina**, ha ajudat en general a prendre la decisió:

*"(...) mira un metge pot fer d'escombriaire... però un escombriaire no pot fer de metge... **t'ho has de mirar així això dels estudis...**"Vita*

*"(...) una de les possibilitats que entraven en joc a l'hora d'estudiar una professió **que em dongués feina**, la de mestre era una opció vàlida... en aquell moment era una feina probable que es podia trobar, bé no?."Vean*

"(...) però no sé mira! és una **seguretat** que em dona... i això, potser també va ser un punt fort... la meva seguretat de cara doncs... a sempre no. De dir: tens una cosa més, tens moltes **més possibilitats de poder treballar...** i... i això sí que també... va ser un punt molt important."DoGa.

"(...) el meu pare sempre m'ho ha inculcat molt... perquè ell va decidir deixar-ho i després sempre s'ho ha questionat moltíssim, deia "tu pensa-t'ho molt" en això del treball sempre em deia "tu el que tens de fer és estudiar, **si tu estudies ja està a la llarga tens el teu treball**, i ja ho tens tot, a la llarga tot va venint...!"Gate

"(...) a la **meva família**, estava previst absolutament que... tothom estudies magisteri, perquè com que la primera que va estudiar una carrera universitària havia sigut la meva tieta que havia estudiat magisteri... **Magisteri era una carrera que et permet amb poc temps tenir un títol universitari, possibilitats de poder trobar feina més ràpid** i per tant era una carrera que estava prevista..." Trila

**Mantenir-se vinculat al món de la informació, del saber, té el seu efecte:**

"(...) em vaig casar i ens en vam anar a viure a una ciutat de Lleida, i vaig... estar donant un curs i després vam anar a la capital... llavors un cop a Lleida, **vaig dir què faré aquí a Lleida?**... i em vaig posar a estudiar Magisteri."Liib

**Com a manera d'establir noves relacions personals:**

"(...) en lloc de matricular-me a psicologia em vaig matricular a magisteri... clarament decidit de que això de fer classes era **una manera d'establir relacions personals molt divertides.**"Jari

Per pressions laborals, per haver de regularitzar una situació, de vegades amb reajustaments importants de les propies idees sobre la formació:

*"(...) Després d'haver pensat que els títols no valien res... vaig començar a dubtar de que no fos veritat, ja... no m'en fiava... no. S'ha de **legalitzar la situació**... i això és el que em va fer decidir a fer Magisteri. Va haver-hi un moment que vaig dormir-ho i ja ho veia clar."DoGa*

També trobem altres raons per haver prè a aquesta opció:

*"(...) de totes les opcions que podien presentar-se'm davant doncs aquesta semblava com que **era la més fàcil**..."Pima*

*"(...) vaig **escollir lliurement**, deixant la professió en la qual havia triunfat com... normalment... no era un advocat famós, però m'hi guanyava la vida, bé... per tant, vaig fer de mestre **perquè em va donar la gana**."Codi*

Alguns informants recorden especialment el moment i el lloc de la presa de decisió:

*"(...) vaig començar molt jove a relacionar-me amb nanos. Recordo perfectament el cop que vaig decidir estudiar magisteri... **va ser fent de cangur**... un dia parlant de que estudiaràs i de que no estudiaràs amb la **mare del nen** que cuidava... ella em deia "ai i no podries fer una cosa així, potser magisteri...", però allò que no sabia ni quines especialitats hi havia, llavors em deia "home hi ha l'especialitat de preescolar, potser tu amb els nanos t'hi entens" i vaig pensar sí!, no?, i que se jo, potser realment era una cosa que m'agradava i que podria fer, i va ser allò: ah! pues estudiaré preescolar, i clar llavors vaig fer el BUP pensant que faria magisteri."Elri*

Però també en forces casos els dubtes han estat molts i molt variats, des de **subvalorar les pròpies possibilitats** i pensar que no es seria capaç:

*"(...) Jo m'ho vaig pensar molt abans de fer magisteri. Primer no em veia en cor, pensava que no seria capaç. Pensava, una FP serà més fàcil, em veia més en cor de fer una FP." Doga.*

*"(...) Havia de fer una prova. I a una companya li deia: Mira si no ens aproven, doncs és igual... és,... mira ens hem gastat els **diners** en unes sabates ... Anem i fem l'examen. Que no ens en sortim, pues no ens en sortim, que ens en sortim pues... i ella m'en recordo perfectament que em va dir: home, però... i si no ens en sortim, quina **vergonya** no!?, jo dic, home! és que... si no ens en sortim, també hi haurà molta gent que no s'en ha sortit!... i llavors doncs, ens vam presentar a la prova aquesta..."DoGa.*

Fins a voler fer una carrera ben diferent i **sentir-te pressionat per casa**:

*"Jo en aquell moment no ho tenia gens clar... perquè **no m'agradava, jo volia fer periodisme**, però la meva mare em va dir..."jo vull que vagis a la universitat però **no tenim possibilitats de pagar-te una carrera molt llarga** i que després no tingui possibilitats de feina amb una certa rapidesa, per tant és millor que facis magisteri i després que facis el que vulguis però com a mínim que puguis trobar una feina i que et puguis establir."Trila*

En bona part dels casos hi ha persones que han influït favorablement en la decisió, ja sigui directa o indirectament. El proper fragment és especialment tendre, transmet a la perfecció "l'aigua dels moments i de les paraules":

*"(...) la meva avia, sabia llegir i escriure però mínim perquè, bueno, és una dona... de principis de segle, però bueno, al 36 anava a l'escola, la meva avia ajudava com podia, el meu avi el van afusellar a la guerra. El meu*

pare tenia tres anys i el meu tio cinc. La meva avia va tirar endavant com podia i el meu pare va anar a l'escola fins als deu, perquè havia d'anar a trillar, perquè no hi havia res per jalar, i potser per això la meva avia paterna a vegades m'ha dit "**¿Y tu para que sigues estudiando si eres una mujer?**", i tu dius, "bueno abuela, una mujer no tiene que estar en casa fregando" em fot molt i no et pots imaginar com... **Ella no ha tingut cap oportunitat** de veure cap altra cosa, ella sap llegir i escriure amb faltes, però escriu. I a ella si que li agrada i potser no directament, però indirectament **sé que ha influït en els meus plantejaments...**"Gefo

Records d'acompanyaments i d'influències... **els amics hi tenen un paper rellevant:**

"(...) vaig estar-hi un any fent de mestra... i em va agradar.. i llavors hi havia **uns amics** que em van dir "i si ho fas doncs perquè no ho estudies?..." perquè jo es que sabia molt poca cosa... i llavors aquests dos amics quan jo sortia de l'escola a les 6 de la tarda anava a casa d'un d'ells i m'ensenyaven doncs... tot el què em feia falta per presentar-me a ingrés del batxillerat..."Vita

"(...) també vaig intervenir en un moviment de Teatre Infantil. Vaig fer adaptacions eehh... per nens... i tot això va produir una mica de... **una amiga mestra** m'incitava a explicar contes... a... dedicar-me a coses de literatura infantil... i tot això ho va, ho va afavorir..."Codi

**Però la família també:**

"Bueno a casa també s'ha de dir, que em van animar molt per fer-ho... el **meu marit** em deia, que sí, que ets capaç... que jo t'ajudaré amb el que pugui, que et pot costar més o menys però segur que t'en surts... El recolzament aquest el tens. A l'escola també. La **gent de l'escola** va vinga!

*no sé que tothom veia que es tenia de fer... Magisteri."Doga.*

*"(...)... home! **tota la família** em veia molt de tractar amb els nanos, també sóc de les grans de la família i els petits han passat tots per les meves mans, i en canvi, ma germana també ha volgut fer de cangur i... era una baralla... es quedava amb els nanos i era un caos, i sempre deien... "no, no a la Sisu, a la Sisu", i m'animaven en aquest sentit, perquè bueno veien que amb els nanos tenia una relació... així especial."Sisu*

Totes i cada una de les trajectòries ens mostra dubtes i recels, acompanyaments i recolzament. He seleccionat dos fragments. El primer per informar la **importància de saber plantejar** el que es vol, **malgrat signifiqui desafiar l'expectativa prevista**, malgrat el vertígen que pugui crear una decisió. **Expressar-la requereix coratge** i és un moment inesborrable. El segon fragment il.lustra la por a fer-la realitat, perquè si expressar la decisió requereix coratge, donar-li continuïtat encara en requereix més:

*"A casa meva es va armar un daltabaix!!... perquè és clar els **meus germans** començaven... però que **estàs boja**... què feràs tu de mestre... però que no veus que no saps res...!!... aquí a la fàbrica ja estàs ben considerada... i si t'espaviles podràs fer algo... i de mestra què et daran...?... Al final **el meu pare va donar un cop de puny sobre la taula i va dir...** "S'ha acabat! Tú vols fer de mestre? doncs te'n vas a fer de mestre... i si t'estrelles, doncs mira t'estrelleràs!" Vita*

*"(...) I el meu marit em va trocar per telèfon i **em vaig posar a plorar** a l'escola. Perquè jo comptava que tenia un any per començar i anar-me fent la idea, però quan em van dir que sí que entrava a Bellaterra... i aquell mateix curs... jo em vaig posar a plorar, deia no seré capaç, m'ho vaig veure damunt, o sigui... primer la decissió molt forta però després el **canguelis era... bestial**. Va ser, bueno, va ser bestial."DoGa.*



Quan ja s'han pres les decisions, cal dur-les a terme, i en aquest camí sempre hi ha acompanyaments, persones que et recolzen...

*"(...) la meva tieta també és una lectora com la meva mare i com la meva avia, i... bueno llavors ha sigut una mica el model amb el que m'he fixat, m'estima molt, és una persona amb la qual sempre hem tingut una **relació molt directe**... és la persona que... quan ho he necessitat **sempre m'ha animat**... i bueno quan li vaig dir que seguia estudiant, fantàstic! i quan li dic potser un altre cosa... meravellós! i tot el que calgui..."Trila*

*"Els meus pares... com que veien que jo ho tenia tant clar i que podia perdre la feina!... i llavors si... la meva mare, doncs em va dir si tu veus que ho has de fer, doncs fes-ho. Jo t'ajudaré amb tot el que pugui. I llavors sí que vaig tenir molta ajuda per part de la meva mare... i del meu pare que m'anava a buscar el nano a la guarderia..."DoGa.*

Però també desànim, pressions...

*"(...) vaig ser el tercer de la meva promoció... hi havia **un mestre** que va orientar a casa meva dient-els'hi que servia, de que era una persona intel·ligent, que tenia capacitat per continuar estudiant més estudis universitaris i a casa meva van dir que no, van dir que amb això ja donaven per complert el que com a pares bonament pensaven que s'havia de donar als fills..."Vean*

*"(...) el meu germà deia: estas loca!!, mira que posar-te a estudiar als **quaranta anys!!**... deia: esto namás lo haces tu porque cuando se te mete una cosa en la cabeza!! je, je, je !!!"DoGa.*

*"(...) no vaig estudiar puericultura..., després els pares es van enterar que com assistent social entraves a treballar a guarderies i com que ja veien que jo anava per aquí... em van deixar estudiar d'assistent social amb aquesta finalitat. No entenc com deuriem **imaginar** el magisteri..."Moba*

La **presa de decisions** sobre l'ofici de mestre obeeix a tendències diferents, unes es vinculen al **món dels recursos** econòmics, laborals, d'informació; les altres es remeten al **món de les predisposicions** vers les relacions, la protecció, la guarició si es vol, de les persones i el món. En el primer cas trobem decisions més pressionades que d'altres, ja sigui per les situacions **de treball**, ja sigui per les **pressions familiars**. En el segon cas trobem les **inèrcies** i les **vocacions**. Dos pols d'una mateixa cultura professional: l'experiència concreta vinculada al mercat de treball i a l'estructura d'oportunitats, el desig de transformar-la i la necessitat d'adaptar-s'hi. La combinació no es dona sempre en les mateixes persones ni en les mateixes proporcions, però va apareixent de forma constant i va constituint part del paisatge, independentment del gènere i de la generació.

### 3. LA CULTURA DOCENT, EL TEMPS I L'EXPERIÈNCIA D'APRENDRE-LA. EL CONCEPTE QUE S'EN TÉ.

E).- Els records del temps d'aprenent de mestre, mestres, familiars i amics, idees i pràctiques durant aquest temps de formació.

El temps de la formació inicial com a mestres és plè d'experiències molt diverses i d'interpretacions múltiples, referides als continguts, les metodologies, l'ambient a les classes, les relacions amb el professorat i els companys i companyes, l'avaluació o la relació entre l'èxit assolit i les possibilitats de treball posterior. **En tots els casos i sense diferències per gènere o generació el procés de formació es rememora amb tot detall, es comparen les expectatives inicials amb el propi procés i hi ha versions per tots els gustos:**

*"(...) I mira vam entrar. Vam **tenir la sort** de poguer entrar. I llavors va començar el patir. El calvari." Doga.*

*"(...) si et dic la veritat **tampoc tenia una idea molt clara del que es feia a magisteri...** a primer curs hi havia assignatures que em van decebre bastant, potser m'esperava coses més concretes del que era... no sé, que era tot molt teòric, molt bonic, molt maco i que la realitat realment no era així, era l'únic que trobava..." Gefo*

*"(...) no sé... després a magisteri **m'ho vaig passar molt bé**, valoro molt més l'experiència de magisteri perquè era com un institut... perquè les classes*

*eren petitones... feiem festes, organitzavem festes, no sé que tot l'ambient era més divertit..."Elri*

*"Magisteri, no em va agradar gens. També vaig agafar el canvi del pla vell... primer gent que li agradés la vocació de ser mestre n'hi havia molt poca, i era molt trist, hi havia molta gent que jo tinc la idea que van anar a treure's un títol... i a més quan tu sents vocació i saps fins quin punt els pots fer mal als nens... i els pots fer molt de mal".Sisu*

**El cost personal de la decisió és molt més considerat en el cas de les mestres dones que en el cas dels homes, i especialment en el cas de les dones de la generació més gran de 50 anys, i vé a coincidir amb aquells casos en què l'estudi s'ha hagut de dur a terme amb certes pressions externes, sense que formés part de les pròpies expectatives o sense haver-lo desitjat:**

*"Era l'últim any que per cursar Magisteri es necessitaven quatre cursos de batxillerat i revàlida... i et podies presentar a l'ingrés per Magisteri... M'hi vaig presentar i em van suspendre... i bueno i llavors no tenia més remei que fer cinquè i sisè... Però era un estrès molt gran... el meu pare s'anave fent gran... i només entrava el meu sou a casa... els meus germans grans s'havien casat, el petit s'havia mort a la mili... tot de coses!!"Vita*

**La pressió augmenta després de casades i de ser mares:**

*"Va ser molt dur... Els tres anys de Magisteri jo els recordo com molt dur, però per altra banda,... satisfactori, no? o sigui molt dur en els moments que ho estaves passant, que estaves amb els teus fills, que sabies... que no tenien mare! que havia desaparegut com aquell que diu... que... arribaves a casa i, ... i trobaves tot per fer... que..., no sé... moltes coses... després, t'agafava la culpabilitat gran de que perquè estaves fent alló, que et podies*

*haver dedicat a fer una altra feina... i que a lo millor doncs, eh... no hagués passat res... i.... que perquè havia de ser de Magisteri precisament, eh... no sé, va ser com... com molt fort, molt fort tres anys de la nostra vida amb els nanos petits... jo sempre penso que si jo no hagués fet Magisteri jo hagués pogut estar més per la meua filla gran i no hagués repetit curs. Que no passa res per repetir però en aquest cas doncs... m'ho reprotxo..."Doga.*

*"A casa va ser un trasbals una mica important, però ja tenia els nanos bastant grandots, això va fer agafar un plantejament de que havíem de fer la feina entre tots, i si, si molt bé..." Moba.*

En aquest camí de resistència es troben **percepcions contradictòries**, per una banda **l'esforç que s'ha de fer**, el cost que representa a nivell emocional, psíquic, físic, etc... i per l'altra banda **la satisfacció que dona** l'accés a cert coneixement:

*"(...) tu veies que no donaves per tot, que... tenies d'estudiar, que t'interessaven molt aquells estudis i que t'agradaven i que començaves a entendre coses... Però... tota la vida era el Magisteri. Dissabtes, diumenges, ... la família se n'anava... i tu, allà, treballant... i, a la teua història... va ser... com desconectar de tot, menys de, de, de la feina perquè no podies, tot i que hi havia moments que també desconectaves..."Doga*

A l'altra banda de l'espectre de variabilitat trobem la **majoria de testimonis masculins** independentment de la generació:

*"(...) vaig fer magisteri sense **cap problema**, aprovant-ho tot sempre, amb molt bona nota..."Josu*

*"(...) la carrera de mestre jo la vaig fer... mmmm.... encara no sé com! je! ho dic amb franquesa... sobretot ara que ja fa tants anys i no me n'haig*

*d'averkonyir... "Codi*

*"(...) vaig fer magisteri, i allò ja va ser... els 75... per tant hippisme, política, postfranquisme... vaig estudiar molt poc, molt poc." Jari*

El suport, ja s'ha vist una mica en l'anterior apartat, és un element central en la consecució del repte, però té caràcters diferencials. **El suport familiar o no, el rememoren les dones mestres, no els homes**, malgrat alguns d'ells estudiessin de grans amb fills i filles petits, i ben segur van rebre suport:

*"I a casa doncs... els nanos van ser els que deien: sí mama sí, vinga va que no sé què... no siguis tonta... va que t'ajudarem. Amb el català, t'ajudarem... els nanos, moltíssim!... i el meu marit més que ningú, perquè després va ser el que més em va ajudar... a passar treballs a l'ordinador, a ordenar-me coses... no sé, treballs i tal vull dir... el Magisteri l'hem fet entre tots dos... arribava una nota i deiem: què hem tret? je, je!". Doga.*

*"Em van admirar, em vaig sentir... "ei tú, quines notes treu la mare...!!, si, si... I el meu home també... si, si, bé, vaig poder fer els estudis gràcies a ells perquè si ells s'hi haguessin posat de cul no sé com ho hagués pogut fer... és molt difícil, els dissabtes i diumenges em tancava... i a més una té puntillo i volia treure-m'ho bé..." Moba.*

*"Tant quan he estudiat com quan he treballat, m'he trobat sempre amb persones que m'han apreciat molt... m'han ajudat en tot i per tot... sino no ho hagués aconseguit..." Vita*

En alguns casos també es valora especialment la **col.laboració entre companys i companyes d'estudis:**

*"A l'escola agafavem i amb la Paula repassavem les coses, jo li deia a ella perfectament! i em deia: Doga ja t'ho saps! va vingal, això ja està... Però jo arribava a l'exàmen i li deia Paula, estic en blanc, Paula estic en blanc, estic en blanc, estic en blanc...!! i... estava en blanc!!." Doga.*

En quan als qui estudiaven Magisteri mentre els informants el feien, trobem una **percepció força homogènia i en general contradictòria** entre les diferents versions:

*"(...) hi havia gent de molta mena, hi havia gent que tot això de l'esplai... o la part aquesta més lúdica de l'ensenyament li sonava a xino, però hi havia una part que sí, hi havia gent que s'assemblava bastant a mi..."Pima*

*"Vaig estudiar a Lleida... Vaig fer el pla que començava l'any 71, i era el que començava amb les especialitzacions. Hi havia gent gran perquè... tenien por de que l'antic pla no els servís... potser només erem quatre o cinc que no erem mestres... la resta eren mestres."Liib*

En un sol dels casos s'ha distingit entre el col·lectiu d'alumnes femení i el masculí:

*"(...) hi havia una gran vocació, hi havia un ambient de gran vocació i de servei als altres perquè eren moments en que s'obrien valors... Hi havia molta gent provinent de grups d'esplai, de... centres de joves, de... unions excursionistes, d'agrupaments escoltes, hi havia una gran quantitat de persones que venien d'aquest món, i que per tant ja tenien una... vocació, entre els nois hi havia clarament una vocació, però entre les noies hi havia una mica de tot..."Jari*

**Es constata que l'ambient és força important per resistir l'esforç i donar continuïtat als estudis.** En bona part dels casos es relaciona amb el context socio-polític del moment:

*"(...) fent magisteri m'ho vaig passar molt bé...en aquell moment l'escola de mestres de Sant Cugat era la frontera amb... Catalunya, l'escola de renovació pedagògica, l'escola catalana, i a més és on hi havia més gent amb més interessos socials o d'esquerres... per tant hi havia un grup de professors molt interessant, que són els que realment et motiven perquè a tu t'agradi el que estas fent." Trila*

*"He seguit tenint contacte amb alguns... amb alguns em segueixo trobant perquè estan en aquest món, i en tinc records bons... perquè van ser uns moments intensos... van ser moments intensos perquè teniem l'edat, i perquè a Catalunya passaven coses..." Jari*

**Les relacions que s'establien amb els col·legues estudiants configura un ambient concret, més o menys positivament valorat:**

*"Ara! el que passa, és que allà ens ho passavem molt bé. Vull dir... jo... ho trobo a faltar! Trobo a faltar aquell ambient... no sé, vem trobar un grup molt maco, després ens ajudavem... ens passàvem moltes coses, d'apunts, de... no sé. No faltavem mai! perquè... si faltaves, jo ja quedava desconectada... no sé..." Doga.*

*"(...) recordo que entre classe i classe ens dedicàvem a jugar al pitxi en una sala que hi havia al costat, a la sala de les columnes, i a jugar, i ens dedicavem a fer bromes a les profes... erem a primer... jo em sembla que tenia disset anys, o setze..." Pima*

**Tot i que no sempre s'estableixen relacions d'amistat:**

*"(...) els companys de classe... no, no és la meva gent." Sisu*



*"A primer si que... amb el grup classe i això no m'acabava de trobar, no sé... però a partir de segon vaig connectar amb gent amb les mateixes inquietuts, vam fer tot un estiu a Nicaragua amb una colla de gent, tot i que al final només vam marxar una noia i jo, però ja era un altre ambient i ja em trobava molt més a gust..."Gate*

**Es configuren grups amb identitat particular al llarg dels estudis, estretament relacionats amb els perfils de l'alumnat i amb els prejudicis que s'hi vinculen socialment::**

*"(...) l'ambient que hi havia a magisteri quan jo ho vaig fer era tot gent molt, motivadíssima... no era gent que deien per fer alguna cosa farem magisteri, no!..., fins i tot hi havia una reacció... de cabreig de la gent que sentia dir que la gent que anava a fer magisteri, era gent que potser no tenia masses possibilitats de fer una cosa d'un nivell més alt i coses d'aquestes no?..., la gent hi estava molt en contra d'això hi havia gent molt trempada en allà, vull dir, com a mínim quan jo ho vaig fer hi havia un nivell molt bó de gent."Josu*

*"(...) finalment vaig decidir que feria l'especialitat de filologia per tenir tota la formació catalana suficient, per tant... sortiria amb el títol de mestre de català. I això va ser totalment conscient i... tothom em va dir que estava boja, perquè dels alumnes castellano parlants només jo vaig acabar filologia, l'altre gent va fer ciències socials, o informàtiques o primera etapa, així... vaig sortir de magisteri amb el títol de magisteri i amb el títol de mestre de català. **L'especialitat de filologia anava buida perquè no l'agafava pràcticament ningú, ens deien l'elite de l'escola de magisteri perquè erem trenta només..."Tríla***

**La relació amb el professorat s'interpreta com un indicador de qualitat dels estudis:**

*"(...) una de les coses que m'agradava de magisteri era la relació personal amb els mestres... era molt maca i era molt, molt de tu a tu, i no sé... em va agradar, no se fins a quin punt era més important per a mi la relació personal que el contingut... no, no t'ho podria dir, perquè el fet és que coincideix que eren persones que intentaven que tu fessis una aportació personal i..."Sisu*

I en alguns casos es recorda especialment algun professor o professora:

*"Hi havia una professora que deia que jo havia nascut amb el signe de ser mestra i que no se me resistia nada... i deia "és que ets un cas eh? lo que no aconsegueix ningú... tú!", encara viu..."Vita*

Dels aspectes curriculars, **les estratègies didàctiques** s'emporten força valoracions, ja que **es relacionen amb l'interès i motivació del professorat:**

*"Coses rares sempre n'hi ha... però eren bastant humans... no et regalaven res..."Vita*

*"(...) la gent que intentava fer unes classes més participatives, més de intervenció ... i sempre erem els mateixos que parlavem... i clar els profes suposo que també deu ser molt trist,... estas fent classes a gent que la majoria no els importa un pepino el que tu dius..."Sisu*

*"(...) ens feien fer treballs bueno d'aquests que m'ho passava bé, era arribar i "bueno us poseu per grups de tres o quatre i trieu un tema que vagi sobre no sé què"... quan feies els grups era gent del mateix banc, tres o quatre persones sentades allà, parlant d'un tema, un diu una cosa, l'altre en diu un altre... el treball en grup després s'exposava a classe... jo no ho he viscut molt ric. Anaves fent treballs d'això i n'hi havia que els feies bé i d'altres que te'ls treies de sobre, ajuntaves els de la primera, els de la*

*segona i els de la tercera, i els grapaves amb els noms dels quatre i ja està, i aprovats!!"Elri*

Alguns casos son particularment contradictoris en ells mateixos, si més no aparentment. Són un **document il·lustratiu de l'heterogeneïtat interna que no s'internalitza:**

*"(...) era una tia molt inovadora, et donava molts recursos i no et deia montat'ho, valorava la creativitat, valorava unes històries que a mi m'anaven, en canvi les altres, metodologia, pedagogia, tota la part més teòrica era molt... bueno no sé, com molt estancada, i molt poc... quan et poses a treballar, te'n dones compte de que no et serveix de res, perquè està molt desferrat... i la relació amb els mestres era purament d'alumne-mestre, no recordo cap mestre amb bona relació..."Elri*

Les **pràctiques** en general es valoren positivament, com un **temps d'aprenentatge real** que permet contrastar el que s'aprèn a les aules, en la línia de les queixes que s'han extret de les exploracions de les enquestes als joves aprenents de mestre en el capítol segon. Estem davant d'una **de les representacions més profundament incorporades, la que dicotomitza el coneixement teòric de la pràctica, de l'aplicació, la que separa el món del treball manual de l'intel·lectual, i segrega la professió de mestre a la manualitat.**

*"(...) recordo quan estudiava magisteri que a l'escola on vaig anar a fer pràctiques, si que m'ho passava molt bé, recordo que em van fer estar a primer. Amb el mestre em vaig entendre molt, i em va agradar, vull dir que vaig disfrutar molt, després amb les més grans ... recordo que m'obligaven a donar classes de literatura... recordo que tenia molt interès en... la lectura... montavem com unes biblioteques..."Liib*

*"També em va agradar molt, molt quan vaig començar a fer pràctiques, em va agradar molt, molt... els professors que vaig conèixer..."Gate*

*"Amb les pràctiques vaig aprendre molt, molt, molt!!... moltes coses les vaig aprendre perquè vaig tenir la sort d'estar amb una profa que li feia molta il·lusió que jo estés amb ella i m'explicava moltes coses... Vaig aprendre més que tot el que podia haver après a magisteri..."Elri*

Tot i que no sempre és així:

*"igual que les pràctiques. Les trobava molt limitades, et diuen "és per acabar de consolidar la teoria"... però bueno... fins a quin punt consolides res estant un mes en una classe?. No, no et dona temps."Gefo*

Els continguts metodològics, les estratègies que utilitza el professorat a les aules són diferencialment valorades, però **es constata la tendència a preferir la implicació com alumnes a les discussions de classe:**

*"(...) a l'època franquista i totes aquestes coses, pues ja anava bé que el mestre fos tonto i que llavors fes nens tontos com si diguessim no?, o sigui que reproduís la tonteria no, i no hi havia elements crítics o elements més transformadors... metodologies d'aquelles de... mitja hora per estudiar un tema i l'altra mitja ens feia preguntes sobre el tema i les havíem d'escriure no les havíem de discutir... la cosa més horrorosa del món."Vean*

*"(...) era un tio que et qüestionava moltes coses, i... me'n recordo que eren unes classes que sorties "hòstia que guai!!" el tio plantejava un problema i entre tots es discutia, es feia un treball de discussió i de fer viure a la gent el tema, no?, potser és del que més bon record en tinc..."Elri*

No es prefereixen els exàmens com estratègia d'avaluació:

*"(...) I després va començar el curs, i aquí va ser quan el mataven, perquè jo... mira tot el que fossin conferències... m'ho passava de bé! però a l'hora dels exàmens jo no podia més... em passava que tot s'em borrava, que no sabia què posar, em colapsava totalment!.Doga*

*"(...) il.lusió no m'en feia examinar-me... perquè... jo feia cursets quan ningú en feia... però és perquè aprenia coses... i les posava en pràctica... de música, de dansa... del que fos... però no havia d'examinar-me... examinar-me era un trauma per a mi...! Però evidentment arriba un moment que totes les coses se solventen..."Vita*

Però tampoc es viuen problemàticament en tots els casos:

*"(...) me'n recordo que quan feia magisteri jo sortia cada divendres, cada dissabte... no sé... jo m'extranyava una mica si això... quan tenies examen si que estudiaves una mica, però era allò d'estudiar, quasi com COU, era... En canvi si que veia altres carreres que anaves molt agobiat, i llavors..."Gate*

**Els treballs individuals o de grup es prefereixen, en general, ja que són viscuts amb menys pressió, però hi ha parers de tot tipus:**

*"Me'n recordo que nosaltres feiem el joc de les paraules -encara el tinc a casa, en una caixa de cartró, ben maco, ben dibuixadet, i et passaves hores i hores al bar pintant, i bueno el feies i ells t'aprovaven o et suspenien, vull dir que, molts et valoraven per coses d'aquestes no?... a mi mai m'havia agradat estudiar de memoritzar..." Elri*

**Es relaciona el sistema d'avaluació amb el grau d'exigència, i amb el nivell d'aprenentatge assolit, en el més pur estil reaccionari:**

*"(...) jo haven fet pedagogia, notava un canvi molt gran d'exigència, és més fàcil, és fàcil aprovar magisteri, perquè el nivell de..., per exemple de magisteri moltes coses anaven per treballs, i són hores de treball perquè els mestres durant els curss, et plantegen cinquanta mil treballs, però..." Elri*

*"(...) jo vaig veure, al menys a la meua classe, moltíssima gent que no feia res i que, no sé, s'ho treien i pensaves... bueno... potser sí que realment ho fa qualsevol..." Gate*

**Que es reforça amb intervencions del propi professorat, posant clarament de manifest la reproducció de les versions oficialitzades:**

*"(...) els mestres també t'ho fan viure una mica així... "bueno, ara ja tens el títulet, ara... ara aprent-ne!", no?!" Sisu*

**Les crítiques més àcides responen a la contradicció entre la re-creació de situacions model durant el període de formació, i la realitat coneguda:**

*"(...) sempre ens pintaven les coses molt maques però no tota la realitat era així, a veure, jo la realitat que he viscut sempre, eren la meua escola que estava bé, però sempre veia l'altre realitat que era l'escola del barri del costat. Bueno i quan tu no tens nens que són tan macos, ni tan fàcils, ni tens aquestes escoles com la Reggio Emilia, què? Tot molt teòric, però aquesta no és la realitat..." Gefo*

*"(...) ens van tractar bastant malament... al principi no, però a l'últim curs, ens vam atrevir a ser crítics en veu alta, i vam tenir molts problemes, hi ha gent que no va acceptar que se'ls critiqués perquè no se'ls havia criticat mai, i no se'ns va acceptar, jo diria que per part dels que manaven en aquell moment, de professors molts ens van entendre perfectament i ens van valorar molt el*

*nostre treball."Moba*

*"Me'n recordo que hi havia una assignatura que és que em tronxava... es deia "Agricultura" perquè havíem de saber quan es plantava no sé què... quan no es plantava... i jo sempre pensava... això... quan faci de mestre en un poble el pagès em vindrà a preguntar a mí còm s'han de plantar les patates... em feia molta gràcia, me'n enreia molt... però fins a cert punt perquè ésclar... també l'havia d'aprovar!!"Vita*

En alguns casos la relació entre l'èxit acadèmic assolit i la professió posterior és molt clara, en d'altres no tant... hi ha versions de tot tipus:

*"Aleshores va venir el suplici... oposicions!! A la tercera va la vencida... !!! Al final vaig aprovar les oposicions al cap de tres cops de presentar-m'hi... i mira... o sigui he tingut molta sort..." Vita*

*"Si, la majoria van acabar, alguns van exercir, que no tots... va ser un moment que... era fàcil... plantejar-se les oposicions perquè hi havia moltes places, aquells que ja tenien feina a la privada no ens les vam plantejar i per això avui, no son professors, però la major part són funcionaris, dintre de la pública n'hi ha alguns..." Jari*

*"(...) em va trucar i em va dir que la nota era per sobre de vuit i mig, i que em volia proposar per la llista d'accés directe... i jo li vaig dir, "i què vol dir que em proposes per accés directe?", "doncs que t'estalvio les oposicions, perquè això vol dir que passes directament a funcionari de l'estat...!", i dic... "doncs em sembla molt interessant..." clar, je, je,... ; yo no sabia que esto iba así!, i... si, si, si vaig tenir accés directe!"Trila*

**El temps de formació ocupa un espai vital important en la trajectòria dels nostres informants. Alguns d'ells rememoren alguna experiència inoblidable:**

*"(...) vaig fer els 40 anys je, je, je.... vaig fer els 40 anys a Magisteri... llavors, vaig portar coca! perquè feia 40 anys!... a la classe!... bueno! no sé... m'en recordo molt d'aquell dia..."Doga.*

O aquest fragment més dolorós, però no per això menys nostàlgic:

*"Els primers dies fatals, ei, que em sembla que ni ho havia passat mai tan malament a la meua vida. Molt malament... sentada en un banc que hi havia, a l'hora del pati, llegint, perquè no sabia amb qui parlar. Jo pensava, com segueixi així la carrera "me muero, me pillará una depresión"... es que encara m'en recordo d'aquell banc i el llibre... ". Gefo*

**La realització d'un viatge, el primer viatge, simbolitza el final d'un trajecte i l'inici d'un nou camí:**

*"Quan vaig acabar Magisteri va ser que vaig fer el meu primer viatge... Va ser a Andalusia... amb unes amigues..."Vita*

**El temps de formació és recordat per moltes coses però molt poc pels continguts i metodologies. L'ambient es configura com a molt influent en l'establiment de relacions entre companys i amb el professorat. En aquest àmbit és on s'han constatat més diferències per generació, ja que esta força vinculat a l'època històrica, tot i que no només. Aquestes aportacions haurien de permetre resituar les energies esmerçades en les reflexions i anàlisi escolars. De fet, el model de relació és el que s'ha de transformar és el que serà en bona mesura objecte d'atenció central en la formació en seminaris. També s'han constatat diferències importants per gènere si més no pel que fa al cost d'entomar uns estudis universitaris, particularment a la generació de més de 50 anys.**



**F).- Què vol dir ser mestre, quines funcions hi relacionen, com també què pensen que és i hauria de ser l'escola i els que hi treballen, i a l'hora què pensen que és l'educació.**

En aquest àmbit hi ha **força avinences, independentment del gènere i la generació**. Tots els informants coincideixen, per exemple, en la **importància dels aprenentatges fets treballant a les escoles, amb els propis companys docents, en el moment de començar el seu servei actiu:**

*"(...) feien colònies que això a mi m'encantava, per a mi era vital, vital que en el món de l'ensenyament es fes fer i... es feien allò coses increïbles, increïbles... hi havia gent gran que d'alguna manera portaven la batuta de l'escola però... gent gran amb una capacitat d'aprendre... increïble, i amb voluntat de que la gent jove experimentessim, i això... això es un tresor, això és un tresor que no saps... fins que no ets gran no saps el que... tenies... jo vaig aprendre a fer de mestre allà..."Pima*

o al llarg de la seva trajectòria:

*"Pensar que fer els estudis et donàven per fer millor el teu treball... jo penso que no. Vaig aprendre més amb la gent un cop ja estava treballant... comparant, veient el què els altres feien... Ara clar no pots fer de mestre i fer faltes d'ortografia per dir algo..."Vita*

En general, **s'identifiquen col·lectivament uns elements constitutius de la qualitat en educació, que es vinculen a la innovació i es caracteritzen per la flexibilització, la cooperació i el consens**. La implicació producte de la il·lusió per la professió, seria l'indicador d'estar exercint una vocació:

*"Home, home, la qualitat si hi ha **equip i consens**... és... és automàtica, i és per això tan important que la cuina sigui una part tan important de les escoles, es tot, és des de parlar que aquell nen no menja bé, a veure què podem fer... consultes a gent, hi ha implicació... farem règim per aquell nen que no es trova bé, aquesta **implicació**... en una **vocació**... jo es que ho trobo... imprescindible vaja."*Liib

*"L'escola té un tarannà **obert**, un tarannà **flexible**, un tarannà **comprensiu** i de mirar la **qualitat de les persones** i dels nens com a persones... És un bolet en mig de la muntanya, és un bolet en mig de moltes coses."*Pima

*"(...) en aquells moments eehhh... era un moment molt, molt il.lusionat... i amb una **dedicació personal i d'hores**... que no tenia límit de vegades, fins i tot... era una mica desordenada l'**entrega** que hi havia... eh? fruit, fruit de la **il.lusió**... l'escola activa funcionava... l'escola **activa** demana una dedicació... una dedicació molt forta!... i em penso que ens en sortiem..."*Codi

Trobem coincidència en un **concepte de mestre que no es vincula a l'obtenció del títol:**

*"El tenir el títol et dona... uns coneixements per tenir aquest títol, però de fet, per fer de mestre... jo penso que no... ni les pràctiques..."*Vita

*"(...) hi ha una noia que per exemple, no és mestre i en canvi és una passada, és mestre, per a mi ho és encara que no tingui títol... no se és molt relatiu. Hi ha motivacions diferents però canvia d'una persona que té un títol a una persona que vol ser mestre."*Sisu

**El model ideal de mestre ens remet més a predisposicions i qualitats personals i no pas a unes habilitats concretes. Ens remet a una persona activa, motivada i disposada a la innovació i a l'aprenentatge constant:**

*"(...) ara m'estic plantejant de fer psicologia... perquè penso que per la feina que tenim nosaltres no t'has de quedar amb la base, és, no sé, com un metge... t'has de renovar constantment i penso que el saber per el saber mai té limit si t'agrada realment... m'agrada el saber per el saber, és que m'agrada."Gefo*

**També és una persona que valora el seu treball, s'implica amb els seus companys i companyes, està il.lusionada i es preocupa pels infants a qui ha d'educar:**

*"Fa molts anys que faig de mestre... i fins que em mori!! però bueno... encara no estic avorrida...!! És que si fas de mestre i estàs avorrida... malament!! Jo a vegades veig noies joves que les sento i m'esgarrifo... perquè penso si als 25, 26 anys diuen el que diuen de fer de mestres... doncs hosti tu!! Pobres nanos els que les enganxin!!."Vita*

*"(...) s'han de saber relativitzar les coses... i poguer estar atent a les petites misèries de la infància des d'aixugar-li els mocs a cordar-li les sabates, i a l'hora sapiguer pensar en el seu porvindre, ehh?"Codi*

**El mestre és un subjecte autorreflexiu en constant evolució:**

*"(...) i me'n donava jo compte de com havia anat canviant el discurs propi, el que els hi estava dient als pares durant la reunió, no era el mateix que els hi hagués dit feia sis anys. Feia sis anys els hagués parlat de..."Elri*

**Que estableix continuïtats entre la professió i la vida:**

*"Fer de mestre... a part dels coneixements que són importants... suposo... és l'amor cap a les criatures... la paciència... que no vol dir no cridar, ni enfadar-*

*te... perquè tu amb els teus fills bé t'hi enfades a casa i tant que te'ls estimes... i no sé com dir-ho és com quan fan una cosa mal feta... no són els reis de la casa... no senyor, quan està mal fet, està mal fet... i els hi exigeixes una sèrie de coses..."Vita*

*"(...) el fet d'estar amb nanos i el fet de tenir fills, t'obliga a estar al dia." Moba*

Que de vegades impliquen **assumir certes incoherències personals en l'exercici de la professió:**

*"(...) els joves d'ara, alguns amb els que he treballat... els veig il·lusionats, motivats, però després pel factor edat, pel factor experiència o pel que sigui... la il·lusió va desapareixent... es va matitzant... i una mica malgrat sàpigues que has d'anar innovant permanentment, vas visquent de renda com si diguessim, vas utilitzant els mateixos recursos i tal..."Vean*

Tot i que **socialment no es representa exactament de la mateixa manera:**

*"(...) era aquella època obscura del franquisme... i... semblava que la gent que tenia alguna sensibilitat poètica, podia servir per mestre."Codi*

**L'aprenentatge de mestre es resol majoritàriament fent de mestre**, amb altres mestres que fan de model, i amb qui es comparteixen bona part dels interessos professionals i de vegades també personals. Han après ha fer de mestres treballant, els hi han ensenyat els companys i les circumstàncies.

*"(...) hi havia un equip de mestres molt maco, molt... treballavem moltes hores, no escatimavem hores... No feiem servir llibres... es muntava tot anava a base de fitxes... ens havíem de trobar fins i tot els dissabtes... ens quedavem fins a les tantes... a lo millor hi anaves un dia de cada dia a les vuit del dematí per preparar el que... i... em va encantar... vaig estar-hi molt, molt,*

*molt contenta... "Vita.*

*"(...) em va ajudar molt un altre mestre que treballava amb mi, perquè la gent que m'ha, que m'ha influenciat més ha sigut la gent amb la que he treballat, gent jove, que tenia ganes de fer unes coses diferents, de vegades l'erravem perquè improvisaves però... i... va ser una bona experiència vaig aprendre molt... "Jari*

**Un dels principals aprenentatges és que quasi mai et serveix exactament el mateix:**

*"(...) penso que fins i tot quan tens respostes... arives a un grup nou, i còm que mai és igual, és com una mica al principi, anar jugant a veure que fas, o còm ho fas. Fins que trobes la manera..."Sisu*

**La cooperació entre companys ha permès transformacions sostingudes:**

*"A la colla de mestres joves que erem i que teniem com a oposició una colla de mestres estatals molt carques, vam impulsar la catalanització de l'escola, el canvi metodològic... -es tocava el pito, i es resava i es repartia llenya, no sé, com una escola normal-, doncs vam canviar-ho... en aquest sentit va ser una experiència única que és la de trobar-te immers en un moviment de renovació absoluta d'una escola..."Jari*

**Les relacions es valoren de major importància en tots els casos, per davant de la importància de metodologies, i per descomptat de continguts.**

*"(...) de vegades pel carrer, al barri... i em trobo nanos que ja són grans, amb les seves dones i els seus fills i em troben i "Hola Vita!!!" i vull dir... et fa molta il.lusió..."Vita*

**En els casos en què els continguts es consideren és per vincular-los al context extra-escola; a la societat de la informació i als canvis de la època que els hi ha tocat viure.**

*"Els models que falten... que falten avui dia... perquè... a qui seguiran la canalla? el que els transmeti molt coneixement...? no... potser a aquell amb qui hi ha hagut més aproximació..."Codi*

*"Com que els coneixements cada vegada menys l'escola els pot donar tots... i la canalla ja s'espavila pel seu compte... hauriem d'anar a un nou perfil de mestre... que l'hauriem d'anar a buscar en figures una mica oblidades... repescar les intuïcions... potenciar la persona, sense oblidar els coneixements evidentment... definir què volem de les persones?... la competència en coneixements ha d'estar assegurada però no n'hi ha prou... i els nois li demanaran una altra cosa... i no s'en sortirà..."Codi*

**És comú, encara que no sempre de manera explícita, percebre l'educació de gran importància social, sobretot pel que fa a la transmissió de models de relació alternatius o no, als establerts:**

*"La relació que el nen tindrà amb el mestre és una relació diferent a la que pot establir amb la família."Elri*

*"Home clar, no és el mateix rol una persona treballant de gust o un mestre d'aquests que segueixen la mateixa rutina des de fa deu anys i estan fent com qui diu els mateixos moviments a classe des de .... això clar s'encomana a la mainada i acaben avorrint-ho."Josu*

**I la responsabilitat que s'en desprèn:**

*"(...) la transmissió de valors... quina responsabilitat... mira hi ha una cosa que*

*no se m'ha oblidat en la vida, i et juro que des de llavors ho faig... una amiga ens va explicar que estava a la classe i la mestra diu: "ara els nens sortirem al pati", i es va aixecar una nena i va dir: "i les nenes, que no podem sortir?" i se m'ha quedat gravat!... en els informes poso nens i nenes o barra nenes perquè és una cosa que tinc... com per exemple ..."Ay! que semblés una gitana", i per què sembla una gitana, per què va amb la cara bruta?, però bueno... és que no hi han paios que van amb la cara bruta?."Gefo*

**Es constata la consciència entre el professorat, de la funció de la institució escolar en una societat desigual:**

*"(...) i penses: "per què tinc que parlar amb un llenguatge tant perfecte que està reproduint desigualtat... que és d'una classe social benestant?" diguem quan realment hi han nens que depèn com els hi parles no t'entenen o es mosquegen... bueno, fes un llenguatge més planer, sense entrar en vulgarismes i tu vas augmentant el nivell..., munta-t'ho d'una altra manera... acosta't a la realitat d'una altra manera...!!"Gefo*

*"A vegades, el mestre que treballa amb ambients socials deprimits, pensa... "No hi ha cap correspondència entre el que jo... entre el que jo li faig i entre el que té a casa..." però n'ha de prescindir d'això! N'ha de prescindir... Si pot influir en els pares, millor i... Però sí que de fet, el mestre té... tenia aquests dos fronts oberts que el poden fer sentir en un moment donat impotent... Però n'ha de prescindir, n'ha de prescindir... Ha de fer el que pugui amb el que té a davant... eh?"Codi*

**I de l'entrallat social en el que l'escola n'està immersa i al que no és aliena:**

*"(...) és una societat viva la que genera una, una bona escola, i no al revés. Penso que... potser era una mica pessimista però que té molta raó, molta raó. Creure que l'educació ho canviarà tot, doncs això és mentida."Codi*

*"El que passa és que jo penso que potser, que potser hi ha ara moltes més armes, penso que hi ha una manipulació molt més forta ara que abans... No hi havia informació i ara sí, però clar penso que ara és molt més subtil però molt més subtil, jo penso... i molt més perillosa perquè abans era molt més dura però era molt més clara, era molt més evident que hi havia manipulació, ara penso que no... va per uns canals que no són tan clars, fan molt més efecte..."Sisu*

*"L'ofici de la educació també és molt un ofici de tendències... de modes i una mica de ara es porta això i ara es porta lo altre, i una mica també canvies tu però també canvies en el voltant.... per el que pensin els teòrics que estan a dalt i... ho deixin anar i llavors t'hi vas ficant no?, i t'ho vas com creient no?... En un moment donat es reforça la part assistencial i educativa de l'escola pública..., després arriba un moment que l'escola només és educativa... més tard tornem amb... doncs educativa i assistencial i ara s'està plantejant que la part educativa la fa... és fa a tot arreu. Et sorprèn com es va canviant... i tu mateix també te'n adones que canvies, tot i que no crec que mai arribi a pensar que l'escola pública només és assistencial i que no és educativa."Elri*

Societat en la que l'escola i **els i les metres hi tenen alguna cosa a dir**, amb intencions transformatives:

*"(...) bueno..., saps que tu feràs molt poc, però pots fer i a poc a poc... clar és com tot, la feina educativa és una resposta tant per part dels alumnes com per els companys, pares i mares... no immediatament perquè és a llarg termini, però penses: "bueno, si jo puc col·laborar perquè això sigui possible, per mi és lo más importante del mundo" i així de clar. No sé, i per això et deia que podem parlar de moltes coses, del curriculum oculto i tot allò que ens van explicar. A mí aquest tema m'encanta."Gefo*



L'àmbit de la cultura docent, del temps i l'experiència d'aprendre-la i del concepte que s'en té **ens ha mostrat més semblances que diferències entre els i les docents**. Es comparteixen **conceptualitzacions nuclears sobre el mestre, la seva funció i sobre l'escola i el món en què s'insereix**. Es comparteixen acompanyaments en les trajectòries, tant d'aprenent com en l'exercici de la docència. Es constaten entusiasmes i descoratjaments, però també il·lusions i projectes transformatius. La cultura docent té unes representacions que conformen un horitzó governat per la **pressió de la renovació constant, de la necessitat d'estar al dia**, per tant amb la **capacitat d'adaptació a les noves situacions**. Aquest horitzó és dinàmic i canviant potencialment, per tant podria facilitar en bona mesura la transformació. Només que **la trajectòria de la innovació de vegades allunya de l'encontre amb la diversitat particular**. Així és que s'haurà de veure fins a quin punt l'ansietat per no repetir-se s'equilibra amb la necessitat dels referents estables, regulars i repetitius. A classe i fora d'ella.