

VIDA PROFESSIONAL I ACCIÓ PEDAGÒGICA
A la recerca de la comprensió d'una mestra.
Un estudi de cas

DEPARTAMENT: Didàctica i organització Escolar
PROGRAMA: Innovació Curricular i Formació del
Professorat
(Bienni 1990-1992)

**PER OPTAR AL TÍTOL DE DOCTORA EN "Filosofia i Ciències de
l'Educació (Secció Ciències de l'Educació)"**

**Tesi Doctoral presentada per
Remei Arnaus i Morral**

**Dirigida per
Dr. Vicenç Benedito i Antol**

Barcelona, 1993

10/10/10
10/10/10
10/10/10

L'informe: La representació de l'experiència viscuda i del coneixement elaborat

En aquest apartat, vull explicitar les decisions que vaig prendre que afecten a la presentació i a la forma de com es representava el contingut de la investigació (tant pel que fa a la vivència com pel que fa al coneixement elaborat). Jo tenia clar que la forma de presentar tota l'experiència compartida amb la Mercè al llarg dels dos anys, no podia traïr ni la relació interpersonal que vam mantenir, ni el compromís i la complicitat que havíem anat adquirint amb aquesta relació. Tenir com a punt de referència aquest aspecte va ser molt rellevant per sospesar moltes de les decisions que havia d'anar prenent. Jo havia d'assumir i afrontar altra vegada la responsabilitat 'ètica' que implicava el tipus de relació que sempre vaig intentar mantenir. I altra vegada no la vaig defugir.

Algunes de les decisions i reflexions que podrien ser descrites en l'elaboració de l'informe ja les he comentades en altres apartats per la coherència en l'anàlisi dels temes que he anat apuntant. Un dels aspectes, l'he descrit en l'apartat d'anàlisi de la informació, quan he fet referència al quart nivell d'anàlisi, és a dir, al procés simultani d'anàlisi i d'aprofundiment en la interpretació i significació a mesura que creava el text, el 'producte final'. Molts autors i autores fan referència al procés d'escriure com un acte no desvinculat a l'elaboració de coneixement i de producció d'idees. P. Woods (1986, 201) expressa que *"cal considerar el procés d'escriptura com un instrument important de la producció d'idees, i no només de la seva comunicació"*. Uns altres aspectes relatius a l'elaboració de l'informe són les decisions preses sobre la meua implicació com a

autora del text, així com també, els punts que fan referència al respecte a la intimitat i a la confidencialitat de la informació. Les decisions sobre aquests temes esmentats, els he argumentat i exposat al capítol anterior sobre la posició ètica. Tant pel que fa a la creació de coneixement i per tant de significats i interpretació, com la presència com a autora del text. Així mateix, he esmentat l'aspecte de la confidencialitat, el que es diu i com es diu, també és una decisió que afecta a la representació de la realitat.

Tanmateix hi ha d'altres aspectes que he tingut en compte que voldria posar de manifest. Algunes **decisions** que he pres en l'elaboració de l'informe estan en relació ¹⁾ amb ²⁾ la finalitat que pretén la pròpia investigació, unes altres ³⁾ fan referència a l'adequació a l'audiència explícita a qui va dirigida l'etnografia, i un tercer bloc de decisions que estan estretament relacionades amb els dos aspectes anteriors: ³⁾ l'estil formal de presentació i redacció del cas.

Quant a la finalitat de la investigació, tenia clar que si havia escollit un enfocament interpretatiu i etnogràfic és perquè buscava la comprensió d'una mestra a través d'un procés de descobriment, inducció i indagació. D'una banda, pretenia obtenir informació sobre el que pensava, feia, sentia, vivia...la mestra per tal de poder comprendre els significats de les formes simbòliques com el llenguatge, la conducta, les actituds, les opinions i les creences sobre l'ensenyament i l'aprenentatge. I d'altra banda, comprendre els efectes que tenia sobre la seva pràctica, tant la seva pròpia història personal com les estructures organitzatives, contextuals, etc. I tot això, ho volia presentar des de 'dins', des de les nostres perspectives, des de les nostres pròpies vivències i coneixement que aniria i aniríem desplegant durant tota la recerca. És a dir, representar en el text la meua veua la recerca de la d'ella.

En aquest sentit, pel que fa al meu protagonisme jo em presentava explícitament com autora del text, amb el paper mateix que vaig fer a la recerca, com a persona que porta la iniciativa de la investigació, i que viu el procés amb unes experiències i vivències determinades, i també qui es responsabilitza de descriure i interpretar la realitat. Creia que era una manera de ser més fidel a la mateixa finalitat i procés de recerca, tal com he

justificat a l'anterior apartat sobre la posició ètica en la investigació, malgrat les contradiccions que he posat de manifest. D'aquesta forma em feia responsable directa de la reconstrucció del cas que presentava a l'informe i per tant de la capacitat de dissenyar i portar a terme les estratègies que em permetrien captar les subtileses que encobrien els fenòmens que s'intentaven comprendre. De vegades, aquesta autoria era compartida amb la mestra, tal com he comentat a l'apartat dels rols, i en aquests casos, he redactat aquestes parts en primera persona del plural, el 'nosaltres'.

Per això, com a persona implicada en la recerca he decidit incloure a l'informe les dificultats i les vivències personals sobre la recerca. De fet, els detalls i les argumentacions de tot el seguiment de les decisions de la recerca és l'objectiu d'aquesta segona part, però algunes estan reflectides d'una manera més sintètica a l'informe. Recentment, aquesta vinculació i presència experiencial a través de l'explicació de la 'història des de dins' de la recerca, per part de qui investiga, s'ha afegit a la forma d'escriure i ha esdevingut comú entre els etnògrafs i ha rebut el nom de "confessió" (Hammersley, 1990, 21). El mateix autor reconeix que incloure part de les vivències de la persona que investiga (que de vegades es publiquen a part) pot ser important per a qualsevol valoració sobre 'els descobriments de la recerca'. D'altra banda, Maria Cátedra (1992, 10) en el pròleg del llibre de P. Rabinow *'Reflexiones sobre un trabajo de campo en Marruecos'* expressa que *"el treball de camp és essencialment una activitat de col.laboració i en retratar als informants un dibuixa no només la relació que manté amb ells, sinó la pròpia experiència biogràfica en el camp"*.

La mateixa autora del pròleg destaca, a més, que el fet que recentment s'entengui així el treball de camp i que la persona que investigui es mostri no només com a autora sinó com a col.laboradora i per tant s'incloguin, al text etnogràfic, les pròpies vivències i experiències de qui investiga trenca amb tota una llarga tradició acadèmica: *"Durant molt de temps, la convicció professional, tàcitament, va prohibir explicitar l'estreta relació*

entre la subjectivitat de l'autor i la suposada objectivitat del text. "Massa personal" era el comentari crític utilitzat enfront al qui es llençava a l'anàlisi d'un mateix en una situació de coneixement tan fonamentalment 'personal' com l'etnografia. L'experiència de l'autor s'ha presentat d'una manera estilitzada i romantitzada i amb molt poca implicació personal. ...o no es diu res sobre confusions, depressions, sentiments, errors importants, desitjos i plaers tan associats a la condició humana, ...o sembla que aquesta espècie d'esquisofrènia, que separa tan taxativament el text etnogràfic dels relats sobre l'experiència en el camp, no és aliena a la necessitat de complir estrictament amb el ritual de la tesis doctoral. I per tant, no és aliena tampoc a la insatisfacció que li queda l'etnògraf de no poder comunicar el més viu, humà i valios de l'experiència. En paraules de Fisher i Marcus es produeix una intolerable disonància entre el que un coneix i el que l'obliguen a explicar per convencions del propi gènere doctoral". Per la meua part accepto per convicció i per compromís, seguir aquest desafiament que altres ja han començat⁵⁰.

També tal com he esmentat, assumia la responsabilitat de reconstruir i representar l'experiència, i el coneixement elaborat a partir de la comprensió del cas. Aquest fet implicava des d'una perspectiva interpretativa: descripció del que passava, exploració del perquè passava i interpretació del significat que tenia el que passava. Sempre, és clar, des de les diferents perspectives dels implicats. L'informe de l'estudi de cas havia de reflectir precisament això: de la descripció a la interpretació. Per la qual cosa no hi ha a l'informe judicis de valor sobre el que està bé o el que està malament. És a dir, he evitat l'enjudiciament. Amb això

⁵⁰ En el departament de Didàctica i Organització Escolar, és va llegir la primera tesi amb un plantejament etnogràfic el passat desembre (92). La va presentar Cristina Alonso amb el títol: "Lecturas, voces y miradas en torno al recurso informático en un centro de secundaria. Estudio de un caso", dirigida per Joana Sancho.

vull dir que no estic jutjant la qualitat moral de les persones⁵¹ i dels fets. Hi ha descripcions i interpretacions.

L'aspecte valoratiu, per descomptat, no era el que pretenia, ni creia que fos el paper més valuós i ètic en una recerca d'aquest tipus en què la importància del cas era comprendre i interpretar les situacions en la seva globalitat i complexitat, aglutinant les diverses perspectives i establint les connexions entre els diferents aspectes que conformen la realitat. Però, això tampoc vol dir que aquestes descripcions i interpretacions estiguessin desvinculades de les meves concepcions sobre l'ensenyament, de les meves creences, de la meva ideologia, de les meves preocupacions i les de la mestra, i per tant dels nostres valors ètics i morals que d'alguna manera són referent important a l'hora d'entendre la realitat que ens envolta. I per això m'he fixat i he ressaltat uns aspectes més que uns altres, m'han importat uns fets i no uns altres, m'han cridat l'atenció unes actuacions i no unes altres, etc. He destacat el que des 'dins', des de les meves concepcions educatives és rellevant. No em considero una persona escindida i que pugui ser capaç de descriure la realitat i interpretar-la sense aportar la meva pròpia visió, experiència, ideologia, bagatge i coneixement adquirit, tal com ja he comentat en anteriors apartats. Al contrari, ho integro i a més, crec que aquest (auto)coneixement ha d'estar manifestat i explicat per tal d'aprofitar-lo i per tal de no concebre'l com un destorb per aconseguir una investigació creïble i vàlida. Assumeixo tant el compromís d'implicació com el distanciament, els quals són dues cares de la mateixa moneda, com ja he comentat. Crec que per això el que importa és explicitar el recorregut i poder aportar justificacions creïbles i no arbitràries que puguin ser públicament discutibles, a partir de les descripcions de les dades. No pretenc ser 'objectiva' -en un sentit positivista-, com tampoc pretenc descriure la 'veritat absoluta', no tinc el privilegi de posseir-la. Els conceptes de 'veritat', 'realitat', i per tant 'interpretació' no estan desvinculats del sistema de valors ètics, morals i ideològics

⁵¹En algunes ocasions, potser dues, vaig fer-ho per recolzar i contrarestar la qualitat personal de la mestra: "... Crec que no es valorava el que realment valia, que era molt.

de les persones. En canvi, si que pretenc ser coherent i compromesa amb la finalitat que persegueixo de comprensió d'una mestra i amb el procés de recerca amb què hem estat implicades ambdues.

M. Agar (1992, 122) manifesta que les etnografies són una conjunció de les diferents tradicions de l'etnògraf, dels grups que s'investiguen i de les audiències previstes. En aquest sentit he argumentat les decisions preses en relació a les finalitats de la recerca, i a la relació interpersonal entre la mestra i jo com a investigadora. Però és evident, que el text també havia de construir-se tenint en compte pensant en el tipus de lectors i lectores que en podrien ser els destinataris principals.

Quant a l'audiència hi ha diverses decisions per comentar. Un pregunta que em vaig qüestionar abans d'elaborar l'informe era: A qui m'havia de dirigir a l'hora d'escriure? Jo creia que no es tractava de fer un informe dirigit a la mestra, tal com havia fet en els informes parcials. La finalitat era construir un text explicant l'experiència viscuda d'ambdues i representant el coneixement que n'havien tret. A qui podia servir més un estudi d'aquestes característiques? Qui podria compartir, identificar-se amb el llenguatge, amb el to, amb els contextos, amb les preocupacions, amb les satisfaccions...?

El context on presentaria el cas era en una tesi doctoral, però no volia reduir la meua audiència al tribunal acadèmic. R. Walker (1985, 198) manifesta que segons l'audiència a qui vagi dirigit el cas, la presentació és diferent. A més, comenta que depenent de quins formats es presentin per a tesis doctorals pot posar en tela de judici alguns pressupòsits fonamentals de la tradició acadèmica. L'autor puntualitza: *"Canviar la forma de presentació equival a qüestionar els fonaments d'elaboració d'informes per altres audiències. Un dels preceptes fonamentals de la ciència, també incorporat a les ciències socials i a la investigació educativa, és que la investigació ha de ser transmesa, abans que res, a la comunitat de científics i científiques. Aquesta "acadèmia invisible" és qui analitza la investigació i, a través d'un procés de debat crític i un mecanisme de "mercat lliure" de*

reconeixement i referència, l'eleva a l'estatus de "coneixement rebut". Havia de desafiar l'acadèmia?

Per les decisions que havia anat prenent sobre la recerca i sobre el text, tal com he apuntat anteriorment tenia clar que l'audiència principal havien de ser els mestres i les mestres. I per descomptat a tota la comunitat educativa, però principalment el professorat. Aquest era el públic que a través de l'estudi podria generalitzar les interpretacions que s'hi exposen, podrien contrastar-ho amb la seva realitat, podrien repensar-se, etc. Quan vaig tenir clar aquest tema em vaig sentir alleugerida. Tot i que no deixava de pensar si era un altre desafiament a l'acadèmia. D'aquesta manera, tota la història compartida amb la mestra agafava un altre significació molt més àmplia. En la redacció del cas em va ajudar la idea que escrivia un informe que tenia sentit i entitat per si mateix, com si pogués ser publicat sense afegits. Havia de sortir-ne un producte final acabat i conjuntat, tot d'una peça.

També em vaig qüestionar quin estil de comunicació podria connectar amb l'audiència que em proposava. Em van servir de referències algunes consideracions tant de Walker com de M.A. Santos. R Walker (1985, 198) ressalta que per tal de comunicar-se amb l'audiència, a part de recolzar-se en arguments contundents, cal afegir una sensibilitat per connectar amb les audiències i per atraure i fomentar l'interès per qüestions que sempre han passat inadvertides. Això requereix unes habilitats més pròpies de qui es dedica al periodisme⁵² que de qui és dedica a la investigació des

⁵²Un model que he tingut de referent han estat els reportatges periodístics televisius. Un que em va influenciar molt va ser sobre el cantant Sting. Tenia un fil narratiu des de la composició del grup, el sentit i la finalitat que pretenia el cantant, passant pels assajos i acabant en un concert apotèosic a París. Vaig pensar que l'informe voldria que tingués aquelles característiques que hi vaig veure: Un fil conductor d'un narrador, la presentació de la situació, com evolucionava el cantant a altres perspectives de música, s'intercalaven fragments d'entrevista d'ell i dels músics, hi havia fragments sencers de gravació d'assaig i es veia com actuaven, com Sting dirigia als seus músics, a quina casa estaven, com es sentien, què feien, què pensaven, com vivien els assajos i com culminava en un concert final i al mateix temps coincidia amb el naixement del seu primer fill.

Un altre model important ha estat les lectures que he fet sobre biografies de dones i això m'ha ajudat a construir un estil que en podria dir 'literari', però evidentment amb totes les reserves i limitacions.

de l'acadèmia. En aquest mateix sentit M. Angel Santos (1990, 137) escriu: "*L'informe ha de ser clar, precís i cal buscar un llenguatge assequible al destinatari. Un llenguatge arcà, carregat d'expressions científiques, tècniques o artificioses, fa inútil el treball perquè els interessats no tenen accés al desxifrat de missatges críptics. La pretesa científicitat que es vol fer sorgir dels tecnicismes lingüístics amaga la veritable riquesa del discurs i entra en contradicció, en aquest cas, amb la naturalesa etnogràfica de l'estudi*". Tant pel que fa a la sensibilitat a què es refereix Walker, com l'estil i vocabulari a què es refereix M.A. Santos, ho tenia present. D'una banda, perquè d'entrada no volia escriure un text que traís la relació càlida i còmplice que havia mantingut amb la mestra. I d'altra banda, com ja he dit abans, també tenia clar que no seria un text ple de tecnicismes acadèmics, sinó que mantindria la mateixa 'riquesa' humana i discursiva de la recerca. Les mateixes decisions que tenia clares reflectir en el text servien per connectar amb l'audiència amb qui em proposava comunicar-me. Aquests fets em confirmaven una vegada més, que els lectors i lectores principals serien mestres.

Hi havia unes altres decisions relacionades amb l'**estil de presentació i redacció del cas**. Tal com esmenta Walker és difícil trobar models d'informe de casos. Potser, com reconeix L. Stenhouse (1990, 77-78), no hi ha suficient experiència de redactar aquest tipus de material. Aquest últim autor, presenta tres possibles models de presentació: La narració, la vinyeta i l'anàlisi.

Evidentment, hi hauria una presentació que seria més adequada a la finalitat que pretenia i al tipus d'audiència amb qui volia connectar. El mateix autor, Stenhouse, em va donar les raons:

He pogut consultar també, altres estudis de casos realitzats en els nostres contextos universitaris. Set dels quals formen part de la investigació que s'ha dut a terme per avaluar la Reforma del cicle superior a Andalusia. Com també els estudis de casos presentats en les Tesis doctorals de Cristina Alonso (Universitat de Barcelona, 1992) i Nieves Blanco (Universitat de Màlaga, 1992).

la narració era la que em convenia més. L'autor exposa que la presentació narrativa té dos punts forts: és **simple** i **directa** per llegir i és **sútil**. I això és possible perquè comulga amb aquesta representació del món natural tan arraigada, (...) i també perquè obliga a qui llegeix a presentar la seva pròpia lògica enfront a la resistència de la història. L'autor no arrossega fins al territori de la seva ment al lector, sinó que surt al seu encontre.

D'altra banda, hi ha altres aspectes rellevants que destaquen Bruner i Erickson sobre la narració que em convencien per representar i donar significat a l'experiència que volia comunicar. Bruner (1988, 25) especifica que la modalitat narrativa s'ocupa de "*les intencions i accions humanes, de les vicissituds i de les conseqüències que marquen el seu transcurs. I tracta de situar l'experiència en el temps i en l'espai. (...) La inseparabilitat del personatge, l'ambient i l'acció ^{han} estar profundament arraigada^{ts} en el caràcter mateix del pensament narratiu*". En aquest mateix sentit, Erickson (1989, 273) fa referència al 'retrat narratiu' i el defineix com una representació viscuda del desenvolupament d'un esdeveniment de la vida quotidiana, en la qual les visions i els sons del que es va fer i el que es va dir es descriuen en la mateixa seqüència en què es produïren en el temps real.... Això permet al lector la sensació d'estar presenciant l'escena.

L'estil narratiu em permetia descriure situacions, que trobava rellevants per poder comunicar a qui llegís el text, la sensació i l'experiència que vivia i sentia, i alhora crear-li un context que li permetria trobar plausibles les interpretacions que jo aniria construint a partir de la narració. Això és el que pretenia redactant aquest fragment a l'informe: " (...) A cada hora, el silenci de la tutoria es trencava pel soroll del timbre estrident que avisava al professorat que era l'hora d'entrar a una altra classe. En un moment, la Mercè i dos companys més entraven i sortien de la tutoria per canviar de carpeta. Jo no volia destorbar el ritme de l'escola que tot just començava a engegar-se. Només començar, tothom anava de bòlit. I jo vinga repassar les notes que havia pres, però amb no gaire atenció. I la Mercè no tenia ni temps de prendre el cafè, gairebé ni de dinar. Sovint havia de dinar de pressa".

També per als etnògrafs hi ha una altra justificació per descriure els ambients, l'estat de la gent, les sensacions, etc. C. Geertz (1989, 26) ho expressa així: *"Els etnògrafs necessiten convèncer-nos no només que veritablement han estat "allí", sinó que d'haver estat nosaltres allí haguéssim vist el que ells i elles van veure, sentit el que van sentir i conclòs el que van concloure"*. I per això, tal com destaca Erickson l'estil narratiu ho permet.

Tenir en compte aquests aspectes m'ajudaria a representar les intencions que teníem, el context de les nostres actuacions, i alhora emmarcar-les en els llocs i espais des d'on actuàvem. Tot això permetria contagiar als lectors i lectores l'experiència amb el màxim de context i significació possibles i contagiar la vida que compartíem jo i la mestra. Crec que només l'estil narratiu ho permetia, perquè és un estil que no aboca a presentar els fets i la realitat aplegada en categories d'anàlisi lògica, i indiscutible, sinó al contrari, permet presentar una realitat oberta a les dificultats, al contrast, a possibles interpretacions diferents, a possibles identificacions amb els personatges... En definitiva, a través de la narració es pot presentar una realitat i una experiència oberta al diàleg i a la complicitat amb els lectors i lectores.

La narració em servia de presentació i de pretext per representar unes situacions i vivències determinades, però d'altra banda ho havia de conjuntar amb les descripcions, les anàlisis i les interpretacions, és a dir amb la creació de coneixement. He tingut en compte els suggeriments d'Erickson (1989, 269-272) a l'hora de presentar la informació. L'autor exemplifica molt clarament les finalitats que ha de tenir en compte qui investiga pel que fa a la redacció d'un informe interpretatiu: *"En redactar el corresponent informe, l'objectiu de la persona que investiga no és presentar les proves, en un sentit causal, de les seves afirmacions, sinó demostrar-ne la versemblança. La finalitat és convèncer a l'auditori que existeix una adequada base d'evidència per a les afirmacions efectuades ..Si no es presenten proves sistemàtiques per recolzar les afirmacions, la persona que investiga pot veure's criticada perquè és purament anecdòtica... Els exemples de l'acció social s'informen mitjançant retrats narratius o cites directes de*

les notes de camp....Si no hi ha una descripció particular que exemplifiqui i justifiqui les afirmacions clau de l'informe, el lector es veu obligat a acceptar les afirmacions com a dogma de fe. (...) En escriure l'informe qui investiga té dos objectius principals: Explicar al lector el que volen dir les diverses afirmacions i presentar les proves en què es basen aquestes afirmacions”

Jo he procurat fonamentar i justificar les afirmacions que feia i les sustentava a partir de les evidències que recollia. És a dir, que tenint en compte aquest fet, he presentat la informació i les evidències que em semblen rellevants per a la comprensió de la mestra, i alhora vaig desplegant un fil. Una evidència en porta a buscar-ne més i comprovar possibles interpretacions que em vaig formant. En aquest sentit, penso en l'audiència i li reconstruïxo el meu propi procés, d'alguna manera em deixo acompanyar en aquests diferents trajectes de recerca cap a la comprensió. Cada vegada l'informe és converteix en un bucle de comprensió més gran i més ampli. Cada vegada, hi ha més informació arrossegada, desplegada, i connectada, però no deixo el lector mai sol, li faig present què pretenc, on vaig, què trobo, perquè em sorprenc, quins aspectes m'interessen, quines preguntes em faig, per què les trobo rellevants, per què m'importen, i alhora com evoluciona la comprensió dels problemes que em formulo. Segons Erickson (1989, 280), aquest últim punt és important per valorar la versemblança del text i no s'hauria d'ometre com tantes vegades es fa: *“l'autor o l'autora del text omet incloure exposicions de les maneres en què evolucionaren els conceptes clau en l'anàlisi o en què van aparèixer patrons inesperats durant el temps que va passar en el lloc i en el posterior període de reflexió. Aquesta, per a l'autor, és una omisió desafortunada a l'informe d'una investigació de camp, ja que la versemblança de la interpretació final s'incrementa molt si se li mostra al lector que l'opinió de qui investiga es va modificant durant el transcurs de l'estudi”*. I a més de tenir en compte els aspectes especificats, tal com he fet referència abans, no he oblidat descriure com em sento, què visc, què veig, com són els llocs, com és la gent, etc.

El text: El bucle de l'evolució de la comprensió

En un altre capítol, he fet referència com a partir d'un procés d'anàlisi inductiu de les dades emergeix la interpretació. I a partir d'aquest procés vaig establir l'estructuració dels capítols de l'informe. En aquest apartat m'ocuparé de les decisions sobre l'estructuració i presentació de l'informe.

He comentat que m'he servit de l'estructura narrativa, però això no vol dir que el text tingui una estructura cronològica. No és així. Una idea sobre aquest aspecte que em va impactar va ser expressada per Lawrence Durrell en el seu llibre *Justine*: *"El que necessito és registrar les experiències no en l'ordre en què es produïren -perquè això és la història-, sinó en l'ordre en què m'imposaren per primera vegada el seu significat"*. Aquesta idea va ser clau perquè em va suggerir la manera de representar tant l'experiència viscuda com el coneixement elaborat a partir dels significats que anava construint. A través de la narració, podia expressar dos tipus diferents d'ordre: Un ordre temporal cronològic i un ordre temporal segons anava adquirint els significats. I més encara, també la combinació d'aquests diferents ordres temporals em servien per construir cada capítol.

L'ordre cronològic m'era útil per expressar el context temporal de la investigació, i d'altra banda, serviria per explicar algunes situacions la comprensió de les quals exigia un ordre cronològic. Per exemple, per donar unitat a l'informe he fet servir l'ordre cronològic al començament on explico: els primers contactes amb la mestra, amb l'escola, amb els alumnes, etc. i tanco l'informe quan surto de l'aula i de l'escola després dels dos anys de col.laboració amb la mestra. També he adjuntat al final de l'informe un epíleg on reflecteixo la situació i els termes en què vam negociar l'informe.

Els altres capítols estan estructurats, sobretot, partint de la idea de Durrell, segons l'ordre temporal de creació de significats. Això no vol dir, tal com acabo d'exposar, que no intercali fets narrats cronològicament. De l'anàlisi de les dades, van emergir clarament tres grans àmbits diferents on aplegar la informació sobre la mestra. Van ser la clau per organitzar, després, els capítols: Aspectes biogràfics: personals i professionals;

àmbit de la **pràctica a l'aula**: planificació de l'ensenyament, l'actuació pedagògica i l'avaluació; i l'àmbit del **centre**: les finalitats educatives i les demandes institucionals del centre.

Vaig decidir ordenar els capítols, començant pels aspectes biogràfics professionals i personals i acabant pels més contextuals-escolars, perquè em permetia reflectir la meua pròpia evolució de comprensió de la mestra. A mesura, que avançava en comprensió, avançava en noves possibilitats d'interpretació. Podria ser que existissin altres formes d'organització, però aquesta expressava la meua pròpia construcció d'interrelacions i de significats. I crec, també, que és una organització comunicativa i comprensible per als lectors, perquè el fet de presentar primer la trajectòria de la mestra, i aspectes de la seva biografia personal relacionats amb la manera de viure's com a mestra, dóna un context de comprensió que permet entendre millor el que passa a l'àmbit de la pràctica. El mateix pel que fa a la informació sobre la pràctica pedagògica a l'aula, perquè es complementa i s'interrelaciona amb tot el que pretén l'escola envers al professorat i l'alumnat.

No ha estat gens fàcil arribar a aquesta organització i plantejament. Sobretot ha estat gràcies a un decisiu entestament per no 'trair' tota la riquesa i la complexitat que tenia la realitat on estava implicava i, alhora, que no traís, tampoc, ni la rigorositat ni la credibilitat del treball. Segons F. Angulo (1991a, 19) qui investiga des d'un enfocament interpretatiu ha de resoldre una qüestió que està en relació amb el que he exposat abans sobre l'audiència a qui ha de dirigir-se el treball: *"Com reconciliar el marc científic amb el marc del subjecte investigat, sense que ambdós resultin desvirtuats?"* Segons l'autor, cal trobar i defensar un nou marc comprensiu que pugui abraçar ambdós, és a dir que mantingui fusionats els dos aspectes clau dels dos contextos i marcs diferents: el rigor científic i la inaludible necessitat de relevància humana. Pel que exposat al tercer capítol, la (re)conciliació cal trobar-la en la no escisió dels valors científics, emotius i morals. Reconciliar el que no s'hauria d'haver separat.

Em vaig enderiar a trobar i buscar noves formes de representar i comunicar aquesta complexitat humana amb la

rigorositat que exigia el treball⁵³. J.M. Sancho (1992, 54) expressa que en els estudis de fenòmens com l'educació escolar on conflueixen persones, situacions i decisions molt diferents és difícil fer convergir de forma creativa un saber relativament dispers i elaborat des de perspectives tan diferents.

Crec que he fet un intent d'apropar-me a la resposta. Havia de connectar moltes parts que no eren dependents d'una manera més o menys lògica i causal, sinó que el sentit que havia de construir estava més en relació a esbrinar les possibles contradiccions, interaccions, dilemes... entre situacions, persones i decisions sobre la realitat que volia comprendre. I això, m'ha estat possible a partir d'un procés dialògic, és a dir, a partir d'establir relacions recursives i creant nivells de complexitat cada vegada més grans. És en aquest sentit, que puc representar el procés de construcció de coneixement i per tant de comprensió a l'informe a partir d'un "bucle", tal com he esquematitzat en el gràfic adjunt. I alhora aquest procés em permetia no desvirtuar ni la complexitat humana imbrincada a la mateixa realitat, ni desvirtuar un procés que exigia rigorositat i científicitat i uns criteris de credibilitat clars que, tal com he exposat a altres capítols, m'han servit de referència. En definitiva, comparteixo l'opinió de F. Angulo (1991a, 18) sobre la definició d'etnografia científica: "*Una etnografia*

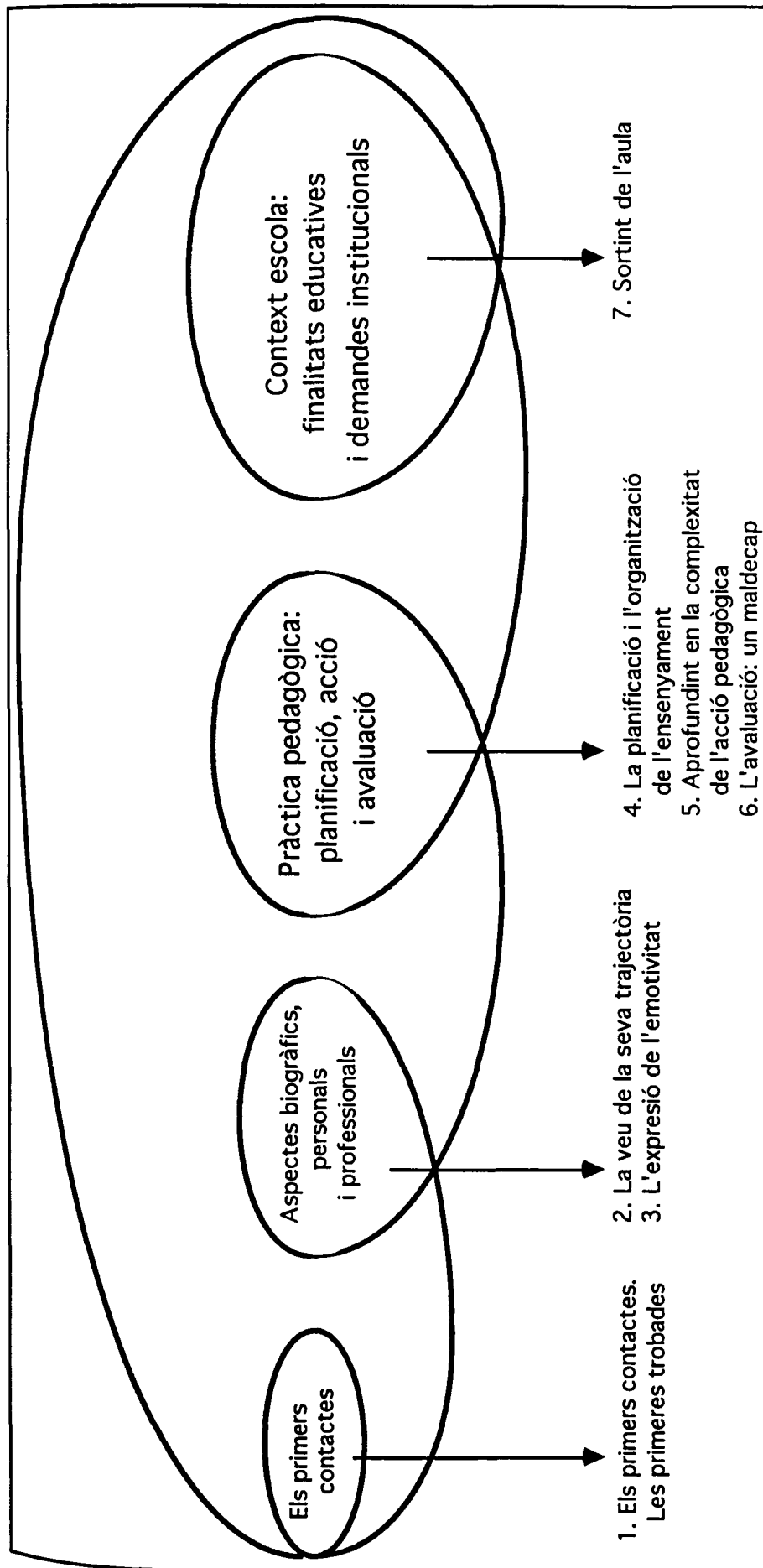
⁵³ La conceptualització del que havia 'intentat' fer, la vaig trobar representada més endavant en lectures sobre epistemologia feminista en què es proposa models interactius per analitzar la realitat. En aquest sentit, Ana Sánchez (1993, 4) recull com a base del model interectiu l'epistemologia de la complexitat aportada per Edgar Morin. Segons l'autora, el mètode morinià és un intent d'afrontar l'ambigüetat, la incertesa, i per tant, la crisi de l'objectivitat, que el condueix a la formulació d'una nova lògica. Tant la dialògica com el bucle recursiu serveixen per explicitar i mostrar les peculiaritats conceptuals dels models interactius. Seguint aquest model, l'autora especifica quins en són els pressupòsits: 1) És poc probable que es produeixi entre les diverses parts i elements que s'analitzen una jerarquia causal entre ells; 2) Les relacions que s'estableixen entre els elements són recursives: van d'unes a les altres, enriquint-se i augmentant el seu significat i complexitat. Això queda expressat amb la idea de "*bucle*", o cercle emergent a nivells de complexitat cada vegada més grans; i 3) Les relacions recursives són dialògiques, és a dir, no seran harmòniques, sinó que poden ser complementàries, concurrents i antagòniques a la vegada. La dialògica és un procés que s'expressa en el bucle interactiu-recursiu, és un bucle que en el seu discórrer inacabat va transformant els termes que el componen. D'altra banda, Juana M. Sancho (1992, 54) també remet a les idees de Morin per aplicar a la investigació educativa, perquè, malgrat les dificultats, l'autor proposa una posició de desenvolupament del coneixement relacional com a actitud comprensiva de les complexitats.

científica ha d'anar més enllà de les dades empíriques, ha d'interpretar científicament la realitat. Una etnografia que va més enllà de l'empirisme... és una interpretació accessible a les experiències diverses dels qui la llegeixin. I és en aquesta possibilitat de compartir la profunditat i la riquesa de la seva interpretació on radica, en última instància, la seva qualitat científica...".

El procés que es genera en una investigació d'aquestes característiques és molt complex. Per això, he volgut aportar la meva experiència reconstruint tot el procés d'investigació per donar compte no tant sols de les decisions que he anat prenent, sinó com les he resolt i quines no he pogut resoldre. En definitiva, m'he trobat implicada en un procés que m'ha portat a un qüestionament més o menys continuat a tots nivells, personal i professional. Però, sobretot ha estat un procés que m'ha portat a intentar salvaguardar, en la mesura del que he pogut, el que creia que era valuós de la recerca. I puc confirmar que ha estat aquest enderriament que m'ha conduït a trobar la forma 'final' que més em convenia.

Quan la Mercè, la mestra, em va retornar l'informe, va expressar amb aquestes paraules la seva opinió: *"Has reflectit el que vivíem. És la realitat que vam compartir. S'hi veu el compromís, la relació, la implicació... (...) Jo diria que no només és un retrat fidel, sinó un video perquè té moviment i té vida..."* Vaig pensar que tots els esforços esmerçats havien valgut la pena. A més, m'ho van confirmar les mestres que s'havien llegit l'informe. He recollit alguns comentaris que van fer sobre l'estil, la presentació i el tractament del contingut. Per exemple A, Llobet comenta: *"Com un gran cabdell, de mica en mica, la Remei ha anat descabdellant, al costat de la Mercè i sempre amb un gran respecte per ella, el que sent la mestra i, alhora, tot allò que envolta la seva tasca. (...) És un estil que m'agrada perquè hi ha reflectits els dubtes, les dificultats i això no és gaire comú que ho manifesti qui investiga. Normalment són aspectes que no surten. Hi endevino un altre estil de recerca i actitud d'investigació, una actitud nova, positiva, humanista...(...)* Estic segura que aquesta investigació pot ser útil tant per als professionals de l'ensenyament com per a

l'administració". D. Roca ho expressa amb aquestes paraules: "M'ha interessat i alhora m'ha commogut aquesta anàlisi de la vida docent fruit del treball i complicitat de la Remei i la Mercè. M'ha agradat molt tant pel contingut, amb el qual em sento completament identificada, com per l'estil i el punt de vista amb què ha estat elaborat i redactat tot l'estudi. El respecte, el rigor professional, els dubtes, la reflexió, l'amistat i la tendresa, entre altres, són valors presents al llarg d'aquest treball que ens mostra la dimensió humana de la nostra professió".



El Bucle De L'Evolució De La Comprensió De La Mestra I L'Estructuració Dels Capítols De L'informe

Tercera Part

A la recerca de la comprensió d'una mestra: Cara d'hivern, Cara d'estiu

El que necessito és registrar les experiències no en l'ordre en què es produïren -perquè això és la història-, sinó en l'ordre en què m'imposaren per primera vegada la seva significació.

(Lawrence Durrell)

La ciència és incapaç de resoldre tots els misteris de la naturalesa perquè en la darrera anàlisi, nosaltres mateixos som part de la naturalesa i, per això, també som part del misteri que intentem resoldre.

(Max Planck)

Capítol 11

Els primers contactes, les primeres trobades

Vaig conèixer la Mercè en una trobada d'amics. Era amiga d'un amic meu. Havien estudiat junts filologia catalana. De tant en tant, es trobaven per mantenir l'amistat que va començar quan eren estudiants universitaris. Havien compartit, com moltes colles, les xerrades al claustre de la universitat, les tertúlies filològiques, les copes, alguns afers personals, "els apunts" i les angoixes pels exàmens...

La Mercè organitzava moltes vegades la trobada. El meu amic me'n va parlar així: *"És la més trempada. Li agraden aquestes trobades perquè li encanta xerrar. És molt simpàtica i riallera"*. Aquesta era la primera descripció que vaig tenir d'ella. La trobada va ser divertida, els diàlegs es superposaven amb les rialles, amb els records, amb el regust d'històries passades. No em vaig fixar expressament amb la Mercè, però t'hi fixaves encara que no volguessis perquè destacava. Xerrava més alt, amb molt d'entusiasme, i sabia captar l'atenció de tothom amb les seves narracions d'uns i d'altres. Eren explicacions plenes de matisos, de rialles -si s'esqueia-, de modulacions de veu. Les mans i els ulls parlaven acompanyant, amb gràcia, aquell discurs apassionat que anava fluïnt i descabdellant històries. Sí, les contava amb força, amb emoció, i sobretot les explicava amb dinamisme i molta vida. Una emoció que no només es desprenia del discurs sinó, també, de tot aquell cos que es movia inquiet, alegre, curiós i proper.

Aquest va ser el primer contacte i la primera trobada amb una persona que mai hauria pensat que, tres anys més tard, ens embarcaríem en una aventura personal i professional que compartiríem amb tota la complicitat humana que hem estat capaces.

Recordo que quan vaig pensar a fer una investigació col.laborant amb una mestra, la primera persona que se'm va acudir va ser ella. Jo només sabia que treballava a l'escola Collserola, una escola privada, de tradició catalana i de prestigi, i ella hi feia el català a segona etapa. En les trobades amb els amics no feia, que recordi, gaire comentaris sobre la seva feina. Per tant, en sabia poques coses, però no vaig dubtar ni un moment que potser li interessaria el repte. Primer, perquè era una persona prou inquieta i curiosa. Segon, perquè treballava donant classes de català a segona etapa. Per això veia possible, per la meva formació i experiència en didàctica de la llengua, que li podia aportar la meva experiència i ella, a mi, la seva i treballar conjuntament.

La vaig trucar a finals de maig (1990). Li vaig proposar la col.laboració i de seguida va mostrar interès. Me'n vaig alegrar. A mi, m'interessava entendre una realitat educativa concreta de mestres, alumnes i escoles i jo li oferia el suport didàctic en la seva matèria i la possibilitat d'analitzar i reflexionar sobre la seva feina des d'una perspectiva externa. Em va preguntar què implicaria aquesta col.laboració. Li vaig comentar que observaria classes, que discutiríem sobre aspectes que ens preocupessin, que treballaríem conjuntament sempre que poguéssim, que preparariem materials, que l'ajudaria amb el que convingués i li interessés... Ella va acceptar i va sol.licitar el permís a la coordinadora de segona etapa, de l'escola. Més endavant, m'hi vaig posar en contacte. Vam tenir una entrevista curta a finals de juny. Era el primer contacte. Vaig comentar-li el meu interès i conveniència de poder fer el treball amb la Mercè, sobretot perquè ella havia acceptat i li interessava. Va dir-me que al setembre m'ho confirmaria.

Després d'aquesta fugaç entrevista amb la coordinadora, vaig aprofitar aquesta primera estada a l'escola per visitar-la. La Mercè em va rebre amb un somriure franc i amable. Em va ensenyar la planta de la segona etapa on treballava. Els espais eran grans, acollidors. Hi havia, a part de les aules, sales per a la biblioteca, per a la música, per a la informàtica, per fer els treballs de plàstica i un laboratori per fer pràctiques de ciències. Els

passadissos eren buits. Les aules plenes. No se sentia xivarri. Des del passadís es podia veure una part de les aules. L'alumnat estava atenent a les explicacions del professorat o estaven fent exercicis individualment.

La Mercè em va ensenyar la tutoria, un lloc recollit i també agradable. Hi havia piles i piles de llibres de lectura. Va aprofitar per comentar-me la importància que tenia la lectura per l'escola. No va tenir més temps, de seguida havia d'entrar a classe. Ens vam acomiadar. Vaig pensar que ens podíem entendre amb la Mercè. El setembre sabia la resposta definitiva, perquè ara, ja no estava a les nostres mans.

A començaments de setembre vaig trucar a la coordinadora i em va confirmar per telèfon que no hi havia cap inconvenient de poder desenvolupar el meu treball a l'escola, i va afegir "*vine que en parlarem*". Em vaig sentir contenta. La Mercè m'havia comentat que la coordinadora era un persona molt segura del que volia i molt clara alhora de comunicar-te el que pensava. Em va comentar que tenia interès a clarificar-me alguns aspectes abans de començar el treball, perquè segons em va advertir la Mercè "*aquesta escola és de prestigi i no volen complicacions*". L'endemà, vaig entrevistar-me amb la coordinadora. Era una dona ferma i agradable i tal com em va dir la Mercè tenia una idea molt clara de com volia les coses, perquè de seguida va anar per feina i va exposar una darrera altra aquestes condicions:

L'escola et demana discreció. Si tu avalues i demanes informació als alumnes, sabràs moltes coses de l'escola, però no et fiquis mai en les nostres coses. Tu a la teva feina. No voltis gaire per la sala de professors. Bé, si vols prendre-hi algun cafè, hi vas, però no facis comentaris. Has de tenir clar que tu no pertanys a l'escola. No et posis en res....

Tu pots treballar a l'espai de la tutoria, és un lloc molt agradable.

La Mercè té molta feina aquí. No s'ha de notar que està fent aquest treball amb tu. Convé que tot sigui el més

normal possible i que els alumnes no notin res d'estrany. No s'han de sentir investigats.

De cop vaig adonar-me que estava assentint amb el cap, però la veritat, no m'atrevia a obrir la boca. Al final, vaig contestar: "D'acord". Vaig entendre el que em volia dir i hauria d'anar molt en compte en ser discreta. Soltadament, va canviar el posat més aviat seriós, i es va mostrar amable i agradable. A partir d'aquest moment m'animava i em desitjava sort en el treball i si l'escola se'n podria beneficiar molt millor.

Les primeres trobades amb la mestra

Vam quedar amb la Mercè per dinar juntes i començar a treballar. El dinar va ser relaxat. Vam comentar aspectes de les nostres vides personals. Era el senyal que estàvem disposades a no compartir només el terreny professional sinó també la complicitat del que era privat, personal i íntim.

Després de dinar, feia aquella xafogor tan forta d'estiu. Ens sentíem aixafades per la calor i el temps només convidava a anar fer una migdiada. Però vam fer un esforç. Vam pujar al pis de la Mercè. Vam "intentar" refrescar-nos i a treballar tot seguit. La Mercè va començar a expressar els seus dubtes, les seves preocupacions i les seves limitacions sobre la planificació de la llengua en el context on treballava. Es mostrava insatisfeta de com ho havia plantejat fins aleshores. Ella mateixa tenia ben clar que per als alumnes era una professora, que en algunes ocasions, la podien trobar "pesada, plom i avorrida", m'ho va dir tal com raja, sense pensar-s'ho. I continuà, amb un to una mica greu, de preocupació: "No sé massa el perquè passa...-pausa- potser és que no m'acabo de creure el que faig". Me la vaig mirar una mica indrèdula.. Sí, sí... jo sabia que el català a segona etapa i a BUP s'enfocava d'una manera tan acadèmica que podia avorrir a la persona més interessada....-vaig pensar-. Però jo no m'ho acabava de creure perquè la Mercè tenia una "enginy" especial com a persona i d'alguna manera, a la classe s'havia de notar. Fos el que fos, estava convençuda que a partir de les observacions de les classes, trobaríem algunes pistes que ens portarien a trobar possibles respostes.

Ella em confessà que volia canviar de tarannà, que no n'estava prou contenta de com feia les classes. Per això li va interessar aquesta col.laboració per tenir l'oportunitat de treballar amb algú i reestructurar l'assignatura. Ella s'adonava que era important el treball sistemàtic de llengua i el de reflexió, però creia que seria interessant plantejar-lo d'una manera més global a partir de l'expressió i la comunicació, i alhora, incorporar activitats més lúdiques en l'aprenentatge de la llengua, però no sabia massa com sortir-se'n. Encara que *"tingués autonomia en la planificació de les classes"*, era conscient dels molts aspectes que estaven en joc i, sobretot em va especificar aquests dos:

-La disciplina a classe. Si fas activitats lúdiques, els alumnes xerren molt alt, s'esvaloten, s'engresquen i em preocupa destorbar el treball de les altres aules. Per tant, he fer fer el que sigui per mantenir el control de la classe i que no se m'escapi de les mans. A més la coordinadora sovint passeja pels passadissos i vol veure les classes que treballin en un ambient tranquil i que uns no es destorbin als altres.

-La seguretat en donar la classe de llengua....-va fer una pausa- de vegades tinc dubtes, i tendixo a dirigir molt la classe.

La Mercè em recordà que tot el que volíem planificar havia d'estar condicionat a dues coses: *"Hi ha 4 avaluacions acordades a nivell d'etapa -en aquest moment, jo encara no era del tot conscient de tot el que podria implicar el mot "avaluació "-, i porto 5 grups -3 de setè i 2 de vuitè- de 35 alumnes, això vol dir 175 alumnes"*.

Ella volia organitzar *"la matèria"* -com deia ella- distribuïda en **quatre sessions** d'una hora. Tenia clar que una sessió l'havia de dedicar a reforçar l'**ortografia** i **fer dictats**; una altra era el treball sobre la **lectura** de llibres; i pensava que les altres dues sessions haurien de servir per planificar treballs sobre **comunicació** i **expressió**, i alhora integrar-hi activitats de **lèxic** i **morfosintaxi**. Em tornà a repetir: *"tinc la llibertat per fer el que vulgui i la programació està a les meves mans"*. Vaig

pensar que més endavant m'agradaria esbrinar què significava tenir "autonomia i llibertat" en aquest context.

Després d'haver exterioritzat els seus neguits i preocupacions, i explicitat les condicions de partida, vam quedar que jo podia aportar propostes per treballar la part de comunicació i expressió i alguns jocs per preparar activitats d'ortografia. A més, volia que li suggerís idees per enfocar l'avaluació.

M'agradava aquesta confiança, aquesta franquesa i aquesta humilitat. Em feia més còmplice de les seves inquietuds i m'hi sentia més propera. De mica en mica, ella se m'anava descobrint, un descobriment que duraria aproximadament dos anys...

"*I jo que faig dilluns*"?, va preguntar-me angoixada la segona vegada que ens vam veure. Tenia l'ansia de començament de curs. Aquesta era, la preocupació immediata i real. Faltaven 3 dies per començar les classes. Vam adonar-nos que no disposàvem de gaire temps per fer tot un plantejament general de l'assignatura. Vam comentar que introduïrien algunes activitats d'expressió escrita i durant el curs veuríem com ho podríem treballar. Vam buscar-ne algunes d'un material que vaig portar per començar el curs. Li vaig proposar fer un qüestionari per saber interessos, motivacions, actituds i necessitats dels alumnes sobre la classe de llengua, i així poder tenir-ho en compte a l'hora de fer la planificació. Hi va estar d'acord i ens posàrem a escriure les preguntes com: Què els interessava aprendre, als alumnes? Quins continguts eren útils i interessants per treballar? Què sabien? Quines activitats els agradaria fer? ... Vam comentar com podríem recollir informació dels alumnes sobre el que anirien fent i la conveniència o no de dissenyar una graella on anotessin les faltes que feien perquè els servís d'autoaprenentatge. La Mercè quan em veia animada organitzant graelles es va quedar pensativa i després va dir:

Mira, Remei, has de saber que el Centre té en compte l'avaluació contínua, però sobretot el que compta són les proves que fem periòdicament i les notes. Tot el professorat fa proves i, a més, petits controls que sovint fan mitjana amb les notes de les proves de

cada avaluació. Evidentment, també és important fer un seguiment del treball diari, els treballs que fan i l'actitud...

Es va parar un moment, com si agafés aire, i va seguir, amb una veu una mica més greu:

Els pares hi intervenen bastant. Demanen comptes sobre les notes del seu fill o la seva filla. Potser de vegades desconfien del professorat. Pensen que potser les notes són subjectives i aquest és un argument que els serveix per reclamar. De vegades es presenten a l'escola i diuen "per un punt i mig no pot passar". Aquests són comentaris normals. Per a mi és una febrada l'avaluació.

El temps se'ns va quedar curt. Jo vaig marxar una mica preocupada perquè tenia la sensació que tot just havíem començat a contrastar com podríem treballar i el temps se'ns va escapar i ella havia de començar les classes el dilluns següent. Potser ella esperava més de mi? Potser no podria trobar en mi el que buscava? Pensava que el temps ens anava en contra i no disposàvem de cada tarda per parlar-ne i planificar tranquil·lament, perquè els matins treballava a l'escola i tenia algunes tardes ocupades. Al vespre, des de casa la vaig trucar per animar-la i per dir-li que estava disposada a fer el que fes falta. Em contestà que potser amb una altra mestra més *"organitzada podria fer un treball més bo"*. De sobte, em vaig preguntar què volia dir un treball més bo. Ràpidament vaig trobar la resposta: *"No m'interessa un treball més o menys bo. M'interessa entendre't, entendre el teu treball, entendre com ho vius, entendre perquè et preocupen unes coses i no unes altres..."*

Realment, jo estava una mica espantada perquè era la primera vegada que feia una investigació d'aquesta envergadura. En realitat no sabia on m'havia ficat. Em venien molts dubtes. Necessitaria molt més temps per vèncer aquell temor de no saber si podria estar a alçada del que m'esperava. A mi, no em neguitejava començar la classe dilluns, a mi em neguitejava on em portaria aquest procés de col·laboració i si tindria l'habilitat, la

subtilesa, la intuïció i la sensibilitat de captar el que la realitat m'oferia.

El primer dia a l'escola

I va arribar el dia d'anar a l'escola. Ara, l'escenari seria un altre i els contactes també. Mentre anava amb el metro pensava com em presentaria a la classe, què els diria que feia als alumnes? Com els podria explicar què és una tesi? Potser algú sabia què és? Pel tipus d'escola que era, podria ser factible.

Vaig entrar a la classe dels alumnes de setè que tenien a la Mercè de tutora, i de seguida vaig sentir que algú en veu alta va dir: "*és una professora que ajudarà la Mercè*". La Mercè em saludà amb una rialla còmplice i em va dir "*explica'ls tu mateixa el que faràs?*" Vaig plantejar-los que estaria a les seves classes, si no hi tenien inconvenient perquè "*volia fer un estudi sobre com s'ensenyava i com s'aprèn en una classe concreta*". Es va fer un silenci i vaig afegir "*per fer una tesi... Que sabeu què és una tesi?*" Alguns que van aixecar el braç, van explicar que coneixien algú que l'havia feta sobre història, un altre sobre agronomia. Jo els vaig dir que la feia sobre educació i per això estava allà. Els alumnes en cap moment se'n van estranyar, ni sorprendre. La Mercè després em comentà que estaven acostumats a les visites perquè sovint hi passava molta gent, per l'escola, o alumnes de pràctiques de magisteri, o professors que els passaven enquestes, etc.

Vaig començar l'observació de la classe sense pautes sistematitzades. Vaig adonar-me de seguida, i no tant sols per la disposició de les cadires i les taules, sinó per la manera de treballar de la Mercè, que portava la classe d'una manera bastant unidireccional. La interacció a classe era de professora a alumnes. Em vaig situar discretament al costat dret, a davant de tot. Des d'aquest punt, podia veure bastant bé tot el que anava succeint. Al cap d'una estona de prendre notes, quan el treball ja seguia el seu curs, vaig fer tres columnes al bloc de notes i hi vaig escriure: professora, alumnes i comentaris observadora. Així vaig començar la recollida d'informació, que més endavant va anar agafant formes diferents depenent del que ens interessava recollir. Aquest dia em vaig estrenar d'observadora 'compromesa' de la classe de la Mercè.

Era el segon dia que la Mercè donava classe qa aquest grup. Ella va aprofitar l'hora, per acabar d'explicar-los el funcionament de les classes i de la tutoria. Quan els comentà la distribució de l'assignatura i el contingut corresponent a les quatre sessions setmanals, va especificar: *"Els verbs us sortiran per les orelles. A 3r teníeu les taules de multiplicar i ara els verbs"*.

L'alumnat estava silenciós. Alguns apuntaven. A d'altres se'ls escapava algun badall. Estaven quiets, i devien pensar que ja s'ho trobarien. També els comentà la funció que tindria el llibre de text i afegia: *"Serà per ajudar, com una eina més"*. Alguns s'afanyaven a dir: *"Serà per estudiar?"*, *"Serà una guia?"* Ella els explicà que el farien servir de consulta perquè sobretot treballarien a partir de dossiers preparats per ella. S'entusiasmaven quan la Mercè els explicava el treball de lectura i preguntaven quin llibre seria el primer que llegirien. Quan tenien algun dubte o volien intervenir per alguna cosa, aixecaven el braç disciplinadament. La Mercè, quan havia acabat l'explicació, els demanava si estaven d'acord amb la planificació i l'organització de la matèria. Unànimment, a cor, van dir "Sí". La Mercè els va repartir dues llibretes, una per a l'ortografia i l'altra per als treballs d'expressió i comunicació. Es mostraven contents d'estrenar les llibretes. S'apressaven a escriure-hi l'horari que tenien a la pissarra. La Mercè els avisava que guardessin una pàgina per enganxar-hi un full d'autoavaluació i seguiment de les faltes d'ortografia. Jo no estava segura que tots ho haguessin sentit perquè estaven molt concentrats a posar el títol dels horaris a la llibreta. S'ensenyaven els títols de colors que havien dibuixat. Sentia algun comentari al vol: *"El títol m'ha quedat perfecte"*. Uns i altres es mostraven amb satisfacció les llibretes noves acabades d'estrenar. M'adonava, pels que tenia més a prop d'on jo estava, que escrivien a la primera pàgina amb tot de coloraines *"1a. avaluació"*. Ho escrivien amb tota naturalitat, com si ja fos un costum adquirit. Entre ells i elles anaven creant el seu discurs privat, mentre la Mercè em comentava que alguns eren un xic 'díficils' i una mica 'estrany's'. En sentir aquests comentaris que altres professors i la tutora del curs passat li havien fet a la Mercè, em preguntava: I els

alumnes què estaven pensant de la mestra? Quina referència en tenien de la Mercè?

Era el primer dia que estava a l'escola. La Mercè anava sorprenentment atabalada. Només la veia que entrava i sortia d'una aula a l'altra cada hora. L'horari era molt atapeït, de 9 a 2/4 de 2; de 2/4 de 2 a 2 dinar amb la remor de fons de criatures i plats. Era un soroll que atordia. No hi havia temps per desconnectar; de 2 a 2/4 de 3 vigilar els alumnes mentre dinaven al menjador; de 2/4 de 3 a 3 fer un cafè: De 3 a 5 classes. A més, a mesura que avançava el curs, l'horari se li aniria omplint amb reunions, claustres, seminaris, etc. . Per això em deia, més d'una vegada, que quan veia l'horari ja es cansava. No me n'estranyava gens ni mica.

Em quedava, tal com em va suggerir la coordinadora, a la tutoria. Procurava al màxim ser discreta. En un moment que la Mercè va entrar a la tutoria em comentà: *"Potser és problema nostre, dels mestres, que el català sigui avorrit i difícil"*. No teníem temps de comentar-ho més perquè la Mercè havia de canviar de patracols i entrar a una altra classe. Em vaig quedar a la tutoria. Es va presentar la Júlia, una professora de llengua de català i castellà de segona etapa, amb la graella d'autoavaluació d'ortografia que vam dissenyar amb la Mercè. Ella va veure que podria tenir possibilitats de fer-la servir i la va reestructurar. Me l'ensenyà i ho comentàrem un moment.

Quan la Mercè acabà les classes, ens vam quedar una estona més a l'escola, a la tutoria, discutint aspectes de les classes i de l'avaluació de la llengua. Una preocupació que tenia de bon començament era com podria avaluar l'expressió escrita com a resultat, a la primera avaluació. Em mirava interrogant-me: *"Amb què ens basarem per posar la nota?"* Quan vaig sentir la paraula "nota" em vaig bloquejar perquè jo tenia al cap una valoració del progrés dels alumnes. Però la seva inquietud era, sobretot, una altra: *"Com puc justificar la nota d'expressió escrita"*. Estàvem planificant el treball d'expressió escrita i alhora havíem de pensar quin resultat fiable i creïble havíem d'aconseguir. Em vaig quedar pensativa i em preguntava, Com es pot avaluar l'expressió escrita com a resultat al cap de 2 mesos i mig? Jo li comentava que era

important "valorar" el procés i ella em preguntava : "Com puc posar notes?" I jo continuava pensant com es posava notes del procés. El procés es podia descriure i interpretar, però em semblava difícil reduir-lo a evidències observables. Els resultats observables tenien nota, però l'expressió escrita és un procés que es va adquirint al llarg dels anys. Era clar que ens ho miràvem no des de diferents punts de vista perquè ella ho veia semblant, però si des de diferents interessos i necessitats. Era la necessitat immediata que la pressionava a trobar una solució i una valoració quantificable. Jo tenia clar que era allà, amb ella i tenia clar també, que la recolzaria en les seves preocupacions i col.laboraria fins al final i alhora, amb el temps podria anar esbrinant què significaven i què representaven aquelles situacions, que al llarg del curs s'anirien repetint.

Les primeres impressions

Després de dos o tres dies d'observar les classes ja tenia algunes impressions que s'anaven aplegant. A les primeres classes la Mercè anava seguint la planificació que havíem acordat sobre sessions d'expressió escrita alternades amb sessions d'ortografia. Conjuntament preparàvem les activitats d'expressió escrita i lèxic, i per les sessions d'ortografia utilitzava un dossier d'exercicis preparats per temes que, pel que em deia a cada curs intentava millorar-lo. Un cop acabava la classe, escrivia en un full com havia desenvolupat l'activitat i s'annotava les diferents tasques que havia fet fer als alumnes. D'aquesta manera, aniria confeccionant un dossier de classes que serviria de referència per als altres grups que portava i per als propers cursos. Prèviament a les classes, només tenia un guió de referència dels temes que treballaria.

La Mercè quan plantejava una activitat d'expressió escrita els demanava el perquè els serviria fer-la:

M: Per què servirà ordenar les vinyetes d'aquesta història?

A1: (Aixeca el braç). Per treballar la comprensió.

A2: Per desenvolupar la memòria.

A3. Per desenvolupar l'atenció.

Aquest era un dels molts exemples de conversa que s'anirien reproduint a les classes. I els nois i noies anirien contestant -quan la Mercè els donés la paraula- amb tota la naturalitat, amb aquesta exactitud com si fossin mestres.

Un dels aspectes que em va sorprendre era la quantitat de vegades que la Mercè feia intervencions de control per mantenir l'atenció i el silenci. En un moment determinat després d'una lectura va dir: *"Ara amb aquest silenci reflexioneu i feu l'activitat d'ordenar en silenci"*. En una altra ocasió: *"Us he dit que el treball era individual, quan sigui en parella o en grup, ja us avisaré"*. Quan algú xerrava i no "tocava", avisava preguntant-los: *"Heu tornat a xerrar quan toca o no?"*. Els alumnes contestaven que "no". Tornaven a alçar una mica la veu, sense ni adornar-se'n, la Mercè els deia: *"Us hauré de canviar de lloc, si no calleu. Vosaltres el vau escollir, però si no calleu..."*. L'últim avís va ser per a un alumne que es va posar a picar de mans i la Mercè li va dir que se n'anés a fora a picar: *"Vés a donar una volta i torna quan estiguis més relaxat"*. El to que utilitzava per avisar-los era seriós, però no molt dur. A la sortida de la classe, li vaig comentar si s'havia adonat de les vegades que els havia avisat, em va dir: *"No tinc consciència de fer-ho normalment. Aquest curs em recorda a un grup problemàtic que vaig tenir a primer d'EGB. Ja veurem com anirà durant el curs"*.

Un altre dia, la Mercè els va fer contestar el qüestionari que vam elaborar per saber els seus interessos i opinions sobre la classe de llengua. Els alumnes no se'n van estranyar. Primer els explicà el que volia dir cada pregunta i després contestaven. Alguns intervenien demanant aclariments. Uns aclariments ben significatius: *"Que podem posar el que vulguem?"*, *"Que hem d'escriure el perquè?"*, *"I si no me'n recordo d'alguna cosa què passarà?"*... De vegades, els veia cansats. Feien algun badall i movien les cames, 'actituds típiques de pre-adolescents', deia la Mercè. Jo m'adonava més d'una vegada que repenjaven com podien aquell cos adolescent que havien de reprimir darrera una taula que els quedava petita.

La roda de les classes havia començat i seguirien imparables fins a finals de curs. Jo ja formava part de l'escenari. Els alumnes em saludaven a fora de l'aula quan em trobaven i, a

dins l'aula, hi anava trobant el meu lloc. De seguida, m'hi vaig sentir molt bé i molt natural. Solia tenir un lloc assignat, però sempre que no hagués de molestar o distreure l'atenció dels alumnes, em passejava amb tota normalitat. També hi havia un altre factor que contribuïa a no sentir-me fora de lloc. La Mercè en moltes ocasions, m'integrava en el seu discurs: "*Amb la Remei, hem pensat...*"; "*Amb la Remei hem preparat...*". Amb els alumnes compartia un corrent de simpatia i cordialitat. Tenia el privilegi de ser admesa amb tota naturalitat a la vida quotidiana de l'aula.

A part de les classes, també anava observant el ritme esgotador i fort que tenia la Mercè i altres mestres a l'escola. Em va venir una crisi. Em trobava en una situació privilegiada i alhora molt incòmoda. Podia observar una classe i després anar tranquil·lament a la tutoria a pensar i reflexionar. Però hi era sola. La Mercè tenia una classe darrera l'altra. M'atabalava aquell ritme frenètic i em sentia com una peça desencaixada, fora de lloc. Jo estava quieta. No deia res. Només observava com una espectadora atenta i silenciosa com tothom es movia amb nervi, al meu voltant. A cada hora, el silenci de la tutoria es trencava pel soroll estrident del timbre que avisava el professorat que era l'hora d'entrar a una altra classe. En un moment, la Mercè i dos companys més entraven i sortien de la tutoria per canviar de carpeta. No volia destorbar el ritme de l'escola que tot just començava a engegar-se. Només començar, tothom anava de bòlit. I jo vinga repassar les notes que havia pres, però amb no gaire atenció. I la Mercè no tenia ni temps de prendre el cafè, gairebé ni de dinar. Sovint havia de dinar de pressa.

I arribaven les 5 de la tarda. Aquella primera setmana, l'esperava revisant notes i documentació que ella tenia de l'escola. I després de les classes podíem treballar una estona. A aquesta hora, la Mercè estava "*baldada*" -com solia dir ella-. Era una expressió que ben aviat seria molt familiar en sortir de l'escola. I ara a reflexionar?, pensava jo. Fèiem el que podíem. I jo em preguntava si amb aquestes condicions havíem de fer investigació a l'aula. Sí, ja ho sabia que podia passar això, però una cosa era el que pensés i una altra topat amb la realitat...

L'escola quedava buida a partir de les 5 de la tarda. Era l'hora que les dones de neteja entraven a les aules i als despatxos. Els cuiners endreçaven les olles i les cassoles. El porter tancava l'entrada. Tota l'escola tenia un altre aire. No hi quedaven ni nens, ni nenes, ni mestres. Només nosaltres recollides a la tutoria sota la mirada incomprendible de les dones que fregaven. Alguna es va atrevir a preguntar-nos: *-Mercè, y os pagan por ese trabajo?* Nosaltres contestàvem que no, que ho fèiem perquè volíem. S'allunyava de la tutoria tancant la porta amb suavitat. Ben segur, que no ho entenia gens això: si no hi havia reunions, què hi fèiem a l'escola?

M'adonava que investigar a l'escola i reflexionar d'una manera sistematizada contrastant diferents perspectives sobre la pràctica, de moment, no formava part de la professió de mestres. Aquest dia, no vam fer gaires reflexions. No estàvem animades. Tornant a casa, vaig enfilat un niu de pensaments sobre la investigació a l'escola, la professió docent, la relació teoria i pràctica.... Pensava que la teoria i els discursos pedagògics que es feien des de la universitat eren molt abstractes i sovint estaven desvinculats de la vida quotidiana del professorat. La realitat era molt més complexa i fonedissa. Era tot un repte apropar-me a la comprensió d'aquesta complexitat i no sabia si me'n sentia capaç.

Tot el que he presentat fins ara, va ser l'experiència dels primers contactes i de les primeres trobades. Tot això va ser el que vaig percebre, viure, veure i sentir... I a partir d'aquí molts interrogants m'aclaparaven. Havia d'esbrinar els pilars que m'ajudarien a trobar el sentit d'aquesta vida professional que intentava escodrinyar, amb tot el risc i amb totes les implicacions.

Després del primer mes d'observació i de contacte amb la Mercè, una preocupació anava agafant forma, i no sabia què era el que em neguitejava, el que no encaixava. Alguna cosa intuïa que no s'ajustava prou bé. Finalment, vaig saber el que era: Havia conegut la Mercè, aquella persona fresca, espontània, dinàmica, viva, i ara en coneixia una altra, que en aquest moment només podia dir que era diferent, però tenia la intenció de descobrir qui era, com vivia, què feia, què pensava la Mercè mestra.

Només se m'havia insinuat la punta d'un iceberg, i no en podia imaginar ni les proporcions, ni la magnitud. Caldrien hores, dies i mesos per anar desvetllant i coneixent tot un món que se m'oferia amagat i secret. I malgrat que era la primera vegada que m'embarcava a l'aventura, acceptava el repte amb il·lusió, encara que, també, amb una confiança tímida acompanyada d'una inseguretat que aniria prenent diverses formes, adés silenciosa, adés distant, més endavant inquietant... Una inseguretat que aniria superant, a mesura que vencia les resistències i m'enfrontava a les meves pròpies limitacions i contradiccions.

Capítol 12

La veu de la seva trajectòria docent

Amb el propòsit ferm d'anar descobrint cada vegada més aspectes sobre la vida professional de la Mercè, vaig intentar ordenar tots aquells interrogants dels quals volia resposta. Primer de tot, estava encuriósida per saber el perquè va escollir aquesta feina i quina era la seva experiència professional. Per no saber, ni sabia quants anys feia que es dedicava a l'ensenyament. Ella és de la meua edat i, per tant, tot calculant em sortia que, si va posar-se a treballar després dels tres cursos de Magisteri, ja portava més de 10 anys treballant a l'escola.

Vaig aprofitar un dels dies que ens quedàvem a l'escola preparant algun material per preguntar-li per què havia decidit ser mestra. Quan va sentir la pregunta no li va pas estranyar gens, però sí que es va quedar pensativa i al cap d'un moment em va contestar: "*Mai he tingut molt clar què volia fer*". Després d'un silenci breu, va explicar-me els seus dubtes a l'hora d'escollir carrera i la manera a què va arribar a estudiar Magisteri. Com que li agradava molt explicar-se i xerrar -com ella mateixa reconeixia: "*sóc xerraire de mena, jo*"- va posar-s'hi amb ganes:

Quan vaig haver de triar carrera pensava: Què triaràs, si hi ha 50 coses que t'agraden? M'agradava Medicina -volia ser metge, fins i tot quan ho havia comentat a un amic em deia que feia per mi perquè tenia, el que en deia ell, energia positiva-. També em feia gràcia estudiar econòmiques o periodisme. Al final em vaig decidir per Magisteri. L'escola és un món que ja coneixia, i sempre m'havia entès amb els nanos. Vaig pensar que era una carrera de 3 anys i que per casa

meva seria més fàcil d'aguantar les despeses de 3 anys i no de 5. Quan vaig haver d'escollir l'especialitat, a magisteri, volia fer socials, però no hi va haver plaça i vaig decidir-me per filologia. Estudiar català m'agradava perquè és la meva llengua i així la podia treballar més a fons.

Potser perquè tenia molts més interessos i no ho tenia clar a la primera, ella estava convençuda que no era una mestra "vocacional". Quan m'ho va comentar, vaig quedar sorpresa, i amb el cuquet de saber què significava per ella això de vocacional, li ho vaig demanar, però no en vaig treure l'entrellat, només algun comentari com: *"No sóc en aquest sentit una mestra perfecta"*.

Em continuà explicant que quan va acabar Magisteri *"sabia molt bé on anava. M'havien donat les eines suficients per afrontar-me a una classe"*. En sentir aquesta expressió: 'd'afrontar', vaig pensar que massa sovint es feia servir en el món de l'ensenyament aquesta paraula de connotacions bèl·liques, Per què? Es mostrava satisfeta de la formació inicial que havia rebut. També reconeixia que va aprendre dels seus companys de classe: *"En ser una escola de Magisteri de l'església, hi havia companys frares i monges amb un nivell intel·lectual molt alt. Venien amb carrera universitària feta. És clar, compartir classe amb persones preparades és diferent a tenir un grup que surt de COU"*. Un altre aspecte que la Mercè valorava molt era el sistema d'ensenyament que seguien: *"Ens havíem fet tips de treballar en grup, de consultar llibres, de discutir els diferents punts de vista que teníem a l'hora de fer els treballs. Potser divagàvem massa i tot. Era una dinàmica de treball que li agradava i creia que era una bona metodologia de classe.*

Encara que és mostrés satisfeta de la formació que va tenir, reconeixia que era una mica *"utòpica"* perquè amb l'experiència es va adonar que *"una cosa és tot allò que saps dels llibres, de les teories, i una altra ets tu i la classe. Un cop ets a dins de l'aula hi ha aspectes d'organització que no te'n pots, no te'n pots... -va pensar un moment la paraula- escapar"*.

Semblava que la conversa s'acabava quan va afegir aquest comentari: "*Suposo que si no m'ho hagués passat bé d'alumna quan anava a l'escola primària, no m'hauria posat mai en aquesta feina. Hagués volgut oblidar totalment el món escolar*". M'ho va brindar tant en safata que no vaig dubtar ni un moment de preguntar-li, quina havia estat la seva experiència d'alumna.

Es va entusiasmar repescant els records d'aquell temps. I el primer que espontàniament li va sortir, va ser: "*Vaig tenir molta sort a l'escola. M'ho vaig passar molt bé. En tinc molt bons records d'aquella escola de monges de les Dominiques...*" De sobte, una angúnia em va envair. Potser enveja? No podia entendre de cap manera que hagués pogut passar-s'ho bé. Com podia dir amb aquesta alegria que en guardava bon record, i a més a més, d'una escola de monges... Jo també vaig repescar els meus, de records, sense ni adonar-me'n. Però eren tristos, més que tristos: amargs, sense vida, sense alegria.

Només d'intentar transportar-me a aquell temps, el pit se m'encongia i el cor se m'omplia de ràbia. Em tornava aquell regust de boca de temps perdut. Recordava totes aquelles llibretes petites on sempre es repetien els mateixos títols: "dictado", "análisis morfológico" i "redacción". I tampoc no podia oblidar les inacabables multiplicacions que ens tenien ocupades mig matí. Que n'eren de pesades i avorrides!. Cada dia teníem la mateixa feina, acompanyada de rosaris, de les "labores del hogar" i de les cançonetes a la Verge. Vaig sortir de l'escola amb cara i modals de bona nena. Arribada l'adolescència, a part de la tímidesa pròpia d'aquestes edats, em sentia marcada pels senyals visibles d'aquesta experiència escolar: em posava vermella cada vegada que havia de parlar en veu alta enmig d'un grup, perquè m'entrava una vergonya que em moria. Durant els anys d'escola no m'havia sentit la veu. Només havia pogut obrir la boca quan recitava la lliçó que m'havia après de memòria la nit abans. Els senyals invisibles van ser més difícils de descobrir, però hi eren. Quan vaig sortir de l'escola, vaig haver de començar a aprendre-ho tot.

Però no es tractava de recordar la meva experiència sinó la de la Mercè, que després de veure'm tan pensativa, em va demanar si em passava alguna cosa. Li ho vaig explicar. Ella, de

mica en mica es va tornar a animar i va enfilat el discurs. Un discurs ben diferent del meu:

A l'escola de monges on vaig anar, hi havia molta gent seglar. La gent que hi treballava era molt dinàmica i progressista per aquella època. La majoria de professorat parlava català. Recordo que tenia una gran professora de francès. Fèiem treballs sobre Saint Exupery, sobre Camus, etc. Era una noia jove, ara ja és morta. Crec que he vist pocs professors de francès que tinguessin la categoria que tenia ella. Feia unes classes molt participatives i et sabia donar les eines perquè fóssim els alumnes els que practiquéssim la llengua.

Teníem un professor que ens donava classes d'art, i ens passava moltes diapositives. També recordo les classes de Ciències Naturals on fèiem operacions amb granotes i en un examen final, la professora ens treia la capseta de pedres i ens demanava que les comparéssim, que diguéssim on les podíem trobar, a quines mines... Evidentment que hi havia una part memorística, però, veien clar que com més experiencial era l'aprenentatge, més ens en sortíem i més bones relacions s'establien a classe.

Em va repetir una altra vegada, amb un mica d'enyorança, que va tenir molta sort d'anar a aquesta escola... Ja es feia tard i jo m'adonava que la Mercè, per ganes, es quedaria més estona comentant aquells records entrenyables rescatats de la memòria del temps, però vam veure que era millor deixar l'escola abans de fer-se completament fosc.

Un canvi de cicle, un canvi de feina

Cada vegada era més difícil trobar-nos per parlar. Les estones llargues que teníem les dedicàvem a preparar i a discutir aspectes de les classes. I d'altres que ella tenia havia de corregir treballs o exàmens. I molt sovint com que la veia cansada no em veia en cor de dir-li que ens quedéssim més temps i m'expliquéssim la trajectòria de la seva experiència professional. Però, va arribar el

moment. Vam quedar expressament per parlar d'aquest tema. Com sempre fèiem quan ens trobàvem, vam explicar-nos les confidències mútues sobre la nostra vida personal i privada. Era el preludi d'una amistat que, molt aviat, seria ben estreta. Al cap d'una estona vam començar la conversa.

No feia gaire temps que m'havia confirmat, tal com havia calculat amb les meves previsions, que feia 12 anys que es dedicava a l'ensenyament. Dotze anys, no són quatre dies, és tota una trajectòria professional, vaig pensar. Volia que ella comencés per on volgués, i per això li vaig demanar que em parlés sobre aquests 12 anys d'escola, el què li havia passat, com els havia viscut... Al repetir dotze anys, ella va somriure i va afegir: "*És un bon currículum això*". Jo vaig fer: "*comença per on vulguis*". Tot eren orelles.

En primer lloc t'he de dir que el que ha canviat radicalment és l'edat del nanos amb qui treballo. Vaig començar treballant a cicle inicial, i ara treballo a cicle superior. Hagués pogut ser una gran experta en cicle inicial -ho diu amb satisfacció-, i quan ja començava a tenir-ho apamet, 8 anys d'experiència, vaig haver de refer esquemes a tots els nivells perquè vaig passar a segona etapa..

Després de 8 anys de treballar a primera etapa, la Mercè era, com deia, una "experta". Havia acumulat molta experiència i professionalitat, i no només de la pràctica, sinó com reconeixia ella, havia estat decisiu el treball amb equip amb les dues altres mestres amb qui compartia cicle.

Treballava amb dues professores més alhora i ho preparàvem tot conjuntament. Jo he après molt d'elles, sobretot la manera d'organitzar i portar una classe. Penso que tot el que sé és pràcticament d'elles, a part d'algun curset a què havia assistit o algun llibre que havia llegit. M'ha ajudat molt l'experiència d'aquestes grans professionals. Eren mestres formades dins del moviment de renovació pedagògica de Rosa Sensat. Vaig tenir la sort de

coincidir amb gent molt preparada i molt professional.

Li vaig preguntar com havia decidit passar-se a segona etapa, si ella mateixa ho havia demanat o era una proposta de l'escola. Em contestà que era un canvi decidit per l'escola i ella hi va accedir: *"Aquí, a l'escola hi ha la política de dir que sí, quan t'ofereixen algun canvi que en principi és bo. Si no, sembla que no t'interessen les coses i deixen de fer-te propostes".* I va afegir *"suposo que a l'escola, li convenia i devien valorar que coneixia bé els nanos petits per la meva experiència i, a més, a part de mestra tenia la llicenciatura de filologia catalana. La vaig fer perquè m'agrada preparar-me".* I va afegir: *"Espero no estar mai satisfeta professionalment i sempre poder aprendre més. M'agrada estar al dia".* La Mercè no anava gens ni mica errada, perquè quan li vaig preguntar a la coordinadora el perquè de la proposta de canvi de cicle, em va contestar amb tota la seguretat:

La Mercè és llicenciada en filologia i gairebé tots els que treballen a segona etapa ho són. Ella tenia els coneixements de la matèria superiors a un mestre qualsevol i a més l'avantatge que tenia, per la seva trajectòria professional, és que coneixia els cicles anteriors. Això, si és possible, ho tenim en compte que hi hagin mestres de primera etapa que passin a segona, perquè el llicenciat té un nivell de coneixements de la seva matèria, però té una visió més parcelada del nen, li falta tot un altre tipus de coneixements psicològics i de relació amb els alumnes. La Mercè pel fet d'haver estat a primera etapa cuida més aquesta relació. Per tant ella té una visió molt més àmplia que la persona que s'ha centrat sempre a la mateixa etapa i a l'hora de treballar dins d'un departament, aquesta experiència és molt vàlida .

La Mercè va explicar-me que aquell era el 4t any que estava a segona etapa fent el català, però que en realitat era el segon curs complet que feia. Realment, pel que em va comentar, els dos cursos anteriors van ser força accidentats. El primer any del

canvi va haver de deixar l'escola un període llarg per problemes familiars. I el segon va haver d'estar de baixar perquè va agafar una hepatitis en un dels viatges d'estiu, que va fer a Centre-Amèrica. Per això, més d'una vegada em deia: "*Els dos primers cursos no compten. És com si hagués tornat a començar de nou. Ha estat un canvi bastant difícil passar d'una etapa a una altra*".

La Mercè continuà exposant-me el que va significar per a ella trencar amb la primera etapa.

Ho vaig viure com un canvi de feina -ho diu amb un to com si, d'entrada, hi hagués perdut amb el canvi-. Un aspecte si que em va servir, el fet de conèixer els nens petits i després veure com han evolucionat. A segona etapa, vaig tenir els mateixos nens que havia tingut de petits. Tot i que em va costar molt adaptar-m'hi.

Jo creia que encara ara li costava adaptar-s'hi, de fet començava el segon any de treball en aquesta etapa. Pausadament, em va explicar la visió que tenia de les dues etapes, i les dificultats que li suposava aquest canvi, sobretot pel que fa al rol de mestra que assumia amb els petits i a la diferent dinàmica i organització del treball que requeria cada etapa.

A cicle Inicial, hi havia un aspecte molt reconfortant per a mi, el fet que els nens "emotivament" estan per tu -recalca expressament la paraula emotivament-. Quan són petits tenen molta afectivitat i l'aboquen amb tu, i això gratifica. Eren uns nens que m'estimaven a priori. Et mitifiquen com a mestra i, a més a més, fas més d'un paper alhora: mestra, tutora, pare, mare... T'hi estaves moltes hores i la relació afectiva era molt forta. Eren pràcticament els meus fills... Alguns grups, els havia tingut dos anys. Per la meva manera de ser, em compensava veure que hi havia aquells nens que quan et veien, de seguida et venien al damunt, t'abraçaven, et tocaven els cabells amb afecte, et feien petons... Sí, evidentment em compensava i em reconfortava -l va afegir- Potser

perquè sóc emotiva ho visc així i en canvi hi ha altra gent que tant els hi fa o s'ho agafa amb més distància.

Per la sensibilitat amb què explicava aquest aspecte emotiu de relació amb els alumnes, jo notava que era un dels temes rellevants i importants en el seu treball docent. A més, un professor company seu recordava la Mercè, quan treballava a cicle inicial, d'aquesta manera:

El que destacaria de la Mercè durant aquesta època de treball amb els petits és una intensa relació amb els nens, una relació afectiva molt bona. La veies cantant amb els petits, fent representacions, per carnaval es disfressava amb ells. Hi tenia una dedicació i disponibilitat gairebé total. Va fer una pausa i va afegir: No sé si la té aquesta relació ara a segona etapa, crec que no es pot tenir de la mateixa manera..

La Mercè m'explicava l'experiència a primera etapa amb il·lusió, com si ho tornés a viure i alhora, també, amb nostàlgia quan pensava que la realitat havia canviat:

A segona etapa, els nois estan en una edat molt crítica, 12 i 13 anys. És just el moment del canvi. Necessiten autoafirmar-se, i de vegades això comporta buscar en el professorat tots els pèls, senyals, i detalls. Fas el mateix o més que abans amb els menuts, i no en surts compensat afectivament. Estan en una etapa emotiva més dura, perquè dissimulen o no gosen demostrar-te l'afecte, almenys d'una forma més incondicional.

Estan en una edat que ells pensen d'una manera i no baixen del burro. Rebutgen sovint qualsevol tipus d'obediència que vingui de l'adult.

M'ho anava explicant molt segura i jo anava escoltant amb atenció les idees i reflexions que desplegava en veu alta. Quan em sobtava alguna idea o alguna paraula que podia ser interessant per entendre millor com pensava i la manera que tenia de plantejar-se les coses, li demanava que m'ho aclarís. Li feia de mirall. En aquell moment li vaig demanar què entenia per "obediència" i el perquè

havia fet servir aquesta paraula en lloc d'una altra. Ella mateixa va quedar sorpresa: "He dit obediència?" Després, ho va matisar:

Bé, vull dir que estan en una edat que rebutgen qualsevol criteri que donin els adults. Per molt que raonis i per molt que discuteixis ells es tanquen amb la seva opinió. Tot i que en certa manera la demanen i la tenen per model i referència. Però es mostren més aviat tancats, i encara que s'adonin que l'adult pot tenir raó en el consell que els dóna, no el segueixen o fan veure que no el segueixen. Això és el que vull dir per obediència.

De fet, aquesta actitud que mostren és lògica perquè tenen una edat que necessiten la seva pròpia experiència i autoafirmació, encara que s'equivoquen volen ser ells. Fins i tot els pares els sobta aquest canvi, i et diuen com és possible que nens tan preciosos de petits es posin a contestar sempre per tot i volen portar la contrària i no hi ha res que els estigui bé. Llavors els sembla que és culpa de l'escola o dels companys amb qui van. I no és res de tot això, sinó que aquesta actitud forma part de la seva pròpia evolució.

Això ens ha passat a tothom... És clar, en aquesta edat és quan es nota més. I treballar amb ells i elles et cansa intel·lectualment, perquè has d'estar sempre amb una mena d'estira i arronsa; sempre estàs a la corda fluixa. Has d'intentar actuar de manera que facin el que et sembla que han de fer, però que siguin ells que arribin a la conclusió que han de fer-ho, i no imposar-los les coses per autoritat. Tot i que de vegades aquest equilibri és difícil.

Pel que anava veient en les seves actuacions i relacions que mantenia amb els alumnes de segona etapa, encara que ho tingués reflexionat i els entengués perfectament com eren, hi havia alguna cosa que no quedava prou clara, perquè sovint la veia amoïnada per actituds que mostraven. Es notava que en el fons ella

esperava aquella complicitat afectiva que havia compartit a primera etapa, i a més, ella no la podia manifestar obertament tal com, aleshores, acceptaven amb gratitud aquells mateixos nens quan eren molt més petits.

La Mercè no havia extret totes les explicacions i elaboracions que feia de llibres ni de tractats de psicologia i pedagogia. Bé, si que n'havia llegit d'articles i llibres sobre l'adolescència, però en aquells moments, m'estava parlant de la seva experiència a partir de la qual havia construït i interioritzat les seves pròpies opinions i visions. Era una elaboració clara, contundent i segura. I tot això era un important capital pedagògic acumulat, sobre l'evolució dels infants, les necessitats que tenien i les actituds que manifestaven.

Un altre aspecte tan important com l'afectiu que va haver de fer front la Mercè, va ser, tal com ja he esmentat abans, la diferent dinàmica i organització que suposava treballar al cicle superior. La seva experiència pel que fa al cicle Inicial era aquesta:

Amb els petits treballaves coneixements més globals, moltes coses diferents. Si no els atreies per un costat ho feies per un altre. Marques el ritme al teu aire: hi ha moments de feina molt forta, però després hi ha estones més relaxades, moments més seriosos seguits d'altres de més divertits... Ja sabies que a primera hora podies fer una sèrie de coses i a última hora unes altres. Sabies que podies disposar de tot un període de temps. Podies organitzar més treballs en grup. Els donava treballs que podien anar fent al seu ritme sense passar neguit. Sortíem al pati i després continuàvem fent la feina tranquil·lament. Com que ets la mestra tota l'estona, et coneixes molt bé la dinàmica que és més adequada.

Tot això ho contrastava amb el que es trobava a segona etapa. Sobretot, el que li havia costat més era adaptar-se el ritme d'hora en hora.

Em va costar molt adaptar-m'hi. Passes de ser la mestra d'un grup a ser professora d'una matèria que

l'has de donar a un ritme d'hora en hora i canviant d'alumnes. Al començament, entrava a les classes cada dia amb mal de ventre de veure tantes criatures al davant. I amb aquest ritme d'hora a hora fa que hagi de començar amb aquell ambient tens que després es va relaxant de mica en mica, perquè si no es descontrola la classe i llavors hi ha falta d'atenció en la matèria.

La dinàmica de la classe està molt condicionada per l'ambient que trobes quan obres la porta; per qui han tingut abans, o per qui ve al darrera, per si han tingut o tenen després un examen, per si és primera hora o última i jo també entro a classe amb el meu historial del dia. No pots anar amb un aire més relaxat, has d'afrontar que a última hora de la tarda et pot tocar fer "llenguatge" i no pots dir no ho faig i fer una altra cosa. La matèria que dónes és aquesta i l'has de donar. Hi ha un neguit visible, tenen ganes de moure's. Es cansen molt i només esperen que s'acabi la classe, per esplaiar-se i fer un crit..

Tenen un horari molt fort els alumnes, de 6 hores amb un descans de 1/2 hora al matí i una hora a la tarda després de dinar. Els horaris no estan fets pels alumnes. Són moltes hores, són moltes hores...

La Mercè es va haver d'adaptar a un ritme no només professional, sinó també personal i privat, que no hi estava gens acostumada:

A cicle Inicial, coneixia molt bé la dinàmica de la classe, perquè feia anys que ho feia. Moltes vegades, la classe rutllava sola. Tenia la feina bastant organitzada i això em permetia tenir una vida privada més separada de l'escola. Tenia temps per esbargir-me. Però aquests últims anys, l'escola m'ha absorbit molt, en reunions, en seminaris a fora d'hora, en avaluacions. Han estat moltes, moltes hores. De vegades sortia de l'escola amb un cap com un timbal,

sense ganes, ni humor, ni capacitat per fer absolutament res. Imagina't com em sento en aquests moments que només sóc capaç d'asseure'm davant del televisor i d'empassar-me qualsevol programa encara que no m'agradi.

Un horari esgotador

La Mercè no estava conciliada amb l'horari tan cansat que tenia. De vegades em deia: *"Aquest ritme que portem, mata, Remei, ...això mata, les coses com siguin.. Jo dubto que la gent que treballa segueixi aquest ritme com molts mestres."* I em tornava a repetir l'horari sencer perquè me n'adonés clarament:

De 9 a 10 un grup, 34 alumnes; de 10 a 11 un altre grup, 34 alumnes, d'11 a 2/4 de 12, descans i prendre un cafè si tens sort i ningú no et telefona; de 2/4 de 12 a 2/4 d'1 classe amb 34 alumnes; de 2/4 d'1 a 2/4 de 2 una altra classe amb grup partit; De 2/4 de 2 a les 2 vigilar-los mentre mengen; de 2 a 3 dinar i sense encantar-te gaire perquè quan has parlat amb un i amb l'altre ja t'ha passat l'hora.; de 3 a 4, amb el cafè a la boca torna a fer classe i de 4 a 5 igual. A més a més, afegeix-hi quan acabes aquesta jornada, reunions de pares, claustres, seminaris de departament, reunions d'avaluació, la feinada que suposa les 4 avaluacions durant el curs, etc... Crec que no deixaré mai de fer el comentari que és molt cansat treballar amb tants alumnes a la classe i tantes hores.

Quan li donaven els horaris a començaments de setembre exclamava: *"Crec que això ha d'estar mal enfocat"*. Al cap de quinze dies, ja *"feia cara d'hivern"*, com li solia dir un amic seu. I jo pensava més que cara d'hivern, *"feia cara d'escola"*. M'explicava que aquest era un tema que reivindicava a l'escola, però el contracte que tenia de jornada completa i la responsabilitat d'una tutoria l'obligava a fer aquest horari.

Durant el curs 91-92, la Mercè li corresponia aquest horari, segons el contracte de jornada completa. I de fet ho era de

completa!: 20 hores de classe (4 de les quals, les de lectura, les feia amb grups partits de 16 alumnes); 1 hora de classe dedicada a aspectes de tutoria; 3 hores de treball de departament (planificació de les classes, planificació de treballs, unificació de criteris de correcció, etc); i 4 hores dedicades a aspectes de tutoria: entrevistes a pares i als alumnes, reunions entre tutors i professorat... Treballava 28 hores, però la permanència al centre, era d'un total de 8 hores diàries, llevat del dilluns que en feia 5,30.

A l'hora del dinar vigilava als alumnes que tenia de tutoria. Tenia la mitja hora d'esmorzar i una hora per dinar i prendre el cafè de temps d'esbarjo. Es queixava que era insuficient per desconnectar... I calia afegir-hi: les reunions extres del seminari de llengua, els claustres, les reunions d'avaluació, les reunions de pares, les reunions de preparació de festes, i a més la feina al dia de preparació de classes, de correcció, la feina que comportaven les quatre avaluacions durant el curs... I si les coses no marxaven prou alhora, potser havia de dedicar les estones del cafè per intentar solucionar algun conflicte de l'alumnat. Ella m'ho expressava més d'un cop que aquest ritme "la baldava".

Estava convençuda que la majoria del professorat ho veia i ho vivia d'aquesta manera. Sobretot creia que eren les professores de llengua que per l'obsessió de la correcció ho portaven més malament. De fet la seva visió coincidia bastant amb la versió que em va donar la Júlia, l'altra professora de llengua de segona etapa, de la mateixa escola:

Quan arribo a casa estic feta pols. És una feina obsessiva. I quan marxem de l'escola no hem acabat la feina. A casa continuem treballant. El ritme de l'escola és molt fort sobretot si, a més, tens la tutoria, que a part de temps és de molta responsabilitat... És una feina que et portes a casa, ja sigui amb correccions o amb maldecaps. Estàs rodejat en un ambient que no descansas, no desenganxes. Sembla que mai no puguis desconnectar. És clar podríem no fer tants treballs o no corregir tant, però llavors els resultats no serien tan bons. Suposo que amb el temps...

Va deixar la frase per acabar, potser perquè tenia l'esperança que, amb el temps, les coses anirien diferent. La Mercè també m'ho deia que la majoria de vegades arribava a casa "feta pols" i no tenia ganes de fer res de l'escola. Cada dia, la Mercè arrossegava una maleta negra metàl·lica grandiosa amb tota la paperassa a dins, "*per si trobo una estona per mirar-me-la*", deia. Quan se sentia neguitosa em deia que desitjava canviar de feina i envejava els companys seus de filologia que tots s'havien anat col·locant en altres feines, a l'administració o a tv3 o de correctors, però pocs a l'ensenyament com ella. Deia: "*Quan em comparo amb ells i elles em sento burro de càrrega*".

Després de manifestar aquest desig, de seguida ella mateixa es desdeia i comentava: "*No sabia què fer si no fos mestra*". Ben segur que sabia fer-ne moltes de coses, pensava jo, però després d'estar 12 anys fent la mateixa tasca devia tenir el sentiment que no sabia fer-ne millor cap més altra. Fins i tot, algun cop, em va confessar que, com aquella que no vol la cosa, mirava anuncis de feina als diaris del diumenge. Però, de seguida es desanimava "*Hi ha moltes ocupacions, per exemple el món de la informàtica o del marqueting, que no hi puc accedir perquè no tinc els coneixements suficients. Necessitaria unes altres eines que no tinc*". La veritat, em vaig posar a riure. M'imaginava la Mercè, en un diumenge qualsevol, concentrada fullejant els anuncis de dalt a baix, prenent una tassa de cafè, buscant i somiant amb aquella feina que la podria fer tranquil·lament, sense neguit i al seu ritme. No era tan fàcil, i ella ho sabia, sobretot en els temps que corren. Potser en tenia prou pensant que tot podria ser diferent. Però les fades a la vida real no existeixen. I ella ho sabia tan bé com jo.

Vam provar de jugar a fades i li vaig demanar que si existís una fada amb poders de canviar les seves condicions de feina quines canviaria. Li va agradar la idea i va continuar la fantasia:

Voldria treballar en una classe on hi hagués prou espai per moure's sense dificultat. Amb 15 alumnes que no estiguessin cansats del xàfec de tot el dia i que no estiguessin adormits com a la primera hora del matí. Voldria una classe que hi hagués intercanvi, que

hi haguessin propostes que es poguessin fer. Una classe on es pogués parlar i discutir sobre el que es fa i buscar noves maneres de fer-ho millor.

Demanaia treballar de 9 a 11, tenir mitja hora per fer el cafè i de 2/4 de 12 a 2/4 de 2. Dinar sense alumnes. I les tardes dedicar-les a preparar materials i a formar-me. I l'endemà començar de nou, descansada i amb la il.lusió de tornar-los a trobar.

Sí, era una fantasia, però la Mercè s'adonava que no hauria de ser tan difícil aconseguir fer aquest horari, encara que sabia de bon tros que econòmicament era més inviable i difícil d'aconseguir. "Ja sabem que no existeixen les fades ni les varetes màgiques, però això, seria un ritme -va fer una pausa- correcte". Ho va dir amb tot el convenciment. Entre especulacions i somnis al final va acabar concloure: "aquesta feina ja la conec. Conec l'ambient i sé les exigències que se'm demanen". També em va comentar que li agradaria fer classes a adults "perquè es pot establir una relació de tu a tu. Amb els nens encara que hi aprenguis coses és sempre parlar a dos nivells diferents. És clar, tu ets l'adult i l'altre és l'infant."

Un avantatge, la capacitat de desconnectar

Tot i això, la Mercè tenia un gran avantatge. Tenia la sort i la capacitat "brutal de desconnectar, potser per l'instint de supervivència", deia. Deixant a part els dies que sortia de l'escola molt cansada, sovint, tenia programa de lleure: o sortir amb amistats, o anar a sopar a casa d'algú. Jo havia vist moltes vegades que els amics la buscaven, comptaven amb ella. Amb el temps, m'havia fixat amb algunes expressions que utilitzaven per fer referència a la seva manera de ser. La qualificaven de bona persona, simpàtica, agradable, riallera, divertida...

Li agradava l'òpera. Tenia un abonament que compartia amb un grup d'amics afeccionats com ella. Un dia va coincidir que jo estava a casa seva mentre s'arreglava per anar al Liceu. Li agradava empolainar-se i com deia "disfressar-se". Tota engrescada es posava una brusa fina de color negre, les mitges de seda i uns collarets de la seva mare de perles. Se'ls posava amb molt d'afecte,

perquè era un record de la seva mare. Sempre m'havia dit que se l'havia estimada molt. Em deia que li agradava vestir-se d'aquella manera perquè era fer una cosa diferent. Es pintava, potser amb poca traça. No hi anava mai de pintada. Mentre s'arreglava, m'explicava el programa que veuria i l'expectativa de si seria una gran obra. Amb preses agafàvem l'ascensor i l'acompanyava al taxi.

També li agradava molt sortir al cine o al teatre. I llegir literatura. Tenia algunes col·leccions de literatura catalana a casa seva. També li agradaven les tertúlies amb amics. Li encantava xerrar de qualsevol tema, de qualsevol cosa. Deia que *"l'enriquia escoltar l'opinió de l'altra gent"*.

Però el que li agradava més de tot era viatjar. Cada estiu es perdia en algun punt d'un continent diferent, com més lluny i exòtic millor -això devia ser la desconexió total!-. A part d'Europa, coneixia Àfrica, Centre-Amèrica... Els dos anys que va durar la col·laboració amb ella, no n'havia fet cap viatge perquè necessitava els diners per un pis que es va comprar. Després del segon estiu sense sortir, em va dir: *"Aquest és l'últim que em quedo per aquí"*.

Molt aviat, vaig imaginar-me que li agradaven els viatges, perquè un dia estant a casa seva, a l'estudi, em vaig fixar que tenia tres prestatges, no gaire llargs, plens de guies i mapes de molts llocs del món. Tots molt ben col·locats i endreçats per continents. Quan va veure que m'ho mirava va fer: *"Veus, si vols anar a algun lloc del món, ja saps on pots trobar informació"*. I de fet, més d'una vegada que ho vaig necessitar, li ho vaig demanar i una bona colla de consells i precaucions em va saber donar, que sempre vaig aprofitar. Els records de cadascun dels viatges, també, eren visibles pels objectes de tot tipus que decoraven cada racó del pis. Estaven posats d'una manera escaient, delicada i pensada.

Aprofitava els ponts de festes per anar a la platja i esbargir-se a la vora del mar, *"concentrant-se en el vaivé de les onades i deixant anar pensaments i il·lusions."* També li agradava anar a esquiar, passejar o llegir algun llibre que *"no tingués res a veure amb l'escola"* -això, m'ho comentava quan necessitava esbargir-se perquè estava molt cansada del seu treball. La Mercè ho

tenia ben clar: *"No he estat mai una persona que m'hagi avorrit, massa"*.

Algun cop m'havia comentat que si ella tingués més temps lliure el dedicaria a aspectes més concrets que l'ajudessin a formar-se professionalment. És una persona inquieta i no desaprovava cap proposta si veia possible realitzar-la bé. Aquestes ganes de fer coses, me les havia exterioritzades més d'una vegada: *"Mira, estan fent un màster sobre comunicació i llenguatge, creus que seria interessant poder-lo fer?"* o *"A la universitat estan realitzant un postgrau sobre ensenyament de la llengua, si tingués temps, m'agradaria fer-lo"*. Jo li comentava el que en sabia per la informació que en tenia i l'animava.

Ella havia publicat un parell de llibres en col.laboració amb dues persones més. Eren llibres de lectura per a alumnes de primer i segon d'E.G.B. amb els corresponents llibres per a mestres amb activitats relacionades amb les lectures i moltes activitats amb cançons. També m'havia ensenyat uns llibres de pràctiques de cal.ligrafia que havia fet. Més d'una vegada l'havia trobada enfeinada a casa seva fent aquesta feina perquè li havien demanat reedicions. No va continuar fent altres treballs d'aquest tipus perquè el temps lliure *"el volia dedicar a altres coses"*.

Una manera de ser: sentir-se a prop de l'alumnat

"Cada vegada sóc més tolerant amb la personalitat del nen", així va començar una altra conversa sobre com es vivia com a mestra i quines qualitats destacaria que tenia. Parlava amb convicció de tot allò que es relacionava a entendre i ajudar als alumnes.

Sovint entenc perquè fan les coses, malgrat que de vegades els hagi d'avisar o renyar. Però entenc aquella criatura. Penso que aquesta és una de les poques qualitats que tinc.

Però tot i que s'hi sentia a prop i els entenia a un nivell més emotiu, li preocupava la desconexió que sentia amb els nois i noies. Una desconexió que es podria engrandir cada vegada més:

De vegades, sembla que parlem de dos móns diferents, dos llenguatges diferents. De vegades tinc la sensació

que em miren com una antiquada. Crec que em trobo més a prop d'ells que ells de mi. El món que viuen és un món diferent del que visc jo. Ells viuen molt més al dia de les novetats audiovisuals, saben com funcionen els últims ordinadors, etc. El primer dia que vaig sentir parlar de "la consola", no sabia el que era. És un joc d'ordinador. En realitat, sobre el tema dels ordinadors en sé coses per ells. Algunes vegades parlen de cantants que no conec. El món viu molt ràpid i tu t'has de posar al dia molt de pressa i ells s'hi posen. I en aquest sentit els trobo i els sento lluny. En canvi, en un sentit afectiu és diferent. Jo crec que sempre estic bastant a prop d'ells.

La Mercè s'explicava i més aviat ho feia d'una manera modesta i humil. Parlava com si es valorés poc. Per això suposo que havia dit *"una de les poques qualitats que tinc"*. I continuava el seu discurs d'aquesta manera:

Em sé posar el nivell de les criatures. Si una no aprova, penso: pobret, no aprova perquè té una problemàtica al darrera, i això hi ha gent que no ho entén. Per a mi, això és fonamental, tenir una mica d'humanitat per a totes aquelles que potser no poden seguir prou bé el ritme que nosaltres els marquem i els exigim amb excés.

N'hi ha criatures que sembla que ens les vulguem treure de sobre tots plegats, perquè fan nosa i els exigim que treguin unes notes bones, que escriguin i raonin perfecte i no es pot aconseguir tot. Si hi ha nens i nenes que tenen un quaficient intel.lectual justet, ja no segueixen i no segueixen perquè busquem la criatura brillant, i no hi és sempre. Llavors, els pares també es queixen i jo els explico que quin pare o mare quan era petit havia fet quatre idiomes a la vegada, a més a més informàtica, química, matemàtiques, plàstica i moltes coses més. L'alumnat que ve aquí fa moltes activitats extraescolars, i a sobre han de treure bones notes.

Viuen en un ritme de treball que moltes vegades no se'l mereixen. Sort que són més llestos del que nosaltres fins i tot ens imaginem. Per tot això, pateixo i em fa mal quan haig de decidir si un nen o una nena hauria de repetir curs, o si té una matèria pendent i ha de treballar a l'estiu... Em costa perquè veig la criatura globalment, no veig només la matèria que té suspesa. Penso molt sobre fins a quin punt ha de repetir un any o ha de canviar d'amics. Algunes vegades sí que ho veig clar que els anirà bé, d'altres no n'estic tan convençuda.

Quan va acabar de fer aquesta explicació, em va dir com si se'n lamentés i alhora com si s'hi resignés *"Però està muntat així i així intentem tirar-los endavant"*. Per a ella tirar endavant era *"intentar fer el possible perquè aquella criatura pugui arribar a vuitè i tenir el graduat escolar"*. I amb molta contundència i claredat afegia: *"Jo faré tot el que pugui i tingui a mà perquè el tingui"*. En una altra ocasió, la Mercè em va comentar: *"Jo els donaria, a tots, el certificat d'E.G.B."*. Va acompanyar aquesta afirmació segura, amb aquesta exclamació: *"Mare de Déu, i tant! Com a tutora m'hi puc deixar les ungles perquè el tinguin, això ho tinc claríssim. No se la poden jugar d'aquesta manera"*. Després continuà dient que l'escola -es refereix a l'equip de direcció-, *"pel que veig, també té clar que els nens i les nenes aprenguin tot el que puguin i després se'n surtin a partir d'un pòsit cultural i dels valors que se'ls ha donat"*. Li vaig demanar quina era la posició dels pares, i segons la Mercè: *"Demanen que als seus fills, a l'escola, se'ls doni les eines necessàries per arribar a la universitat. És clar, els porten a aquesta escola perquè estan d'acord amb la manera de plantejar l'educació. Hi han posat la confiança. Per a mi, com a mestra i tutora, és important tenir la confiança dels pares. La desconfiança em fa estar malament. Després va afegir aquest comentari: Als pares, sobretot, els preocupa els resultats. Si a final de curs, els resultats van bé, tot va bé."* Vaig pensar que més endavant parlàrem més a fons del tema.

La Mercè treballa a gust a l'escola perquè "em coneixen molt, em tenen molt apamada i confien amb mi. Això em fa estar bé. Amb la coordinadora d'etapa m'hi entenc bé, perquè és una persona que té les idees molt clares, i saps a què t'has d'atenir." I va afegir aquest comentari: "Potser els sembla que sóc més desorganitzada del que ells voldrien". Quan vaig demanar a la coordinadora, el punt de vista que tenia de la Mercè em va dir:

És molt bona professional. És una persona que li agrada la seva feina, que s'interessa per ella i, a més, des d'una perspectiva molt humana i molt completa. S'interessa molt pels alumnes. És una persona molt exigent amb la feina. La feina que fa, la fa ben feta. És molt primmirada i això és un avantatge, però també és un inconvenient, perquè jo crec que en alguns moments la frena, i hauria de saber tirar més pel dret. Potser un objectiu que es proposa, l'aconseguiria igual sense haver d'aturar-s'hi, li passa una mica allò que diem: l'arbre no deixa veure el bosc. Jo diria que li falta saber organitzar-se més bé el temps...

I al cap d'un moment, va afegir: "Però bé", acceptant la manera de ser de la Mercè, com suposo acceptava la d'altres mestres, perquè, de segur entenia que ningú és a la mesura exacte del que un altre desitjaria. I va seguir com concluent: "Treballa a fons i és molt bona professional". Pel que vaig anar veient, els seus companys eren de l'opinió que la Mercè era una mestra que es dedicava a la feina i no escatimava les estones que calia per escoltar els alumnes o atendre els pares.

La Mercè es coneixia prou bé i me'n parlava: "Jo sóc una persona bastant insegura. És una inseguretats que arrosego de tota la vida. De vegades no tinc clar el que vull. M'agradaria tenir les idees més clares. Hi ha gent que tot ho té molt més clar i és capaç de dir: penso això, penso allò. Em costa molt de dir : Jo penso això i allò. En tot cas dic: En aquests moments, veig les coses així, però potser..." I Potser per aquests "potsers" havia d'escoltar-se alguna vegada comentaris com aquest que li va fer la coordinadora després d'una reunió d'avaluació: "has de saber agafar el toro per les

banyes" . Jo, pel que em comentava, i pel que anava coneixent-la no diria que fos una persona insegura i encara menys ho valorari com un defecte, com semblava. El que si veia clar que era una persona que es preocupava per les relacions amb els altres i hi establia afectes, que patia per l'alumnat, etc. Potser, valorava les situacions sospesant molts aspectes al mateix temps i això, podria comportar a presentar-se davant de les demandes i decisions concretes, com insegura, però jo intuïa que més que inseguretat era sensibilitat a les situacions personals, als contextos, a les preocupacions de l'alumnat, etc.

"Potser per aquesta inseguretat -jo en diria 'preocupació'- que tinc, em plantejo si la feina que faig és positiva o no -m'explicava-. Quan treballo sola em trobo més insegura. Per això també em va bé poder comptar amb la teva col.laboració perquè em sento més reforçada". Ho va dir amb una veu dolça i també agraïda pel suport que li podia oferir. De fet era un agraïment mutu perquè ella també m'oferia l'oportunitat de viure de prop i entendre una realitat escolar. Jo hi aprenia molt, més del que ella en aquells moments es podia imaginar a simple vista. A part que, amb la Mercè ens anàvem coneixent i m'adonava que cada vegada teníem més interessos i aspectes en comú. La nostra amistat cada vegada era més franca, oberta i jo estava satisfeta d'aquesta confiança que compartíem.

En Toni, professor de llengua, un company que coneixia molt a la Mercè, -així m'ho deia ella: *"te'n pots refiar del que et digui"*-, quan parlàvem, perquè coincidíem estones a la tutoria, em va donar el seu punt de vista sobre la manera de ser de la Mercè:

Té moltes qualitats la Mercè, però té un inconvenient: es troba excessivament poc segura. De vegades, està insegura per la matèria que dóna i no n'hauria d'estar perquè en sap molt, moltíssim pel nivell que ha de donar. De vegades, penso que es capfica més del compte per les coses i no tindria perquè fer-ho. A més, és una mestra que se li valora el treball que fa. L'escola la té per bona tutora. Per ser tutora a l'escola t'han de tenir confiança i considerar-te membre d'aquesta família.

Segurament, que un puntal de recolzament que tenia la Mercè era l'ambient dels companys de l'escola. La Mercè tenia molt bona relació amb els companys de feina, a més, per la seva manera de fer, hi tenia una relació molt estreta: *"Hi ha una confiança molt personal, de parlar d'altres coses que no sigui només del treball i de donar-se un cop de mà quan convé. Hi estic molt bé. L'ambient de l'escola és molt humà. M'hi trobo bé. Tinc molta sort de treballar amb una gent tan professional i fantàstica. M'hi trobo com a casa. Dubto que pogués trobar aquest ambient a un altre lloc"*. Tot això no ho deia per dir-ho, ho deia de cor i per la cara que hi posava, diria que amb satisfacció. Ella és una persona que es fa estimar, pel caràcter i la seva manera de ser, i no m'estranyava que a l'escola, hi trobés també aquesta complicitat personal que ella valora i desitja. Pel que jo havia viscut durant aquest període de dos anys que vaig estar en contacte amb l'escola, només podia dir una cosa, que eren unes persones de tracte afable i entranyable.

La Mercè em va comentar que veia la feina de mestra *"creativa"*, però *"estressant"* i l'atabalava les moltes hores i hores que hi havia de dedicar. També li semblava que, en general, pel temps que els mestres havien de dedicar al seu treball haurien de cobrar més. Reconeixia que ella era una mica privilegiada perquè sabia que l'escola on treballava pagàvem millor que la majoria d'escoles privades-concertades. Es lamentava que si bé fer de mestra era una feina creativa i *"et permet evolucionar, canviar i aprendre"* vivia també una altra cara de la moneda, *"és una feina que et crema per tot el que envolta a aquesta professió"*.

De moment, havia pogut veure que una cosa que cremava a la Mercè era el ritme que li exigia el treball a segona etapa, i la dedicació de moltes hores de reunions extra-escolars a què havia d'assistir. Però hi havia més factors que envoltaven aquesta vida professional. I jo tenia l'oportunitat i el repte d'aprofitar la meua posició d'externa per aportar dades, fets, és a dir un conjunt d'evidències de tot el que anava observant amb la finalitat d'aprofundir en la comprensió de la realitat on estava implicada ella. Ben cert que hi havia molts aspectes rellevants encara per descobrir. Primer de tot, volia esbrinar més a fons el tipus

d'afectes i de relacions que establia amb els alumnes perquè una intuïció i algunes dades que he aportat en aquest apartat em feia sospitar que hi havia alguna cosa no conciliada.

Capítol 13

L'expressió de l'emotivitat

Tal com he apuntat a l'apartat anterior, per a la Mercè era molt important com vivia l'aspecte emocional en relació amb els alumnes de cicle inicial. Ella sentia que la "*compensava*" i la "*gratificava*" aquesta estimació explícita i física amb què vivia aquesta implicació, se'ls sentia -com deia- com si fossin els seus fills. Ella insistia que ho vivia així, perquè era molt emotiva. Era una relació prou evident, i important per a què altres companys seus la destaquessin i la ressaltessin com a molt positiva. Algunes de les diferències que la Mercè apuntava entorn a cicle inicial i a segona etapa, també confirmaven que ho vivia com a important.

D'altra banda, a mesura que la coneixia i intimàvem, advertia que en la seva vida privada i personal vivia molt a flor de pell les experiències emotives. Me n'adonava per la manera que tenia de ressaltar les coses que li afectaven de la relació amb la seva família, per la disponibilitat incondicional que tenia amb els amics i les amigues, pels aspectes que valorava de la vida, pel que defensava, pel que s'enfadava, pel que la il.lusionava... Era, és una persona transparent en aquest sentit. I no només és expressiva per la facilitat i vivesa amb què explica el que sent o el que li passa, sinó perquè es comunica amb tot el cos. La mirada, els gestos i el to de veu acompanyen la tristesa, l'alegria, el dolor i la satisfacció que sent i viu.

Per aquestes evidències volia aguditzar els sentits per captar i aprofundir com es reflectia aquest aspecte en la seva vida professional. Volia fer-ho d'una manera atenta, precisament perquè el més quotidià, el més familiar i el més evident de vegades és fa menys visible, sobretot quan vas coneixent una persona i vas interioritzant els comportaments d'acord amb la imatge que

construïeixes. I aviat no t'estranyen reaccions o conductes d'aquella persona perquè ja és "normal" que digui el que diu, que faci el que fa i que pensi el que pensa. Per tant, el que calia era deixar-me sorprendre i no sempre va ser fàcil. Per això, va ser molt important anotar sistemàticament tot allò que veia, escoltava i sentia, amb la consciència que tot podia ser rellevant. Tot podia impressionar-me.

Un dels primers aspectes que em van donar pistes era el tipus de llenguatge que feia servir descrivint algunes situacions. Bastant sovint, la Mercè utilitzava la paraula "criatura" quan es referia als alumnes: "...entenc a les criatures. Em sé posar al seu nivell"; "Cal tenir una mica d'humanitat per aquelles criatures que potser no poden seguir molt bé el ritme que els marquem ..."; "Sí una criatura no aprova, penso: pobret, no aprova perquè té una problemàtica a darrera..."; "Veig la criatura globalment, no només la matèria que té suspesa...". Aquestes eren algunes cites recollides en les converses del capítol anterior. A més, era significatiu que fes servir la paraula humanitat, i era significatiu, també que qualifiqués de pobrets als alumnes que no seguien perquè això, la feia patir i l'anguniejava. Aquesta última expressió li havia sentida a dir més d'una vegada quan, des del passadís, veia els que es quedaven a recuperació després de la jornada escolar. Es lamentava i li sabia greu que els alumnes amb més dificultats s'haguessin de quedar a l'escola més hores perquè es devien sentir més que cansats. Com també li sabia greu i patia quan un no podia anar de campaments pel comportament que tenia a l'escola, quan havia de decidir fer repetir de curs a un altre etc. També havia observat com la Mercè buscava el contacte físic amb els alumnes, sobretot, fora de la classe, quan els repartia el berenar i quan els vigilava a l'hora de dinar. Els donava copets a l'espatlla, d'una manera especialment propera i afectiva, acompanyats d'un somriure o d'expressions afectuoses i simpàtiques.

Un altre aspecte que relacionaria amb aquesta implicació era la dedicació que hi tenia. Altres professors ho havien destacat. La Mercè dedicava l'estona del cafè o dels esmorzars a escoltar als nanos o a atendre els pares quan calia. Quan algun alumne tenia

algun problema, per exemple, si vivia una situació familiar problemàtica, hi dedicava el temps que podia. Així mateix, quan sorgien conflictes de qualsevol mena. Sovint, donava preferència a aquesta atenció perquè en tenia la responsabilitat com a tutora, i a més ella creia que havia de ser aquest el seu paper. De vegades, però, aquesta dedicació li suposava anar molt més cansada perquè no tenia temps per desconnectar dels maldecaps de l'escola.

Ella mateixa ho havia explicitat, "*semblen els meus fills*", referint-se, és clar, als alumnes, i la veritat és que certes expresions que utilitzava i el tipus de situacions que la feien patir o entristir, em confirmaven que demostrava una sensibilitat i cura molt humanes. Jo creia que era la mateixa cura que demostrava pels amics i per la seva família.

Per la confiança que ens teníem solíem parlar de tot. Fins i tot, m'explicava detalls sobre la cura que tenia quan feia el menjar per als seus avis. Em va cridar especialment l'atenció un dia que em va comentar com els preparava l'ensaladilla, i ho vaig recollir en el meu diari: "*...ja ho sé que la puc comprar congelada, però penso que, per a ells, ha de ser millor fer-la natural, amb verdures fresques. Els ho compro tot fresc. M'hi passo molta estona preparant-t'ho, i de vegades sembla que no acabo mai de tenir-ho enllestit. Ho faig perquè fent-ho així em sento millor. És la manera que crec que ho he fer*". Eren importants aquestes dues últimes frases: Era la manera que tenia de fer les coses, i a més reconeixia conscientment que ho havia de fer així. Talment com quan dedicava el temps que podia a atendre els nens i les nenes.

Per aquesta manera de ser i per la manera en què establia la relació amb l'alumnat, la portava de vegades a demanar-los una fidelitat o complicitat emotiva especial. I era molt clar que aquesta fidelitat i demostració d'afecte la tenia quan treballava a cycle inicial, però ara que estava a segona etapa, potser era més difícil demanar-los-la -almenys semblant-, perquè com ella deia i reconeixia: "*els adolescents no es mostren tant en aquest nivell més afectiu perquè passen per una etapa emotiva més dura*". Sobre aquesta demanda d'expressió d'afecte havia recollit algunes situacions en què ella esperava un altre tipus de resposta per part de l'alumnat. En una ocasió, durant el curs, ella havia explicat a

dues alumnes que el seu avi estava malament, i després, al cap d'uns dies, em va comentar: *"No han estat capaces de demanar-me què fa el meu avi ni com es troba. Jo béestic per tot el que els passa"*. I vull fer referència a una altra situació que va passar a final de curs, quan s'acomiadava d'un grup d'alumnes que havien estat bastant conflictius i ella hi havia dedicat moltes hores com a tutora. Em va explicar així el que havia sentit: *"M'he emocionat quan els deia que ja s'havia acabat el curs i que tot el que havíem passat quedava guardat a l'experiència personal de cadascú. M'he emocionat i ningú ha dit absolutament res"*. Es va tornar a emocionar perquè sentia tristesa per la resposta tan poc emotiva dels alumnes.

Quan vaig poder trobar el moment adequat -no sempre era fàcil trobar una estona per parlar relaxadament i tranquil·la-, li vaig plantejar el que havia anat observant relacionat amb la manera que tenia de manifestar l'emotivitat: les expressions, els gestos, les mostres d'afecte, el que l'emocionava, el que em destacava dels alumnes... M'escoltava atenta i quan vaig acabar l'explicació, el silenci va ser una mica llarg. Després, em va contestar *"no me n'havia adonat. Molts dels aspectes de què parles no en sóc conscient"*. Va tornar fer una altra pausa, potser encara més llarga i va afegir: *"De vegades penso que m'implico d'una manera molt emotiva en tot"*. Vam comentar com ella es sentia involucrada amb els adolescents, el tipus de complicitat que hi establia, i com havia viscut amb aquests mateixos alumnes a cicle Inicial. Ella anava desplegant les comparacions sobre les necessitats dels petits i les dels més grans de segona etapa. I, alhora, es repensava la seva actuació. Ella veia que havia d'anar canviant i havia de passar per aquest aprenentatge. Jo pensava que molts ensenyants han d'anar trobant els punts de contacte, d'implicació, de relació segons el grup d'alumnes, i segons, també, no ho podem oblidar, com cadascú és.

A partir, d'aquestes informacions, vam comentar com la manera de ser personal es reflectia en la seva feina, i valoràvem que aquesta atenció i cura per als alumnes era fonamental, perquè l'ajudava a considerar-los com a persones globals i és lamentava que potser, a segona etapa, de vegades, es prioritzava la matèria

per sobre a entendre les situacions personals de cada alumne. Segons ella, els tutors i les tutores patien molt més aquesta responsabilitat doble, perquè havien de vetllar tant un aspecte com l'altre.

Jo veia que els nens i les nenes s'apreciaven a la Mercè. I També, veia com ella els defensava, els entenia i intentava posar-se al seu lloc. Algunes vegades havia presenciado situacions com aquesta que ho reflecteix: Un professor va fer quedar a un alumne més estona a classe perquè tingués temps per acabar els exercicis, abans de dinar. L'alumne es va posar nerviós i es posà a plorar. El professor no acabava d'entendre perquè s'havia posat a plorar i li ho comentà sorprès a la Mercè. El professor s'excusà dient que de vegades era difícil trobar l'equilibri entre la formació bàsica que se'ls pretén donar i el ritme individual que té cada alumne. La Mercè justificà l'actitud del nen tenint en compte que després d'estar tot el matí rebent classes (de 9 a 2/4 de 2, amb un descans de mitja hora) estava cansat i potser veia que no tindria temps de dinar, ni de jugar. La Mercè després em va comentar que no estava d'acord a fer quedar més estona als nens a la classe, i va puntualitzar: *"De vegades alguns professors ho fan, amb tota la bona intenció, però crec que fer-ho és donar més importància a la matèria que als nens i nenes, perquè ens oblidem de tenir en compte altres aspectes com el cansament que porten, el que els preocupa, la situació en què es troben, etc."*

De vegades, aquesta doble responsabilitat de tenir cura per l'alumnat i d'atendre les exigències acadèmiques eren difícils de combinar. Per això, per la seva manera de ser, encara hi patia més quan tenia un grup de tutoria complicat, perquè no tenia el temps d'atendre'ls potser com necessitaven, i d'altra banda, els havia d'exigir atenció i bon rendiment. Em parlava com vivia aquestes situacions d'aquesta manera :

Em cansa i m'esgota tenir un grup amb actituds molt complicades i conflictives. M'ho passo malament. De vegades, m'he cremat molt portant un grup de tutoria, i el més dur és quan veus que no serveix de molt abocar-hi tots els esforços. Una cosa és quan el grup rutlla i una altra quan no saps què fer-hi perquè

acumulen expulsions de classe; perquè sempre s'estar movent, xerrant, escridassant; perquè suspenen mol i no estudien; perquè s'acumulen queixes de professorat... Llavors em cremo perquèestic constantment pendent de les criatures. Penses que dius i fas el que és millor i potser no ho encertes.

De vegades he passat moltes hores escoltant-los, avisant-los o aconsellant-los i no sé si han servitots els esforços. Arriba un moment que gasto totes les energies i em bloquejo. I llavors no t'adones de que realment passa fins que t'ho mires amb distància i quan hi estic tant implicada no ho puc veure amb distància. M'és un problema.

Penses que amb 12 d'anys d'experiència has de tenirprou recursos per superar moments de dificultat, i he vist que encara me'n falten. Potser perquè encara no conec prou bé la segona etapa... Em fa estar angoixada quan visc amb tensió amb els alumnes. Per estar-hi bé necessito que tinguin una actitud col.laboradora.

El Toni, el company amb qui la Mercè compartia la sala de tutoria, parlant sobre la Mercè com a tutora, m'havia comentat: *"Cada dos per tres té visites de pares i entrevistes amb alumnes. Sap moltes coses del seu grup de tutoria: què els passa, què fan, crec que més del que jo sé del meu grup. I això no sé si passa perquè ella és així o perquè les dones, diuen, pesquen molt ràpid aquests aspectes de com són i com se senten els nanos".* El Toni estava convençut que *"els tutors no s'haurien d'implicar del tot amb els alumnes. No cal voler-ho saber tot. No cal fer de mare. S'ha de ser més professional".* Algunes vegades, jo havia sentit en veu d'altres mestres, no de l'escola de la Mercè, comentaris i reflexions que feien sobre el seu treball, i els semblava que sentien molta implicació emotiva en aquesta feina els restava professionalitat. En sentir aquestes paraules del Toni, vaig preguntar-me com podria ser possible ser professional de l'educació i no sentir-s'hi implicat emotivament. Sovint, s'associa a ser professional amb valors més vinculats als patrons

'masculins' (objectivitat, racionalitat, organització, prioritització de les tasques concretes abans que les relacions personals, menys receptivitat a les situacions personals, etc.) enfront dels valors considerats 'femenins' (receptivitat, subjectivitat, implicació emotiva, sensibilitat a les problemàtiques personals i relacionals, etc.). Això, evidentment, no vol dir que tots els homes i totes les dones responguin a aquests models, sinó que són trets generals que caracteritzen a cada gènere fruit d'una tradició que ha relegat a les dones a actuar als espais privats, i als homes als espais públics. El Toni, també, va fer referència a aquests aspectes quan es preguntava si és pel fet de ser dones que entenem més 'el que passa i el que senten els alumnes'. Segurament, que desenvolupant uns valors o uns altres ens apropem més a les persones o no.

Tots aquests aspectes que he comentat es demostraven, una vegada més, en les situacions que enfadaven a la Mercè. I em cridaven l'atenció pel sentiment i emoció amb què després m'ho explicava o jo veia com ho vivia, si tenia l'oportunitat de compartir-ho amb ella. En descriuré algunes de les que vaig recollir perquè em van cridar l'atenció. En una reunió de coordinació de llengua, la Mercè va insistir, com també ho feien altres companys, en la necessitat de tenir una programació elaborada conjuntament i progressivament per etapes. Potser el coordinador no ho va entendre bé, però, segons la Mercè, li va dir que "*si no hi havia programació, per exemple a 7è, no era culpa del departament, si no d'ella, que no la tenia feta*". Ella sabia perfectament que no només la tenia feta sinó que intentava treballar-hi i dedicar-hi esforços per millorar-la. Tot i així, se li va posar molt malament aquest comentari i es va sentir ferida. Quan m'ho explicava encara se li humetejaven els ulls en tornar a reviure l'emoció. Ella mateixa em confessà que estava especialment sensible aquella temporada i segurament s'havia deixat afectar més del compte. Dies més tard, el coordinador li va demanar disculpes perquè no havia estat la seva intenció molestar-la. En una altra ocasió, abans d'anar a campaments a final de curs, una mare es va posar en contacte amb la Mercè per avisar-la que si continuava el mal temps haurien de preveure els perills que comportava fer la travessa a la muntanya i

els podia agafar desprevinguts. La Mercè va contestar a la mare que intentaven prendre totes les precaucions que podien i sabien. Però, la mare va insistir en diverses trucades a la Mercè per dir-li que seria una falta de responsabilitat no preveure-les. La Mercè li va contestar al final que si no “*se’n fiava*” que no deixés anar-hi la filla. La Mercè m’expressava la seva preocupació per la desconfiança de la mare i sobretot perquè se’n dolia que li hagués dit irresponsable: “*ni en sóc, ni m’hi considero*”. Vaig presenciar aquest diàleg entre el Toni, que també havia d’anar als campaments, i la ella:

Toni: La coordinadora m’ha dit que la senyora no s’ho havia pres tan malament això dels campaments...

Mercè: És clar jo sóc la mestra, i una cosa és el que em diuen a mi i una altra és el que diuen a la coordinació o a la direcció.

Toni: És que crec que t’ho agafes com una qüestió personal.

Mercè: És que la senyora m’ha dit irresponsable! (Ho diu enfadada).

Toni: Ets tu que t’ho agafes així. Pensa que la responsabilitat és de tot l’equip, si passa alguna cosa. No hi vas tu sola a fer els campaments i també ve el director.

Aquests eren alguns exemples dels fets que enfadaven a la Mercè. Potser per això, més d’una vegada, el Toni m’havia dit que la Mercè s’agafava les coses “*molt a pit*”. Però, ella no reconeixia que s’agafés algunes coses ‘a pit’. Ella pensava que hi havia motius més que suficients per agafar-s’ho com s’ho agafava i de cada situació en sabia treure hàbilment els arguments per justificar la seva actitud. I jo creia per les situacions que abans he descrit, més d’altres que em va explicar o vaig viure al seu costat, que podia ser possible la interpretació del Toni, però, almenys jo volia anar més lluny.

La versió que havia anat construint era que aquesta actitud estava d’alguna manera vinculada amb altres trets de la seva personalitat. Vaig anar descobrint, per reaccions que tenia en la seva vida privada, que la Mercè era una dona que solia

culpabilitzar-se de les coses que no funcionaven. I potser en més d'una ocasió crec que no es valorava el que realment valia, que era molt. Havíem parlat molt sobre aspectes de la nostra personalitat com a dones. Un dia, a l'escola, després de dinar, vam estar gairebé una hora parlant sobre la implicació i la conseqüència d'aquestes característiques personals en les nostres reaccions emotives, la cura de les relacions que teníem amb les altres persones, els sentiments de culpabilitat que assumíem, etc. I al final, ens preguntàvem quins dels trets de la personalitat que teníem com a dones encara eren un llast i llegat que arrossegàvem de la pròpia obscura història de les dones: la culpabilitat, la inseguretats, la poca valoració personal, etc. El timbre, que avisava que les classes de la tarda començaven, ens va tornar a fer tocar de peus a terra i la Mercè, a corre-cuita, va canviar la cara i va començar a buscar els papers que necessitava per a la classe. Va fer una llambregada ràpida a l'horari per saber quin grup tenia, mentre deia en veu alta: *"amb tantes coses al cap no sé mai quin grup em toca"*. Es va allunyar passadís enllà. Al cap de poca estona jo deixava l'escola i passant pel passadís encara la vaig veure dins d'una aula passant llista. Va aixecar el cap i vam intercanviar un somriure de comiat.

A poc a poc, anava construint un teixit de relacions i de significats. Però calia matisar-lo i completar-lo amb la vivència i l'experiència que en tenien els alumnes. Vaig pensar que si la Mercè reflectia aquesta manera de ser amb el tipus de relació que establia amb els seus alumnes, havia de recollir-ne la seva opinió, per completar el teixit del que significava aquesta expressió d'emotivitat.

En preguntar als alumnes com era la Mercè, quins aspectes del seu caràcter els agradava més i quins menys, vaig percatar-me que feien referència i insistència a dos aspectes sobretot. Un que me l'esperava i un altre que em va sorprendre de debó, tot i que vaig trobar-ne l'explicació. D'aquesta manera, vaig recollir un seguit de qualificatius i explicacions de com era la Mercè. Bé, és a dir, com la percebien i com la vivien els alumnes. Molt aviat em vaig fixar que la majoria dels alumnes de 7è, tenien idees bastant elaborades de les coses, segurament pel context socio-cultural

d'on procedien -la major part eren fills i filles de pares i mares de professions liberals, alts càrrecs d'empresa o de l'administració, professionals de l'ensenyament...-. Una de les opinions que em va impressionar va ser: *"Els alumnes ens adonem de la manera de ser de la mestra, per la manera que té de parlar, de pensar... es nota molt com és... Ens transmet la seva manera de ser a la classe"*. Altres havien dit que arribaven a conèixer molt els mestres perquè *"ens passem mitja vida a l'escola"*. Una alumna va puntualitzar: *"Em sembla que conec més la Mercè que els meus germans"*.

Molts dels aspectes que feien referència a la manera de ser de la Mercè, coincidien a destacar el recolzament que rebien, i la confiança que li podien tenir: *"La Mercè, sempre que pot, t'ajuda amb el que necessitis"*. Realment va ser una afirmació contundent i clara. I el mateix alumne, va continuar preguntant-me: *"A que quan li vas demanar si et podia ajudar a fer el treball que estàs fent amb ella, et va dir de seguida que sí?"*. Li vaig contestar que sí, i que jo també estava d'acord amb el que deia. Altres opinions van ser: *"ens recolza molt sempre que hem tingut un problema o alguna cosa. Ha estat sempre al nostre costat."*; *"Fa el que pot i ens defensa"*; *"Si pot fer alguna cosa per algú ho fa. A mi, sempre m'ho ha fet. I si no pot ajudar-te t'ho raona i no et fa fora de la tutoria d'un crit"*; *"Sentim que ens recolza, encara que també ens faci sermons"*; *"Saps que te'n pots confiar. Quan vas a veure-la, segur que et rep bé, sense haver de demanar hores, ni fer abans una petició escrita"*. Vaig recollir algunes opinions "de nenes" realment adictes: *"Jo em sento amb la Mercè com si fóssim amigues. M'agrada quan ens explica el que fa els dissabtes i coses així"*; *"Jo li estic molt agraïda a la Mercè perquè si no arriba a ser per ella, no m'hagués sortit del conflicte que tenia amb algunes amigues"*. En canvi també vaig recollir-ne d'altres, "de nens", que no la vivien d'aquesta manera tan propera. Alguns d'ells ho manifestaren així: *"Jo no hi aniria a explicar-li alguna cosa que em passa perquè encara em rondinaria"*; *"Quan he tingut algun problema, m'ha dit que no pot ajudar-me perquè he de ser jo que m'he d'organitzar millor"*. Em va cridar l'atenció que les nenes s'identificaven més amb la manera que tenia la Mercè d'apropar-se afectivament i potser els nens no tant.

Vaig reunir moltes altres opinions corroborant que la trobaven *"molt bona persona"*, sobretot per aquest ajut i recolzament incondicional que sentien amb ella. Altres qualificatius que es repetien eren: *"simpàtica"*, *"molt amable"*, *"agradable"* i *"divertida"*. Sovint el qualificatiu divertida anava acompanyat d'un matís: *"sobretot quan anem a campaments"*. A la Mercè, no li van sorprendre gens aquests comentaris: *"N'estava segura que els alumnes pensen que sóc bona persona. Mai he tingut alumnes que em fessin alguna trastada. M'hi puc entendre més o menys, però mai m'han fet cap mala passada"*.

Aquesta part era la que m'esperava. Però tal com he dit abans, hi havia un altre aspecte del caràcter de la Mercè que em va sorprendre que ressaltessin els alumnes. Jo no ho havia notat, encara que ben mirat tenia el seu sentit. Segurament perquè jo hi anava dos dies a la setmana a l'escola i a unes classes concretes i els alumnes estaven, amb la Mercè, quatre vegades a la setmana i a part les hores de tutoria. Gairebé tots els alumnes feien referència d'una manera o d'una altra al caràcter variable que tenia la Mercè. Els comentaris i les expressions que vaig aplegar entorn a aquest tret eren: *"La Mercè és molt variable, de vegades ve contenta i de vegades ve enfadada"*; *"De vegades s'enfada i no entenem el motiu real. Va a dies el seu caràcter"*; *"A mi, m'agrada molt la Mercè, però té dies de tot"*. Jo pensava que era bastant normal que els mestres tinguin dies bons i no tant bons. De vegades pel que sigui, s'està més susceptible i t'afecten més les coses. Per això, en les converses que tenia amb els alumnes, els deia que ho trobava normal. La majoria m'explicaven que entenien que els professors de vegades s'enfadessin més o menys, perquè ells també passaven dies de tot, però que ho notaven especialment de la Mercè. Totes aquestes explicacions me les anaven donant amb molta naturalitat i amb molts raonaments, talment com si els alumnes fossin molt madurs i molt adults. Vaig continuar aplegant comentaris sobre el caràcter variable de la Mercè: *"Si ve enfadada d'una altra classe, a llavors ens rondina més a nosaltres i ens toca el rebre"*; *"Sempre que entra enfadada ha de passar alguna cosa dolenta i si ve tranquil·la no passa res"* ; *"els divendres quan ens toca a la tarda, com que ja deu venir cansada, està més de malhumor... És clar que*

nosaltres també n'estem, de cansats. El problema és que si ens rondina encara pleguem més tard, llavors". En general, m'adonava que els alumnes eren molt respetuosos amb les opinions que donaven del professorat i en concret de la Mercè. Si els semblava que havien comentat alguna cosa que no trobaven bé, intentaven excusar-se o disculpar-los. Sovint quan acabaven de dir que la Mercè s'enfadava, afegien que ells també estaven esverats, que també es cansaven, que tenien ganes de dir coses als companys i xerraven, que eren molts alumnes a la classe i això cansava més als mestres, etc.

Quan ho vaig comentar a la Mercè, la primera reacció va ser: *"Jo penso que això els ho sembla a ells. Jo no me n'adono."* Jo li comentava que m'estranyava que fos la majoria que els ho semblés i ho destaquessin. La Mercè, sense donar-hi gaire importància va insistir: *"Mira, Remei, alts i baixos en tenim tots. Hi ha dies que puc entrar més animada a la classe i altres dies no tant per diversos motius, com per exemple, cansament o per motius personals"*. Però, com moltes altres vegades, la Mercè solia analitzar les coses, i es va quedar pensant, com buscant si hi havia explicació al que deien els alumnes. Al cap d'una estona, em va dir: *"Bé, sí que en tinc d'alts i baixos perquè si no no seria humana. ... I segur que ho veuen ...-pausa- ... perquè amb la cara pago"*. Ella la va trobar l'explicació, la mateixa que hauria dit jo: "amb la cara paga". Una persona com la Mercè que s'implica emotivament amb el que viu, és lògic que es projecti i es mostri molt més que d'altres mestres. Potser, altres professors i professores poden neutralitzar més el que senten davant de l'alumnat. Aquest fet em va fer reflexionar sobre la uniformitat de models a què devien estar acostumats als alumnes, amb la consegüent pèrdua de diversitat que comportava. Em preguntava que potser per això destacava la Mercè. Ella és molt transparent en aquest sentit, perquè la veus i saps com està per dins. De fet, aquesta manera de mostrar-se no era res més que una altra manifestació i expressió de la seva emotivitat i sensibilitat.

Capítol 14

La planificació i l'organització de l'ensenyament

Entendre i comprendre què implica explícitament i implícita la planificació i l'organització de l'ensenyament no és una tasca gens fàcil. I és difícil, per la quantitat d'aspectes, circumstàncies, condicions que envolten el que la mestra decideix fer i com fer-ho a l'aula. A partir d'observacions de classe es poden veure aspectes importants que donen pistes sobre el que passa. D'una banda, què fa la mestra: com organitza les activitats, quins materials fa servir, quina és la dinàmica que estableix a classe, quins comentaris fa als alumnes, és a dir, què els ressalta, què l'enfada, què la satisfà... Per altra banda, què fan els alumnes: l'actitud que tenen davant de les activitats, el rol que tenen a la classe, l'interès que mostren a seguir-la, com reaccionen si no estan motivats, els comentaris que fan.... I tot això, depenent de la freqüència en què passin certs comportaments, accions i comentaris, ens permetria dibuixar el retrat del que està passant a l'aula. Però i el significat del perquè passen les coses que passen? Això és molt més complicat. Si el meu objectiu era no només observar i descriure què passava sinó també esbrinar quin significat tenia per les persones implicades en aquest procés, sobretot per la Mercè, havia d'intentar-ho.

Moltes vegades m'havia sentit impotent, pensant que no recollia la informació que em calia, pensant que no era del tot capaç de captar el que era important, pensant que havia perdut el temps revisant uns documents quan potser era més convenient entrevistar algunes persones en concret... A més, com a investigadora i col.laboradora de la Mercè m'havia d'adaptar al

ritme de treball de l'escola i d'ella. Això volia dir tenir en compte algunes limitacions com a persona que era fora de l'escola.

Estava involucrada en un procés ben complex. El teixit de les relacions que s'estableixen i les accions que se'n deriven en qualsevol organització humana ho és. I jo, a més a més, anava a l'escola sense unes hipòtesis per comprovar, ni unes categories prefixades per observar, ni unes pautes predeterminades per recollir la informació. Al contrari, volgutament, havia iniciat la investigació amb prou flexibilitat per poder captar les pistes i les proves que la realitat del dia a dia es construïa, m'oferia. La meua sensibilitat, perspiciàcia, curiositat i creativitat m'havien de guiar: Jo mateixa era l'instrument de recerca més important.

Comença el curs. Les primeres setmanes de setembre.

Durant aquests primers quinze dies de setembre, l'escola Collserola, com la majoria d'escoles, obre les seves portes. Però no estan obertes per a tothom. Només per al professorat i els alumnes que el dia acordat anirien a examinar-se del que havien suspès al juny.

La Mercè quan entra a l'escola ja té les activitats planificades, tot el que hi farà aquests primers dies. Se li reparteix un full, com a tot el professorat, on s'especifica: les reunions d'etapa, els horaris de les proves de setembre, el dia de lliurament de les proves corregides, les reunions de coordinació de lliurament d'horaris, les reunions d'intercanvi entre tutors i tutores, reunió de departament per tal de realitzar la previsió de la programació i del treball previstos per a la matèria. Hi ha programades unes sessions de formació, és a dir, seminaris de treball realitzades conjuntament pel professorat d'un departament determinat amb algun especialista en didàctica del tema. S'aprofiten aquests dies per fer alguna reunió general per a tot el professorat sobre la reforma. Algunes tardes d'aquests primers dies, les tenia ocupades per corregir les proves de setembre, altres per fer algun seminari i quan podíem preparàvem la programació del curs.

La Mercè no em solia fer gaires comentaris sobre aquests quinze dies. Però vaig anotar-ne alguns: el discurs del director de

l'escola que el feia el primer dia quan donava la benvinguda al professorat, l'horari i el calendari de reunions. Sobre el discurs del director, m'havia comentat que, a part de comunicar al professorat la informació general de l'escola, els destacava que *"el professorat és el motor principal de l'escola. És podrà donar una bona qualitat d'ensenyament, només si hi ha un professorat de qualitat i entregat a fer una bona feina a l'escola"*.

Em comentava també, que l'horari que li tocava, el trobava *"feixuc i pesat"* i afegia mentre me l'ensenyava: *"No sé pas com m'ho faré el divendres a la tarda. És quan estan més cansats els nanos. Els divendres sempre ens toca fer classes al professorat que fem jornada completa a l'escola"*. M'ensenyava el full on tenia especificades les reunions que es farien durant el curs: les de departament, les reunions de tutoria, les setmanes d'avaluació, les festes que es celebraven. Però totes aquestes estaven incloses dins de l'horari laboral, encara que les reunions d'avaluació eren de 5 a 7 de la tarda. Les que trobava més cansades, tot i que reconeixia que eren *"útils i necessàries"*, eren les que havien començat a fer el curs 91-92 sobre l'organització i la progressió d'objectius i continguts de l'àrea de llengua. Eren les reunions extres que feien per departaments per planificar els objectius d'ensenyament d'acord amb la reforma. Tenia aquestes reunions dos dijous al mes, d'una durada de dues hores, de 5 a 7 de la tarda. De vegades les feien al migdia. Eren considerades hores de treball extres i l'escola les remunerava.

Quan jo vaig començar anar a l'escola de la Mercè, havia dedicat algunes estones, els primers dies, a revisar la documentació que repartien al professorat. Sempre havia demanat a la Mercè si hi tenia cap inconvenient que ho revisés i ella sempre em responia de la mateixa manera: *"Del que tinc, mira tot el que vulguis"*. Ella sempre que podia em facilitava la feina. Jo ho feia amb la intenció de tenir més informació del context del seu treball i ella així ho entenia.

Vaig adonar-me que en pocs dies, la Mercè havia acumulat comunicacions diverses de la direcció i la coordinació, tant dirigit al professorat, com als pares per tal d'informar-los sobre l'organització general de l'escola. Hi havia documentació diversa:

avisos, reglamentacions, normativa diversa, programació d'activitats extra-escolars.

En la comunicació que es distribuïa als pares, hi constaven els horaris de l'escola; avisos i recomanacions sobre l'organització del centre; el llistat de professorat i els responsables de cursos i de seminaris; advertiments i permisos que necessiten dels pares sobre: les sortides, menjars i medicaments. La majoria de punts feien referència a aspectes generals d'organització i de funcionament. Vaig llegir un apartat que em va cridar especialment l'atenció. S'encapçalava així: relació social. I s'entenia la celebració de Sants o aniversaris.

Convé que tota relació social sigui educativa i respongui als principis de l'escola (...) En les celebracions, l'ambient de la classe no ha de perdre la senzillesa ni ha de destorbar el ritme de treball. Les felicitacions i els obsequis han de ser també senzills i d'acord amb la programació d'educació per a la salut vigent a l'escola. No s'autoritzaran el repartiment de pastissos, bosses de caramels, etc.

Per als alumnes, també hi havia una sèrie de normes que la tutora corresponent els les explicaria el primer dia de classe. La Mercè m'havia ensenyat el full on tenia especificat i ben detallat tot el que els havia de dir. A cop d'ull, em va impressionar perquè era una llista ben llarga. Més aviat era com un recordatori perquè tant el professorat com l'alumnat coneixien ja d'altres anys les normes que regien l'organització de l'escola. Sobretot es pretenia regular i recordar el comportament que s'esperava dels alumnes i per tant el que havia de vetllar el professorat. Tot i així la Mercè ho havia de tornar a repetir i així ho tenia planificat. Vaig recollir literalment els apunts que tenia preparats per aquest primer dia de classe:

.Passar llista. Presentació tutora.

.Recollir treballs d'estiu.

.Horari alumnes: 9 a 11/ de 2/4 de 12 a 2/4 de 2 i de 3 a 5. Esbarjo: Matí i migdia al pati de la barana blava.

.Dinar: de 2/4 de 2 a les 2. Recordar-los que cal menjar bé i acabar-s'ho tot.

Opcions migdia: de 2 a 3:

-aula estudi (hi poden anar 7 persones amb passí)

-Biblioteca (hi poden anar 5 persones amb passí)

-Activitats Musicals: Orquestra i Música de cambra. (per a 6è, 7è i 8è)

-Accés als ordinadors: Per als de 8è que hagin de fer treballs específics.

(Els delegats s'encarregaran d'apuntar cada matí els qui vulguin passí per anar a l'aula d'estudi i a la biblioteca).

.Repartir horaris, agendes i llibretes de treball.

-Comentar el professorat que tindran.

-Comentar quines assignatures es fan en grups partits: Anglès, francès, laboratori, informàtica. Català, castellà i matemàtiques una hora a la setmana en grups partits. Música i teatre són quadrimestrals.

.Material: Calaix endreçat. No fer malbé taules i cadires. Conservar i folrar, un cop revisats, tots els llibres. Repartir llibretes i etiquetes. A les etiquetes hi posaran el nom, la data i l'assignatura i després enganxar-la a la llibreta corresponent. (Aquí no ho tenia especificat, però per a cada assignatura hi havia un color diferent de llibreta. Les llibretes eren de mida foli). Repartir agendes (eren llibretes petites, on els alumnes hi anotaven les feines que havien de fer, i alhora els seus pares podien saber els deures que havien de fer els seus fills. També s'hi especificava el comportament quan els tutors ho veien convenient).

Advertiments: l'estoig ha de portar cremallera. El compàs i l'escaire els tindran guardats a casa fins que el professor els digui que ho necessiten.

.Repartir penjadors. A dins de la classe poden penjar-hi les carteres. Els abrics es posaran als penjadors de fora de l'aula.

.Repartir càrrecs: delegats -2 alumnes-, Mural -3-, Agenda pissarra -2-, Jardiner -2- (tenir curar de les plantes de la classe); ordre i manteniment -3- (Carteres, pissarra, persianes, taules).

.Recomanació: No portar a l'escola sabates amb metall.

.Avaluacions: N'hi hauran 4 durant el curs.

.Recuperacions: Es començaran al gener.

Normes de conducta: No menjar xiclets. No es pot sortir de l'aula entre classe i classe. Escales que han d'utilitzar. Importància de la puntualitat: Els alumnes que arribin després de passar llista hauran d'omplir un document a la secretaria. Necessiten el permís dels pares per fer sortides. Han de portar una bata per a la classe de plàstica. Les festes d'aniversari es recomana que les celebrin els caps de setmana. No es pot córrer pels passadissos. Recordar que l'aula és un lloc de treball.

Després de llegir el full, vaig pensar que l'horari de l'alumnat, era una bona jornada laboral. Tenien 30 hores de classes i una permanència al centre de 40 hores setmanals. Això sense comptar el temps de dedicació que feia cada alumne a casa seva per estudiar o fer els deures encarregats. També vaig pensar que l'escola establia i regulava molt el comportament dels alumnes, no només en aspectes d'organització i d'ordre a l'escola, sinó en qüestions de material escolar, control dels deures, etc.

Abans de començar les classes, la Mercè disposava de molta informació sobre com eren els alumnes que tindria com a tutora, dels qui en seria responsable. Me n'havia adonat pels comentaris que em feia sobre els alumnes o sobre el grup. Pel que feia a les referències generals sobre el grup-classe, m'havia dit: "aquest any tindrà un grup una mica complicat, són una mica estranys", o bé "aquest grup són normalets", "aquesta és una classe que rutlla". La Mercè sabia de bon començament, quins tenien dificultats d'aprenentatge, qui s'esforçava i treballava, qui creava problemes d'actitud, quins eren bons estudiants, quants

repetidors tenia... Una de les preocupacions que destacava era: "*Tindr  4 repetidors en una classe de 34*". Ho comentava ressaltant la quantitat d'alumnes que hauria d'atendre.

Ella disposava d'aquesta informació sobre els alumnes per diferents procediments. Primer de tot era important la reunió que els tutors dels cursos anteriors tenien amb els nous. La Mercè, durant la reunió escrivia al costat del nom de l'alumne aquelles característiques que li ressaltava el tutor o tutora anterior. Mirant atentament els trets que s'hi especificaven, vaig veure que feien referència a aspectes de capacitats intel.lectuals i aptitud per a l'aprenentatge; aspectes relacionats amb l'aprofitament i l'esforç; i aspectes relacionats amb les actituds i maneres de ser. Les expressions que feia servir la Mercè estaven escrites amb un to més aviat col.loquial perquè era un document intern per a ella. Algunes de les referències anotades sobre els aprenentatges i les aptituds eren: "* s d'excel.lents*", "*molt justet*", "*de notables*", "*just ssima*"; "*dificultats amb les matemàtiques o en les llengües*" -aquestes eren les dificultats que es detallaven sobre les matèries concretes-; "*dificultats en la concentració*", "*problemes d'atenció*", "*bona capacitat*". Sobre els trets que feien referència a l'aprofitament i l'esforç: "*Poc treballador*", "*pencona*", "*una mica gandula*", "*treballa molt poc*"... Dels aspectes relatius a les actituds i al caràcter es destacaven: "*té problemes amb el grup*", "*va al seu aire*", "*bitxo*", "*divertit*", "*despistat*", "*es deixa influenciar*", "*simpàtic*", "*molt infantil*"... Hi figuraven al costat d'aquests trets algunes característiques familiars, per exemple: si els pares estaven separats s'anotava amb qui vivia l'alumne, o hi feien constar la professió si la consideraven rellevant, per exemple si eren professionals de l'ensenyament, etc. També hi havia un altre tipus de qualificatius molt més genèrics, que amb una sola expressió ja entenien els tutors a qu  es referien eren el cas dels "repetidors" i els de nens i nenes que entraven dins de la categoria gen rica de "molt maco o molt maca". Segons la Mercè molt "maco, o maca" eren aquells alumnes que seguien bé, sense problemes, s'esforçaven i a més tenien una actitud d'ajuda i col.laboració entre companys i a la classe.

A part de la reunió que tenia amb la tutora anterior, la Mercè coneixia la majoria de quan els havia tingut a cicle inicial. O per algun germà o germana que havia tingut en cursos anteriors. O per opinions d'altres professors que els havien tingut, etc. Aquest procés de construcció social dels alumnes que feia la Mercè havia començat abans d'iniciar les classes, però era un procés que continuaria i que hi dedicaria molt de temps. Tot el temps que duraria la interacció amb ells i elles, perquè constantment els estava observant les reaccions a classe, a l'hora del dinar, i anotava el que li deien altres professors. I a mesura que anava passant el temps anava confirmant la informació que li havien traspassat o la modificava depenent del que observava.

Per alguns comentaris que m'havien fet els alumnes, jo em preguntava si hi havia en aquest procés algun perill d'etiquetar-los. Sobretot ho vaig pensar arran de dos comentaris que em van fer dos alumnes diferents: *"Sempre em toca el rebre. M'ho mereixi o no. Si passa alguna cosa a classe sempre m'avisen a mi"*. *"A mi, em tenen mania els professors i no sé per què, però em passa cada any"*. Hi ha bastants estudis que confirmen que l'actitud i la reacció del professorat davant dels alumnes està relacionada amb el concepte que en tenen d'ells i d'elles. En algunes investigacions, hi consten aspectes com: que s'avisen més a uns que altres amb les mateixes reaccions, s'és més tolerant amb un tipus d'alumnes, es tendeix a veure com a correctes respostes incompletes dels considerats "bons estudiants", i en canvi les mateixes respostes dites per altres etiquetats de "dolents" no es donen com a bones i se'ls exigeix matisar i completar-les. La Mercè deia que li servia d'orientació, però *'no es pot creure del tot la informació, perquè els alumnes poden canviar a cada curs"*.

De moment si que havia vist que d'una manera o altra influenciava a la Mercè aquesta configuració a priori que tenia de l'alumnat, perquè de bon començament ja se n'havia fet una idea, encara que fos més o menys esquemàtica, i una opinió general del grup, tal com me la comunicava, tant bon punt em veia a principi de curs. És evident, que és diferent tenir la informació o no tenir-la. I la intenció era que la tutora disposés el màxim d'informació sobre aquell grup de qui n'haria de rendir comptes sobre el seu progrés

acadèmic, el seu esforç i treball, la seva actitud i el seu comportament.

L'organització i la planificació general dels cursos estava feta i també cada professor i professora sabia què li exigia l'escola i quines normes havien de vetllar perquè es complissin. Sobretot, els qui tenien sota la seva responsabilitat la tutoria. Però també, el professorat havia de fer la seva planificació de la matèria corresponent i ho feia espigolant el temps d'on podia.

Tal com he dit al primer capítol, amb la Mercè no teníem massa temps per trobar-nos i replantejar-nos la programació que ella tenia elaborada i que tenia ganes de canviar perquè estava centrada en un programa de continguts ortogràfics i gramaticals de la llengua. Abans de començar les classes, la Mercè tenia enllestit el primer dossier d'ortografia que preparava i renovava cada any. El primer era sobre la vocal neutra. També vam preparar conjuntament alguns treballs d'expressió escrita sobre la construcció de les narracions. L'organització de la matèria la tenia clara, de les quatre sessions, una la dedicaria al treball de lectura de llibres, una a aprofundir l'aspecte d'ortografia i les altres dues al treball d'expressió escrita, adquisició de vocabulari i sintaxi.

Una preocupació que em demostrava la Mercè, a part de la planificació de la matèria, era l'organització del material que s'havia de preveure de cara el treball dels alumnes a l'aula. Per exemple, si parlàvem que utilitzessin dues llibretes, els havia de quedar clar què hi escriurien a cada una. Si es repartien fotocòpies, ella havia d'assegurar-se que les enganxarien a la llibreta i no es perdrien. Si pensàvem guardar les fotocòpies d'un tema en un dossier, s'havia de pensar molt bé on es desaria. Ella em manifestava aquesta preocupació: *"Han de tenir molt clar el que han d'estudiar i cal tenir molt clar què suposa tenir un dossier i una carpeta per guardar-lo. Si la carpeta no cap al calaix vol dir que l'han de tenir al prestatge. Si cada vegada s'han d'aixecar per anar a buscar-la, tots trenta-quatre al mateix temps no pot ser. Es perdria temps, farien soroll i es desconcentrarien. Cal buscar una manera que no s'hagin d'aixecar"*. De moment, va decidir a fer-los utilitzar dues llibretes, una per les activitats d'expressió i sintaxi

i l'altra per l'ortografia i els dictats. Amb l'experiència s'ho hauria replantejant.

I els alumnes? Amb quines expectatives començarien el curs? Pel que fa a la normativa i al comportament que se'ls exigia a l'escola ho sabien molt bé què se'ls demanava. La majoria havien estat socialitzats des de parvulari a la mateixa escola. Eren pocs els nous que s'incorporarien de nou a un grup. Tenien el rol ben après i havien desenvolupat les seves estratègies d'adaptació que se'ls exigia.

Alguns m'havien comentat, que abans de començar el curs es preparaven perquè sabien que haurien d'estudiar molt: "*Quan acabes sisè tothom, -companys, professorat- diu que hem d'estudiar més a setè*". Alguns ja s'havien planificat reduir les activitats extra-escolars (esports, música o idiomes) per poder disposar de més temps per estudiar. Aquests comentaris en són alguns exemples: "*Ara només faig tennis, però els altres anys feia 4 tipus d'activitats*"; "*Jo jugo a fútbol i vaig a classes d'anglès. Aquest any només hi vaig un dia*". Segons la Mercè que deixin o no les seves activitats extraescolars depèn de l'opinió que tinguin els pares, i de la manera de ser de cadascú. Segons la Mercè, "*des de l'escola intentem recolzar les que creiem que els poden anar bé. Per exemple, si van a algun esplai o fer esport, etc*".

Pel que fa a les expectatives i a l'interès sobre l'assignatura, vam elaborar un qüestionari que vam passar als alumnes el segon dia de classe. Després d'una primera anàlisi, quedava clar que l'assignatura de català no figurava entre les que els "agradava" més. Només, 5 alumnes dels 30, hi van fer referència i per expressar que els agradava escriure i llegir, i 9 van fer constar que no els agradava perquè els costava l'ortografia i havien trobat bastant pesades les classes als cursos anteriors. Destacaven que el millor de les classes de llengua havia estat llegir i escriure textos i el pitjor era els verbs, el vocabulari, l'ortografia i la gramàtica. La majoria valorava que dominaven més la lectura i el vocabulari que l'ortografia i l'expressió. Tenien clar que durant el proper curs volien millorar l'expressió, i corregir les faltes d'ortografia. La major part desitjava que la mestra de

català fos simpàtica, agradable i divertida, això pel que fa al caràcter. Quant a la manera d'ensenyar volien que expliqués bé, fos comprensiva, que aprovés i que fos justa. Altres consideracions que em van cridar l'atenció, encara que les apuntessin pocs, eren: *"fàcil de conèixer-li els gustos, que compti amb nosaltres, que posi deures i -alguns afegien- que no s'enfadi gaire, que no xerri molt i que no sigui dura"*.

A través del qüestionari quedava bastant clar que l'assignatura de català no els despertava gaire passió. Aquesta primera anàlisi, la vaig relacionar amb l'interès de la Mercè de canviar i donar un altre aire a la classe, perquè li semblava que se'ls feia "pesada i avorrida".

Hi havia un altre aspecte interessant que contrastava amb el punt anterior. L'alumnat tenia una predisposició favorable, a priori, a aprendre català com a llengua que se sentien seva. Hi havia molts motius que justificaven aquesta actitud. El més important era que l'escola es definia com a catalana i era un principi que regia i es manifestava de moltes maneres: totes les comunicacions eren en català; tot el professorat era català, amb un bon nivell de llengua, i la majoria amb actituds molt favorables; la presència de quadres a la paret, sobre figures destacades del món intel·lectual català; La manera en què es celebraven les festes i l'èmfasi que es feia de la tradició i cultura catalanes; l'enfocament en què es transmetia la cultura i la història catalanes, etc. En més d'una ocasió, vaig tenir l'oportunitat de sentir alguns comentaris dels alumnes que reflectien aquestes actituds positives vers la llengua, fins i tot diria que reflectien una certa admiració i una estimació conscient per la llengua. Per exemple, havia escoltat com un nen recriminava un altre company en sentir que es queixava que el català era molt difícil i costava molt d'aprendre: *"Això no ho pots dir de la 'nostra llengua' encara que sigui difícil. L'hem d'estudiar per escriure-la i parlar-la el millor possible"*. Una alumna em va comentar, a començaments de curs, que li agradava el català perquè *"m'estimo la meua llengua, el català, Catalunya i totes les coses que hi estiguin relacionades"*. Una altra em va dir que era molt important *"saber 'la nostra' llengua i estimar-la"*, i una companya que ho va sentir va afegir: *"Com a catalana m'agrada dominar el*

català i parlar-lo a Catalunya". Per tant, aquestes observacions i comentaris em permetien afirmar que els alumnes tenien una valoració social del català molt alta. Per la qual cosa, no hi havia problemes de confrontació d'expectatives entre el que exigia l'escola amb el que desitjaven ells i elles. I també vaig pensar que era comprensible que la Mercè es preocupés de com ensenyar-la que fos més agradable i que aprenguessin a expressar-se millor. Jo estava segura que la Mercè era ben conscient que tenia les actituds dels alumnes a favor de la llengua i que aquest no havia de ser un problema, com ho podia ser, ben segur, en altres contextos i en altres escoles.

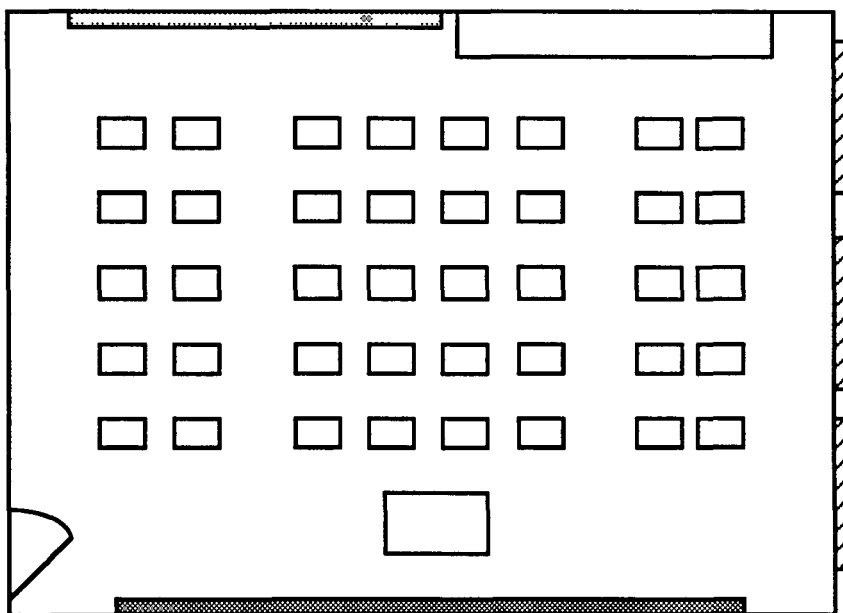
Així doncs, quan es començaven les classes, ja havien passat moltes coses que determinarien el que es faria en aquell lloc, la classe, que compartien professorat i alumnat. Uns i altres tenien ja unes expectatives més o menys formades del que es trobarien. El professorat i, sobretot, els tutors tenien a punt, no només la programació de l'assignatura sinó també la normativa que una vegada més, havien de recordar a l'alumnat sobre l'organització del centre, i el comportament que s'esperava d'ells i d'elles,... A més, entrarien a l'aula amb unes expectatives determinades dels alumnes que hi trobarien. Per altra banda, aquests també hi entrarien amb les seves i amb una idea del que voldrien que fos. I alhora tenien molt clar quin comportament se'ls demanaria. Uns i altres es trobarien. Però les expectatives s'havien construït per separat, i segurament no es posarien en comú. Tot començava d'una manera molt pensada, i planificada i, fins i tot, jo diria molt controlada del que passaria en aquell espai i en aquell temps que transcorreria a la classe i al centre.

La classe: un espai especialment organitzat

Abans de començar a descriure què passava a les classes, comentaré com era aquest espai físic on observaria la Mercè i on treballarien els alumnes. D'entrada l'aula era un espai físic agradable perquè hi havia unes grans finestres que donaven al carrer. Els alumnes hi podien treballar amb llum. Al lateral de vidrieres hi havia una prestatgeria on tenien plantes per decorar. A l'altre lateral donava a la part interior de l'escola, en un passadís

que distribuïa les aules des de sisè fins a vuitè. Des del passadís es podia veure una part de l'interior de les aules perquè hi havia vidre transparent.

Aquest espai tenia un davant i un darrera ben marcats. Les cadires i les taules estaven arrenjarades en files cap a 'endavant'. La paret on havia la pissarra era al davant, com a la majoria d'aules. Just, al davant de la pissarra, hi havia una taula, no molt gran, però més gran i més alta que les altres: la que ocuparia el professorat. A la paret del darrera hi havia alguns prestatges amb els diccionaris, atlas i els penjadors. A la paret hi havia un espai per a un mural, bastant gran, on hi havia un rètol exposat que deia: tema del mes. També hi quedava més lloc, i com vaig poder observar més endavant depenent de l'època hi anaven penjant els treballs que feien els alumnes. Qualsevol persona de la nostra societat, quan entraria en un espai d'aquestes característiques, fos gran o petit reconeixeria que això era una "classe".



Els alumnes tenien un lloc assignat i s'arreglaraven asseguts i quiets a les files. Mirant aquesta organització de l'aula, vaig pensar que s'esperava que mirassin endavant, prestessin atenció i es concentrassin en el treball que se'ls demanava. A més, pensava que, llevat dels que seien a primera fila, quan miraven a la

pissarra o al professorat, també veien els clatells dels companys que seien a davant seu.

Cadascú tenia el seu espai reservat: l'espai del professorat i l'espai dels alumnes. La disposició d'aquest espai estava tant interioritzada i rutinitzada que fins i tot en el llenguatge es reflectia. Quan la Mercè, els deia que "sortissin" a escriure a la pissarra, no els estava dient que la pissarra era fora de la classe. Tots entenien que havien de sortir del seu espai d'alumne i passar a un altre espai que sobretot es reservava al professorat. Una de les situacions que vaig recollir, il·lustra aquest fet: quan la Mercè els feia sortir a recitar el poema de Nadal per veure si se l'havien après, un alumne que tenia molt a prop em deia : *"que no em faci sortir a mi, perquè em poso molt nerviós"*. I quan sortia efectivament, estava nerviós i encarcerat i la Mercè mateixa m'ho comentava: *"Em fa gràcia veure'ls així, perquè sovint és el contrari. Ells són força moguts quan estan asseguts al seu seient"*. Jo en el meu quadern de notes vaig escriure-hi aquest comentari: *"És interessant veure la reacció que tenen quan se'ls canvia d'espai. Havien d'actuar a l'espai de la mestra. D'alguna manera, encara que no del tot conscient, així ho vivien"*. I també reflexionava com aquesta distribució dificultava una relació més propera entre professorat i alumnat. En algun moment de la classe, del primer dia que vaig observar, vaig pensar que tota aquesta disposició no era casual. El que es faria a classe i com es faria tindria a veure amb tot això. La classe estava disposada de manera que pogués facilitar l'emissió i la recepció d'informació. Em vaig preguntar quin seria el procés d'ensenyar i aprendre català a la classe de la Mercè i com aquesta organització d'aula l'afectaria i, el perquè l'escola escollia aquesta organització i no una altra. Aquests eren alguns interrogants que em formulava quan vaig començar a prendre notes.

L'observació i l'anàlisi: dues tasques ben complexes

Segurament que en ser la primera vegada que feia una investigació d'aquest tipus vivia unes sensacions especials d'inexperta. A la classe, només escrivia i escrivia. Sentia avidesa

per apuntar tot el que percebia, i alhora em sentia insatisfeta, potser més que insatisfeta, neguitosa. Em veia poc hàbil i sagaç per donar forma a tota aquella complexitat que observava. Tenia la sensació que se m'escapaven coses de les mans. Tot se m'oferia embullat i uns aspectes s'encavalcaven amb altres. Fins i tot alguns alumnes m'havien preguntat algunes vegades: "*Què apuntes?*" o "*Què apuntes tant, tota l'estona?*". I jo els contestava: "*el que passa a les classes*". Alguns no devien quedar gaire satisfets amb aquesta resposta perquè afegien: "*Però a les classes no passen gaire coses i tu em sembla que n'apuntes moltes*".

El procés d'anàlisi dels primers mesos no va ser gens fàcil. Després de recollir la informació i llegir-la i rellegir-la calia donar-li forma. Havia de destriar el que es repetia, el que em cridava l'atenció, i alhora estar atenta a allò que la Mercè l'enfadava, la il.lusionava, la preocupava o la cremava. I depenia de la freqüència en què passaven algunes coses n'havia d'esbrinar el significat, no sempre evident a primera vista. En aquest procés, sovint em trobava i em sentia tensa. Em sentia amb l'obligació d'ordenar el caos d'idees i descobrir-ne el nus que les relacionava. M'havia d'afrontar a comprendre una realitat, i la realitat mai es presentava ordenada, més aviat imprevisible, complexa i fonedissa. Vaig submergir-me fins on vaig poder per tal d'escodrinyar de prop els secrets amagats. De vegades, em sentia incapaç de donar forma a tot el que veia, escrivia i sentia... En aquests moments, havia de deixar les notes per tornar-les a agafar en una altra estona. De vegades no podia defugir de la sensació de sentir-me atrapada. En aquests moments també pensava amb la Mercè, quan m'explicava que se sentia aclaparada per la feina. Però jo no em podia queixar perquè tenia més temps que ella per donar voltes a les coses. Ella havia de ser cada dia, puntualment, a les 9 del matí, estigués com estigués, fent sol o plugués, davant de 33 criatures diferents cada d'hora. Jo no hi tenia alumnes davant, hi tenia un allau d'informació per organitzar i si no podia un dia, s'esperaria l'endemà.

Quan el neguit s'anava alleugerint, la confiança tornava a poc a poc, i amb la confiança, la curiositat i l'afany per trobar el sentit del que m'havia proposat: trobar les puntes de l'iceberg que m'ajudarien a buscar les pistes per indagar i explorar les

incògnites que anirien sorgint. Estava convençuda que tard o d'hora trobaria un fil conductor que em donaria la pista per ordenar i estructurar tota la informació de què disposava. Potser tot plegat era part del procés.

Atenció! comencen les classes.

Després de diverses lectures del material d'observacions de classe que disposava, vaig ordenar la informació dels primers dos mesos, a partir d'aquests quatre aspectes: els inicis de les classes; la conducció i l'organització; les interrupcions que es produïen del ritme d'ensenyament i aprenentatge; i la preparació i preocupació per a l'avaluació.

Els inicis de les classes

A primera vista semblava que no hagués de tenir importància com es començava una classe, però potser si que en podria tenir. Me'n vaig adonar a mesura que m'ajudava a relacionar i connectar aspectes del context per aprofundir en l'anàlisi i la interpretació del que passava.

Quan la Mercè li corresponia fer classe a les primeres hores o del matí o de la tarda, passava llista i els alumnes contestaven, de vegades amb una cantarella rutinària: "bon dia" o "bona tarda". Aquest fet formava part dels rituals de cada dia, perquè així ho establí la normativa escolar.

Alguns dies, havia observat que els cridava l'atenció, perquè venien esvalotats del pati. Un dia vaig anotar quin era l'ambient abans de començar la classe.

Els alumnes van entrant a l'aula. Estan esvalotats. Criden, parlen alt, juguen, es tiren objectes (gomes, tippex). Són pocs, generalment nenes -per tant poques- que han començat a agafar fulls de treball. Estan més relaxades: parlen més fluix. Entra la Mercè a classe, els avisa que ja s'ha acabat l'esbarjo. Tots i totes es posen al seu lloc i la cridòria s'apaga.

Altres maneres que havia anotat de començar la classe, sobretot en hores intermèdies, eren: Presentar l'activitat que es faria; preguntar a algun alumne on havien acabat la tasca o fer-los

reflexionar sobre el seu comportament o sobre l'aprofitament, en cas que els resultats d'avaluació no fossin els esperats.

Des del començament, i tal com he comentat abans, m'havia cridat l'atenció, l'actitud que tenia la Mercè a les classes, i especialment els inicis. Em sorprenia el seu posat més aviat seriós i el seu comportament més aviat tens i rígid que solia manifestar. Això era el que més m'estrenyava de la Mercè perquè, l'experiència que tenia d'ella era d'una persona molt oberta i molt expansiva. I, a l'aula, la veia que amagava una part d'ella. Treia una altra cara. Per què? Per què tenia aquell posat? Per què perdia aquella vivesa i aquell encant engrescat que tenia? Què li'n privava? Amb això no vull dir que el seu comportament fos absolutament seriós i estricte, no. Era una tensió, o potser una contenció. Volguda o inconscient? Una contenció que duraria amb més o menys intensitat tota la classe.

En les converses sobre les diferents dinàmiques que s'estableixen a cicle inicial i segona etapa, me n'havia parlat de la tensió que sentia quan va canviar de cicle. M'havia comentat que començava amb mal de ventre les classes, quan tenia totes aquelles criatures arrengrarades esperant les seves instruccions. I el ritme d'hora en hora la pressionava a començar amb aquell 'ambient tens' perquè ella no volia que la classe és descontrolés i els alumnes perdessin l'atenció. Era, com deia, una tensió que després s'anava relaxant. En part, el mateix alumnat demanava al professorat aquest paper de control de les classes. No n'hi havia prou d'una normativa que regulés el seu comportament. Calia que el professor o la professora amb la seva seguretat i personalitat, a part de l'autoritat legitimada que tenia, la sabés fer complir. Alguns alumnes m'havien comentat, durant aquests primers mesos: *"Si els primers dies et deixen fer el que vols, després ja no fa res."*, *"En una classe podem fer el que volem. i, de vegades, fem els deures d'altres signatures mentre la mestra escriu a la pissarra"*. Tant uns com altres tenien clar que, encara que es tingués assumit qui tenia l'autoritat a classe, els primers dies servien per prendre el pols, per fer el tempteig dels límits de cadascun dels seus rols. Per això, la Mercè amb el seu posat prenia el pols a al grup i no només els primers dies, sinó a cada

començament de classe era un repte. Potser més endavant descobriria amb quins altres aspectes estava connectada aquesta actitud.

La conducció de la classe i la metodologia de treball

Alguns dels aspectes que em semblaven interessants analitzar per la freqüència en què passaven o es repetien eren: la planificació i la conducció que feia servir per treballar els temes, la interacció que provocava a la classe, les tasques que proposava i l'actitud que mostrava l'alumnat en situacions concretes.

Quan començava un **tema d'ortografia**, primer feia una **petita introducció per centrar-lo i després dirigia un diàleg amb els alumnes** per saber què en sabien o de vegades perquè servís de repàs. Les preguntes que els formulava solien ser: *Qui sap per què passa aquest fenomen...? ; Per què us sembla que..... ; Algú em podria explicar què vol dir? ; I tu Ignasi com explicaries aquest fenomen ...?* Quan sabien la resposta aixecaven la mà, i contestaven si la Mercè els ho demanava. Així es canalitzava un diàleg dirigit per la ella. De vegades, en aquest ping pong de preguntes i respostes, ella reaccionava dient: *"Bé , com que veig que sabeu aquests aspectes... passarem a veure aquests altres..."*. Quan havia fet el tempteig, començava l'explicació concreta d'un fet ortogràfic. Esquematitzava el que explicava a la pissarra i els demanava exemples.

Després de les introduccions generals, els alumnes havien de realitzar **exercicis puntuals** per practicar el que se'ls havia ensenyat. Altres vegades, a partir dels exercicis, ells i elles n'induíen la normativa, quan la Mercè els preguntava: *"Què passa? Què ens volen fer veure en aquests exemples? I els que tenien les mans aixecades anaven contestant quan la Mercè els donava permís, i ella aprofitava les seves respostes per completar, quan calia, les explicacions que faltaven. Així mateix, corregia a classe els deures. Un alumne en deia la solució i la Mercè preguntava si era correcta als altres i el perquè les coses eren d'una manera i no d'una altra. Ella donava la conformitat final dels exercicis. I així es canalitzava tot un procés dirigit per ella: preguntes per part d'ella;*

respostes, contrast de solucions, i inducció de les normes, per part dels alumnes; i amplificació, síntesi i conformitat de les respostes per part de la Mercè i nous exercicis. Gairebé en tot el treball d'ortografia de les vocals es repetia aquest procés. La interacció que es donava a la classe, era sovint la mateixa. Era una classe unidireccional, adequada, de fet, a la disposició de l'espai. Si que em vaig adonar d'un efecte que comportava aquesta manera de conduir-les. A cada pregunta que feia la Mercè hi havia moltes mans aixecades i normalment la Mercè decidia quin alumne o alumna intervindria. De vegades, anotava que en un moment donat hi havien 17 mans aixecades, de vegades 12, de vegades 9. Quan la Mercè havia formulat una pregunta, se sentia algun comentari fluixet que procedia de qualsevol racó de la classe: "Jo, jo ho sé". Algunes vegades que em posava enmig de la classe, havia sentit un alumne que es queixava a un altre: "Mltja hora la mà aixecada i quan et toca ja han dit que el que volies dir". Els alumnes, pacientment, s'aguantaven les ganes d'intervenir i esperaven el seu torn. Però no es resignaven i amb un braç s'aguantaven l'altre, i així el podien tenir més temps aixecat.

En la conducció de les activitats d'**expressió escrita**, es repetien, en alguns casos, plantejaments semblants als utilitzats pel treball de l'ortografia. Quan la Mercè feia fer aquest tipus de tasques, intentava que els alumnes s'adonessin de la **finalitat de l'activitat**, tal com he reflectit al primer capítol. També, s'aniria repetint les reflexions sobre hàbits del procés que requeria escriure. Donava especial importància a fer esquemes i esborranys en brut i passar després la feina, ben feta i "ben polida"- ella hi insistia que fos neta i polida- a la llibreta. Un exemple d'aquestes reflexions es va produir quan els alumnes havien d'escriure el text d'una història dibuixada en vinyetes. Primer, havien d'explicar què hi passava a cada vinyeta i després fer tot el text.

M: Per què va bé fer primer el text en brut.

Al: Per repassar l'ortografia.

Al: Per millorar la lletra quan ho passem en net.

Al: Per poder canviar alguna part si està malament.

Al: Perquè puguem escriure bé les frases unes amb les altres.

M: Això és important, enllaçar bé els fragments de les vinyetes. Per tant recordeu que a les llibretes ho escriureu en net.

En aquestes activitats, els **exercicis** eren més variats que els d'ortografia. Els primers que vam planificar eren una sèrie d'activitats dirigides a comprendre les parts d'una narració i a crear-ne: identificar-ne les parts, ordenar els paràgrafs d'una notícia, aprendre a cohesionar les frases, convertir una història de vinyetes en text, creació d'un conte tradicional seguint un model però inventant-se els personatges i les aventures, etc. La Mercè corregia els textos que feia escriure als alumnes a la classe. En feia llegir uns quants i els demanava l'opinió, i ella aprofitava els comentaris per matisar-ho o fer les explicacions que calien. Hi havia **activitats** que les preparàvem per realitzar-les **en petits grups, o en parella**. Quan treballaven en petits grups començaven a esvalotar-se d'una manera sorprenent. Almenys ho era, la primera vegada que ho vaig veure. Potser em va sobtar, perquè sempre els veia més o menys quiets i asseguts a darrera de la seva taula.

Una de les activitats de grup la vaig conduir jo. Es va crear una situació d'esverament increïble. La Mercè es va quedar una estona a resoldre un conflicte a la tutoria. L'enrenou es va produir abans d'acabar de donar-los les instruccions de la tasca que havien de fer, en sentir que podien realitzar-lo en grups de quatre per tenir més idees. De cop, van començar a remoure les taules amb un soroll que provocava un bon rebombori. Estaven interessats en la tasca, però ho feien parlant molt alt i com molt excitats. No tenien en compte quan s'havia d'acabar la feina de grup i posar en comú el que tenien per contrastar-ho. No em feien cas. Algun alumne em deia: *"Digues alguna cosa, Remei"*, sol·licitant la meva intervenció. Jo no els vaig dir res, només els observava. Al cap d'una estona, semblava que s'havien adonat que feien molt xivarri, perquè no en feien tant.

Quan la Mercè va entrar a l'aula i va veure el guirigall, no els va avisar. Va quedar observant-los una estona. Feien la feina, però molt esvalotats. Quan van acabar el treball de grup, la Mercè els va fer seure cadascú a la seva posició, i em va dir : *"Així es*

concentraran més". Vam acabar la sessió d'una hora i semblava com si n'hi haguéssim estat quatre.

En acabar la classe, vaig demanar a alguns alumnes si solien fer treballs en grups en altres assignatures. Em van dir que en feien quan treballaven al laboratori en l'assignatura de Naturals. Un altre grup em va explicar: *"Ens agrada treballar en equip, però perdem més el temps perquè xerrem més"*. Ho van dir amb un to de picardiós i, ahora, amb molta naturalitat. La Mercè m'havia comentat que *"quan es fan activitats de treball en parelles i en grups es fa molt enrenou i pateixo per si molesten les altres classes"*. I va puntualitzar: *Potser el fet de ser 33 a classe és més difícil de treballar junts sense exaltar-se, i a més a l'edat que tenen...Jo hi faria més activitats en grup si no fessin tant soroll"*. Des d'aquell dia em preguntava per què s'havien d'excitar d'aquella manera. Només tenia algunes dades que em feien intuir possibles respostes.

Gairebé en totes les classes, sobretot les d'ortografia, durant els últims 20 minuts, l'interès començava a decaure. L'alumnat mostrava expressions de cansament i de desinterès, semblava que desconnectessin. Algunes evidències eren: fer un badall; recolzar-se el cap amb la mà a sobre la taula; vigilar el rellotge; fer caure algun llapis a terra; començar a aixecar-se per anar a fer punta al llapis; moure alguna part del cos: els peus, les mans, les cames; distreure's xerrant; pintar algun dibuix; enganxar els fulls a la llibreta, etc. Algunes vegades, la Mercè se n'adonava que l'interès dequeia. Un dia va coincidir que jo estava apuntant alguns d'aquests exemples quan ella va dir: *"Que potser no m'explico bé. Que potser esteu adormits!"* I més d'una vegada sortint de la classe em deia: *"Crec ha estat lenta. M'ha fet aquesta impressió. Tenia un dictat per fer i al final no l'he fet"*. I un altre dia em va dir: *"Ha estat una mica massa llarga la correcció dels exercicis. Potser s'hauria de repartir més el temps entre les explicacions i les correccions"*. Aquests comentaris els feiem al passadís mentre l'acompanyava a una altra classe. Em quedava pensativa. Hi havia alguna cosa del ritme de la classe que la feia lenta? Però què era exactament? Un altre aspecte per indagar més a fons, pensava.

Les interrupcions

Un altre aspecte que veia que es repetia quan rellegia les observacions era els tipus d'interrupcions que es produïen. Quan les anotava no en tenia consciència que fossin talment interrupcions o trencament del ritme de la classe o de l'activitat. Vaig recollir diverses situacions en què es produïen: Quan algú es distreia i el feia marxar a donar una volta, quan els avisava per no tenir la feina feta o per no tenir els fulls d'exercicis, quan els feia reflexionar a partir d'alguns comentaris poc respectuosos que feien els alumnes i quan els avisava perquè callessin.

Quan la Mercè s'adonava que algú estava molt distret, o començava a fer sorollets amb les mans o no s'estava quiet, els solia dir: *"Vés a fora, dóna una volta i quan estiguis més tranquil torna a entrar. No només s'ha d'anar a fora quan no feu bondat sinó també per relaxar-vos una mica"*. Els ho deia amb un to amable. Segurament que potser entenia, com alguna vegada m'havia confessat, que *"els nanos es cansen d'estar molta estona asseguts"*.

Es trencava el ritme de treball o de correcció quan demanava algú que digués en veu alta l'exercici per corregir-lo i no el tenia fet. Vaig adonar-me que aquest fet la molestava, i a més a principi de curs. Veia que els demanava per qué no el tenien fet amb un to més aviat seriós. Els avisava que això no li agradava gens ni mica. I encara menys, quan algú que no havia assistit a la classe anterior, no s'havia preocupat de demanar la feina que s'havia de fer. Jo notava, potser era una impressió, que no només els avisava perquè creia que era feina dels alumnes preocupar-se pel treball que els corresponia i portar-ho al dia. També li sabia greu perquè era com una despreocupació per l'assignatura. Potser el temps m'ho confirmaria.

També vaig observar que quan la Mercè creia que algun alumne o alumna feia un comentari inoportú o poc respectuós tallava l'activitat per intervenir. Un exemple d'aquest tipus el vaig recollir mentre feien un exercici de caracterització de personatges. Un dels treballs que havien realitzar era descriure uns gitanos d'un còmic. La Mercè va demanar a tot el grup com podien

qualificar-los. Un alumne en un moment de l'exercici va dir: "estafadors" i un altre va afegir: "gamberros". La Mercè amb un to d'enfadada els va recriminar i els va tallar en sec: "No comenceu a dir aquestes bestieses. Podríem dir que són astuts". Va continuar l'exercici seriosa, com molesta i no va afegir cap comentari. Però, la Mercè em va explicar que, a l'endemà, els havia fet un sermó, per aquestes actituds que demostraven. "No ho vaig fer el mateix dia de la classe perquè em vaig quedar glaçada. No vaig saber reaccionar per la indignació. Però després, si que els vaig dir que això no podia ser insultar a la gent d'aquesta manera". Algunes altres vegades s'havien repetit situacions semblants i la Mercè, l'aprofitava per fer una reflexió, fos sobre l'ecologisme, al respecte a les persones, o qualsevol tema que estigués relacionat amb la tolerància i la consideració. Era deliberada aquesta actitud que mostrava la Mercè?

El que es repetia en quasi totes les classes era les demandes de silenci. Això ho havia vist a les primeres classes, tal com hi he fet referència al primer capítol. Potser hi estem tan acostumats que n'hi en fem cas, i trobem normal que en mig d'explicacions, de correccions d'exercicis o de treball individual o en grup, s'hi barregin altres expressions que no tenen res a veure amb el que s'està ensenyant. O si que hi tenen a veure? I, sobretot, els últims 20' hi havia més possibilitats que augmentessin els avisos de silenci, perquè era quan els alumnes mostraven més cansament o es distreien més fàcilment. Els avisos podien ser diferents, d'un simple "Xistttt!", a expressions que, segons el context, anaven adreçades a tot el grup, o a uns alumnes en concret: "Au. nois, estigueu per la feina!", "A veure, silenci nois! ", "Estigueu quiets vosaltres amb el tippex!"; "Però nois, què feu ara tan xerrar tota l'estona?", "Vinga, seu i repassa la feina". Eren simplement tocs d'atenció, i no havia notat que la Mercè ho digués enfadada.

Prepareu-vos que ve l'avaluació

A part del que he comentat hi havien altres aspectes que no eren pròpiament estratègies d'ensenyar i aprendre continguts, ni interrupcions, eren més aviat aspectes relacionats amb l'actitud

que es demanava als alumnes sobre el seu comportament i aprofitament. Al cap d'un mes de classes, la Mercè els va fer canviar de lloc, aprofitant que xerraven massa si estaven posats com volien. Després els demanà el perquè els semblava que ho havia fet, insistint sobretot a uns en concret:

M: Pasqual, per què et sembla que t'he canviat de lloc?

P: Perquè allà darrera xerrava massa.

M: I això creus que et farà canviar d'actitud?

P: Si nosaltres volem sí.

M: Exactament! Seure darrera, davant, o al mig no vol dir que no xerreu si ho voleu fer. I a tu Miquel perquè t'he canviat?

Mi: M'has posat a davant perquè no xerri tant i estigui més atent.

M: I per què més, us he canviat?

Al: Perquè ens poses amb algú que no xerra tant.

M: D'aquí a quinze dies tenim l'avaluació i cal aprofitar el màxim el temps. Tant em preocupa a mi com a vosaltres que el rendiment sigui bo per a tots, perquè és molt important. Si aproveu o no depèn de la vostra voluntat i de com treballeu i no del lloc on esteu a la classe. Jo us aniré canviant perquè la pissarra també es veu millor d'un lloc que d'un altre. I potser, seure al darrera de la classe és possible que us distregui més. Podem millorar l'atenció, però el rendiment depèn del vostre esforç diari.

Abans d'una setmana per l'avaluació, la Mercè començà la classe recomanant-los que estudiessin: "La setmana que ve hi ha avaluació. Aprofiteu els dies de festa de tots Sants per estudiar. Sobretot els qui sabeu que aneu més fluixos. Us hi heu de posar de colzes a la taula perquè ja és hora". En sortir de l'aula, la Mercè em va comentar que tenia en compte tres aspectes per les parelles de companys de taula: nen-nena; comportament esverat-quiet i segueix-no segueix.

Durant la classe, un alumne li va demanar què havien d'estudiar d'expressió escrita i ella els va recordar l'estructura

que havien treballat dels textos narratius i que els demanaria que fessin una narració tenint en compte el treball que havien fet. També els va matisar que la narració la farien un altre dia de classe normal i l'avaluaria. Vaig assistir a la classe quan feien aquest exercici. La Mercè havia posat l'enunciat i les instruccions de l'activitat en un full imprès amb el nom de l'escola que és el que utilitzaven per les proves. Vaig anotar tal com veia l'ambient: *"De seguida s'han posat a treballar. Estaven callats. Hi ha un ambient de 'prova'. Tots estan per la feina."* Amb ella vam programar aquesta activitat d'expressió escrita com una continuïtat del treball que s'havia fet.

Després de l'avaluació, una vegada fetes les correccions i la reunió d'avaluació amb el professorat, la Mercè els va comunicar les notes, en general. Comentava quants excel.lents, notables, suficients i insuficients havien tret en conjunt. i Després els informava dels excel.lents i dels insuficients per matèries. També els deia: *"Hi ha qui ha tret 8 excel.lents"*, i ràpidament hi havien mirades de complicitat a qui pensaven que els havia tret, o bé quan deia: *"Hi ha hagut un excel.lent de gimnàstica"*, tots miraven a l'alumne que sabien que era hàbil esportivament. També els comunicava els insatisfactoris que tenien de comportament en el total de les matèries. I el comentari final: *"Tots els professors estan d'acord que podeu fer més, que podeu treballar més del que ho feu. Sou capaços de fer-ho? Jo m'he compromés que la propera avaluació anirà més bé -i va afegir-, amb un to menys seriós i buscant la complicitat emotiva dels alumnes- i espero que no em feu quedar malament"*. Alguns se'ls notava que respiraven profundament, però ningú deia res. La Mercè els repetia: *"Si no aprobeu és perquè no heu estudiat prou"*. Després de la classe em donava explicacions del perquè els havia ressaltat tant el fet d'estudiar, sobretot feia èmfasi en aquest aspecte: *"ho han de fer més perquè tenen molts deficients d'aprofitament."*

Ella se'n preocupava molt i em parlava de casos concrets, com d'un noi que havia suspès 7 assignatures i estava molt nerviós perquè si això continuava hauria de deixar els entrenaments que tenia amb un equip professional. Ella ja havia planificat una entrevista amb els pares per veure com ho farien per

ajudar-lo a tirar endavant. Em preguntava per què els insistia tant en l'estudi i en les notes. Volia entendre més a fons la preocupació i la responsabilitat que sentia ella per tot aquest tema de l'avaluació. M'adonava que era important per tal com ho vivia i m'interessava esbrinar com li afectava o la condicionava. Des d'aquest primer període vaig anar anotant sistemàticament informació sobre aquest aspecte. Vaig reunir suficients dades com per fer-ne tot un capítol a part, tal com més endavant aportaré.

A fora de l'aula les coses anaven molt ràpides, molt de pressa. Almenys jo en tenia aquesta sensació. Al principi, la Mercè podia quedar-se a l'escola i repassàvem totes dues algunes qüestions de material, buscàvem maneres de plantejar l'avaluació i la correcció de l'expressió escrita. La Mercè anava atabalada de feina, perquè havia d'atendre aspectes que la tutoria li exigia, preparar una reunió de pares i assistir a les de departament, o de professorat. No hi havia més temps.

L'anàlisi d'aquests primers mesos m'havia servit per plantejar-me interrogants sobre aspectes que creia rellevants per comprendre com la Mercè es vivia com a mestra i que em guiarien, per trobar el màxim d'explicacions possibles. Alguns dels interrogants eren: Per què la Mercè mostrava aquella actitud més aviat tensa i seriosa a la classe? Quins condicionaments la pressionaven? Per què conduïa la classe de la manera que ho feia? Era deliberada l'actitud de fer reflexionar als alumnes sobre valors ètics i morals? Per què avisava als alumnes? Per què els recomanava i insistia en l'estudi, l'aprofitament i els resultats de l'avaluació? A mesura que aniria observant més classes, segurament que em sorgirien nous interrogants i alhora trobaria pistes d'anàlisi i interpretació de les respostes.

Capítol 15

Aprofundint en la complexitat de l'acció pedagògica

Després de conèixer més d'aprop el context on la Mercè desenvolupava la seva pràctica docent i després de plantejar-me i plantejar-nos alguns interrogants, volíem començar totes dues un procés de recerca per comprendre millor què estava passant i què podíem millorar de l'acció docent. Com sempre, el repte era gran, però trobàvem que valia la pena. Per tant l'aportació d'aquest capítol vol ser una descripció dels temptejos, preocupacions, respostes i hipòtesis que vam anar trobant i descobrint, no només sobre el que ens plantejàvem com a treball didàctic, sinó també sobre el procés de comprensió i d'interpretació de les circumstàncies i els contextos que condicionaven que les coses passessin d'una manera determinada.

Vull destacar que en aquest procés de recerca va ser molt important les opinions dels alumnes, perquè sempre ens van ajudar a trobar les pistes per explicar i interpretar millor les situacions. Ells i elles serien els primers destinataris de les millores que podíem aportar des de l'acció a l'aula.

Les estratègies i els procediments a les classes d'ortografia i d'expressió

Tal com s'ha pogut veure, la Mercè tenia planificada l'organització de l'assignatura de català a partir de tres grans blocs: Lectura de llibres; ortografia; i expressió i comunicació (treball de comprensió i expressió escrita, lèxic i sintaxi). Utilitzava uns **dossiers fotocopiats** que lliurava als alumnes per treballar els diferents temes d'**ortografia**. Havia començat amb la vocal neutra, i després seguiria amb la normativa de les vocals, de

l'accentuació, de l'apòstrof i al darrera el treball sobre la casuística de les consonants. De fet, aquest era 'l'ordre' que seguien molts manuals i llibres de text de llengua. De vegades, quan feia classes de llengua, m'havia preguntat, perquè una programació d'ortografia s'havia d'ordenar meticulosament i escurpolsa d'aquesta manera, com si només hi hagués aquest ordre màgic i indiscutible de treballar l'ortografia. Quan havia vist la de la Mercè, també ho havia pensat.

Pel que anava veient en el segon trimestre, la Mercè continuava amb les mateixes estratègies d'ensenyament. Començava els temes amb una **exploració inicial**. I els diàlegs semblants a altres vegades es repetien, encara que fossin sobre temes diferents.

M: Què en sabeu dels cursos passats del què és una síl.laba?

Al: Que hi ha consonants que no se separen.

Al: Que perquè hi hagi una síl.laba hi ha d'haver una vocal.

Al: Hi ha síl.labes que es pronuncien hiatus.

M: Molt bé. Doncs ara ampliarem el tema i explicarem el que tenim al llibre. -Era una de les poques vegades que l'havia utilitzat. Va fer una petita explicació i un esquema a la pissarra, que els alumnes van copiar a la llibreta-.

Després continuarien una sèrie d'**explicacions** i **preguntes** orals que dirigiria als alumnes: *Per què hi ha vocals que anomanem fortes? D'aquestes paraules de la pissarra quines tenen diftong creixent i diftong decreixent? Magda, em podries dir quan hi ha una semivocal?* I els alumnes anaven responent.

De vegades veia que la Mercè perdia aquell posat més tens que li notava i intentava fer explicacions amb més enginy del que solia fer normalment i s'escapava de les explicacions tecnificades dels llibres per incorporar en el seu discurs metàfores i analogies suggerents per facilitar la comprensió als alumnes.

M: Quan hi ha un diftong, la "i" i la "u" s'han de disfressar de semi-vocals perquè les altres vocals, la "a", la "e" i la "o", són molt senyores. Fixeu-vos si

són senyores que si es troben dues vocals fortes juntes com en la paraula teatre, se separen així: te-a-tre.

En altres ocasions, intentava establir-hi complicitat posant exemples que fessin referència a aspectes concrets de la relació que compartien. Un d'aquest tipus, el vaig recollir mentre corregien un exercici de frases fetes. Els alumnes havien de saber quin era el significat de l'expressió "de bon ull". La Mercè els va dir: *"Si jo us veig a vosaltres de manera positiva i vosaltres a mi, vol dir que ens veiem de bon ull"*. Ho deia somrient. Aleshores ells i elles també corresponien amb un altre somriure. En aquestes ocasions la Mercè hi posava una espontaneïtat i un enginy especials.

Quan se centrava més en les explicacions i les correccions de continguts perdia força i es creava una dinàmica més freda. Aquesta fredor i potser la falta de passió, és la que em va sobtar de les classes de la Mercè, perquè jo li coneixia una altra cara. Una cara alegre, apassionada per les coses; amb capacitat de sorpresa i de sorprendre; amb gràcia i enginy. I la pregunta que em formulava era per què li "sortia" una classe més aviat "amb poca vida", si ella en respirava i en feia respirar molta? Potser més endavant m'aproparia a una resposta.

Després de les explicacions i les preguntes, seguien els **exercicis**, generalment com a **deures** i a classe es feien les **correccions**. La Mercè solia llegir els enunciats dels exercicis i decidia qui donaria la resposta. En aquell moment s'establia sobretot un diàleg de correcció entre la Mercè i l'alumne. La Mercè confirmava si cada solució era correcta o no. Només es trencava aquest ping, pong, si ella hi afegia algun matís o alguna explicació. Sovint ho deixava pel final, quan aprofitava per fer una síntesi del que s'havia vist i en destacava el que era més rellevant. També solia demanar el perquè aquella solució concreta era la correcta. En acabar un exercici, repetia, de vegades més d'un cop, si tot quedava ben entès. I ho preguntava en concret a alguns alumnes. En finalitzar les explicacions i els exercicis d'un tema, algun cop, els feia aquest comentari: *"Ai, qui s'equivoqui el dia de la prova. Ja*

veieu que és ben fàcil" -Els ho deia amb un to cordial i de complicitat-.

La Mercè havia dedicat algunes sessions a la diftongació perquè creia que els seria necessari per saber accentuar bé. Després d'alguna d'aquestes classes em va demanar l'opinió sobre la metodologia i sobre el contingut. Jo li comentava que creia que els alumnes no aprenien a accentuar millor perquè sapiguessin com funcionava l'extensa normativa sobre els diftongs creixents i decreixents i els hiatus. És clar que algunes reflexions els podien ajudar. Però per les cares i els comentaris que feien, creia que ho trobaven una mica complicat. També comentàvem que aquest contingut no els havia de motivar gaire. Ella em manifestava una preocupació que tenia: *"Els de BUP es queixen que no saben accentuar i fan moltes faltes. Cal insistir-hi. Però em preocupa que no sigui massa lent i pesat per als alumnes"*.

Un altre tema que va sorgir a les classes i que em va sobtar, va ser el procediment que usava per treballar els verbs. Havien de saber-se de memòria les conjugacions, els modes i cada temps concret. Els feia explicacions sobre les diferents conjugacions i algunes vegades jo havia apuntat al quadern que "s'escarrassava" per fer-los entendre els diferents lexemes i morfemes verbals. Vaig observar que dedicava algunes estones de classe a preguntar-los-els. És clar, ella des del primer dia de classe els havia avisat que els verbs els sortirien per les orelles i em semblava que ho complia. Per què ho feia amb aquella regularitat i amb aquella insistència?

N'havíem parlat informalment del procediment que utilitzava. M'havia comentat, entre passadissos, que li semblava que encara que no fos un mètode atractiu, els estimulava la memòria i era una manera de mecanitzar-ho a partir de la repetició. A més, estava convençuda que era un objectiu de 7è *"saber-se bé les conjugacions"*. Creia que només s'ho podien aprendre *"com les taules de multiplicar"*. Encara que la Mercè ho tingués tant clar, jo, quan en vaig tenir l'oportunitat, li ho vaig preguntar: *"Què vol dir saber-se bé els verbs? Creus que desenvolupar la memòria és important, però quin és el valor que cal donar a la memòria? És adequada la memòria repetitiva que actua*

només a curt termini? “. Li vaig comentar que “aquest curt termini”, creia que estava relacionat sobretot amb els controls i les proves. Alguns alumnes que havien tret bona nota a la prova, m’ho confirmaren: “l’estudi dels verbs, ens ha servit per aprovar el control, però després no ens en recordem”; “te’ls empolles i aproves l’examen”; “No m’agraden perquè no m’enrecordo i suspenc l’examen”. Alguns no en veien la utilitat: “No sé per què els hem d’aprendre. Per exemple, la forma ‘jo cantí’, no la utilitzo mai”; “Has d’aprendre a posar etiquetes. M’és igual com es diguin. ja ho sabem usar. Jo no posaria mai: demà jo pensava”. La Mercè em va reconèixer: “Ja sé que ho aprenen com lloros, i que el dia següent, potser se n’obliden, però és un qüestió de sistematització i regularitat”. Ella també tenia les seves evidències i em deia que a la classe ja havia notat que ho estaven interioritzant, “si m’equivoco em corregeixen de seguida. Es nota que se’ls saben perquè ja no s’equivoquen a l’hora de fer els exercicis”. En aquest mateix sentit, un alumne em va dir: “En principi no m’agradava perquè costa memoritzar, però un cop agafes allò de les conjugacions, ja et surten”.

Per a les classes d’expressió escrita havíem planificat el treball d’amplificació i sintetització de textos. Les activitats que vam preparar tenien la finalitat de diferenciar les parts principals de les secundàries d’un text; de manipular textos tant afegint-hi informació en el cas de l’amplificació, com esporgant fragments en el cas de la síntesi, etc. Intercalava aquest treball amb altres més específics per ampliar vocabulari, i frases fetes.

Continuaven formant part de la classe, els avisos per reclamar silenci quan començaven a aixecar la veu i les esperes dels alumnes per contestar la pregunta que sabien.

La classe de català: alguna cosa més que una classe de llengua

A la classe, hi passaven més coses que no formaven part ni dels procediments, ni de les estratègies per ensenyar i aprendre llengua. Hi passaven un altre tipus de coses que estarien més en relació a entendre l’educació com una formació més global i integral de la persona. Com he comentat a l’apartat anterior, la

Mercè feia reflexions als alumnes sobre aspectes ètics i morals, quan ho creia convenient. Per la freqüència en què es repetia aquesta actitud em feia adonar que el que ocorria no era una cosa aïllada d'un moment, sinó que la seva significació es podia relacionar més enllà de l'aula.

El primer dia de classe després de les vacances de Nadal, la Mercè va dedicar la sessió a preguntar-los què havien fet els dies de festa: quines pel·lícules havien vist, quins regals els havien portat els reis, etc. Sobretot els va demanar qui havia llegit llibres, si havien aprofitat per comprar-ne i els va fer una petita reflexió sobre la importància del lleure. Va ser una classe animada. Després de la classe, va explicar-me que no havia fet el treball d'expressió escrita previst perquè *"he trobat més interessant que parlessin sobre el que havien fet aquestes vacances i així els vaig coneixent més. Per a ells, també, és important que comparteixin les seves experiències personals i vegin diferents maneres de passar-s'ho bé. És educatiu"*.

Un altre dia, també ho va fer per parlar de la Guerra del Golf. Va preguntar-los si sabien que havia esclatat la guerra al Golf pèrsic. Només dos alumnes no ho sabien. La majoria van fer comentaris sobre la tecnificació de les armes americanes. Alguns alumnes explicaven en tot de detall el tipus de míssils que feien servir i el mal que podien fer. No em va estranyar gaire, ja que la televisió mostrava provocativament i orgullosament les excel·lències d'aquelles armes mortíferes de gent innocent. Vaig pensar que aquella nit devien haver dormit molt poques hores. Ella va aprofitar el tema per recordar-los que viure al món occidental era un privilegi perquè *"tenim de tot i, per tant, no us hauríeu de queixar tant per petites coses: Que si l'escola ens fa treballar molt, que si no tenim temps per no sé què... perquè esteu molt bé i -va fer una pausa- tenim la sort de tenir de tot"*.

Jo havia notat més d'una vegada aquestes intervencions deliberades de la Mercè a destacar aspectes que tenien relació a valorar les coses que tenim, destacar el respecte per les persones i per la naturalesa. Vaig comentar-li-ho quan vaig tenir ocasió. Em va dir que estava totalment d'acord a insistir en aquestes qüestions, diguem-ne de consciència social. Pensava que era una

responsabilitat que tenia com a mestra. A part, era un principi important de l'escola, vetllar per a l'educació d'aquests valors. I va matisar: *"L'escola és vigilant en aquests aspectes, i més quan la majoria de nens i nenes provenen d'un nivell i ambient social que els permet tenir gairebé de tot i el que volen"*.

En aquest sentit, l'escola valorava l'austeritat i la senzillesa com aspectes que s'havien de transmetre. I ho encarregava explícitament a qui tenia la responsabilitat de tutoria i els aconsellaven que aprofitessin totes les ocasions que tenien a l'abast per fer prendre consciència als nens i nenes d'aquests temes. La Mercè, pel que jo veia, les aprofitava.

Aquesta valoració i respecte del que es tenia es notava en altres situacions com: la cura que tenien els tutors perquè els alumnes no deixessin gens de menjar a les safates a l'hora de dinar. Si ho feien, els ho feien acabar i els avisaven que un altre dia no n'agafessin tant. Ho havia vist en el berenar que repartien, gens sofisticat: un tros de pa amb xocolata o formatge. Hi havia un respecte i cura per als materials, llibres, llibretes...

Vaig adonar-me que la Mercè tenia una documentació elaborada per la direcció de l'escola per als tutors i al professorat en general, on es suggerien reflexions i enfocaments didàctics sobre l'educació i la transmissió dels valors de la senzillesa, el respecte per les coses i per a l'entorn.

(...) La senzillesa es pot transmetre donant valor a les coses que tenim i alhora sabent renunciar. Fer observar als alumnes que l'escola és gran però no és "luxosa". Cal mirar els materials, la seva utilitat i per tant cal respectar-los.

Això lliga amb l'actitud de l'escola amb els regals d'aniversari o de sant entre ells. Cal fer-los pensar que la senzillesa no vol dir misèria. Pot ser polida, exemplar, culta fins i tot, i sobretot, profunda. Busquem-li contraris: luxe, superficialitat, malbaratament, excés. Relacionar senzillesa amb llibertat. Per als grans fer-los reflexionar sobre "tenir" i "ser". Per als petits cercar exemples de senzillesa en els contes populars o literaris. Fer-los

veure que no sempre allò que més llueix s'emporta el premi, sinó el contrari ("la ventafocs", "l'aneguet lleig", etc).

(...) Podem aprofitar els valors del nostre temps com la solidaritat, l'ecologisme, la pau, l'autenticitat, l'amor als animals, la protecció de les espècies en perills d'extinció, la crítica a l'experimentació en el laboratori i la crueltat de tracte a alguns animals.

Vaig percatar-me en algunes situacions com els alumnes tenien integrat aquest discurs. En una ocasió havien de realitzar com activitat de tutoria, l'observació d'un company o companya de classe durant una setmana, per anotar aspectes positius que hagués demostrat. La majoria va ressaltar, a part de fer els deures i estudiar, actituds relacionades amb el comportament d'ajuda i de cooperació: ajudar a fer treballs, aconsellar amics, ser pacifista en renyines entre companys, deixar-se la goma o altres objectes, deixar entrar abans al metro una altra persona, etc. En algunes de les entrevistes que jo els havia fet, demostraven tenir clara aquesta finalitat que perseguia l'escola. M'havien comentat aspectes com: *"Quan passen coses importants, per exemple, la Guerra del Golf ens ho expliquen... ens ensenyen"; "Ens ensenyen molt a ser persones, no només les matèries"; "Ens ensenyen a ser ben educats"*.

La Mercè m'havia comentat que s'adonava quan anava a campaments, que els alumnes es notaven "treballats": *"Els alumnes de la nostra escola són nanos bastant treballats a nivell de convivència. Cada professor i professora, pel seu compte, fa la seva collita. I també és un discurs que l'han sentit moltes vegades. Són molt ben educats i respectuosos"*. Em va fer gràcia perquè al cap d'una estoneta que parlàvem d'aquest tema, em va dir: *"Encara que fem 'rotllos', els agafem i ens els emportem a fer muntanya i això, ho fa tot el professorat. Hi ha un bon ambient, una bona convivència i això d'alguna manera va quedant"*.

En una comunicació enviada als pares sobre l'organització de campaments, s'hi especificaven els següents objectius:

Els objectius fonamentals dels campaments de 7è nivell són, per una banda, consolidar la convivència dels nois i noies en un moment important del seu creixement personal i, per l'altra, facilitar la seva responsabilitat en un medi natural, la muntanya, a través de l'esforç personal i col·lectiu. Descobrir la bellesa d'un paisatge, la majestuositat de la muntanya, la satisfacció de vèncer les seves dificultats constituïran sensacions i reptes que tots plegats haurem d'afrontar.

L'alumnat rebia aquest discurs reforçat per les actituds dels mestres en general, per l'ambient de l'escola i suposo que per a molts, eren valors que no es contradien amb el que veïen i vivien a casa seva. És clar, que sempre hi havia "famílies de tot", em deia la Mercè. Però en general, eren valors compartits amb les famílies. I a través de les reunions pedagògiques amb els pares i les entrevistes, l'escola feia explícit la justificació de l'educació en aquest valors i la recomanació que també fos així a la família.

Una primera impressió dels alumnes de la classe de català

En una de les sessions de treball que vam tenir amb la Mercè, cap a finals de gener, m'havia tornat a manifestar la seva preocupació per si algunes de les classes podien ser lentes per als alumnes. Jo li vaig proposar que podríem preparar un qüestionari per recollir-ne l'opinió. La Mercè que estava oberta a tot el que ens pogués ajudar, i això m'ho va demostrar sempre, em va dir que ho trobava bé i que si volia ja el podia preparar. Vaig elaborar el qüestionari i després el vam revisar conjuntament. En les contestes, va quedar ben palès la consciència que tenien del que havien d'aprendre. Suposo perquè els temes quedaven molt especificats i, a més, els devia ajudar el fet que la Mercè els expliqués el motiu de les activitats, etc. Per tant, les respostes eren clares sobre el que creïen que havien après. Sobretot, d'ortografia feien referència a la vocal neutra perquè havien fet molts exercicis, els verbs perquè els van "empollar molt" i alguns pocs- feien referència als diftongs perquè creïen que era

important saber-los per separar bé les síl·labes. Pel que fa a l'expressió escrita, comentaven que havien après a estructurar un text, ordenar-ne les frases, a saber els passos per fer un resum... Alguns també van assenyalar que havien ampliat el vocabulari, i havien après significats de frases fetes.

Van destacar que els havia agradat més les activitats del treball de textos, perquè les trobaven imaginatives, distretes i divertides i també perquè els agradava redactar. Pensaven que els servia per expressar-se i estructurar-los millor. No els agradava els exercicis sobre la vocal neutra, els verbs i els diftongs perquè eren avorrits, repetitius i pesats d'estudiar. Tot i així, trobaven útil el treball de la vocal neutra perquè milloraven les faltes d'ortografia.

Més de la meitat dels alumnes van contestar que trobaven bé les classes com eren. Algú va fer el matís de "*encara que alguna vegada sigui més avorrida*". Les úniques aportacions per millorar les classes feien referència a: treballar més en grups, i fer activitats més lúdiques a la classe d'ortografia. Van posar alguns exemples: sopes de lletres, encreuats, jocs....

Buscant algunes alternatives enmig d'un ritme sense treva

El qüestionari va servir per tenir una primera impressió dels alumnes. I confirmava el que li semblava a la Mercè. Sobretot trobaven feixuc el treball de reflexió lingüística. No vam poder parlar-ne molt a fons amb la Mercè perquè les trobades llargues eren cada vegada més espaiades, sobretot perquè ella tenia molta feina a l'escola i a fora. El ritme de les classes no es podia parar, ni tampoc es parava el de les reunions, ni la feina de les correccions, ni de les avaluacions, etc.

Encara que no haguéssim pogut fer una reflexió a fons per manca de temps, vaig proposar a la Mercè construir un joc, a l'estil del trivial, per treballar l'ortografia, la gramàtica i el lèxic. I també vam elaborar altres jocs per al treball d'ortografia, com la capsa de les paraules. Es tractava de posar en una capsa paraules soltes amb alguna dificultat ortogràfica, o altres de més senzilles. Es jugava formant a classe dos equips. Un alumne treia una paraula

de la capsa i la dictava a un membre de cada grup, el qual l'escrivia a la pissarra. Es quedava un punt si l'escrivia correctament. Si algú s'equivocava podia demanar ajuda al grup i llavors es quedava mig punt. Teníem ganes de construir un dòmino per treballar la morfologia verbal i un joc de l'oca. Quan a totes dues se'ns anaven acudint idees per fer, una darrera l'altra, de cop, va canviar la cara i es va trencar l'entusiasme: *"Amb el ritme que portem els mestres crec que és difícil disfrutar nosaltres i els alumnes"* i un altre pensament va desfilir: *"Podríem fer coses fantàstiques, però a la pràctica no dónes l'abast"*.

Els avisos i les reflexions sobre el comportament i l'aprofitament

Jo notava que la Mercè estava bastant cansada a mitjans del segon trimestre i a més la veia entre trista i decebuda perquè no s'entenia molt bé amb el grup de tutoria que tenia. Els alumnes del seu grup acumulaven expulsions cada vegada més, suspenien molt i l'ambient s'anava tornant tens. Ella, com a tutora, se sentia amb la responsabilitat d'avisar-los i d'aconsellar-los, però la cosa no era gens fàcil, perquè les relacions s'anaven viciant. A la seva classe responien més o menys bé. Però, sobretot, era a altres classes que s'esvalotaven molt, xerraven alt, es molestaven i al final el professorat es posaven nerviosos i els treien a fora de l'aula. A mesura que avançava el curs, les expulsions s'anaven acumulant en dos o tres alumnes, però, de vegades, aquests n'arrossegaven a altres que, també, s'avenien a fer xivarri a la classe.

La Mercè va dedicar algunes classes de català a comentar aquests aspectes. Va aprofitar quan els va donar els resultats de la segona avaluació per fer aquest discurs:

M: (...) Els professors estan bastant queixosos i preocupats per aquest grup i com us podeu imaginar jo n'estic bastant més (...) Em sap greu dir-ho, però és la classe que hi ha hagut -fa una pausa-, que han augmentat els insuficients. Això, si, s'han mantingut els excel·lents i també els notables. Els suficients han augmentat més. Potser hauríem de fer una

reflexió molt seriosa no només dels continguts que heu d'estudiar sinó també de l'actitud general que teniu com a grup (...) Els qui treuen bones notes, està molt bé, però se les treuen per ells i tampoc no ajuden a altres que potser ho necessitarien. Els que treuen males notes, encara a sobre ajuden a fer rebombori. (...) No pot ser que hi hagi una avaluació tan disbauxada com aquesta.

Tots i totes escoltaven silenciosament, i les seves cares mostraven, cada vegada, més seriositat. La Mercè continuava dient: *Ja podíem anar parlant sobre l'amistat, tots plegats. En vam estar parlant del que volia dir ajudar-se, del que volia dir col.laborar i tot això que és tan important, en aquesta classe us costa una mica d'entendre-ho.* -En el mural del darrera de la classe encara hi havia els fulls on els alumnes van escriure què significava per a ells i elles l'amistat-.
(...) Cada dia em vénen amb queixes de vosaltres: que ara aquests s'han discutit, que ara han tirat això a terra, que aquest per qui, que aquest per allà.. No hi ha cap dia que em diguin: Aquells de setè estan preciosos treballant. Cap dia he passat per aquí al davant i us he vist amb les llibretes i aprofitant el temps. Sempre uns a fora, els altres empaitant-se per la classe, els altres cridant (...).

Al cap d'una estoneta de parlar, va demanar als alumnes què en pensaven i si estaven d'acord amb el que deia. Alguns van reconèixer que no havien estudiat gaire, altres que els faltaven hores d'estudi, altres que s'adonaven que xerraven molt a les classes, altres que eren molts i costava més de treballar i seguir-les. La Mercè els va plantejar com pensaven que podrien millorar la dinàmica de les classes i les intervencions dels alumnes van referir-se que haurien de parlar menys a classe i esforçar-se més a estudiar. Alguns alumnes també opinaven que sempre es ressaltaven les coses dolentes i no les bones, i que el grup havia agafat la fama de ser l'ovella negra entre el professorat.

Al: Si parlem una mica ja ens avisen com si fos molt greu. En una altra classe si ho fan una mica, com que no tenen la fama de xerrar tant, no els avisaran tan seriosament.

M: Et respecto l'opinió, però no estic d'acord amb el dius. Sobretot no estic d'acord amb això de xerrar una mica, perquè quan us avisen és perquè ho feu molt, i a més us molesteu i us tireu espentes i etc, etc.

Sentia aquesta conversa, des d'un racó de la classe. I a més la gravava amb cassette. Em preguntava quin sentit tenia tot plegat el que estava passant. Jo no havia vist que xerressin tant com perquè els haguessin d'expulsar. Ho feien, sobretot, a altres classes. Sí que algunes vegades la Mercè havia d'interrompre les classes per avisar-los, però no passava d'aquí. Però, ella com a tutora havia de respondre del grup i per tant feia el que podia, tal com també reconeixen els alumnes. S'hi capficava molt. I pensava que les reflexions-sermons podien ser un camí per arreglar la situació. Ella em comentava més d'una vegada que *'per sort'* no havia tingut un grup tan complicat i difícil com aquest, al llarg de la seva trajectòria professional.

Després de la segona avaluació la Mercè va centrar les classes en l'estudi gramatical sobre la frase. Havíem comentat que potser es podria plantejar el treball de sintaxi relacionat i integrat amb el treball d'expressió escrita. Però ella es veia més segura fent el treball de reflexió analítica i gramatical de la frase a part: *"Val més que hi hagi una part analítica ben concreta perquè també s'ho trobaran a 8è i a BUP. A setè hem d'estudiar la frase simple. Això vol dir que han de saber identificar el SN i el SV, i reconèixer els complements corresponents"*. Més d'una vegada havia anotat comentaris similars que em feia la Mercè sobre la preocupació que tenia a fer-los estudiar i treballar aspectes que després s'ampliarien a vuitè i a BUP. Fins a quin punt, es sentia condicionada per aquest fet? i també em preguntava per quines raons seleccionava el tipus llengua que ensenyava. En tenia intuïcions per on anaven els trets, però em vaig proposar anotar els

aspectes que em semblava que hi estaven relacionats per després, amb calma, poder-ho parlar més a fons amb ella.

La Mercè s'enfadava si no tenien la feina feta o no es preocupaven de recollir els fulls de treball quan no assistien a classe. En una ocasió, després d'avisar una alumna per aquest fet, jo creia, que potser excessivament, li vaig preguntar perquè ho havia fet amb el aquell to que s'endevinava seriós i molest. Ella em dir: *"Tinc por de no ser massa estricte i que s'agafin el treball de llengua a la lleugera"*. Potser per aquesta por s'estimava més excedir-se a l'hora d'avisar-los, que no veure'ls despreocupats.

Un dia, en una de les classes del segon trimestre, la Mercè va començar-la repassant les expulsions que tenien i es van repetir els avisos pel comportament que tenien com a grup. Els alumnes per la seva banda, es queixaven d'uns controls que els havia posat un professor per culpa del comportament que mostraven. La Mercè els va remarcar que ella també els havia d'avisar perquè fessin la feina i no li agradava que la fessin *"a corre-cuita"*. El discurs va derivar en la poca col.laboració que demostraven tenir entre ells i elles.

M: (...) N'hi ha molts que tenen molt d'interès i estan per la feina, però es deixen arrossegar per d'altres. - en aquest moment anomenà uns quants noms d'alumnes i els va dir: Ho enteneu? (...) Jo no en tinc de queixa de vosaltres a la classe i vosaltres crec que tampoc. Bé potser de vegades són avorrides. (...) Ja n'estic tipa, perquè us demano col.laboració i no ho feu. -Una alumna aixeca el braç i la Mercè li contesta: Ara no, ara parlo jo i així em desfogo-

(...) Els qui aneu més bé d'aprenentatge, ajudeu els qui no hi van tant? Els que aneu més malament intenteu treure més bones notes?. Qui ha ajudat a la Lali a organitzar-se millor? -La Lali aixecà la mà i va dir: Jo ho vaig demanar al Martí i no em va ajudar-. Dos nens van aixecar la mà per dir que el Martí els havia ajudat. En sentir aquest comentari, la Lali va afegir amb un to trist: "És clar, jo sóc una nena".

Alguns van tornar a manifestar que havien agafat mala fama com a grup i que això no els havia passat a altres cursos. La conversa va durar una hora. El temps s'havia escolat. La Mercè mantenia un paper seriós, un to d'avís i de vegades de recriminació per una actitud que no era la que s'esperava d'ells i d'elles.

Aquell dia ens vam quedar a la tarda, i la Mercè me'n va parlar. Ella estava molesta perquè a les hores de tutoria no sortien els problemes reals de grup: els qui molesten, els qui no ajuden, els qui van pel seu compte. Estava disgustada amb qui treien bones notes però els veia *"egoistes perquè no ajudaven als altres"*.

Em va explicar el cas de la Lali. *"Els seus pares estan separats i a casa no hi té ningú que l'ajudi a organitzar-se i a fer els deures. A més, ha de tenir cura d'un germà petit"*. Em va comentar que per aquest motiu havia aprofitat la classe per fer-los reflexionar com a grup *"i com veien que havia d'anar la cosa"*. Veia que a la seva classe la majoria participaven i seguien i, en canvi, a d'altres acumulaven les expulsions i com que ella era la tutora i responia del grup per això els havia d'avisar i parlar-ne. Em va dir que quan acumulaven tres expulsions es quedaven un dia fora de l'aula. S'havia pactat en una reunió de professorat. Em va demanar l'opinió, perquè ho veia més de fora. És veritat, ho veia amb més distància, tanta que durant la setmana passaven moltes coses que jo no veia. Només veia part de la història, l'altra part o me la perdia o la recuperava a trossets pel que m'explicava la Mercè. Però si que li vaig comunicar els interrogants que em formulava: *"No entenc que es pugui expulsar un nen o una nena de la classe. Què passa? Què no funciona?"*. Jo li comentava que si es viciava un cicle de relacions podia conduir a més expulsions, més amenaces, més sermons.... Tot era prou complicat, i tots n'eren víctimes. Uns i altres estaven atrapats en un engranatge ben complex. Però, per què es triava aquesta sortida?

Aquest dia la notava cansada i després em va explicar el panorama, com deia. Havia tingut classe des de les 9 fins a les 5. *"A l'estona d'esmorzar he fet un control d'ortografia per als que havien suspès l'anterior. De 2/4 d'1 a 3/4 d'1 he parlat per telèfon amb una mare. De 3/4 d'1 a 3/4 de 2 m'he entrevistat amb uns pares, a 3/4 de 2 fins a les 2 he estat fent passis per a 3 alumnes -*

perquè poguessin pujar a treballar a l'aula després de dinar fins a les 3-. *A les 2 he dinat amb el grup de classe. He aprofitat per parlar amb unes nenes que tenien alguns embolics de relació propis de l'edat que tenen. A 2/4 de 3 m'he pres un cafè. De 3 a 5 més classes. De 1/4 de 6 fins a 1/4 de 7 he fet recuperació de llengua de setè. I ara de 7 a 8 amb tu. Aquest ha estat el panorama d'avui*". Quan vam sortir de l'escola, passades les 8 de la tarda, feia estona que s'havia fet ben fosc.

A la setmana següent, quan vaig tornar a l'escola vaig veure un alumne que estava fent els deures en una taula del passadís. I vaig pensar que havia acumulat 3 expulsions. De vegades la Mercè me n'havia parlat. Era un xicot prou llest per seguir els estudis però es deixava arrossegar per als que feien rebombori. M'hi vaig acostar i li vaig preguntar què havia passat. Vaig quedar bocabada de la contesta que em va donar amb tanta naturalitat, i amb un punt de penediment: *"Trobo just que l'escola ens castigui si no ens portem bé i penso que és millor que ens poguem quedar a l'escola que anar a casa com fan algunes escoles. No m'he portat bé, perquè xerro molt i sobretot a la classe que hi ha una substituta, ens excitem molt i fem molt soroll"*. Li pregunto què li ha dit la Mercè i la resposta va ser clara: *"La Mercè fa el que pot i ens defensa, però també s'enfada i ens avisa si no ens portem bé"*. Tercera pregunta que se'm va ocórrer: *"Què penses fer?"*. *"He d'estudiar més i portar-me millor perquè si no els meus pares em trauran del boleibol i això no m'agradaria gens perquè jugo en un dels millors equips de Catalunya i aviat vindrà la final"*. No sabia mai si aquest raonament tan clar i contundent el donaria de la mateixa manera a un altre company del curs, perquè entre ells es devien parlar diferent. Fos com fos, ell sabia perfectament què havia de fer per no acumular més expulsions, és a dir, per aconseguir que no es fes realitat l'amenaça dels seus pares de desapuntar-lo del boleibol.

En algunes classes es notava certa tensió. La Mercè els havia de recordar la feina que tenien pendent. Ella els avisava i algun cop els sermonajeva. Me'n parlava entre decebuda i insatisfeta: *"No sé què fer amb aquest grup. Els altres van fent, però aquests no fan res. Estic amoïnada. No estan gens interessats,*

ni motivats". Li demanava per què li semblava que podia passar. Ella em repetia que no ho sabia i que es sentia més aviat "bloquejada". Li vaig comentar el que pensava, però no n'estava segura si era el comentari adequat per aquells moments, però volia dir-li-ho per ajudar-la a reflexionar, a buscar explicacions... Ho tenia escrit d'alguns dies abans al meu diari: "*Potser els avisos que els feia encara els motivaven menys. Durant molt de temps no havien rebut estímuls positius, perquè la majoria de les vegades se'ls recordava que es portaven malament, que no feien la feina, i que havien d'esforçar-se a estudiar més... Només un dia els havia felicitat perquè van anar d'excursió i els va anar bé. Potser estaven cansats de sentir les mateixes advertències*". La Mercè pensativa em deia: "*Jo ho he intentat tot. Ara, a la classe, has vist que els sermonejava, però no sé què més fer. Les expulsions no serveixen i els sermons tampoc. A més, no he tingut ni temps per fer-los entrevistes. Les expulsions s'acumulen, sobretot a dos alumnes. i el professorat es posa neguitós...*".

Un dia, després de dinar, vam anar a la tutoria i la Mercè em va ensenyar una per una les expulsions dels alumnes. La majoria feien referència a no callar a classe quan se'ls ho demanava, o quan es destreien o amoïnaven als companys, o menjaven xiclets sabent que no era permès, quan es tiraven avions de paper, o quan es posaven a dibuixar calaveres, al mig de la classe, etc. I també em va comentar el que la capficava: "*A sobre he d'estar per moltes coses alhora. Ara mateix he d'estar pendent, a part de les expulsions, d'un altre alumne que ha de marxar als Estats Units el curs que ve, amb la seva família i està molt neguitós per les avaluacions. Però el que més em dol és que no et puguis comunicar amb els que tenen més problemes i poder-los ajudar. De vegades es tanquen en banda. Són aspectes que ens preocupen a tots. És una escola que en aquest sentit em mereix tota la confiança*". Jo me l'escoltava. Me l'apreciava tant a la Mercè que em sabia greu veure-la preocupada. M'hi sentia a prop i intentava entendre-la. Crec que en aquest moment se sentia impotent. En un altra ocasió m'ho havia explicat que la bloquejaven aquestes situacions en què tenia la sensació de no comunicar-se amb el grup. I em repetia que durant els seus anys de docència no s'havia trobat una situació amb

un grup com aquell. Com si volgués canviar de conversa, va afegir: "Ja veus que amb tants maldécaps, del que hi ha menys temps es preparar bé les classes. Sempre penso que les podria fer millor". Després de dir això, continuà amb una exclamació: "I tanta pedagogia activa que vam treballar..." Vaig pensar que ja en parlàrem més endavant del que significava això i m'ho vaig apuntar.

Aquell dia vaig deixar l'escola pensativa. Durant el trajecte del metro vaig donar voltes a algunes reflexions i després a casa, les vaig escriure al diari:

El professorat esperava que els alumnes no transgredissin les seves normes, ni les de l'escola. Però alguns ho feien. I quan més s'acostava a final de curs, més expulsions acumulaven. Potser ho feien perquè veien que ja no serien capaços de remuntar el curs i ja no tenien res a perdre. No tots captaven les regles del joc que els demanava l'escola, perquè a part de les acadèmiques era molt important no transgredir les normes institucionals. Era evident que alguns no s'hi adaptaven i ho manifestaven de la manera que sabien: rebelant-s'hi. Quan coincidia la poca adaptació a la normativa escolar i l'acumulació de suspensos, el fracàs seria imminent.

Vaig fer algunes entrevistes als alumnes per veure com anaven les classes i què passava en el grup, per si podia treure alguna informació que pogués ajudar la Mercè, tal com ella m'ho havia demanat. Alguns m'explicaren amb confiança el que pensaven de les classes i el seu punt de vista sobre les relacions que s'havien anat tensant. Em van dir que potser necessitarien fer una sortida per relaxar-se. Jo els vaig dir que ho comunicessin a la Mercè. Podia ser una bona manera de trencar el ritme, canviar d'espai, d'aire i refrescar les relacions. La Mercè li va semblar bona idea i va gestionar el permís a l'escola. Van fer la sortida i va anar molt bé.

Quan van tornar, la Mercè va fer canviar de lloc els. Es dos alumnes més "conflictius" els va posar en una taula sols. Es va entrevistar amb tres o quatre alumnes que seguien el joc als que no

“es portaven bé”. Semblava que la tensió havia desaparegut. Ella es va animar per remuntar o, sobreviure, fins al final de curs.

La visió dels alumnes de les classes de llengua

Vaig elaborar una síntesi de les opinions que m'havien donat sobre les classes per passar-ho a la Mercè. Hi havia una opinió majoritària que estaven ben preparades: *“La Mercè es preocupa de la classe. Ens explica molt les coses. No fem tants exercicis de cop, com l'any passat”* ; *“Ho fem més pausadament”*; *“Treballa molt, la Mercè”*; *“S'ho prepara molt”*; *“Estem contents de com treballa”*; *“No fem servir el llibre i tot ho prepara ella”* -ho ressaltava com un aspecte positiu-. Valoraven que la Mercè treballava i s'ho preparava, en part, perquè no tenien llibre per seguir, sinó que els feia treballar a partir de fotocòpies. D'una banda, els agradava per no haver de copiar els exercicis o les definicions a la pissarra, però hi trobaven un inconvenient gran: els fulls s'havien d'enganxar i de vegades se'ls hi escapaven de la llibreta. Aquest sistema els exigia ser molt ordenats: *“Va bé pel qui és organitzat i sistematitzat”* -comentava un alumne-. Més d'un va suggerir tenir un dossier i no una llibreta. El Toni també em destacava de la Mercè, aquesta dedicació i cura per la preparació de materials: *“Es prepara molt els temes. Busca materials diversos, no s'acomoda a un llibre i a seguir-lo. Això, de seguir un llibre no li he vist a fer... Sempre hi ha fotocòpies i papers per tot arreu”*.

Algunes afegien que la Mercè era *“estRICTA”*, perquè els controlava la feina que havien de fer i un alumne va puntualitzar : *“No ens en deixa passar ni una”*. Suposo que ho deien perquè ella els avisava sistemàticament quan els faltaven els fulls d'exercicis o quan no havien fet els deures.

Trobaven bé l'organització de la matèria perquè això els permetia treballar aspectes diferents a cada classe: *“Estan bé perquè són variades. Tenim un tema diferent cada vegada, això fa que no estiguem sempre fent ortografia o lèxic”*. *“Està molt ben pensat i ben organitzat”*; *“Jo afegiria més jocs de llengua”*.

Alguns opinaven que es repetien molt els continguts i no els semblava que n'apreguessin de nous: *“Al començament*

participàvem més perquè tot era més nou. No repetíem tant. Sobretot ho deien per aquest últim temps. Comentaven aquest aspecte, però alhora reconeixien que havien tingut problemes de grup i que van haver de dedicar classes a solucionar-los.

Les d'ortografia continuaven sent "carregoses", sobretot les correccions i les explicacions: *"se'ns fa pesat"* ; *"Quan comença a explicar i no treballem nosaltres, es fa cansat. Es fa una mica més feixuc"*; *"l'ortografia és útil, però es fa molt pesadeta"*. En canvi estaven satisfets dels dictats. S'adonaven de la utilitat de l'ortografia perquè reconeixien que milloraven en les faltes, però trobaven que eren poques les estones que havien fet jocs per aprendre-la d'una manera diferent. Jo mateixa, més d'una vegada, em preguntava per què el treball d'ortografia semblava condemnat a ser avorrit? Una professora de català havia fet aquest comentari a la Mercè: *"El català és pesat i avorrit, pel contingut perquè cal matxacar-lo i això comporta fer exercicis ensopits"*. La mateixa coordinadora en una entrevista em comentava: *"El català és avorrit perquè l'estudi i l'atenció ho troben un pal"*. El Toni expressava així la seva versió: *"Penso que estudiar les dièresis, les àtones i la distinció entre les vocals obertes i tancades no pot motivar a ningú. Sembla que el català no es pugui fer d'una altra manera que no sigui així. S'hauria de trobar algun altre enfocament més lligat a la seva experiència"*. Els alumnes es resignaven a aprendre i a estudiar-la perquè sabien que els seria útil per escriure correctament, però era, certament, això, una resignació: *"L'ortografia és avorrida perquè això és així, i no pots fer-hi més"* -acompanyava l'expressió un arronssament d'espatlles-; *"És útil, però la tenim "mat-xa-ca-da" des de 5è"*.

Pel que fa a les classes de reflexió sintàctica, les opinions que vaig recollir van ser: *"Jo trobo que la gramàtica no l'hauríem d'aprofundir tant. Els sintagmes preposicionals els deixaria per més endavant."*; *"La qüestió dels sintagmes és massa complicada"* ; *"Ho entenc en teoria però a la pràctica no sé si ho veig clar"*; *"Ho trobo bastant pesat aquesta part de l'anàlisi morfològica i els sintagmes"*; *"S'hauria de fer activitats de manera que la llengua entrés de manera natural, no tanta gramàtica... i tot això"*.

Sembla estrany, que sovint no es demani l'opinió de l'alumnat quan en són una part importantíssima d'aquest procés tan complex que és ensenyar i aprendre. A voltes, per les cares que posaven els alumnes a la classe demanaven certa clemència per tal que se'ls fes més àgil i lúdic el treball. Ara que, encara que s'hi resignessin també es rebel·laven a la seva manera i desconnectaven quan se'ls feia més cansat: es posaven a xerrar, dibuixar, pintar algun dibuix que tenien, enganxar fulls a la llibreta... i era quan la mestra els demanava que prestessin atenció o que callessin.

Vam comentar amb la Mercè les opinions dels alumnes. Ella no li estranyava que trobessin "feixuga" l'ortografia o la sintaxi, però si que li va sorprendre que ho trobessin repetitiu: *"els sembla que repeteixo les coses i a mi, em sembla que ho faig poc, perquè vull que quedi molt clar i ben assumit"*. No s'ho acabava de creure. Jo pensava que era molt útil contrastar les perspectives de professorat i alumnat i sovint no hi havia aquest diàleg. Ara amb la Mercè en teníem l'oportunitat i ella també se n'adonava. Les seves opinions em van suscitar alguns interrogants, que intentaria d'esbrinar la resposta: Es podrien trobar altres alternatives perquè no fos pesat pels alumnes? Per què trobaven lenta la classe? Una de les primeres preocupacions, era entendre millor quines eren les circumstàncies i els contextos que condicionaven les classes de català.

La visió de la llengua: Les circumstàncies i els contextos

Una de les discussions que teníem amb la Mercè, sobretot a partir de la versió de l'alumnat, era sobre el tipus de llengua que s'ensenyava i l'enfocament que hi donava. A què responia la programació que feia? D'altra banda, li havia sentit a dir més d'un cop que hi havia determinats continguts que havia d'explicar i treballar a classe perquè a 8è o a BUP s'havien de saber. Tal com em va comentar era una reflexió que feia amb els altres companys del departament.

La pregunta sobre quin ha de ser el programa de llengua i quins continguts treballar, és una qüestió que sempre es proposa per discutir. Sempre és el cavall de batalla de cada curs. Ens plantejem si cal renovar-los o no. Si sempre ho discutim és perquè pensem que no donem realment allò que potser als alumnes necessiten. Particularment, penso que costa saber si aquell contingut en llengua és adequat, perquè la llengua és viva i les necessitats poden canviar. Alguns continguts els poden ser útils, altres són més de reflexió sobre la llengua. És important que entenguin quin és l'objectiu de cada cosa. És clar, no els pots dir que fas sintaxi per millorar la seva expressió oral perquè és una mentida. En canvi potser se'ls pot raonar a partir que és una reflexió sobre allò que ja fan intuïtivament.

L'alumnat havia constatat que el treball de reflexió era complicat i de vegades carregós i els costava de relacionar-ho amb la pràctica. Jo no estava segura que compreguessin del tot el sentit del que estudiaven, sobretot de la sintaxi. Una alumna havia expressat que potser s'hauria de trobar la forma de treballar la llengua que "entrés d'una manera més natural". De fet amb la Mercè era el que buscàvem, però hi havia bastants aspectes en joc.

Pel que havia observat, semblava que alguns referents del programa era el treball que es feia BUP. La Mercè es preocupava per poder donar els continguts de reflexió gramatical perquè a altres cursos superiors ho treballarien i d'alguna manera es veia compromesa i es sentia responsable de donar 'una base' als seus alumnes de setè i vuitè. Comentaris com aquests ho confirmaven: "A BUP els apreten amb les frases compostes. Per tant jo he de fer el treball de l'anàlisi de frases simples"; "Els de BUP diuen que he de treballar la distinció entre sintagmes. Si dedico més temps a l'expressió escrita potser pensaran que perdo el temps. He d'intentar compaginar un aspecte amb l'altre".

El Toni em comentava que s'adonava que la Mercè vivia aquesta pressió del BUP perquè li havia sentit dir més d'una vegada:

"el coordinador de català de BUP em diu que els alumnes no saben accentuar bé, no reconeixen els sintagmes, etc. Que sóc l'última d'EGB i per tant els he d'ensenyar els sintagmes i la gramàtica, etc". I el Toni va continuar expressant-me els seus punts de vista:

És clar, la Mercè es preocupa perquè dit d'aquesta manera, es pot entendre que a setè i a vuitè ha de funcionar de manera que s'arreglin tots els problemes. El nivell que tenen a vuitè no és pel que han treballat a setè i a vuitè sinó pel que es fa des de primer.

A més crec, que no cal aprendre-ho absolutament tot a l'EGB. No estem ni a BUP, ni estem a la universitat. Estem a final d'una bàsica on la feina és més de motivació que no pas d'uns coneixements concrets. És a dir, és molt més important entusiasmar als alumnes per la llengua que no pas fer-los fer moltes anàlisis de frases".

Després, em va dir que potser ell ho veia així, perquè el castellà, en ser una segona llengua, el podien fer d'una manera "més alliberada" i "tranquil·la" i potser els de català no. La coordinadora, en una entrevista, em va confirmar que s'havia de tenir en compte el treball que se'ls demanaria a BUP: *"El 97% dels alumnes quan acaben EGB, continuen al BUP. Això comporta que ens vegem forçats pel BUP".* També em va explicitar quin sentit tenia l'ensenyament de la llengua a l'escola:

La importància que dóna l'escola a la llengua és grandiosa. No només per la llengua en si, sinó com a vehicle d'expressió de qualsevol matèria. Si una persona s'expressa bé té el 50% de possibilitats de sortir-se'n, tant al BUP, com a la Universitat.

La llengua s'entén com a mitjà de comunicació i també que serveixi com a lleure pel dia de demà, per poder gaudir de la literatura. La lectura es treballa amb aquesta finalitat com a oci i plaer amb la intenció que serà per a tota la vida.

També es dóna importància a la gramàtica i la sintaxi per desenvolupar la ment del nen. Potser no tindrà una aplicació immediata, però ajuda a fer pensar i a reflexionar sobre el que saps i això és enriquidor.

Per això els alumnes tenien a part de les quatre classes de llengua, una de literatura i una altra d'expressió oral i teatre. Des d'aquest punt de vista, una part de la classe de llengua s'havia de destinar a la reflexió lingüística i això estava assumit per la majoria. Fins i tot, en un document elaborat en una reunió de departament sobre l'enfocament didàctic de la literatura hi constava: *"El text literari es pot fer servir a la classe de llengua, però la de literatura no es pot convertir en classes de gramàtica"*. Aquest era un objectiu previst per les de català. I la Mercè també així ho assumia i m'argumentava de la mateixa manera que la coordinadora l'objectiu de la reflexió gramatical: *"La reflexió potser no la utilitzaran, però els pot ampliar el camp de coneixements. La sintaxi no és llengua en un sentit pràctic, sinó raonament. Segurament que els serà útil per a la reflexió sobre l'ús de la llengua"*.

La Mercè, també, es preocupava d'altres "forces externes" que condicionaven l'organització i el sentit que s'havia de donar a la llengua que s'ensenyava a l'escola. Per una banda, l'exigència dels pares perquè *"volen que el seu fill escrigui sense faltes, que s'expressi bé, que tingui precisió i que se'n surtin"*. Fins i tot, m'havia comentat que s'havia trobat que algun pare li havia suggerit que potser hauria de fer més continguts i més "matèria". Per l'altra, l'exigència de les proves de final d'EGB i la selectivitat: *"Les criatures poden saber llegir i escriure però si no saben els sintagmes nominals i no tenen el nivell de BUP, pot ser que no aprovin la selectivitat. O bé no podran assolir els mínims que es demanen a la prova final de vuitè "*. Em confessava, a més, que la llengua *"és un peix que es mossega la cua"* i que hi ha pressions *"per totes bandes"*. Potser per això el Toni em deia que em tants condicionaments, conduïa a la Mercè que pensés: *"Tot plegat fa que sigui més fàcil dir: bé, si els llibres diuen això, i això, i sembla que aquests són els mínims clars que s'han de fer, doncs faig això. A més, així es pot contestar, al coordinador de*

llengua quan et demana si has fet els dígrafs: Sí, els he fet, encara que aquell dia va ser molt avorrit". Per al Toni, aquest era el raonament que s'havia fet la Mercè, i a més afegia que això l'impedia "a treballar des d'una altra perspectiva més globalitzada que podria fer la mar de bé. Hi tenia molta experiència amb els petits. Segurament que encara se'n recorda. Però amb tantes pressions..." -va deixar la frase penjada-. Al cap d'un moment va afegir que ella podia tenir una contradicció, provocada pel fet d'ensenyar un contingut no gens motivador: "Saps que fas una cosa que avorreix als nanos. A més vols que els quedi ben assumit. I això et pot portar a tenir més tensió a la classe i a estar amb un posat més seriós i no fer bromes". Aquest comentari em va fer pensar si m'estava parlant de la mateixa seriositat i la tensió que veia que tenia la Mercè a la classe.

Suposo que per moltes raons la Mercè "es qüestionava molt" el treball de llengua que feia i intentava "treballar-la bé" i "s'esforçava per fer-la amena". Però em confessava que de vegades es sentia insegura: "Jo em plantejo molt si la feina que faig és positiva. I d'alguna manera quan treballo sola em trobo més insegura, perquè veus que la llengua és molt canviant, que tothom és capaç de donar el seu punt de vista en les qüestions lingüístiques. És tot bastant complicat. De fet m'ajuda el teu recolzament, perquè a setè estic treballant sola, en canvi a vuitè puc treballar amb la Júlia". El Toni també em confessava que de vegades se sentia "més insegur a setè", perquè havia de treballar més sol el castellà: "És culpa de la inseguretats que de vegades dubtes i et preguntes si aconseguiràs el que pretenies. Però vas tirant i alguns dies allò que fas penses que és una barbaritat. I ho has fet. I penses: m'he carregat totes les meves idees, però... ho has fet. Jo visc de la imatge que tenien els alumnes de mi quan era el profe divertit a primera etapa".

Jo havia intuït alguna cosa, però les converses amb el Toni i les anàlisis de la informació recollida m'havien ajudat a construir la base per formular aquesta hipòtesi: La Mercè sentia que havia de donar "la talla" per la responsabilitat que tenia d'impartir el català a final de l'EGB. Però aquesta responsabilitat estava afectada per la pressió del nivell de BUP, per la valoració

social i instrumental que tenia la llengua per l'escola, pels pares... Però, alhora, essent una persona que es preocupava molt pel que feia, i fent relativament poc temps que treballava a segona etapa, es qüestionava sovint: si donava els continguts adequats, si els aprofundia prou, si era prou exigent amb els alumnes, si la classe podia ser algunes vegades lenta i avorrida. I aquesta combinació, més les pressions contextuais, personals, més el ritme d'hora a hora, podia traduir-se en aquesta mestra que es presentava a cada classe més aviat seriosa, una mica tensa i de vegades estricta, per por que els alumnes *"s'ho prenguessin a la lleugera"*.

I segurament per aquest esperit que tenia de voler fer-ho millor no es conformava, i per això buscava i pensava alternatives i possibilitats de dossificar els elements més teòrics i procurar que fos, sobretot, la pràctica la que conduís a la reflexió teòrica. I per això, potser, ens havíem trobat, ella i jo. Aquí estàvem totes dues, intentant trobar sortides per treballar la llengua d'una manera més amena, malgrat tota la colla de pros i contres que s'havien d'afrontar.

Cap un enfocament comunicatiu de la llengua

Un dels objectius que ens proposàvem, a partir de la col.laboració, era integrar el treball de reflexió amb l'expressió escrita. Aquesta inquietud, pel que vaig esbrinar no era només de la Mercè sinó que era compartida pel Toni, i per la Júlia.

La Mercè i la Júlia havien començat a introduir a vuitè, l'expressió i la comunicació: narracions, cartes, biografies, etc. La Júlia m'havia fet aquest comentari: *"Aquest any a vuitè, treballem per fer un canvi maco, perquè fins ara, era molt de reflexió sobre la llengua. Cada vegada valorem més l'ús de la llengua. I si hi ha aspectes importants de reflexió lingüística, agafem els que poden millorar el sentit pràctic. Ara treballem uns mínims de morfosintaxi, complements, ortografia i lèxic, però tot com a eina, no com un fi en si mateix"*.

Li vaig suggerir a la Mercè fer un treball de llengua que unifiqués l'aprenentatge del treball escrit (aprendre a organitzar i estructurar diferents tipus de textos) i la sintaxi. Li vaig fer la proposta de fer un treball sobre les instruccions. Jo coneixia

aquest enfocament perquè havia treballat en la formació del professorat en didàctica de la llengua, des d'aquesta perspectiva.¹

Vam comentar l'interès que podria tenir una unitat didàctica que contemplés per una banda aspectes comunicatius de la llengua: aprendre a utilitzar diferents estructures d'instrucció - ordre, recomanació, consells etc.- adequades a la situació comunicativa. I per altra, treballar aspectes gramaticals relacionats amb el tipus de text com: formes dels verbs que s'utilitzen per expressar ordre, consell, necessitat, obligació, etc. També podíem incorporar un treball de pronoms i de puntuació de separació de frases, perquè en aquest tipus de text és freqüent utilitzar-ne.

Era un plantejament que integrava la llengua des d'una perspectiva comunicativa i alhora el treball més sistemàtic contextualitzat en un tipus de text: la instrucció. Al final de la unitat havien de saber construir un text instructiu adequat a una situació comunicativa i usar correctament els temps verbals corresponents. A part, els alumnes haurien d'haver practicat l'ús dels pronoms i de la puntuació en activitats adequades pel seu nivell. Vaig comentar a la Mercè que el fet de contextualitzar els elements de reflexió lingüística, era important perquè es donava als alumnes referents de comprensió més reals i globals. L'exemple que li vaig posar era que quan ella explicava que els imperatius s'utilitzaven per donar ordres, comportava donar una visió reduccionista de l'ús de la llengua. En una unitat més global i centrat en l'ús es podia comprendre que les ordres s'expressaven no només amb l'imperatiu, sinó amb el condicional, o amb el present, i

¹Aquest enfocament de la llengua l'havia treballat conjuntament amb altres companys i companyes de la Direcció General de Política Lingüística quan ens dedicàvem a la formació del professorat de català per a adults (1983-1988). Les idees que aquí compartia amb la Mercè formaven part d'aquest treball i formació. Alguns dels textos de llengua que van sortir en aquesta línia, a part de molts articles publicats a la Revista COM ensenyar català als adults, van ser:

Cassany, D (1987). *Descriure escriure*. Barcelona: Empúries.

Bordons, Castellà i Monné.(1988) *Trèvol Text*. 1 i 2. Barc: Ed. Empúries i U.B.

Cassany, D; Luna, M; Sanz, G (1990), *Escriure I-III*. Barcelona: Cruïlla.

Castellà, J.M. (1992). *De la frase al text*. Barcelona: Empúries.

els alumnes aprenien que hi havia formes diferents de donar-les depenent del context on les usaven i qui eren els interlocutors. Per tant, aquest enfocament també permetia contrastar el que aprenien amb la seva pròpia experiència.

Jo tenia algun material perquè havia fet servir textos instructius per a altres classes. Vaig ensenyar-lo a la Mercè i l'hi va semblar bé. I es va posar a buscar a l'agenda un dia per quedar. Va ser difícil. Va repetir tota una lletania que jo sabia d'altres vegades: *"Mira, veus aquests dies en negre, són les reunions que tinc. -era casual que les tingués en negre?-. "Dilluns, classes de recuperació; dimarts, reunió d'avaluació; dimecres, reunió de departament; dijous, he de solucionar un problema del pis; divendres, ocupat fent un curs"*. La setmana següent no era molt millor però vam trobar un raconet. Quan va veure que tenia una reunió de pares, va dir amb un to seriós: *Ui, me l'he de preparar molt bé. Els he de parlar sobre les característiques de l'etapa adolescent"*. No ens vam poder trobar el dia previst perquè va agafar angines. No em va estranyar que hagués de fer llit alguns dies. Portava cansament acumulat.

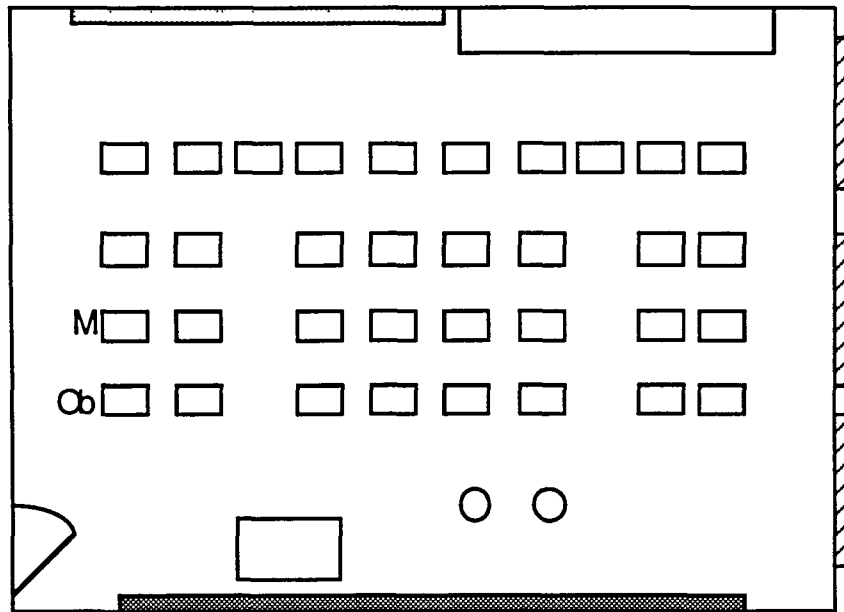
Al final, vam coincidir una estona, però no massa llarga, perquè la Mercè havia de solucionar alguns embolics que havien passat amb uns alumnes de la seva tutoria. Em va comentar *"que haver d'estar per a tantes coses alhora, fa que de vegades no entris a la classe amb els mateixos ànims i amb les mateixes ganes d'entomar les coses"*. A aquestes alçades, que ja havíem passat juntes unes quantes hores. Jo l'entenia perfectament. Li vaig portar el material i ens el vam mirar. Quan va veure que podíem organitzar la matèria diferent, i que li interessava em va demanar si podíem continuar col.laborant el curs vinent. S'adonava que amb tantes tasques que havia d'atendre no teníem tot el temps que calia per pensar en la planificació de l'assignatura tal com volíem. Per tant, tota resolta em va dir: *"No tenim temps de discutir a fons el treball de llengua a la classe. Si a tu et va bé, podríem continuar col.laborant, perquè ara ja tenim una base de la qual partim i segurament, per l'escola no hi haurà cap problema"*. Li vaig respondre que també ho veia com ella i per dues raons. Per una banda, ens permetria continuar el treball de planificació i

organització de llengua. Per l'altra, jo podria aprofundir en la comprensió de seva vida professional. M'hi sentia a gust perquè tota la investigació era en benefici de totes dues i també, evidentment, per als alumnes.

Ens vam mirar els materials i vam comentar les finalitats que volíem aconseguir. La Mercè estava completament d'acord amb aquesta visió de llengua tal com m'ho havia manifestat abans. I es planyia de no haver tingut la formació adequada per fer-ho: *"Això no ho he estudiat, ni ho he treballat en lloc"*. En veure la feina que ella havia d'atendre, li vaig dir que jo avançaria la preparació del material amb les activitats que havíem acordat. Ella em va dir: *"Ja conec com treballes i et tinc tota la confiança"*. Em va agradar i em va afalagar que m'ho digués. De fet, una cosa la vam tenir molt clara: sempre podíem comptar una amb l'altra. Aquest fet ho demostrava un cop més. En el meu diari també hi vaig anotar que ho feia a "gust" i sentia que podia ser un treball "útil". Ella continuava preparant els dossiers del treball d'ortografia i les classes de lectura.

Quan la Mercè va veure tot el material enllestit li va fer il·lusió. Li vaig comentar que seria interessant fer alguna activitat motivadora en començar la unitat didàctica de les instruccions a classe, per provocar als alumnes la curiositat entorn el tema. Jo creia que havia de ser alguna activitat en què vegessin els alumnes el sentit d'aprendre el que farien. Parlant-ne totes dues, a la Mercè se li va acudir la idea adequada. Ella sabia de dos nois de la classe que tenien habilitat de fer nusos. Els demanaria que ensenyessin a fer un nus als altres. És a dir, que donessin la instrucció de fer un nus. Em va semblar interessant començar amb aquesta activitat perquè així la classe no s'iniciava amb aquella "tensió" que deia la Mercè que era necessària per captar "l'atenció". Jo estava convençuda que hi havia altres maneres de captar l'atenció.

Vaig anar observar la classe, el primer dia que introduïa el tema. Els dos alumnes havien buscat un tros de corda per a cadascun dels que hi havia a classe. I ensenyaven a fer nusos als altres companys. La distribució de la classe va ser aquesta.



○ Alumnes donant instruccions dels nusos

Els veia encuriós i estaven pendents de si els sortia el nus: *"a mi no em surt"; "mira, què m'ha sortit"; "em costa passar aquesta part per a qui dins"*. Hi havia un alumne al costat d'on estava jo i vaig veure que es posava la corda al cap, lligada al front i va dir: *"sóc el Super Rambo"*, després es va posar a fer el nus. Quan es va acabar aquesta activitat, la Mercè els va fer algunes reflexions sobre els tipus de temps verbals que havien utilitzat i va introduir les estructures de les instruccions. En algun moment va avisar-los: *"Mireu, moltes vegades volem fer classes així més pràctiques, però si hi ha d'haver aquest aldarull no podrà ser..."* I després va tornar agafar el fil sobre l'ús dels temps verbals.

Després, vaig demanar a alguns alumnes que vaig trobar al passadís què els havia semblat la classe. En general els havia agradat i interessat: *"Aprèn i t'ho passes bé"; "Ha estat molt bé. Totes haurien de ser així"; "És més distret que fer exercicis"; "Ha estat més divertida que el normal"; "A part de català aprèn altres coses útils"; "Sempre hi ha els professors a davant i avui hi havia dos companys, per un dia que s'amaguin una mica està bé"; "A la classe hi ha més guirigall, però bé..."; "Ens adonem dels verbs que hem de fer servir quan "expliquem" una cosa"*.

Quan vam trobar una estona, ho vam comentar amb la Mercè. Havíem tingut la sensació que la classe havia estat viva i participativa. Em va dir que a les altres classes també li havia anat bé. Va afegir: *"potser una mica llarg la part dels nusos. Ho feien amb molta il.lusió"*. Li vaig dir que havia notat que estava més segura alhora de comentar els aspectes lingüístics que els aspectes comunicatius. *"És clar, és més nova per a mi aquesta part comunicativa i textual"* -va fer ella-. I va afegir: *"N'estic convençuda que hi podria treure més suc"*. Vaig pensar que era normal, perquè no s'aprenia en dos dies tot el que hi havia al darrera de la filosofia de concebre la llengua i l'ensenyament des d'una perspectiva comunicativa. La Mercè és una persona desperta i llesta perquè tirava endavant i no es resignava a encallar-se i fer-ho de la mateixa manera. Si veia alguna cosa que la podia aprofitar ho feia servir, fossin comentaris que féssim, materials, reflexions, etc. Encara que, de tant en tant, m'expressava la seva recança: *"No sé si tindrè prou temps per treballar els pronoms i els complements preposicionals"*. Jo vaig pensar que el fantasma del BUP i la responsabilitat de fer el català a final d'etapa persistien.

A la setmana següent, continuant amb el tema de les instruccions, van realitzar una activitat en què també es van mostrar més interessats que altres vegades. Se'ls va passar una fotocòpia on hi havia uns consells per al bon ús dels focs d'artifici. Era un text amb dibuixos i amb un petit fragment al costat. Els alumnes havien de llegir el text, mirar els dibuixos i els signes gràfics per comentar les característiques d'un text esquemàtic. La Mercè els va demanar abans de començar l'activitat si tenien alguna anècdota per explicar sobre els focs d'artifici. Tres alumnes van explicar-ne alguna. Els altres seguien les facècies amb atenció. Un va explicar que havia agafat un petard de cap per avall. La Mercè també els va explicar alguna anècdota que havia viscut. En sortir, encara que era un moment, perquè la Mercè tenia una altra classe, vam intercanviar algunes impressions sobre el que havia passat. Em va dir que se li havia ocorregut en el mateix moment, abans de passar el material, fer-los comentar alguna experiència seva. Jo li vaig dir que havia trobat interessant que ho plantegés perquè els

notava més implicats i podien connectar el que aprenien amb les seves vivències.

No vaig poder assistir a més classes perquè marxava fora de Barcelona unes setmanes. Havíem procurat trobar alguns moments per comentar els materials i les activitats corresponents a la unitat. Hi havia textos diversos: instruccions de seguretat de cotxes, sobre com deixar de fumar i beure alcohol, sobre higiene bucal, etc. Cada una amb activitats diferents segons el contingut que es volia treballar. Quan ens vam acomiadar em va dir amb molta cordialitat i afecte: *"Gràcies per tot. Et trobaré a faltar"*.

Quan vaig tornar, la primera cosa que em va dir la Mercè era: *"Han anat molt bé les activitats i m'hauria agradat que ho haguessis vist. Han treballat i estaven molt interessats"*. La veia contenta i això era com un regal de benvinguda. Vaig assistir a l'última classe de la unitat. Havien de fer les instruccions d'uns dibuixos que mostraven com rentar-se les dents. La Mercè feia llegir cadascú el que havia posat i ho feia contrastar amb d'altres. Per a cada vinyeta, hi dedicava molta estona perquè feia intervenir a molts. Alguns al final es cansaven perquè movien les cames, o començaven a badallar. Pel que ella m'havia dit i el que havia vist a les últimes classes, no els avisava tant, ni els sermonejava. Només un dia va avisar-ne a dos que ja tenien dues expulsions acumulades.

En una altra ocasió, em va comentar que pensava que feia les posades en comú de les instruccions bastant lenta. Jo li vaig comentar que també m'ho havia semblat el dia que havia estat a classe. Ens vam qüestionar si hi aprenien amb aquest sistema de correcció simultani i no individual. Ella es formulava aquesta pregunta: *"És adequat fer-ho sempre d'aquesta manera?"* Em va demanar que l'ajudés a entendre millor què passava i em va suggerir que fes entrevistes als alumnes per tal de saber-ne l'opinió.

Els alumnes em van comunicar que el treball sobre les instruccions els havia agradat i interessat. Sobretot, ressaltaven que eren distretes i que hi aprenien. M'ho deien com si els semblés impossible de casar aquest dos aspectes: *"Ens agrada i a més aprenem més coses"*; *"S'aprèn millor i la classe no es tan"*

monòtona”; *“M’ha agradat perquè les classes són diferents, distretes, i aprens”*; *“Els exercicis que hem fet de verbs no són d’estudiar sinó..., a veure si em sé explicar... de fer-los servir i l’ortografia també l’hem practicada. Ara! hem fet coses útils”*; *“Està bé treballar amb aquests dos objectius”*. Com que no sabia si l’havia entès bé aquest últim alumne, vaig demanar-li a quins dos objectius es referia, i em va contestar: *“Aprèn català amb les instruccions i a més altres temes, com el tabac que perjudica la salut, o el que sigui... així hi surts guanyant”* -vaig pensar que encara tenien la capacitat de sorprendre’m i vaig somriure per dintre-.

Hi havia dos o tres alumnes -els que solien treure excel·lents de català- que em van comentar que no veien la necessitat de fer activitats sobre aspectes que ja se saben fer i que potser faltaria més contingut de llengua: *“No sé perquè hem hagut de fer aquest treball perquè instintivament ja ho sabem fer de donar ordres. Podríem haver fet més continguts”*; *“Ja en sabem d’explicar jocs i instruccions, però fet així és més entretingut”*. Aquests comentaris contrastaven amb el que feien altres que expressaven així el seu entusiasme: *“Aquesta ‘quarta avaluació’ de català, per a mi, ha estat superbé. No sé si aprovaré ni res, però com a classe està molt bé”*; *“El que hem fet ara tot ha estat útil”*; *“m’han encantat les instruccions”*; *“Ho he trobat original per estudiar”*. Alguns em van dir que s’hauria pogut treballar més contingut gramatical i afegien que havien trobat repetitiu certs aspectes: *“al principi de començar les instruccions semblava que apreníem més que ara al final”*; *“Si fem moltes activitats d’un mateix tema, al final ho trobem cansat”*.

La valoració que en vam fer amb la Mercè era positiva i ella n’estava satisfeta. Però encara li quedava el cuc del perquè podien trobar lentes algunes classes. Més endavant ho esbrinaríem.

A les portes del final de curs

A finals de maig, l’escola encara anava a un ritme més ràpid i frenètic del que anava durant tot el curs i tot es precipitava; l’avaluació, la preparació dels campaments, els repassos, les insistències als alumnes que havien d’estudiar, la

traca final dels continguts que s'havien de donar, les últimes correccions... Tot s'estava preparant per al final i tant el professorat com l'alumnat estaven en el mateix tren esperant arribar a l'última parada.

A finals de juny ens vam veure amb La Mercè per recollir una documentació. Em va explicar que es va passar la nit de St. Joan corregint i que no volia que cap altre any li passés. *"M'ho he de muntar com sigui perquè això no em passi"*. Estava a l'escola preparant les últimes "feines" que li pertocaven com a mestra: la preparació de les proves de setembre i la planificació dels deures d'estiu.

Em va repetir que estava agraïda pel material que li havia proporcionat i de les activitats que li havia ajudat a preparar. És lamentava que no tingués temps per elaborar més material: *"Es podrien fer coses fantàstiques si tinguéssim més temps. Però al final no donem l'abast. Sort que tu m'hi has donat un cop de mà. Tu disposaves d'un material que jo no tenia (prospectes, instruccions, etc.)*. Vaig poder comentar aquest aspecte amb el Toni i ell em va reconèixer que *"tinc molt poc temps per preparar material. Quan estava amb els petits ho podia fer. No tenia proves, no tenia la pressió que tinc aquí a segona etapa, que has d'atendre a més grups. No disposem d'estones perquè estem molt enfeïnats. No en tinc gaire, ni per corregir. Creia que el temps s'havia de repartir millor perquè ara tenien molta docència i poc temps de preparació i formació"*.

Vam quedar amb la Mercè que aprofitaríem algun dia d'estiu per veure'ns. El contacte continuaria. Era una relació tan estreta que trucar-nos per a qualsevol cosa era ben natural. O sigui que ens vam acomiadar de l'escola amb un *"ja ens trucarem"* i amb una abraçada ben forta.

La col.laboració continua: un nou curs escolar

A començaments de setembre quan ens vam trobar, se la veia descansada i relaxada i encara tenia la pell bruna d'haver passat estones a la platja. Feia cara d'estiu. Estava simpàtica i riallera. Se la veia contenta i feia bromes de tot. Aquesta imatge d'ella em recordava quan la vaig conèixer. Realment eren dues cares

que contrastaven, la cara d'estiu amb la cara d'hivern. Va ser una trobada molt cordial i afable. Vam parlar de tot i ens vam entusiasmar explicant les nostres facècies estiuenques. Després vam quedar per un altre dia per preparar la col.laboració d'aquest nou curs.

Vam continuar la col.laboració amb els mateixos objectius que l'any anterior. Per una banda, recolzar-la en la planificació i preparació de materials curriculars. I per l'altra, tenir un contrast des d'un perspectiva externa. Tot plegat m'ajudava a mi a construir i aprofundir aquest entramat del que significava una vida docent. Un treball ben complex. També vam pactar que elaboraria les observacions de cada classe que observaria amb comentaris o preguntes amb la finalitat de suggerir-li reflexions. I així podríem comentar aspectes que anaven sorgint amb certa continuïtat.

La Mercè havia preparat alguns canvis, a partir del treball del curs anterior. Per exemple, em va comentar que li semblava millor que els alumnes utilitzessin una llibreta-el curs passat en tenien dues- perquè *'així no s'embolicaran. i a més, hem d'intentar de fer més blocs globals com la unitat de les instruccions. Això també comportarà un ritme diferent. Hi haurà més continuïtat del treball'*. De totes maneres la idea de la llibreta no l'entusiasmava: *"A mi, m'agradaria poder organitzar el material a la meva manera, i no haver d'estar subjecte a una llibreta. Hauria de pensar alguna altre mètode, que permetés als alumnes tenir-ho sistematitzat i ordenat, però que no haguessin d'enganxar els fulls..."*

Molt aviat, a les classes vaig percebre alguns canvis. I també me'n va parlar un dia que ens vam quedar a la tutoria. Havia reelaborat i ampliat el dossier d'ortografia i havia refet el material que no havia quedat prou polit. M'ho ensenyava tot dient: *"Millor així, ben net perquè els quedarà més clar i més ben presentat"*. Havia organitzat uns exercicis de lèxic aprofitant el model que havíem treballat d'activitats comunicatives. També havia preparat i organitzat tot una bateria de dictats amb tècniques diferents, relacionats amb el dossier d'ortografia. Tant els alumnes com ella valoraven aquesta activitat com a positiva perquè aprenien i disminuïen les faltes.

Les classes havien començat feia poc i utilitzava les hores dedicades a les entrevistes per alumnes i pares per avançar la preparació dels materials. Em deia: *"ara ho puc fer. Quan comencin les entrevistes, tindrè més poc temps"*. També em comentà el plantejament que faria servir pels verbs: *"els explicaré les característiques típiques de les conjugacions. No cal dedicar-hi molt de temps perquè no se'ls aprenen. Els explico el mode amb exemples fàcils. Pot servir-los per al BUP. Tinc un joc-concurs pensat perquè no se'ls faci massa pesat"*. Vam comentar que en aquest aspecte li havia notat una actitud diferent. Jo creia que no hi donava la importància del curs passat. Ella va assentir: *"segurament ho han de conèixer, però no cal perdre-hi molt el temps"*.

Vaig sentir-me contenta perquè ella buscava noves maneres i possibilitats de plantejar-se el material. Em va explicar que estava *"més tranquil·la i ho tinc bastant organitzat, principalment la part d'ortografia"*. Em va alegrar veure la Mercè amb empena i animada, era un bon començament. Em va repetir que el curs anterior havia patit pel grup d'alumnes que tenia i li semblava que aquest any seria diferent.

En l'apartat d'expressió escrita vam revisar el que teníem de la narració i vam introduir altres activitats de sintaxi que hi estiguessin relacionades, com els adverbis de temps, exercicis per treballar els temps verbals de passat, etc. Vaig proposar-li de fer un altre bloc com el de les instruccions, però sobre el text descriptiu. Li vaig comentar que a part de treballar aspectes concrets com l'estructura i l'ordre d'aquest tipus de text, hi podíem introduir tot el treball de caracterització dels noms i per tant el sintagmes nominals que eren continguts que ella treballava a setè. Aquesta part havia quedat descontextualitzada el curs passat. De seguida, ho va veure ben clar. Vaig notar que no hi posava les resistències del curs passat per fer la sintaxi integrada amb el treball textual, i a més, ja ho havíem fet amb la unitat de les instruccions. Totes dues vam començar a fer una llista de més idees i vam definir les finalitats del treball adequat als alumnes de 7è sobre la descripció. Després, jo vaig preparar-ne els materials i els vam discutir.

Una unitat de llengua sobre la descripció

Va començar la sessió sobre la descripció amb un seguit de preguntes amb la finalitat d'explorar què en sabien els alumnes. Així era la manera que ho solia fer, tal com he comentat abans. Per parelles, primer contestaven les preguntes. Els les va fer copiar a la llibreta perquè així, "se'n recordarien més i ho tindrien de referència". Una mostra del que va passar a la posada en comú sobre l'exploració sobre el tema va ser:

(...)

M: Quines descripcions recordeu haver llegit?

Al: Descripcions de musulmans.

Al: Dels llibres que llegim hi trobem descripcions de persones, de cases, de materials.

M: Penseu que existeix algun tipus d'estructura en les descripcions? Primer recordarem la de la narració. Us en recordeu? -La van repassar-.

Al: Jo diria que sí que hi ha una estructura en les descripcions. Però, no n'estic gaire segur... Podria ser que es descriuen les coses de més general als detalls.

Al: Pots començar pels detalls i després fer el marc general.

Al: De vegades es fan descripcions generals.

-Entre tots plegats van especular sobre les diferents possibilitats de descriure-. (...)

M: Hi ha alguna imatge amb què podríem comparar aquesta estructura. -No se'ls va acudir- (...) Per exemple el que fa una càmera fotogràfica perquè pots enfocar depenent del que t'interessi, si un pla general, un detall, etc. -vaig trobar suggerent l'analogia-.

Què us agradaria aprendre sobre les descripcions?

Als: Tècniques de la descripció, saber escriure ordenadament, saber fer comparacions, expressar-nos amb claredat.

M: Què podem descriure?

*Als: Llocs, animals, persones, sensacions, objectes,
el so...*

(...)

La Mercè tenia un posat tranquil i estava distesa. La classe la conduïa amb seguretat i espontaneïtat. Jo m'adonava com entre tots anaven construint i desplegant amb la mestra tot el que sabien del tema de les descripcions. Després va proposar-los per introduir el tema d'una manera pràctica, la descripció d'un company de la classe. Quan la llegissin en veu alta, els altres companys haurien d'endevinar qui era. Després, vam parlar de la importància de començar la classe captant l'atenció a través de la motivació. També ella em va ressaltar que era important preguntar-los abans que sabien perquè t'adonaves que *"ho saben tot"* i va afegir: *"tenen recursos per sortir-se'n"*.

El treball va durar algunes sessions. La Mercè es mostrava satisfeta de les classes, i s'anava apropiant d'aquest enfocament didàctic de plantejar l'expressió i la sintaxi de manera integrada. Vaig alegrar-me que ella pogués tenir la confiança per trobar la seva manera de donar sentit al material que considerava adequat. De vegades, pensava que la inseguretat a què feia referència era més un fantasma que una realitat.

La Mercè em va demanar que preguntés als alumnes l'opinió sobre la unitat programada. Valoraven que els havia agradat fer els exercicis de la descripció. Sobretot els que havien de fer en parella per completar-se informació d'un text, etc. També valoraven la utilitat dels exercicis pautats de descripció *"perquè tenien models i ho podien aprendre millor"*. Alhora ressaltaven que els havia entusiasmat fer activitats com la de la postal partida. La tasca consistia a descriure com era la meitat que tenien per trobar-ne l'altra meitat que tenia algun company de la classe. Un alumne em comentava: *"Ens agrada fer aquestes activitats de la descripció ... perquè ho veus amb la cara que hi posa la gent. La gent riu, participa..."*. Em van comentar que els encantava més fer les activitats d'expressió escrita que les d'ortografia. Les explicacions gramaticals se'ls feien *"una mica pesades"* i trobaven que es repetien els continguts: *"Algun cop se m'ha fet lent, sobretot alguna classe d'ortografia, quan es fan explicacions"*;

“Des de 5è fem el mateix. Vinga vocal neutra”; “Quan comença a explicar i no treballem nosaltres amb els textos es fa més avorrit. T’agafa mal de cap i a l’altra classe ja estàs morta”. Valoraven molt de la Mercè, l’organització de la feina, la preparació del material, l’interès per portar participatives, etc. També hi havia una opinió més o menys generalitzada de pensar que amb l’ortografia es podia aprendre *“més ràpid i l’expressió costa més d’avançar, s’ha d’anar insistint...”* La majoria estaven contents, però si que repetien que se’ls feia més feixugues les d’ortografia i que els agradaria poder fer més treballs en grup, fer més jocs i concursos a les classes d’ortografia. També feien referència a la lentitud d’algunes classes, sobretot en les correccions. Aquest era un tema que volíem entendre més a fons amb la Mercè el curs anterior.

En alguna ocasió, també havia vist a la Mercè més aixafada per alguns problemes personals que tenia. Un dia, abans d’anar a dinar, després d’entrevistar-se amb una alumna, em va dir: *“Quan ets professora sembla que hakis d’estar per sobre de tot i aconsellar els alumnes quan tu fas el que pots i estàs feta pols... Però en fi, la gent ha de funcionar amb tots els problemes. Fixa’t, aquesta mestra -una mestra que passava pel passadís en aquell moment-s’acaba de separar i està molt malament. Un altre professor també ... I anar fent”.* La vaig percebre afectada, no només pel seu maldecap, sinó també perquè patia pels seus companys. Se’n va anar a dinar. M’hauria agradat acompanyar-la, però no podia perquè tenia una reunió a primera hora de la tarda. Vaig pensar que la professió de mestra desgastava molt perquè sempre estaves exposada als altres. No podies baixar la guàrdia. Havies d’estar *‘per sobre de moltes coses’*, com deia ella. Havia de donar la cara moltes hores seguides al dia, i davant de molts alumnes. En aquesta feina, sempre estàs en interacció contínua amb els altres. No hi ha moments d’intimitat, almenys pel que veia amb la Mercè.

A part d’aspectes puntuals que vam anar comentant, durant el curs, aquest segon any de col.laboració va servir per comprendre i analitzar millor dos fenòmens que creíem rellevants per millorar l’actuació pedagògica a l’aula. Tant la informació

recollida del curs passat, com la que obtindríem d'una manera sistematitzada aquest, ens podria ajudar a aprofundir i conèixer les circumstàncies dels dos problemes que ens plantjàvem: la lentitud en algunes classes i la dificultat de realitzar treballs en grup a la classe. Vaig adonar-me que la seva actitud o implicació amb els alumnes era diferent: no els avisava, ni els sermonejava amb tanta regularitat... No vaig veure una mestra tan preocupada i fins i tot bloquejada com havia vist en alguna situació durant el curs anterior. Podia estar més o menys neguitejada per la feina, però la relació que tenia amb el grup de tutoria era molt millor i era un aspecte que em ressaltava: *"vaig més tranquil·la aquest curs. Amb aquest grup m'hi entenc molt millor"*.

Les circumstàncies de dos problemes: La lentitud en el ritme de la classe i les dificultats en el treball en grup.

Amb la Mercè ens havien sorgit dos interrogants directament relacionats amb l'acció pedagògica que no teníem esbrinats a fons. Un tema, com he esmentat, era la sensació que tenien els alumnes, ella i jo mateixa que el ritme de la classe era lent, en algunes ocasions. Ella es repetia més d'una vegada, Per què? I es pensava que si ho esbrinava potser tindria a l'abast la possibilitat de canviar-ho.

I l'altre tema era indagar per què els alumnes els costava treballar en grup i s'esveraven. Era coherent que preparéssim algunes de les activitats en grup o en parelles, per treballar la llengua des d'una perspectiva comunicativa. Però això comportava el problema de l'aldarull a la classe. També, la Mercè volia introduir jocs i activitats més lúdiques pel treball de l'ortografia, però topava amb aquest mateix problema.

Què passava amb el ritme de la classe?

D'entrada partia d'algunes dades. Eren els comentaris que m'havia fet la Mercè a les sortides d'algunes classes en concret. M'ho havia comentat en aquestes situacions: quan li semblava que feia massa preguntes als alumnes, insistint a fer justificar cada solució que donaven d'un exercici concret; quan s'havia adonat que

havien fet menys activitats de les que tenia planificades; i quan després de l'últim quart de la classe veia les cares més ensopides i no els veia engrescats. D'altra banda, els alumnes, a les entrevistes, com ja he dit, m'havien fet referència a la lentitud que percebien quan es tractava de les explicacions de reflexió gramatical o la correcció d'exercicis.

Després de repassar tota la informació que havia recollit vaig relacionar algunes dades. La Mercè des del començament que vam col·laborar m'havia comentat que per ella era molt important que els alumnes tinguessin "ben assumit" el que treballaven. Altres vegades m'havia dit: "aquest aspecte el vull deixar *"ben clar"*. Partint d'aquesta preocupació, quan li vaig comentar que els alumnes, els semblava que es repetia o s'insistia massa en alguns aspectes, ella es va estranyar i va respondre que tenia la sensació que "insistia poc" o que ho "repetia poc". Algunes opinions d'alguns confirmaven que la Mercè els insistia amb els temes: *"Fem poca matèria, però molt treballada. A altres assignatures passem més via"; "Ens hi parem molt a cada tema, hi posem molts exemples"; "Repassem i repassem molt tot el que fem"; "Ho expliquem molt, potser massa estona"*

En les meves observacions coincidia que "feia repetir" els raonaments de les solucions dels exercicis a diferents alumnes, i això, pensava jo, podia comportar una pèrdua d'interès per als altres. O en les correccions de les activitats d'expressió escrita, quan ella feia valorar a més d'un alumne el que un company havia escrit, comportava dos tipus d'efectes. Primer, el perquè ella ho feia, a través de les opinions veia més clar el que anaven aprenent i alhora uns aprenien dels altres. Segon, si l'exercici era un pèl llarg, es desmotivaven, i no s'aconseguia l'objectiu que tots aprenguessin de la correcció. Per tant, era important saber tallar a temps. Ella m'havia fet aquesta observació sobre les posades en comú: *"és una qüestió personal meva, perquè sóc una persona lenta, i quan no estic massa segura d'alguna cosa, ho faig molt a poc a poc, a les primeres classes. Després, en un altre grup, ja no em passa tant"*.

Amb la Mercè, vam decidir que preguntaria directament als alumnes quan i per què trobaven lenta la classe. Una vegada més, ens van donar pistes. La majoria d'explicacions que van donar

feien referència a: la repetició dels mateixos aspectes, les explicacions complicades sobre algun aspecte de gramàtica, i a les posades en comú o correccions d'exercicis. Alguns exemples podrien ser:

Al: Quan ens fa llegir un per un les explicacions. Un trosset per persona.

Al: Quan repeteix molt les coses. Quan insisteix molt en les explicacions.

Al: Quan corregim exercicis d'ortografia perquè hi anem molt a poc a poc.

Al: Quan trobem les explicacions de gramàtica complicades.

Al: Quan fem posades en comú i tothom diu el que ha fet.

Quan em comentaven els seus punts de vista, com també havien fet altres vegades, buscaven explicacions possibles del perquè la mestra ho feia d'aquesta manera encara que, de vegades, ho trobessin lent. Aquest fet era molt interessant perquè reflectia que partien del pressupòsit que la Mercè tenia les seves raons per fer el que feia i alhora mostraven el respecte o la consideració que li tenien.

Especulaven entorn de dues justificacions: el diferent ritme d'aprenentatge que tenien, i l'oportunitat d'intervenir i participar la majoria a les classes. Algunes anotacions recollides a les entrevistes van ser: *"Jo entenc que ningú aprèn igual i si la Mercè repeteix, ho deu fer per les persones que aprenen més lentament"*. Un altre, en sentir aquest comentari, va afegir: *"A mi, em va bé que ho repeteixi, perquè si no ho entenc a la primera, ho puc entendre després"*; *"Encara que sigui més lent, em sembla bé que faci preguntes a tothom, perquè cadascú vol dir les solucions dels exercicis, i de vegades també ens distreu"*; *"Encara que sigui més pesat o no es faci tant contingut, cal deixar parlar els altres"*; *"En una classe hi ha de tot. Hi ha gent que ho entén més ràpid i altra no tant... I els que en saben més, estan allà... esperant-se"* - acompanya l'expressió amb un creuament de braços-

A més, en la conversa, alguns manifestaren suggeriments que podrien millorar la dinàmica de la classe. Feien referència a

possibles maneres d'agilitar les posades en comú: *"que intervingués qui tenia ganes de dir-ho"; "Qui tinguéss coses noves o originals, i així quan algú tinguéss algunes coses normals i repetides ja no les diria"; "La Mercè podria dir les solucions, ràpidament, i si algú no ho entenc que ho preguntis"*. Les vaig comentar a la Mercè i va dir que hi pensaria.

Hi havia un altre tema, la motivació o l'interès que podien despertar uns continguts determinats de llengua. Els alumnes trobaven algunes explicacions de gramàtica "complicades". Per les cares que feien a segons quines hores de classe, jo juraria que en comptes de complicades els devien trobar "espesses". Una alumna m'havia dit: *"Estudiar els hiats i els sintagmes preposicionals se'ns fa avorrit i complicat; i llavors la mestra s'ha d'aturar a explicar-ho moltes vegades"*. Quan va saber aquest comentari, la Mercè va fer: *"Em penso que tindria més gràcia si expliqués viatges"*.

Tal com havia dit un alumne, jo també pensava que les esperes a què estaven acostumats els alumnes podria ser un factor que els influís a trobar lenta una classe. Com també aquesta relació que s'establí entre professora i un alumne podia arribar a desmotivar els altres, perquè els exigia escoltar i seguir amb atenció les preguntes de la mestra i les respostes ara d'un, ara d'una altra molta estona.

Des de les primeres trobades, ella m'havia explicat que tendia a dirigir les classes, i sobretot creia que era una manera de mantenir-ne el control. Sens dubte, aquesta era una preocupació present, però hi havia altres raons, com la que ella mateixa especulava a partir del que comentàvem.

Potser hauria de tenir menys protagonisme a la classe. Ho faig sense ni adonar-me'n... Em deu sortir aquesta actitud, com de germana gran. Quan hi reflexiono ho veig. Parlo massa i haurien de ser ells els que ho haurien de fer més. Hauria de controlar o fer un seguiment més de la feina que fan. Potser tenir-los més material preparat... Sí, potser hauria de ser així. Intento controlar-los a tots, i per això els pregunto molt quan corregim o quan han escrit un text

i, per això, el ritme va més lent... Necessitaria un canvi d'estratègia..

A partir d'aquesta reflexió, vam comentar les possibilitats d'organitzar el treball d'ortografia d'una manera més autònoma i més d'autoaprenentatge. Facilitaria que els alumnes treballessin al seu ritme i fessin els exercicis segons el seu nivell de dificultats. S'evitarien les esperes i les llargues explicacions i correccions. Haurien de tenir a mà les solucions dels exercicis i corregir-los quan els tinguessin fets. Així, a classe es podrien fer explicacions més globals a partir de detectar errors repetits per la majoria.

Tot i que la idea que anàvem pensant la trobava suggerent, per altra banda, ella pensava que eren molts alumnes a l'aula i eren força petits per organitzar-se. Evidentment que comportaria un procés d'aprenentatge i autoaprenentatge. Quan em deia que eren massa petits per organitzar-se, jo pensava en dues coses. Una, la capacitat que tenien d'elaborar explicacions de les coses. M'ho demostraven a les entrevistes. Dues, una pregunta: No vivien un procés d'autoaprenentatge continu a través dels jocs d'ordinador i cada dia se n'explicaven les novetats i les dificultats? La Mercè opinava que s'hauria de pensar més la idea, i sobretot s'haurien de trobar estratègies d'organització per tal de fer-ho possible en aquest ritme d'hora a hora. És clar, això requeria feina, però potser valia la pena. Jo li vaig comentar que si necessitava ajuda per muntar-ho que hi comptés.

La Mercè és una persona intel·ligent i els aspectes que anàvem tractant hi reflexionava i intentava trobar-hi explicacions i sortides. Això se'ns dubte era un tret del seu caràcter com ho era també l'exigència i la cura amb què feia la feina. La coordinadora, que la coneixia bastant, m'havia comentat que era primmirada i fins i tot li semblava que aquesta qualitat, en algunes ocasions, podia fer-la ser més insistent i dedicar en un treball més temps del que potser es necessitaria.

Jo havia observat algunes situacions en què la Mercè mostrava aquesta actitud meticulosa i delicada. Per exemple, sempre que podia, presentava la feina el més polida possible; Quan

havia d'endregar material o papers, s'ho mirava més d'una vegada i es recreava endregant les coses. Aquesta actitud de "recrear-se", li havia notat en feines concretes que feia a casa seva. En algunes de les nostres moltes telefonades, m'havia explicat que estava endregant o netejant alguna cosa de casa i m'havia fet aquest comentari: *"Ja que m'hi he posat ho faig a fons i ho deixo ben net i ben endregat. I mira que m'hi passo estona!"*. Això em feia pensar que jo no en tenia gens de paciència per fer "a fons" i amb tant mirament coses de la casa. Ella es coneixia prou aquesta actitud que tenia perquè, en algunes d'aquestes situacions m'havia dit: *"Sóc una persona lenta. Vaig a un ritme lent. Sóc així"*.

Jo creia que hi havia bastants elements en joc per entendre el que podia passar en les dinàmiques que es creaven a algunes classes. Però una altra vegada ens trobàvem davant d'una conjunció de factors, que combinats creaven situacions insatisfactòries per qui les vivien, la transformació de les quals no era gens fàcil perquè no es tractava només de canviar algunes estratègies, calia, també, afavorir algunes condicions i actituds.

La Mercè es veia sotmesa a uns dilemes i a la vegada volia aconseguir unes situacions i dinàmiques que se li convertien en incompatibles. Com a mestra volia fer un seguiment de l'aprenentatge dels alumnes, el millor possible dins de les condicions que tenia -era, també, una de les responsabilitats que l'escola li demanava-. Havia d'aprofitar les classes per fer-ho, i per això destinava estones a preguntar. Però per la manera personal de ser, més aviat lenta i primmirada a fer les coses, hi dedicava molt de temps, i a més, sigui perquè es sentia germana gran, sigui per la responsabilitat que tenia, es preocupava d'insistir i repetir el que treballaven, perquè els quedés ben clar, i no sempre el contingut despertava l'interès dels alumnes.

La Mercè era conscient d'un altre fet ben real, que podia influir a percebre que una classe era lenta o pesada: *"amb el cansament del dia a dia, els mestres, de vegades perdem la il.lusió d'engrescar als nostres alumnes"*. Després d'aquest comentari, no hi havia res més a dir.

*Per què han de fer tant rebombori els alumnes quan treballen en grups? o què sent el professorat? **

En les observacions que vaig fer, durant aquest segon curs, vaig adonar-me que els avisos havien disminuït. Fins i tot a l'hora de començar la classe, s'esperava fins que estiguessin callats i després començaven el treball. La Mercè em va explicar que en discussions i reflexions que havien fet entre el professorat s'havia comentat aquest aspecte, que abans de començar les classes esperessin que els alumnes es relaxessin una mica.

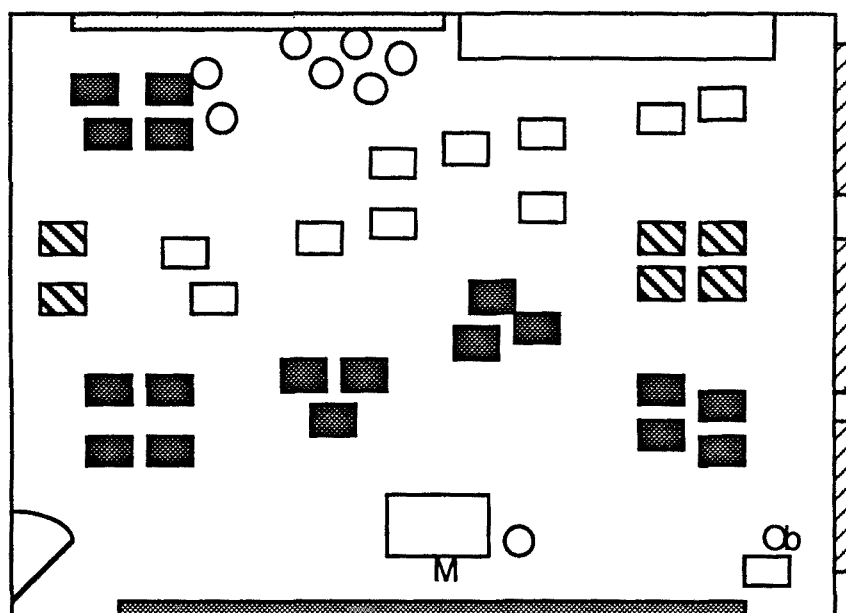
Un dia, a última hora de la tarda, havia sentit que els avisava, perquè va plantejar de fer l'activitat del concurs de les paraules. Es van esvalotar i començaren a aixecar la veu. La Mercè els va dir: "*Si no calleu no hi haurà temps per jugar. Si no podem jugar un concurs sense molestar no ho podem fer. Això no és el camp del Barça. Si us ho penseu esteu equivocats*". Vaig adonar-me que la coordinadora treia el cap, suposo per veure què passava. Des del passadís, a través d'un vidre, es podia veure què hi passava. La Mercè em tornà a repetir: "*de seguida s'esvaloten i fan aldarull. Estan molt esverats i llavors em preocupo si poden molestar a les altres classes. Aquest grup és tan participatiu que atabalen*".

Les cares canviaven quan la classe era a primera hora de la tarda. Sobretot quan el sol començava a escalfar. Era tant de contrast l'ambient d'unes classes a d'altres que ho vaig anotar al meu quadern: "*Tothom està quiet. No se sent res. Segueixen amb més o menys atenció. No parlen. Potser es deixen arrossegar per aquesta somnolència d'aquesta primera hora. A mi, també em costa prendre notes. La Mercè demana als alumnes que detectin els errors del dictat que hi ha a la pissarra. Deixa fer, al ritme dels alumnes. Potser també sent aquest relaxament i tot va a poc a poc. Després, quan va acabar, em va dir: "Me'n vaig anar a dormir a les 4 del matí, i tenia una son que m'adormia". Vaig pensar que per poc ens hi quedem tots d'adormits. El canvi de classe va servir per desvetllar-nos els ànims.*

** nota sobre el paper dels alumnes i el paper del professorat / 130-23*

Hi havia un aspecte que em va cridar més l'atenció en el segon curs que vaig col.laborar amb la Mercè: L'aldarull i el rebombori que es creava a la classe quan havien de fer activitats de grup. En el primer any, aquest tema la preocupava, però en una reflexió a primera vista es podia justificar que els alumnes del curs anterior s'excitaven molt fàcilment, perquè era "un grup difícil". Però aquest curs també havia ocorregut i ho havia observat a més d'una classe. Entendre o trobar pistes del perquè passava ens ajudaria a trobar alternatives per fer els treballs de grup o comprendre millor què els motivava a esvalotar-se. Era un tema, com he dit, que preocupava a la Mercè perquè d'una banda, tant els alumnes com ella volien fer més treballs en grup, o altres activitats com jocs i concursos. Però, d'altra banda, es trobava que organitzaven molt guirigall. A més, ella tenia la intenció d'organitzar la classe d'ortografia, que se'ls feia més pesada, de manera que poguessin treballar més autònomament i més al seu ritme i alhora que ella tingués temps de revisar llibretes, fer correccions de textos escrits i assessorament individualitzat etc.

En dues ocasions en què la Mercè va voler organitzar la classe de manera que treballessin pel seu compte, em va avisar que observés què passava per comentar-ho després. En una d'aquestes classes, la Mercè, primer de tot els va comentar les feines que podien fer mentre ella els revisaria el treball de les llibretes i els textos, mentre tant els alumnes podien enganxar els fulls a les llibretes, acabar un conte els que ho havien de fer, o jugar el trivial i ampliar preguntes pel joc. Així, estaven situats els grups en un moment que els vaig observar.



- Alumnes drets (enganxen els contes a la paret, miren als que juguen al trivial o parla amb la mestra)
- Juguen al trivial
- ▨ Acaben el conte o llegeixen
- Taules buides

Vaig preguntar a una nena que havia acabat el conte què havia de fer. Em contestà que res i es quedà asseguda plegada de braços. Eren 33 a classe, i si uns estaven jugant al trivial, altres acabant els contes, i altres enganxant-los a la paret del fons, per poc que diguessin alguna cosa, se sentia una remor inevitable. Però, és clar, el problema, com deia la Mercè, no era la remor de comentaris en veu baixa, el problema era que sense ni adonar-se'n es posaven a cridar. Jo em vaig apropar a dos grups i els vaig demanar si eren conscients que aixecaven la veu. Em van fer aquests comentaris: *"No sabem aguantar-nos sense cridar"; "aquest aixeca la veu perquè no sap perdre" -senyalant a un company-. "Primer parlem, però després ja ens emocionem i comencem a parlar alt i si hi ha algú no està d'acord amb el que diu l'altre, doncs també fa crits"; "És difícil fer treballs en grup sense fer xivarri"*. En aquell moment, vaig donar un cop d'ull a la classe. La situació tal com la tenia reflectida al quadern era: *"La Mercè està atenent a alumnes individualment, de tant en tant, els avisa*

que no cridin. Trobo que la majoria estan com despistats i es distreuen molt. Sembla que no tinguin l'hàbit de treballar i organitzar-se sols".

Aquesta situació es va reproduir exactament en altres classes. La Mercè repassava les tasques que havien de fer els alumnes. Després, es posava a revisar textos i llibretes amb cadascun. Alguna vegada els feia reflexions com aquesta:

M: Per què és important treballar en veu baixa?

Als: Per no molestar. -Bastantes veus alhora-.

M: I per respecte als companys que estan treballant concentrats.

Al cap de pocs moments, quan sabien quin era el treball que havien de fer, sense ni adonar-se'n, començaven a aixecar la veu. En una classe, havia observat que alguns alumnes no sabien estar relaxats, estaven constantment movent el cos, sobretot les cames i altres picaven amb el regle a la taula. De cop, hi havia bastant esvalotament i el to de les veus s'enfilava per moments... La Mercè, bastant seriosa, va fer posar dret a un alumne que cridava molt alt, i li va fer repetir el títol d'un conte que estaven treballant ben alt i ben fort tal com cridava abans. No se sentia ni un respir. Alguns s'aguantaven el sobreien per sota el nas. Ella insistia a l'alumne que no havia cridat prou fort. Ell amb una mica de vergonya ho repetia. Després li va dir que ho repetís ben fluix com si expliqués un secret. L'alumne ho va fer. Això ho va fer fer a dos alumnes més que també ella havia vist que cridaven. Després d'aquesta representació, la Mercè els va dir: "*Bé, heu demostrat que també sabeu parlar fluixet. A veure quan dura el parlar baix*". Jo vaig pensar que realment només podia aturar el xivarri amb un gran impacte. El va saber trobar. En sortir de la classe vam comentar que estaven poc avesats a treballar pel seu compte ni sense la mirada vigilant dels mestres. La Mercè em va dir: "*crec que em veuria en cor anar-los educant en aquest aspecte*".

Quan amb la Mercè vam comentar més a fons el tema del treball en grup a classe, van sorgir explicacions interessants per reflexionar. Justificava que els alumnes no sabien organitzar-se perquè "*sempre intentem facilitar-los les coses i donar-los-ho tot molt planificat. És clar, també, són bastant petits*". Alhora, em

deia que ella estava molt més acostumada a treballar en grups a primera etapa. A part que, durant la seva formació Inicial, es va preparar en aquesta dinàmica de treballar: *"era gairebé, l'única que coneixia. A segona etapa, em vaig descentrar per aquest horari d'hora en hora. És clar, encara són petits i si els vols distribuir en grup ja ha passat un quart. I quan s'acaba la classe l'has de deixar d'una determinada manera perquè vindrà un altre professor al darrera. Per la mateixa distribució de l'espai és difícil, perquè en falta, són molts. Implicaria un problema de reestructuració de tothom. No, no estan acostumats a treballar en grup. No els pots deixar sols per la personalitat que tenen, es distreuen molt a segona etapa. I tampoc és possible ni per l'espai ni pel temps"*.

El Toni es va referir als mateixos aspectes quan em va expressar el seu punt de vista:

Jo, quan estava a primera etapa, feia teatre i els alumnes podien estar treballant a llocs diferents: Uns estaven a la classe, altres al pati, altres al passadís. i no havia tingut mai cap problema. El primer any que vaig fer alguna cosa semblant, des de la coordinació em van avisar que si volia fer grups que els fes a dins de la classe, però voltant pels passadissos no perquè podia comportar problemes de desordre, etc. Aquesta manera de veure-ho, pot fer que ens traslladin a nosaltres la sensació que no pots fer quines coses, encara que no sigui això, perquè podem fer el que creguem sempre i quan sàpigues perquè ho fas i què vols aconseguir. El problema és que si fas grups a classe es crea un quirigall increïble".

Hi havia un altre tema important, segurament relacionat amb l'organització d'horaris de la segona etapa i la dinàmica de treball a què estaven acostumats els alumnes. La majoria de classes, pel que veia i pel que em comentava la Mercè, es conduïen de manera que l'alumnat realitzés treball individual o treball en grup classe, seguint les explicacions del professorat o seguint les correccions dels exercicis.

Per als alumnes, quan treballaven en grup amb la Mercè comportava una manera diferent d'organitzar-se a classe. Havien

demostrat que no en sabien i per a alguns fer el treball en grup era "perdre el temps". Hi havia diverses formes de fer explícit que el treball en grup no es valorava tant, encara que no es digués clarament. Alguns fets ho demostraven. Per exemple, se'ls advertia que a l'aula si treballava en silenci; Hi havia una valoració molt important de l'aprofitament i de l'estudi com a esforç individual - alguns alumnes m'havien fet aquest comentari: "*Està bé fer treballs en grup, però s'aprèn més estudiant sol*"- ; Havia observat que a l'aula d'estudi, els alumnes s'asseien un a cada taula i no es podia parlar, ni contrastar les solucions dels exercicis, ni preguntar a un altre alguna cosa...

Tot aquest context desenvolupava unes altres actituds entre els alumnes que alguns, em van confessar: "*Si fas treballs en grup o en parella pots anar amb l'empollón i que t'ho digui tot*"; "*Si fas el treball amb un altre se'l copia*". És clar que no es poden preveure tots els efectes que comporta una determinada i deliberada manera d'actuar de l'escola, però encara que el primer efecte fos fomentar l'estudi per augmentar la concentració i per tant el rendiment, alhora es desenvolupaven uns altres efectes secundaris que no sempre, potser, se'ls donava la importància que tenien. La Mercè m'havia dit algun cop: "*Són molt llestos. Se les saben totes. Si poden copien*". Un dia que els feia un dictat a classe per avaluar, els va fer posar un atlas al mig de cada alumne perquè no copiessin. La Mercè em va dir: "*m'han avisat que a l'aula d'estudi intenten copiar*". M'ho deia en el sentit que ella també havia de vigilar perquè els nanos s'hi estaven acostumant a copiar.

Tot l'ambient comunicava que a l'aula no era ben vist que s'hi pogués parlar. I estava assumit d'una manera natural entre l'alumnat i entre el professorat. Els alumnes m'havien dit : "*Quan treballem en grup ens desconcentrem i perdem el temps*". I per d'altra banda, el professorat discutia i es preocupava de com es podria augmentar l'atenció i la percepció dels alumnes. Era, és clar, una preocupació coherent amb aquest línia de desenvolupar la concentració i millorar el seu aprofitament individual. Segons la Mercè, era tema de debat d'algunes sessions entre el professorat.

Vaig pensar que potser era una experiència que es perdien perquè amb el treball en grup es fomentava una organització social diferent del procés d'ensenyar i aprendre. A través del treball en grup es podria promoure i cultivar l'ensenyament i l'aprenentatge entre alumnes. A més, es podien fomentar valors educatius com la cooperació, l'ajuda, el compartir... que, d'altra banda, m'havia percatat que eren valors molt reconeguts per l'escola. En aquest sentit, alguns alumnes em van manifestar que els agradava fer treballs en grup o en parella, sobretot per què podien "compartir opinions", "ajudar-se" o era simplement "més divertit". Segons la Mercè *'aquests valors del treball en grup són clars que hi són i tothom ho sap, però costa organitzar-los a l'aula, sobretot pels horari. El ritme d'hora a hora no et permet fer un treball que comenci i acabi amb certa coherència. No hi ha temps. Es fan treballs en grup de C. Naturals, però fora de l'aula. A l'aula es presenta la feina feta positivament'*.

Jo em quedava el dubte sobre el que era millor per aquells adolescents que tenien tanta vida a dins i que havien de contenir moltes hores al dia les ganes de parlar. Ells i elles vivien les seves trifulgues, els seus enamoraments, les seves complicitats, i, també, els seus conflictes i enrabiades. Tot s'havia d'amagar durant hores i, a més, els era difícil perquè estaven físicament un al costat de l'altre o una al darrera d'una altra.

A part de les xerrameques més evidents que comportaven avisos -o expulsions- per part del professorat, els alumnes desenvolupaven el seu propi codi amagat. Es tocaven per sota la taula, de vegades es feien pessics, es picaven l'ullet, s'enviaven somriures d'una punta a l'altra de la classe, o paperets petits i amb molta discreció, tiraven expressament un bolígraf a terra per tocar un company, s'aixecaven per fer punta per deixar un paparet, etc. Tot això, és el que m'imaginava que el professorat no veia. De vegades, però, la Mercè sí que ho captava i després de la classe m'ho deia: *"Has vist, has vist com es miraven aquell parell. Estan ben enamorats"*. Algunes vegades jo em preguntava: Potser s'havien inventat noves maneres per comunicar-se per fer veure que seguien amb atenció la classe? Comentant-ho amb la Mercè encara em va afegir més maneres i postures que havia observat o que els

mateixos alumnes li havien dit: tirar la cadira enrera perquè el company del darrera el pogués tocar, etc. Pel que em deia els tutors i tutores sabien el que passava.

Una altra situació que em va fer reflexionar relacionat amb el que he esmentat, era l'esverament que es solia produir a les classes quan marxava la Mercè. Vaig reunir unes quantes dades i les vam comentar. La Mercè m'havia fet aquest comentari quan em parlava de l'organització que havien de preveure per partir els grups. *"Els alumnes sempre han de tenir algú a la classe., perquè si els deixem sols fan molt rebombori. Sigui pel que sigui, per l'edat que tenen, perquè potser no ho enfoquem bé, pel que sigui, no es poden deixar sols"*.

Vaig anotar algunes de les situacions que es produïen a classe si la Mercè sortia un momnet.

La Mercè surt un moment per anar a buscar un material. En el mateix instant que tanca la porta de l'aula tots comencen a aixecar la veu. Els del davant parlen amb els del darrera. Un s'ha aixecat de la cadira i ha anat com un llampec a veure un altre company a l'última fila. Durant uns moments hi ha un guirigall que sembla una classe histèrica. Sembla com si desbloquegessin una tensió acumulada. Jo me'ls vaig mirar. De cop, sembla com si s'adonessin que criden massa. Hi ha set persones aixecades. Ara parlen més fluix. Entra la Mercè. Tots es posen al seu lloc i callen.

Vaig preguntar-los per què s'esveraven tant en aquestes situacions. La reacció que mostraven quan els feia aquesta pregunta, sempre era la mateixa: es posaven a somriure amb molta picarderia, com si els preguntés per una cosa que sabien que era mal feta, però que se la permetien de fer. Mentre somreïen deien: *"és clar, és clar"* -donant entendre que era ben lògica aquesta actitud seva-. Com sempre, m'ho explicaven amb les idees ben clares del perquè passava i m'ho deien amb gràcia i simpatia. Una de les primeres respostes recollides van ser: *"És una oportunitat única"*; *"No pots parlar durant la classe i quan se'n va el professor ho fas. Si alguna vegada vols fer un comentari a algun company com*

que ja t'avisen, aprofites que marxin i llavors li ho dius.... encara que sigui a l'altra punta. T'aixeques corrents i vas a dir-li el que volies. És que els professors són com guàrdies urbans"; "Això ens passa amb tots els professors. Quan se'n van un moment ens posem a cridar -per fer-ho més real l'alumne va fer: uahhhhhh- i tothom s'aixeca del seu lloc"; "De vegades no és que cridem, però d'estar en silenci, tens ganes de dir alguna cosa a algú"; "Tenim ganes de xerrar i esbravar-nos i així quan torna el profe estàs més en forma"; "Així pots anar a la finestra i fer un crit". Una altra explicació que em donaven és que cridaven perquè la classe se'ls feia feixuga de seguir: "És que es fa pesat i ens esbafem una mica"; "Si les explicacions són poc animades ens relaxem cridant una mica". M'ho comentaven amb molta naturalitat, sense fer-ne cap drama, al contrari, creien que podien mostrar aquella actitud perquè hi havia "familiaritat" -tal com deien ells- amb el professorat. Però em va quedar la intriga de saber per què necessitaven esbravar-se tant. Hi havia altres factors que hi estaven relacionats?

Vaig recollir dades que pensava que hi podien estar connectades: Havia vist que si un professor o professora a l'hora en punt no era a l'aula, la coordinadora s'esperava a dins de l'aula fins que vingués la professora; L'hora d'estudi, que tenien de manera optativa de dues a tres de la tarda, hi tenien un professor assignat per "vigilar-los"; A l'hora del dinar el tutor o tutora d'un grup, dinava amb la quitxalla per vigilar-los; Si els alumnes volien fer alguna activitat al migdia necessitaven passis per fer-les, per tant havien de comentar-ho al tutor; Si sortien de l'aula per algun motiu, quan entraven havien de trucar la porta, és a dir demanar permís; Si arribaven tard a classe i ja s'havia passat l'lista havien d'anar a secretaria omplenar un justificant. Jo creia que el que entenien per "aprofitar-se" o quan deien que "aquesta és una ocasió única", estava relacionat amb un context de control que devien sentir als alumnes, per més natural i familiar que ho visquessin.

La Mercè em va explicar que la disciplina era un tema que preocupava a l'escola en el sentit de "criatures que no saben on van, i d'on vénen. Hi ha un nivell de control d'hàbits: d'estar com cal

en els moments adequats; de ser nets, polits i endreçats; de saber respectar als companys, de ser puntuals. I el professorat ho compartim”.

Al cap d'uns dies, després d'haver-li lliurat les observacions de les classes amb aquests comentaris que he exposat, em va dir que havia fet una “bona feina”. I va afegir: *Ni me n'adono que els nanos truquin a la porta per passar. Quina tonteria! Ja els diré que no cal que ho facin*”. Ella també em va reconèixer que encara que els nens i les nenes ho visquin en principi com unes normes establertes, però sense massa problemes, creia que aquest control podia influenciar i determinar aquella actitud d'esverament: *“En aquesta edat, necessiten treure l'energia que porten a dins, sobretot els de setè. Jo tampoc no sé si aguantaria sis hores seguides en una cadira. D'alguna manera ells i elles han d'aguantar les diferents assignatures i l'estil de cadascú. Potser necessitarien més temps d'esbarjo i s'esbraven quan desapareix l'autoritat, és clar. M'adono els nanos estan sempre controlats, que no es queden mai sols, però ho vius tan normal que n'hi ho notes. És important que hi reflexionem. Recordo que quan era petita estàvem a la classe tranquil.lament. Aquí tothom crida i fa escàndol. Jo crec que és una actitud adquirida”.*

Va quedar pensativa i amb un to reflexiu va dir:

D'alguna manera em tornes a fer qüestionar el que ens plantajàvem quan estudiàvem a magisteri. De vegades, l'actuació de cada dia t'allunya de la reflexió, sigui perquè et sents aclaparada, sigui perquè la feina esdevé rutinària... Vas atabalada per la immediatesa, pel que has de fer a cada moment. Per això, tu que pots agafar més distància pots reflexionar-hi més. A mi, em serveixen molt les observacions que fas i les reflexions que em suggereixes.

Aquestes paraules de la Mercè em van fer pensar molt. Jo havia pogut aportar-li dades, perquè jo no vivia la urgència, ni la immediatesa de fer tantes classes al mateix dia. Ni tenia la quantitat d'intercanvis, conflictes, i relacions que sorgien d'un dia qualsevol a l'escola. Jo tenia, almenys quatre avantatges, i un el va

dir ella mateixa: el distanciament que tenia de la situació m'oferia una altra perspectiva que no tenia ella; el temps que esmerçava per a l'anàlisi i la interpretació de les dades; l'accés a explicacions i conceptualitzacions a través de la informació bibliogràfica que em permetia contrastar les anàlisis i reelaborar-les ; i també el repte personal de buscar, indagar i, en la mesura que m'era possible, no acceptar fronteres a la meva curiositat.

Tal com he comentat al començament, durant aquest segon curs de col.laboració volíem aprofundir més en alguns aspectes relacionats amb la pràctica docent, a part de continuar amb el recolzament que li ofería en la preparació de materials curriculars. En aquest apartat he fet referència a les dades recollides que es van destacar i que considerava rellevants per apropar-nos a la complexitat de l'aula. Aquest va ser el recorregut que vam fer conjuntament la Mercè i jo que va servir per millorar alguns aspectes de l'ensenyament de la llengua i comprendre'n d'altres que normalment estan més soterrats. No he fet referència a un apartat que és molt important per com influencia al ritme i al treball de la Mercè: l'avaluació. És el tema del proper capítol.