



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Vida professional, Aprenentatges i Complexitat: Estudi de cas autobiogràfic

Carles Sixte Cereceda Ferrés

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

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

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



FACULTAT D'EDUCACIÓ
PROGRAMA DE DOCTORAT: EDUCACIÓ I SOCIETAT

**Vida professional, Aprenentatges i
Complexitat: Estudi de cas
autobiogràfic**

Carles Cereceda i Ferrés

DIRECTORA: Dra. Virginia Ferrer Cerveró

CODIRECTOR: Dr. José Luís Medina Moya

Vida Professional, Aprenentatges i Complexitat: Estudi de cas autobiogràfic

A la mare,
per donar mesura a la meva llibertat.

A l'Anna i a la Maria,
perquè donen sentit a la meva vida.

A l'Amparo,
perquè és prova de que l'amor pot ser infinit.

RESUM

La Tesis Doctoral titulada “Vida Professional, Aprenentatges i Complexitat. Estudi de Cas Autobiogràfic”, és una recerca qualitativa, autobiogràfica i autoetnogràfica, amb polifonia de veus i elaborada en base a l'autobiografia professional de l'autor, home de la generació dels seixanta, educat a l'escola franquista, derivat a la formació professional i posterior titulat universitari. La seva trajectòria professional s'ha desenvolupat a l'àmbit de l'educació i l'enginyeria del so.

La recerca parteix d'unes preguntes sobre les relacions entre la trajectòria acadèmica i laboral, sobre la relació entre els canvis personals i professionals, sobre quins són els referents amb influència sobre la vida professional, quines actituds o habilitats es mobilitzen en un moment de canvi, quin ha estat el camí de la vocació, la descoberta del talent i, finalment, si és possible identificar, a partir de l'experiència pròpia, aprenentatges útils per altres persones en circumstàncies de canvi personal o professional.

L'anàlisi qualitatiu de l'autobiografia ha permès identificar 126 categories i 15 eixos temàtics que han facilitat la identificació dels elements circumstancials i vitals que han presidit els canvis professionals de l'autor.

La Tesi està estructurada en tres parts, la primera la formen dos capítols netament metodològics, la segona és el relat autobiogràfic i la tercera recull les conclusions i les reflexions finals.

El resultat de la investigació és que davant d'una situació de canvi, de gestió de la incertesa, dels temors, de la por les accions que ajuden a viure'ls bé, s'alimenten de tres actituds: la necessitat de saber, de coneixement, la confiança –en un mateix, en els altres i en la vida- i l'esperança, entesa com el sentit que té per a un mateix el camí que emprèn.

La tesi pot inspirar processos de reflexió sobre la trajectòria professional a persones contemporànies de l'autor i és una possible font d'inspiració per ajudar a persones immerses en un procés de canvi i, amb tal propòsit, l'autor ha procurat emprar un escriptura que mantingui un equilibri entre l'estil propi de l'acadèmia i el relat proper i planer.

PARAULES CLAU:

AUTOBIOGRAFIA – ORIENTACIÓ PROFESSIONAL – CARRERA PROFESSIONAL- COMPLEXITAT – GESTIÓ DEL CANVI

ABSTRACT

The doctoral thesis "Professional Life, Knowledge and Complexity. Autobiographical Case Study", is an autobiographical and auto ethnographic qualitative research based on the author's professional biography.

The research departs from questions about the relationship between academic and work life and between personal and professional life. Furthermore, it explores the attitudes or skills that are mobilized in a time of change, and whether it is possible to identify knowledge that can help others in situations of change.

The qualitative analysis process identified 126 categories and 15 themes concerning key elements associated with the professional changes experienced by the author.

The thesis is structured in three parts. The first part is purely methodological, the second part describes the author's professional biography and the third part presents the conclusions and final reflections.

The main result of the research is that when confronted with change situations and feelings of uncertainty, the author worked with three main attitudes: 1) the desire to know, 2) self trust and trust in others, and 3) hope in life.

The thesis could inspire reflection and be a source of inspiration for people immersed in processes of change.

KEY WORDS:

AUTOBIOGRAPHY – CAREER GUIDANCE – PROFESSIONAL CAREER – COMPLEXITY – CHANGE MANAGEMENT

AGRAÏMENTS

He pogut fer aquesta tesi gràcies a l'**Escola Pia de Catalunya**, representada pels seus màxims responsables, que em van instar a matricular-me al doctorat i a l'**ESCAC** pels mitjans per a iniciar-la.

Li agraeixo a la **Dra. Virginia Ferrer** haver acceptat la responsabilitat de tutoritzar aquesta tesi, la seva encertada direcció en moments de desconcert i, sobretot, l'haver sabut respectar el meu ritme i estil com a investigador novell i al **Dr. José Luis Medina** per donar-me suport i confiança acceptant la codirecció.

El meu agraïment al **Dr. Lluís Tort** per les seves orientacions fins arribar a matricular-me al doctorat, al **Dr. José Contreras** pel seu saber i per la primera entrevista com a tutor, a la **Dra. Sandra Martínez** pel seu ajut en els aspectes metodològics i a la **Dra. María Luisa Rodríguez** pel seu consell expert.

Moltes gràcies al **Massimo D'Arco** per ser un company crític i un amic generós amb el seu temps i saber.

Agraeixo la col·laboració d'en **Jaume Font, Antoni Aguilar, Ricard Coma** i **Sandra Manyé**, amics i amiga, i en **Miquel Martínez, Carlos Brage, Maite Sánchez-Mora, Antoni Burgaya** i **Lluís Ballarin**, tots ells, pel seu ajut com a professionals.

Agraeixo molt l'acompanyament silent de les meves filles, l'**Anna Cereceda Saura** i la **Maria Cereceda Saura**, que han respectat el procés que el seu pare va emprendre un dia, assumint-ne les conseqüències amb un amor immens i únic.

Agraeixo l'amor de la **Mare** i la seva mirada, a voltes prudent a voltes inquisitiva, però sempre incondicional, i la presència del **Pare**, expressat amb el seu gest adust i honest, com el seu amor.

Agraeixo l'acompanyament de la **Marta** i el **Salvador**, germana i germà, que amb la seva crítica àcida i la seva aparent indiferència

m'han estimulat a mantenir la il·lusió, en moments de desànim, i a culminar el procés.

I, sobretot, vull agrair l'amor que m'ha demostrat **l'Amparo Chumacero Ruiz**, que m'ha acompanyat des del seu rol de dona, d'esposa i d'experta, alimentant, en tot moment, el meu esperit de recerca des de l'admiració, la crítica i la prudència.

Dono les gràcies a tots els nois i noies, **alumnat** pacient, que m'ha acollit a les aules i que m'han ajudat a créixer al llarg de tants anys. També expresso el meu immens agraïment a totes les persones amb qui he format **equip professional**, he fet cua a la màquina del cafè i he compartit jornades laborals eternes, èxits i fracassos.

Finalment, gràcies a totes les persones que m'han estimat i m'estimen, **amics i amigues**, que han rebut, pacients, els meus monòlegs en temps de tesi i gràcies a totes les persones que, per demèrit meu, no m'estimen perquè d'elles he après molt més del que pensava.



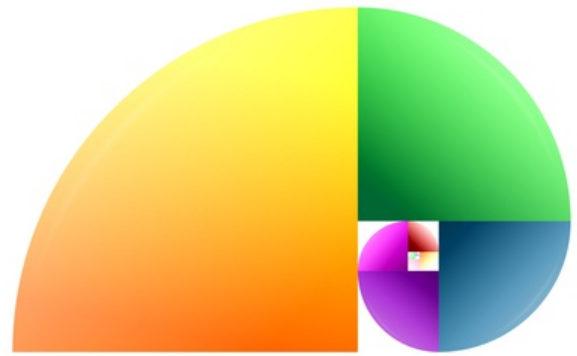
ÍNDEX

INTRODUCCIÓ	9
AUTOBIOGRAFIA EDUCATIVA. PER QUÈ?	17
L'AUTOBIOGRAFIA: L'ELECCIÓ	20
<u>L'AUTOBIOGRAFIA COM A EINA DE RECERCA. NOTES I REFERENTS</u>	
<u>QUE ILUMINEN</u>	31
REFERENTS METODOLÒGICS	34
APORTACIONS DE L'AUTOBIOGRAFIA	38
ESCRIURE ÉS REESCRIURE	41
DES-CARTES: UN GRUP D'AMICS, UN ESPAI DE REFLEXIÓ	42
CRITERIS PER A LA VALIDACIÓ METODOLÒGICA	49
VERITAT, VERACITAT, SENTIT I CORRECCIÓ MORAL	50
PARADIGMA DE LA COMPLEXITAT I DEL CAOS	55
L'AUTOBIOGRAFIA, L'AUTOETNOGRAFIA. RISCOS I CAUTELES	60
UN PROTOCOL PER A UNA RECERCA QUALITATIVA	69
PLANIFICACIÓ DEL PROCÉS DE RECERCA. PREGUNTES INICIALS I FASES.	72
RECAPITULANT	78
<u>LA PRIMERA VEGADA</u>	81
LA FORMACIÓ PROFESSIONAL COM A CAMÍ PEL QUI <i>NO VAL PER ESTUDIAR</i>	86
EL CAMP DE TREBALL: DE NEN A ADOLESCENT	91
<u>LA REINSERCIÓ SOCIAL</u>	93
L'ESPLAI DE CARRER AL POLÍGON	93
ESTIUS D'EDUCADOR AL CENTRE DE MENORS	99
<u>EL CENTRE DE FORMACIÓ PROFESSIONAL</u>	105
LES RELACIONS	105
L'ARRIBADA DE LA IMATGE I EL SO	111
POSAR A PROVA LA FLEXIBILITAT DEL LÍMIT NORMATIU	114
EL PROFESSORAT	119
EL MATERIAL	120
ELS ESPAIS	123
EL DILEMA	125

<u>ELS JJOO</u>	129
CITIUS, ALTIUS, FORTIUS	129
EL PLA DE FORMACIÓ	132
SABER EL FINAL	135
LA INVISIBILITAT	135
LA INSTITUCIÓ I LA PERSONA	137
<u>MUNTAR UNA EMPRESA. LA S.L.</u>	143
LA CRISI DEL 1993	143
LA PROPOSTA	145
ELS COMPANYS DE VIATGE	147
EL TERRA I EL SOSTRE	150
EL DILEMA, DE NOU	150
<u>L'ESCOLA</u>	155
ARRIBAR, DE NOU	155
L'ORGANITZACIÓ, ELS ORGANIGRAMES, L'ORDRE, EL DESORDRE I EL CAOS	156
EL TREBALL EN EQUIP	165
LA MOTIVACIÓ, LA POR I EL QI GONG: LA CONFIANÇA	169
L'ESCOLA CONCERTADA, L'ESCOLA PÚBLICA I L'ESCOLA RELIGIOSA	180
LA COMUNITAT DE LA MINA	188
EL TEMPS	190
LA POLÍTICA I L'EDUCACIÓ. L'EDUCACIÓ I LA POLÍTICA	194
ELS PARES I LES MARES.	199
LA SOCIETAT DEL BENESTAR I LES SEVES PARADOXES	199
LA JUDICIALITZACIÓ DE L'ESCOLA	201
LA IMMIGRACIÓ	202
LES EMPRESES DE SERVEIS	204
TRES COSES QUE EM VAN FER FALTA PER A DIRIGIR	205
LA PEDAGOGIA I LA DIDÀCTICA	207
LA SOLITUD DEL DIRECTOR	210
QUAN NO HI HA DIRECCIÓ SEMPRE QUEDEN EL PRESSUPOST, EL PLA ESTRATÈGIC I	
ELS DECRETS	212
LA MORT COM A CAMÍ PER A SENTIR-ME VIU	213
LA LLICENCIATURA EN DOCUMENTACIÓ	214

ACABAR EL CICLE	216
<u>L'ESCOLA UNIVERSITÀRIA</u>	<u>221</u>
LA TRANSICIÓ COM A ESPAI DE REFLEXIÓ	221
LA DIRECCIÓ	223
EL DOCTORAT	224
LA FLEXIBILITAT EN LA GESTIÓ DELS LÍMITS	225
COM APRENEN ELS ALUMNES A L'ESCOLA UNIVERSITÀRIA?	228
EL SENTIT DE PERTINENÇA I L'ESCOLA DESITJADA	233
LA MOTIVACIÓ: EL DESIG, EL PREMI, ELS FRENS I ELS MOTORS	234
LA CONFIANÇA EN L'ALUMNE	237
DEL TÍTOL PROPÍ AL TÍTOL HOMOLOGAT.	238
EUROPA I LES ESCOLES DE CINEMA	240
LA SORTIDA	243
<u>L'ESCOLA CONCERTADA DEL POBLE</u>	<u>249</u>
L'ARRIBADA I EL RELLEU	250
LA TAULA, L'ESTRELLA I LA XARXA	252
LES MATEMÀTIQUES	259
<u>ELS I LES MEVES MESTRES</u>	<u>271</u>
<u>SEGUEIXO SENT I FENT</u>	<u>285</u>
<u>A MODUS DE CONCLUSIONS</u>	<u>291</u>
UNES RESPOSTES A LES PREGUNTES INICIALS	291
EIXOS TEMÀTICS: ELS LÍMITS	297
LES PERSPECTIVES TEÒRIQUES	299
ELS EIXOS D'INICI I LES DESCOBERTES DEL FINAL	300
ELS CANVIS PERSONALS I PROFESSIONALS (1 I 2)	301
LA FAMÍLIA (3)	302
LA FORMACIÓ (4)	303
APRENENTATGE I CONEIXEMENT. LA SIMPLICITAT I LA COMPLEXITAT (5)	304
SABER, ACCIÓ I PENSAR. EL CONEIXEMENT, LA CONFIANÇA I L'ESPERANÇA, UN TRÍPODE PER A LA VIDA (6)	308
LA RAÓ I L'EMOCIÓ (7)	311
EL TEMPS (8)	312

LES RELACIONS (9)	314
INSTITUCIÓ I INSTITUCIONAL (10)	316
ESPAIS (11)	317
ROLS I LLOCS DE TREBALL. EL MEU TALENT (12)	317
POLÍTIQUES EDUCATIVES (13)	322
LES CLASSES (14)	322
<u>QUÈ HE APRÈS? LA TRANSFERÈNCIA.</u>	<u>327</u>
QUÈ HE APRÈS?	327
L'APORTACIÓ I LA TRANSFERÈNCIA	329
LÍNIES D'INVESTIGACIÓ FUTURES	331
<u>BIBLIOGRAFIA</u>	<u>337</u>
<u>GRÀFICS</u>	<u>348</u>
<u>FOTOGRAFIES</u>	<u>348</u>
<u>ANNEX</u>	<u>355</u>
01 AUTOBIOGRAFIA PROFESSIONAL (VERSIÓ4)	355
02 ANÀLISI DE L'AUTOBIOGRAFIA PROFESSIONAL (VERSIÓ4). UNITATS DE SIGNIFICAT I CATEGORIES	355
03 ANÀLISI DE L'AUTOBIOGRAFIA PROFESSIONAL (VERSIÓ4). EIXOS TEMÀTICS	355
04 PROTOCOL DE RECERCA QUALITATIVA.	355
05 AUTOBIOGRAFIA PROFESSIONAL (VERSIÓ 6)	356
06 CESSIÓ DELS DRETS	356
07 GRUP DE DISCUSSIÓ DE PROFESSIONALS	356
08 TRANSCRIPCIÓ DEL GRUP DE DISCUSSIÓ	356
09 CRONOGRAMA DE LA TESI	356
10 LÍNIA DE TEMPS DEL PROCÉS DE LA TESI	357



1,

INTRODUCCIÓ

El present document conté la tesi doctoral resultat d'un procés de recerca que va començar com un requeriment professional i que ha esdevingut un camí personal.

A l'inici es va plantejar com un estudi de cas específic del centre educatiu on treballava i, com a resultat dels canvis professionals i personals, ha esdevingut una autobiografia professional nascuda d'una conversa i de la curiositat que despertava, sovint, en la gent que un enginyer de so fes de director d'escola.

L'autobiografia va ser una proposta de la directora de la tesi, com a resposta a la meua dificultat per dur a terme una investigació que requerís un treball de camp incompatible amb la meua feina a jornada completa. El primer capítol **“Autobiografia educativa. Per què?”** resumeix el procés seguit a partir dels dubtes que la proposta em va generar i la cerca de respostes entre els autors i autores que s'hi han referit.

L'autobiografia em convertia, d'alguna manera, en el treball de camp, però requeria saber i voler escriure sobre mi i des de mi, fer una aproximació metodològica i extreure i processar les dades des de la metodologia qualitativa, nova per a mi.

Les conclusions vaig entendre que arribarien, que apareixerien de la mà de la informació gestada a partir de l'anàlisi. La construcció del saber s'ha anat fent des de la polifonia de veus, alternada amb les dades aportades pels autors i, sobretot, les que han anat emergint juntament amb l'hermenèutica.

Al segon capítol **“L'autobiografia com a eina de recerca. Notes i referents que il·luminen”**, és on hi ha el nus del marc teòric, els referents metodològics per a la validació, els criteris de veritat, veracitat, sentit i correcció moral, els riscos i cauteles d'un treball autobiogràfic i autoetnogràfic i la planificació del procés, amb les corresponents preguntes inicials i les fases seguides.

A partir d'aquí i en els capítols següents comença l'autobiografia professional com a tal, un relat plantejat des de l'eix del temps,

seqüencial i com un camí on, de manera circular, van apareixent els motius, les raons, les causes de les decisions preses amb les seves bifurcacions i els sentiments emergits.

“La primera vegada” descriu com vaig trobar-me acceptant i fent d’educador en l’àmbit de l’educació no formal en una institució de la ja desapareguda “Protección de Menores”. Juntament, amb el capítol que el segueix, **“La reinserció social”**, completen les meves experiències primeres, coincidents amb l’adolescència, la mort de Franco i els primers anys de la transició.

“El centre de formació professional” conté la meva primera feina com a docent, educador i membre d’un equip directiu. Explica la meva relació amb la formació professional, la meva vinculació amb l’alumnat amb dificultats d’aprenentatge i rebutjats dels sistema educatiu majoritari i el treball per a remuntar l’autoestima personal des de l’orgull professional.

Són anys de benestar professional i personal, perquè em caso, defenso el projecte final de carrera com enginyer i neix la meva filla gran.

“Els Jocs Olímpics”, un capítol on apareix el dubte, la crisi sobre la vocació docent versus la dedicació professional a l’enginyeria de so, coherent amb la meva titulació universitària. Treballar en els millors Jocs Olímpics de la història va ser un orgull professional, em va permetre aprendre molt i, paradoxalment, em va vacunar d’alguns prejudicis i d’algunes disfuncions que he observat en organitzacions i equips de projecte.

Van ser anys de reconeixement social, va néixer la meva filla petita, però després de les olimpíades, la crisi em va empènyer a l’autoocupació, una opció no buscada, no imaginada i que vaig viure amb resignació i com a única oportunitat. El Capítol **“Muntar una empresa. La S.L.”** descriu el procés, els aprenentatges i els meus patiments en creure que ser autònom no era tenir un lloc de treball estable i seriós.

Fer cua a l'oficina de l'atur, haver de buscar projectes, pagar a final de mes als treballadors i no cobrar són experiències de les que vaig aprendre moltes coses del món laboral i de mi mateix.

Busco i retorno a l'escola i, als trenta sis anys, faig de director d'escola per primera vegada. El capítol **"L'Escola"** ocupa un espai central en el relat perquè és on aprenc, em relaciono amb l'entorn educatiu, polític i ciutadà i explico l'impacte que em genera, el sotrac que visc i és on em sento créixer d'una forma explícita, sense pal·liatius.

Van ser onze anys que van coincidir amb el canvi de mil·lenni, amb la implantació de la reforma educativa, gestada pels governs socialistes, amb la incorporació de la informàtica a la vida quotidiana, amb l'esclat de la societat de la informació i de la comunicació i amb una etapa de bonança econòmica coincident amb l'alternança política al govern d'Espanya.

Van ser els anys on les meves filles van anar a l'escola, a una diferent, i van ser els anys on vaig fer la llicenciatura de documentació convençut que per viure a la societat de la informació em calia mètode, estudis, coneixements i haver-me llegit "un manual". Hi ho vaig fer en la modalitat no presencial per a viure l'experiència i construir una relació amb les tecnologies de la informació i la comunicació sòlides i positives. Passats els anys, he comprès que el coneixement només és una de les potes que em sustenten per afrontar la incertesa de la vida. Però era la única de la que tenia consciència aleshores.

Acabada la meua etapa com a director d'escola arribo a **"L'Escola Universitària"**, en qualitat de gerent –no de director- i la millor aportació que rebré serà ser cominat a matricular-me a un doctorat per raons d'estratègia i de posició dins del món universitari. El capítol descriu el meu pas per una experiència única per a mi, bonica, rica en aprenentatges i amarga, amb una sortida amb gust de fracàs que m'ofereix l'oportunitat de viure el tòpic de créixer des d'una crisi.

El doctorat esdevé, en aquells anys, un espai de reflexió de la trajectòria viscuda, coincideix amb la finalització de l'etapa escolar de les meves filles, de la seva entrada a la majoria d'edat, de repensar la trajectòria viscuda, de repensar-me i s'esdevé el meu divorci. És una etapa de canvis i de canvi i coincideix amb l'esclat de la crisi actual. Em sento en sintonia amb el pols de la societat, bategant amb sincronia, fins i tot, en els moments de taquicàrdia social.

Acabada aquesta fase retorno a fer de director a l'escola concertada d'una vil·la propera a Barcelona, on hi arribo de sorpresa i on actualment hi treballo. Al capítol **“L'escola concertada del poble”** ho explico i em sento en un terreny conegut, amb criteris propis i amb una vocació ben definida per assumir la direcció.

L'entorn social adquireix un dramatisme real i mediàtic, fruit de la crisi, fet que imprimeix gravetat a la responsabilitat de fer de director d'una escola sostinguda amb fons públics.

Aquesta etapa l'estic vivint com una etapa de maduresa professional i personal i és coincident amb un canvi de vida en l'àmbit privat. Vaig a viure a fora de Barcelona i em caso amb la meva actual esposa.

Amb aquest capítol finalitza l'autobiografia i comença el tancament de la investigació amb dos capítols de transició que són **“Els i les meves mestres”** i **“Segueixo sent i fent”**. En el primer constato el paper que han ocupat i representat els i les mestres al llarg de la meva vida personal i professional. Trobo just i imprescindible donar-los-hi un espai i un reconeixement. Confirmo que a la meva vida, com a la de la majoria de les persones, les tres figures fonamentals i que han exercit una influència determinant en el què i en el cóm sóc i, sobretot, en el perquè faig el que faig, han estat la meva mare, el meu pare i el meu mestre.

Per acabar, el capítol titulat **“A modus de conclusions”**, on elaboro les respostes a les preguntes inicials, reconec els límits i exploto tot el coneixement que he sabut metabolitzar de l'anàlisi qualitatiu de

l'autobiografia. Una anàlisi iniciada amb la identificació d'unitats de coneixement, amb una posterior determinació de categories i una enumeració final d'eixos temàtics, a partir dels quals he elaborat les conclusions.

Aquest capítol actua com el cresol on s'han fos les parts íntimes i viscudes d'aquest procés i, gràcies al metrònom metodològic, he sabut mantenir el ritme per a desgranar els eixos, els significats i els aprenentatges. He escrit els capítols amb passió, de forma serena i a voltes convulsa però, sempre, amb honestedat i fidelitat metodològica.

L'últim capítol està dedicat al **“Què he après? La transferència”** i explicita la síntesi dels meus aprenentatges en el moment temporal del final de la tesi. Menciono el meu “Tripode per a la vida”, tres actituds i habilitats que em sostenen i que han estat vitals en moments d'incertesa i canvi: el Coneixement, la Confiança i l'Esperança.

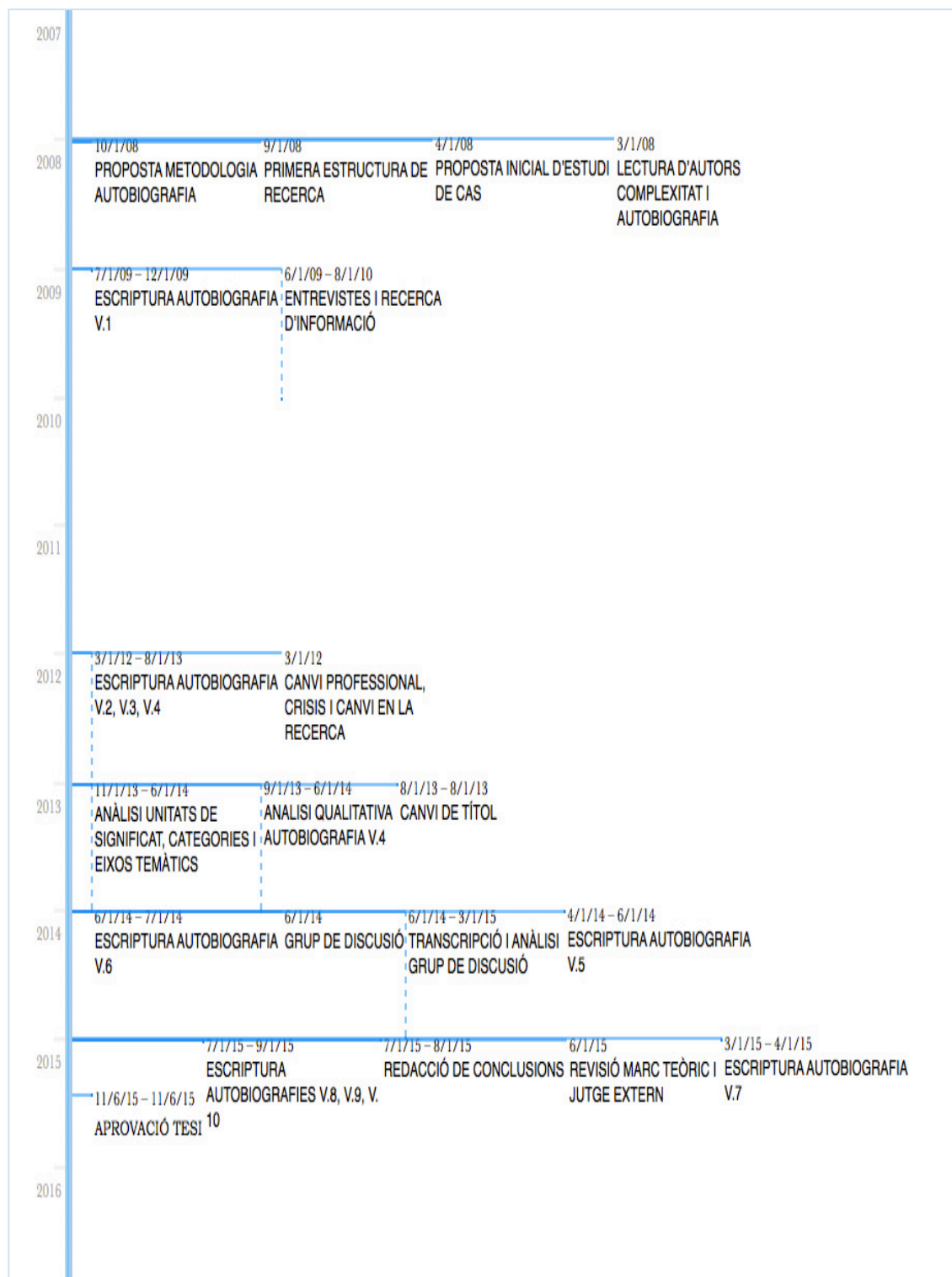
La **“Bibliografia”**, la taula amb els **“Gràfics”** i les **“Fotografies”** configuren un apartat final, obligat, i que, simbòlicament, fa de contenidor d'aquesta intimitat abocada en els capítols precedents, immediats.

L'Annex conté un conjunt triat de material que testimonia i fa de notari de la veracitat de tot allò fonamental escrit en el cos del document i que el fonamenta.

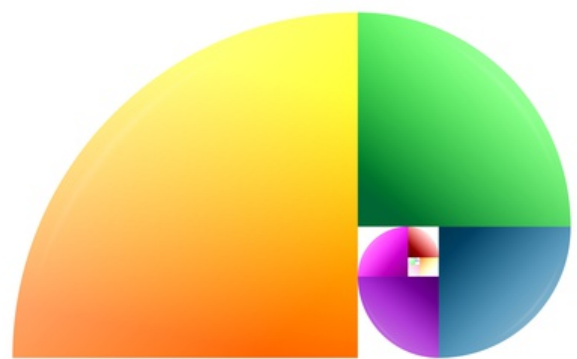
El capítol titulat **“Annex”** del present document és un llistat ordenat dels seus continguts, que són: la versió de l'autobiografia nua, sense el vestit que l'acadèmia li exigeix a una tesi doctoral, que va ser analitzada i de la que vam extreure les categories i els eixos temàtics, el quals també formen part d'aquest annex.

També hi ha el resultat final de l'eina quantitativa emprada per a la verificació de la recerca qualitativa, la versió de l'autobiografia que va ser llegida pels membres del grup de discussió de professionals, la documentació i la transcripció íntegra de la sessió. Per acabar i

com a testimoni simbòlic del procés, el cronograma de la tesi final en el format que he emprat en els informes de seguiment anuals. Adjunto un gràfic que ajuda a veure el ritme temporal del procés d'elaboració de la tesi.



Gràfic 1: Línia de temps amb l'evolució del process de la tesi doctoral



1, 1

AUTOBIOGRAFIA EDUCATIVA. PER QUÈ?

“Muchos años después, frente al pelotón de fusilamiento, el coronel Aureliano Buendía había de recordar aquella tarde remota en que su padre lo llevó a conocer el hielo.” (García Márquez, 1978, p. 7)

I per què hauria d'escriure sobre la meva experiència professional?

I per què hauria d'escriure sobre la meva vida?

A qui li pot interessar saber què he fet, com ho he fet i perquè he fet el què he fet?

I la directora de la tesi m'explicava sobre les autobiografies, sobre l'experiència escrita d'infermeres i persones que cuiden altres persones i m'indicava seriosa que seria interessant enfocar-ho com una autobiografia professional, multireferencial i des d'una metodologia de recerca autoetnogràfica.

“Virginia Ferrer: Això és una investigació qualitativa per tant els resultats mai podran ser generalitzables, no hi ha representativitat, no hi ha mostra significativa i passa per altres dimensions del que és el mètode científic en ciències socials en una recerca qualitativa i en concret és el mètode autobiogràfic-narratiu” (Professionals et al., 2014, p. 2)

La meva formació científica em decantava vers una recerca amb estadístiques, amb xifres, amb fulls de càlcul i programes de gestió de dades on poder-me sentir protegit per proves quantitatives.

Vaig començar a llegir sobre el sentit d'escriure de l'experiència pròpia i des d'un mateix i a buscar referents de les autobiografies.

“¿por qué no hablar sobre nuestras experiencias, sobre tantas cosas reprimidas y nunca realmente cicatrizadas?” (Küng, 2011, p. 221)

I conscient que el que recordaria no serien els fets certs, sinó allò que conservo a la memòria i que és més el fruit de com ho vaig viure que no pas el què vaig viure.

“Mi relato será fiel a la realidad o, en todo caso, a mi recuerdo personal de la realidad, lo cual es lo mismo.”
(Borges, 1998, p. 9)

Escriure l'autobiografia pot ser un acte de (re)coneixement, de prendre consciència de qui sóc i, a partir del que recordo que he estat i he fet, potser, modificar el que seré.

“Nuestra memoria es nuestra coherencia, nuestra razón, nuestra acción, nuestro sentimiento. Sin ella no somos nada.” (Buñuel, 2000, p. 11)

Però seguia convençut que la meua vida professional com a cas d'estudi no contenia valor científic, ni servir com a generador de coneixement i, molt menys, trobar-hi quelcom a transferir a la societat. Era una persona, un cas aïllat.

“Virginia Ferrer: Aquesta visió de que en un sol punt de la realitat es poden concentrar moltíssimes de les visions i explicacions del que succeeix, en aquest cas, a un home d'aquesta generació, a més a més un home, té un valor de recerca i un valor científic molt important.”
(Professionals et al., 2014, p. 2)

També m'esborronava el fet de veure sobre el paper fragments de la meua vida professional i, sobretot, que qualsevol els pogués llegir i, menys encara, si contenia algun fragment que mencionés persones i institucions que estimo i que he estimat molt, generant-los incomoditat o perjudicis. Bé, i sent honest, generant-me una gran incomoditat.

No volia que cap espai íntim ni privat fos espai i matèria d'investigació i volia mantenir el control d'allò meu públic, privat i íntim.

Si ho feia, només mostraria la meua vida professional, però no la íntima. I així ho he fet i així ha estat rebut.

“Miquel Martínez: Hi ha molta descripció del tema professional però el tema personal no hi és present.” (Professionals et al., 2014, p. 18)

“Jaume Font: Segurament l'autobiografia que has fet és professional, i si que descrius situacions familiars, socials i polítiques, però hi trobo a faltar la interacció en aquest sistema perquè és un tot. Perquè la família, i no només la mare, han jugat un paper important en decisions que tu has pres i la institució on estàs també t'ha influït en decisions que has pres, perquè si haguéssis estat en un altre lloc potser no hagués estat així. Per exemple, si fóssis director d'un centre públic amb titularitat del govern.

Aquest és el buit que hi trobo en aquesta tesi i, des de fora, potser es deu a que ho has fet lineal i amb la linealitat costa anar introduint l'anàlisi, que no la descripció, perquè la descripció ja l'has introduït, però la influència de la família en la presa de decisions no és en un moment determinat, és fruit d'una influència mes constat.” (Professionals et al., 2014, p. 18)

No em veia capaç de mostrar-me i deixar que hom em mirés, ni tant sols tamisat pel vel de la recerca. No tenia el coratge de persones com la Virginia Woolf.

“Es aquí donde me topo con una de las dificultades del escritor de memorias –una de las razones por las que, aunque he leído tantas, tantas son fracasos. Dejan fuera a la persona a la que le sucedieron las cosas. La razón es la dificultad para describir a cualquier ser humano. De ahí que digan: “Esto es lo que sucedió”, pero no

dicen cómo era la persona a la que le sucedió. Y bien poco significan los sucesos a menos que sepamos a quién le sucedieron.” (Woolf, 1977, p. 1)

I, encara més, tenia el convenciment que fer una tesi era endinsar-me en un univers desconegut, haver de transitar per un espai reservat als membres de l'acadèmia i sense conèixer els seus codis. Havia d'estar disposat a contenir la por que sentia.

“Fue así como me encontré andando a toda velocidad por un césped. Al instante, una figura masculina se alzó para impedirme el paso. Ni me enteré al principio de que las muecas de ese objeto curioso, en frac y camisa de etiqueta, iban dirigidas a mí. Su rostro expresaba horror e indignación. Vino en mi ayuda el instinto más que la razón: él era un Bedel; yo era una mujer. Esto era el césped, aquello, el sendero. Aquí solo pueden entrar los Miembros y los Investigadores; mi sitio es la gravilla. Estos pensamientos fueron obra de un instante. Cuando volví al sendero, cayeron los brazos del Bedel, regresó a su cara el reposo habitual y, aunque se anda mejor por el césped que por la gravilla, no había ocurrido nada grave. De lo único que hubiera podido acusar a los Miembros y a los Investigadores del colegio que diera la casualidad que fuese, es de que, por proteger su césped, que ha sido allanado durante trescientos años sin interrupción, habían espantado mi pececillo.” (Woolf, 2008, pp. 26-27)

L'Autobiografia: l'elecció

La reconstrucció a través de l'autobiografia com a estudi de tesi doctoral ha emergit, fonamentalment, del meu testimoni, de la interacció amb les representacions i interpretacions recursives fruit del diàleg amb el grup de referència i contrast Des-cartes i d'un grup de discussió i de jutges experts.

Això vol dir que he estat, alhora, protagonista i lector; subjecte i objecte; agent intern i extern de la investigació, desplegant la trama des de la proximitat i, al mateix temps, des de la distància, en un intent constant de focalitzar i reenfocar, de situar figura i al mateix temps forma, des d'un esforç *gestaltia*, de descobrir-me parts incompletes i admetre que no em calen, d'autoritzar-me des de l'experiència i constatar que la meva veritat és legítima però no universal.

En essència, el mecanisme de la memòria apareix com un joc d'intersubjectivitats, reflexiu i autoreflexiu present en el mètode de l'autobiografia, viu des del cresol de la narrativa, la psicologia social, la sociologia del jo, l'antropologia i l'anàlisi contextual i històric d'un fill d'una època.

Així, una de les preguntes a explorar és fins a quin punt aquest relat de la memòria individual d'un subjecte, el meu relat, pot representar les experiències viscudes per una generació, o al menys, pot indicar els processos claus de construcció vital, formativa i professional dins de la complexitat dels canvis viscuts.

En cap moment he pretès fer d'aquest relat autobiogràfic ni un model, ni un exemple, ni molt menys un referent. És tan sols l'excavació delicada, des de l'autocomprensió, d'un subjecte i, com a molt, la possible identificació i extrapolació d'alguns trets que millorin la comprensió dels canvis generacionals, existencials, socials, pedagògics, interpersonals, tecnològics, i les seves respostes.

Denzin, el 1989 a *Interpretative Biography*, ens planteja també aquest repte multidisciplinari que permet no sols estudiar la vida d'un subjecte, sinó, a través d'aquest, la vida sociocultural d'una època, les relacions intrahistòriques, els processos de construcció i deconstrucció, les contradiccions, els dilemes i les paradoxes que travessen la història, des d'allò més petit, intern, íntim (micro) a

allò més gran, extern, públic (macro), explicat i comprés des dels fets singulars relatats en una biografia concreta i situada.

Els relats i les històries de vida esdevenen, aleshores una altra forma d'acostar-se a la ciència qualitativa des del mètode biogràfic, com un diàleg del jo cap al món i del món cap al jo; personal i alhora social; simbòlic, ple de coneixements ocults, implícits i que brollen com un guèiser del subjecte contemporani que revisa la contemporaneïtat a través de l'estudi diacrònic i sincrònic de la seva història, lògicament subjectiva, però de la forma més objectiva possible. La memòria és més una mediació simbòlica que una reproducció de la realitat social (Luisa Passerini 1987).

La qüestió de la veritat aquí rau en Habermas, quant a diàleg construït i veraç, triangulat amb altres subjectes afins i que comparteixen situacions versemblants, des d'una negociació constant, interna i externa, amb categories epistemològiques de la intra i de la intersubjectivitat. L'exhaustivitat i densitat del relat i la repetició de categories que emergeixen són les que permeten assegurar un rigor científic, en quan a la descripció densa i l'anàlisi interpretativa, des del mètode hermenèutic i contrastat amb la multiplicitat d'altres veus que sintonitzen en aquesta polifonia d'autors i fonts, per tematitzar les lògiques subjacents i fer entrar en ressonància les troballes.

Els criteris de rigor apareixen des de l'anàlisi de la freqüència de les categories emergides fins a la significativitat en les hipòtesis de la cerca.

Així la meua cerca autobiogràfica ha estat fonamentalment una descripció fenomenològica que segons Ricardo SanMartín (2003) exigeix per part de l'investigador algunes habilitats: Observar, Escoltar, Conservar, Comparar i Escriure, coincidents amb el títol del seu llibre. Aquestes habilitats artesanes s'apliquen en bucles successius de forma flexible i creativa, seguint a Wright Mills a la

Imaginació Sociològica on planteja la necessitat de situar la “imaginació sociològica” evitant el fetitxisme del mètode i la tècnica, per tal de que cada investigador esdevingui el seu propi metodòleg.

“En suma, a esto se debe que los Hombres esperen ahora captar, por medio de la imaginación sociológica, lo que está ocurriendo en el mundo y comprender lo que está pasando en ellos mismos como puntos diminutos de las intersecciones de la biografía y de la historia dentro de la sociedad. En gran parte, la conciencia que de sí mismo tiene el hombre contemporáneo como de un extraño por lo menos, si no como de un extranjero permanente, descansa sobre la comprensión absorta de la relatividad social y del poder transformador de la historia. La imaginación sociológica es la forma más fértil de esa conciencia de sí mismo. Por su uso, hombres cuyas mentalidades sólo han recorrido una serie de órbitas limitadas, con frecuencia llegan a tener la sensación de despertar en una casa con la cual sólo habían supuesto estar familiarizados. Correcta o incorrectamente, llegan a creer con frecuencia que ahora pueden proporcionarse a sí mismos recapitulaciones adecuadas, estimaciones coherentes, orientaciones amplias. Antiguas decisiones, que en otro tiempo parecían sólidas, les parecen ahora productos de mentalidades inexplicablemente oscuras. Vuelve a adquirir agudeza su capacidad de asombrarse. Adquieren un modo nuevo de pensar, experimentan un trastrueque de valores; en una palabra, por su reflexión y su sensibilidad comprenden el sentido cultural de las ciencias sociales.” (Wright Mills, 1959, p. 27)

Com afirma Alexia Sanz Hernández,

“El deseo de narrar ha de hacerse resurgir; ha de ser espontáneo. Por su parte, al menos en las primeras etapas de la investigación, el investigador a menudo instiga a los informantes; lo deseable es que la espontaneidad y la voluntad e interés por contar surjan naturalmente, ya que a través de las historias de vida, o las autobiografías, las personas que por su lugar en la sociedad nunca habrían podido expresarse pueden tomar la palabra,

produciéndose de esta manera un cambio cualitativo relevante en las características socioculturales de los sujetos que narran su vida. El historiador Ronald Fraser define la «historia teleológica» como «la tendencia a enfocar la investigación sólo en términos de lo que logró imponerse». Al dar oportunidad a los individuos que vivieron y participaron en los acontecimientos de su vida cotidiana, o en los eventos históricos, de relatar sus propia trayectoria vital, podríamos incluso restablecer las contradicciones y ambigüedades de muchas situaciones sociohistóricas¹.” (Sanz Hernández, 2005, p. 110)

Finalment, vaig començar a escriure l'autobiografia professional i, ara, ja sé que no he volgut mostrar espais íntims, no m'han sortit i he escrit amb la contenció que m'ha fet sentir còmode i, convençut, que cada lector o lectora en sabrà extreure quelcom i quelcom diferent, en funció del seu moment vital.

“Una no puede más que darles a sus oyentes la posibilidad de sacar sus propias conclusiones mientras observan las limitaciones, los prejuicios y las peculiaridades de la conferenciante.” (Woolf, 2008, p. 25)

L'autobiografia podia tenir sentit si el relat era de lectura fàcil per a les persones alienes a l'acadèmia i si els ajudava a reflexionar sobre àmbits de la seva vida professional ajudant-los a gestionar-los, a viure'ls millor o a acomodar definitivament i segura experiències mal viscudes.

“Virginia Ferrer: Al final de tot, el sentit de la tesi doctoral és que fa un home com jo en aquesta societat i si la tesi pot ajudar als homòlegs, a homes d'aquestes edats o anteriors o amb trajectòries professionals similars a millorar la seva qualitat de vida laboral i professional, és com el fil d'Ariadna, aquells laberint generacional i

¹ [FRASER, R. (1993), «La Historia Oral como historia desde abajo», Ayer, nº12, Madrid, Marcial Pons, pp. 79-92.]

aquesta tesi estira un fil, el seu fil, i el valor que te és que aquesta tesi és seva i posar en paraules tota aquesta trajectòria és un exercici d'investigació molt complex, molt difícil, ajustant als límits, ell fa referència a persones, institucions que son miralls i que poden afectar a molts contextos i aquí també hi ha un aspecte de l'ètica de la recerca i de com la seva autobiografia pot afectar a persones i institucions que estan afectades i que s'ha de regular." (Professionals et al., 2014, p. 2)

I és difícil trobar relats d'homes de la meva generació que hagin escrit sobre la seva vida professional, des d'ells, expressant el seu sentir i vinculant-ho amb la seva trajectòria familiar, per exemple. No he pogut incloure a la tesi vivències que segur que m'han influït i m'han fet créixer, també en l'àmbit professional, com el meu primer matrimoni, el naixement de les meves dues filles, la mort de persones properes o el meu divorci. He reservat aquests sentiments per a mi.

Si que he parlat dels meus sentiments centrats en els fets professionals, en les vivències directament relacionades amb el relat i ho he fet amb honestedat i sense amagar-me'n i, confesso, que m'ha requerit un temps i fer un procés molt racional i encaixar les pressions que des de la metodologia he rebut.

No puc afirmar ni negar que sigui quelcom comú als homes de la meva generació, però confirmo que la meva educació no em va preparar per a gestionar el meu estat emocional ni els dels demés.

"Virginia Ferrer: Normalment les experiències de parlar de si, parlar d'un mateix, d'explicar el recorregut social i professional sol ser més fàcil en dones en general que tenen potser menys barreres o perdem menys perquè tradicionalment hem estat en llocs en els que el parlar de nosaltres, de fer-nos vulnerables a través d'aquest exhibir-nos, no ens afectava perquè no perdiem gaire, però en el rol masculí hi ha més a perdre." (Professionals et al., 2014, p. 3)

Els referents d'autobiografies eren, sobretot, d'autores.

“Un caso interesante que plantea [Marco Righetti] -y con el cual coincido-, es el de la “autobiografía profesional”. El sujeto en cuestión es una mujer que se tituló en Ciencias de la Educación con más de 40 años, que desde hacía veinte años trabajaba como educadora profesional. En la reflexión sobre su experiencia de trabajo emergían dos puntos firmes: 1) no existe un único camino para devenir formadores, en el sentido de prácticas y aprendizajes que garanticen la adquisición de competencias adecuadas; 2) existe un vacío formativo, en tanto que ninguna institución logra formar de manera global, sino limitándose a tareas y a funciones específicas. Por ello es necesario que, como en este caso -y vale también para los comunicadores-, los educadores profesionales pasen por recorridos específicos de “formación en la formación”. (Glenza, 2009, p. 12)

La metodologia m'empenyia a escriure des d'un mateix, des de l'interior, i havia de ser possible sense parlar d'un mateix i de la meva intimitat.

El diàleg amb mi mateix em resultava fàcil, però havia d'autoritzar-me'.

“Como dice Christine Delory, frente a Dios, las *Confesiones* de San Agustín (siglo IV) operan un importante reconocimiento de la interioridad. Dios ya no está más allá. Está dentro. Y Agustín se dirige a Dios como interlocutor apasionado. Se atreve a tomar la palabra con él. En este sentido, se apropia una parte del discurso religioso dialogándolo, volviéndolo vivo, aplicándolo. Un milenio más tarde, Rousseau retomará esta forma autobiográfica de las *Confesiones* como historia de vida moral con una figura divina mucho más difuminada en beneficio de una justificación social más destacada.” (Pineau, 2009, p. 253)

Fàcil però amb risc, i ho faria si era capaç de delimitar el terreny, i el vaig limitar a allò professional.

“Virginia Ferrer: Estem davant d’un dels gèneres de més risc. L’autobiografia és de risc perquè cada paraula que dius la dius des de tu. L’aposta que ha fet ell [Carles Cereceda] és de molt de risc i és fàcil parlar d’això però és molt difícil fer-ho.” (Professionals et al., 2014, p. 29)

No estava avesat a parlar dels meus sentiments en públic i, escriure una tesi seria un acte científic i públic, i em costava incloure-hi l’àmbit íntim. Era clar, per a mi, que era una opció derivada de l’educació i, en cap cas, relacionada amb el fet de ser home.

“Antoni Aguilar: Una tesi ha d’aportar evidències mínimes. Un pot com a home reflexionar i hi han evidències de que el que vivim ens afecta físicament i emocional. Però em nego a creure que el no incloure parts íntimes sigui una qüestió només de gènere. Es una construcció conceptual del gènere però no en si mateix.” (Professionals et al., 2014, p. 25)

“Maite Sánchez Mora: Però ha fet una autobiografia professional influenciada per la part personal però si n’hagués fet una personal hi apareixeria la professional, encara que el pes recauria en la part personal.” (Professionals et al., 2014, p. 25)

“Amparo Chumacero: Parlant d’intimitat i lligant-ho amb el que deies de la cultural oriental i occidental, penso que quan en el text es parla de la part professional hi ha molta cura en el que es diu de la part íntima. Quan pensem en la intimitat sempre anem a lo personal però per a tu explicar la part personal sense entrar a la intimitat és possible, perquè el partir de si sempre requereix lo personal.

Tu decidiràs si li dones espai o no a la teva tesi perquè és un acte polític.” (Professionals et al., 2014, p. 27)

I un dia d’estiu vaig començar a escriure la meva autobiografia professional i, al cap de pocs dies, vaig pensar quina va ser la primera vegada que vaig sentir-me educador? I després vaig recuperar un escrit del primer curs del doctorat i a l’incorporar-lo a

al text vaig començar a veure-li forma a la investigació i a poder-la “tocar”. Després, a les estones de silenci, a les matinades, als capvespres vaig anar trobant-li el sentit a fer-ho.

Començava un camí amb la intenció de fer una tesi i vaig sentir el desig de viure'l dient-me, fort i clar, que el seu primer valor era caminar-lo.



1, 1, 2

L'AUTOBIOGRAFIA COM A EINA DE RECERCA.

NOTES I REFERENTS QUE ILUMINEN

La primera barrera mental que vaig haver d'obrir va ser acceptar que el meu concepte de ciència i de saber científic no era l'únic i que podia haver-ne més. De fet, havia d'acceptar que des de la meua concepció de recerca basada en el Mètode Científic, difícilment podria arribar a escriure de la meua vida en el marc acadèmic com volia fer-ho.

Era fill d'un sistema educatiu i d'un pensament molt racional, molt a la meua mida, on em sentia segur i no havia volgut conèixer res que em fes trontollar l'aparent seguretat que aquest entorn quantitatiu em transmetia. La incertesa era quelcom proscrit en el meu pensament i vaig entrar en conflicte quan vaig llegir "Robert Hanig, de Innovations Associates, dice: *Si usted se siente muy seguro, eso probablemente significa que lo está haciendo mal.*" (Senge et al., 2000 p. 211)

Però al llarg dels anys del doctorat hi va haver autors i autores que em van il·luminar altres espais del coneixement.

"Como arte hermenéutico y metodológico.

Al comienzo del siglo XX, el nacimiento y el desarrollo de las ciencias humanas y sociales, de la vida humana y social se lleva a cabo principalmente en la prolongación del paradigma positivista que descende de la ciencia dura y objetiva aplicada. En la cumbre, seis ciencias fundamentales: matemáticas, astronomía, física, química, biología y finalmente la última que toma prestado su nombre de las otras: la física social. Derivando de las leyes establecidas por estas seis ciencias fundamentales y aplicadas a ámbitos particulares vienen en seguida las ciencias descriptivas: por ejemplo, la zoología y la botánica, aplicación de la biología a los animales y a las plantas. Junto a estas ciencias descriptivas se sitúan las ciencias aplicadas, las artes que aplican datos de las

ciencias fundamentales a las diferentes acciones humanas: cultivar, fabricar, educar, vender...

La emergencia de las diferentes disciplinas de las ciencias humanas y sociales –psicología, sociología, etnología, antropología...- se ha llevado a cabo en este marco paradigmático, intentando adaptar su epistemología y sus metodologías objetivas a objetos particulares: los sujetos humanos, considerados como cosas, según las consignas de entonces, para emanciparse de los discursos metafísicos aún influyentes. Este gran marco paradigmático de la ciencia aplicada permite comprender el subdesarrollo, incluso la represión disciplinar, de la palabra de los vivientes para comprender los trayectos vitales. Estos trayectos parcelados en múltiples disciplinas no constituyen un objeto en sí. Además, los sujetos, por su inmersión práctica, son considerados como los últimos que pueden comprender o construir el sentido.

Sin embargo, en este paradigma disciplinar dominante aparecieron dos brechas históricamente importantes y también relativamente conocidas:

- La escuela de Chicago con *El Campesino Polaco* de Thomas Znaniecki (1918-1920), que lanza el enfoque biográfico como arte metodológico de conocimiento social. Este enfoque forma parte intrínseca del desarrollo del interaccionismo simbólico y de la etnometodología.
- Wilhelm Dilthey en Alemania, que hace de la autobiografía el enfoque central de “la edificación del mundo histórico en las ciencias humanas” (1990). Dilthey ve la autobiografía como un arte, una ciencia hermenéutica de articulación de la experiencia, de la expresión y de la comprensión de los sentidos.

Estas brechas, que valoran las palabras corrientes de los vivientes, son referencias históricas importantes para fundamentar científica y profesionalmente la revolución autobiográfica iniciada en el periodo predisciplinar y que parece desplegarse más ampliamente en el periodo postmoderno.” (Pineau, 2009, pp. 256-257)

Volia fer una tesi des de l'autobiografia professional però amb una vergonya que no em permetia explicar fets de la meva vida personal. Em feia por mirar-me?

De fet, vaig haver de reconèixer que una autobiografia té molt de diàleg amb un mateix i que, inevitablement, m'exploraria i havia d'estar disposat a sostenir-ho i ha sostenir-me.

“Es destacable que los primeros intentos sistemáticos de tomar la palabra para desarrollar el precepto délfico “conócete a ti mismo” fuera del culto de los dioses, se agrupan bajo la categoría lingüística de los diálogos: Primeros diálogos o Diálogos socráticos escritos por Platón poco después de la muerte de Sócrates (año 399).” (Pineau, 2009, p. 252)

En el Grup de Discussió amb professionals que vaig organitzar per a la triangulació i per a la validació metodològica, la transcripció completa del qual està inclosa a l'annex corresponent, vaig poder constatar que l'exercici que volia emprendre, d'una manera o altra, l'anem fent al llarg de la nostra vida.

“Antoni Aguilar: És clar, quan surts fora de tu, potser també per deformació professional de la meva època del teatre, quan surts de tu i et mires tu com actor i et veus jugant, en el fons estàs fent aquest artifici, que et veus obligat a fer i et vas descrivint, però quan tornes ho fas creixent, per això ho visc com una interrelació molt profunda.” (Professionals et al., 2014, p. 6)

Em vaig tranquil·litzar al llegir a Rousseau, citat per Lejeune, quan parla de la dificultat d'una autobiografia.

“Según Rousseau... La verdad no nos es dada, la autobiografía no consiste en una mera constatación, nuestra relación con el tiempo sólo puede llegar a ser auténtica mediante la creación de un lenguaje nuevo. Conciliar la exigencia de verdad y la invención de una forma, ésta es nuestra “nueva frontera”, la puerta estrecha que hace de la autobiografía una aventura exaltante y difícil, y no la subliteratura repetitiva, o la ficción vergonzosa que estigmatizan los que en verdad no la han intentado nunca.” (Lejeune, 2005, p. 214)

Referents metodològics

L'autobiografia que estava dispost a emprendre requeria d'una exploració per la metodologia d'investigació qualitativa.

“Pineau y Legrand (*Les histories de vie*. Paris: PUF. 2 ed., 1996 : 100-2) presentan tres modos de exploración de las historias de vida:

- a) *El modelo biográfico o relato de una vida por otro*: el trabajo de análisis, interpretación y síntesis sobre la vida enunciada se realiza, casi en exclusiva, por una persona distinta de aquel que cuenta esa vida. Este modo cuenta apoyos con toda la tradición que diferencia, como garantía de objetividad, entre observador y observado.
- b) *El modelo autobiográfico o relato por el mismo sujeto*: en oposición al modelo disciplinar anterior, que desapropia al sujeto de su discurso (vida), ha existido desde antiguo el género autobiográfico, en que el mismo sujeto se enuncia y reelabora lo enunciado. Su vida le es un asunto exclusivo, capaz de explicitar sus sentidos ocultos y otorgarles un valor; rechazando la participación de todo interlocutor en su tratamiento.
- c) *El modelo dialógico, de “coinvención”*: dependiente de la educación de adultos, este tercer modelo opta epistemológicamente por la explicitación del saber implícito como tarea conjunta, entendiendo que el sentido de lo vivido no se reduce a su enunciación, exige la colaboración del investigador para analizar su sentido o coherencia. Hay una “*coimplicación*” de los actores implicados en las dos operaciones de enunciación y del trabajo sobre lo enunciado” (Pineau y Legrand, 1993: 102). Permite al locutor distanciarse de su vida, y al interlocutor aproximarse a ella, sin imponer unos cuadros conceptuales externos.” (Bolívar, 1997, pp. 81-82)

El model autobiogràfic enumerat per Bolívar era el que s'ajustava al que volia fer. Em va agradar quan diu “Su vida le es un asunto exclusivo”, donat que em reforçava en la idea de poder escriure

sobre la meua vida sense pensar que havia de fer-ho d'acord amb altres fonts.

“Bruner propuso a mediados de los ochenta (Bruner, 1985) que la investigación educativa podía dividirse en dos formas de conocimiento: paradigmática y narrativa. Así habría (Bruner, 1986: 11-43) “dos modos de conocer y pensar”, cada uno con dos formas distintivas de “ordenar la experiencia, de construir la realidad”. Uno sería el *modo paradigmático* de conocer y pensar, que funciona de acuerdo con la tradición lógico-científica, idea de un sistema formal-matemático de explicación. El segundo, emergente, es el modo narrativo, en donde los relatos Biográfico-narrativos son los medios privilegiados de conocimiento/investigación, exploran los hechos y la experiencia mediante la secuencia de eventos, y otorgan significado en función de la experiencia previa. Posteriormente Bruner (1991^a) ha ido reelaborando su programa, caracterizando el modo narrativo, hasta hablar recientemente de “*la construcción narrativa de la realidad*” (Bruner, 1991b). Parte de la fundamentación epistemológica de Bruner, quizás la más lograda, proviene de su conexión con lo mejor del pensamiento europeo. Este segundo modo tiene su fundamentación filosófica en la tradición hermenéutica, singularmente Ricoeur (1987), en el pragmatismo (Rorty), y en la teoría moral (MacIntyre, Taylor).” (Bolívar, 1997, p. 31)

Interessat en el comentari que Bolívar fa de Bruner, vaig fer-hi una aproximació, fugaç, però rellevant i em va il·luminar el sentit que també adquireix l'autobiografia, com a instrument, en la construcció de la pròpia identitat al llarg de la vida i que, l'autobiografia, estarà fonamentada en com recordem (memòria) el passat i alimentada per les pors i les expectatives de futur. Tot plegat subjectiu però real.

“Rather, we constantly construct and reconstruct a self to meet the needs of the situations we encounter, and do so with the guidance of our memories of the past and our hopes and fears for the future. Telling oneself about

oneself is rather like making up a story about who and what we are, what has happened, and why we are doing what we are doing.” (Bruner, 2003, p. 210)

I els autors que es referien a l'autobiografia i a les històries de vida que vaig anar llegint em van generar la serenor que em feia falta per a iniciar l'escriptura. Són fragments que, com un trencadís, mirats des d'una distància adequada mostren una figura coherent i real d'allò que l'autor vol expressar.

“En la actualidad, y desde hace ya varios años, se ha producido una progresiva recuperación del método biográfico en la Antropología, la Sociología, la Psicología Social y la Pedagogía, en el que el ser humano recobra el protagonismo, frente a las excesivas abstracciones y a la deshumanización del cientifismo positivista (Pujadas, 1992). Santamaria y Marinas (1995) señalan que este fenómeno conforma una característica o síntoma de época al que podemos llamar el *síntoma biográfico*:

La historia de vida y las biografías parecen tener en este momento, una importancia nueva. Precisamente porque hay una revisión en profundidad de nuestros saberes sociales – no sólo sociológicos- ante el conjunto de fenómenos de ruptura de códigos culturales e ideológicos, de los sistemas de referencia convencionales (...) hay un interés en los procesos de la memoria individual, grupal y colectiva, en un momento en que precisamente la sociedad de los medios de masificación, pretende homogeneizar todas las formas de saber y de comunicación social (p. 260).

En el ámbito que nos compete, cabe señalar que la investigación narrativa ha sido y está siendo utilizada ampliamente en los estudios sobre experiencias educativas (Connelly y Clandinin (1995) denominan “historia” o “relato” al fenómeno que se investiga y “narrativa” al método de investigación)

La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El

estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo (...) la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias” (Connelly y Clandinin, 1995: 11-12.

Així les històries de vida sorgeixen com a camins per a comprendre inicialment les vides professionals dels docents. La biografia docent o l'autobiografia docent emergeix com a clau de volta per a entendre els contextos, les conductes, les accions, els judicis, les creences, els pensaments, les emocions del professorat a les aules. Diaris de mestres, registres de classes, narratives d'aules, i altres documents escrits que mostren i fan sortir a la llum des d'un sol cas, la realitat veraç interna i interior del professorat, com afirmen Connely i Clandinin:

“Connelly y Cladinin (1995) nos hablan de los estudios ya clásicos de J. Dewey sobre el tiempo, el espacio, la experiencia y la sociabilidad, y del trabajo de Goodson (1998) sobre las historias de vida del profesorado y sobre los estudios del currículo en la enseñanza.” (Sandín Esteban, 2003, pp. 146-147)

He estat i em sento educador perquè ho he estat bona part de la meva vida professional. Educador en contextos formals i no formals, monitor, professor, formador i, des de fa vint anys, director d'un centre educatiu. Per això, l'ús de l'autobiografia ha esdevingut una eina molt productiva per a poder conèixer els recursos, les ideacions, els valors, la presa de decisions i els dilemes professionals que creuen la vida formativa, no sols com a docent o director, sinó també com un aprenent. Poder recuperar de la memòria: escenes, vivències, històries, anècdotes significatives, episodis claus, processos vitals i canvis professionals de la meva vida, subjectiva és clar, m'ha permès explorar el text i el context, a partir de la

interpretació dels esdeveniments i de les accions, i tot plegat en un moviment de simultaneïtat reflexiva i autoreflexiva.

“Como comenta Ricoeur (1990: 211), *“interpretar el texto de la acción, es para el agente interpretarse a sí mismo”*. (Bolívar, 1997, p. 32)

Aportacions de l'autobiografia

En aquests temps tant turbulents, on la crisi sembla instal·lada de forma permanent, i que la societat la fa present present i la viu com una desgraciada disfunció, però situant-la, en aparença potser, en la normalitat i, en conseqüència, fent que les èpoques de pau i prosperitat apareguin com un breu entremig passatger. En aquest context, l'escriptura autobiogràfica permet investigar no sols el significat sinó el sentit de les nostres trajectòries.

La crisi fa entrar en crisi a les persones i la pèrdua de sentit, el per què, és una de les pandèmies socials més importants del segle XX i de l'actualitat. Han aparegut i desaparegut moviments qüestionant, buscant i volent donar sentit a tot el que s'ha esdevingut i, estudiar-ho, seria molt interessant però no és el propòsit d'aquesta recerca i per això només ho menciono. El sentit de la vida, el sentit de l'educació, el sentit del treball, el sentit de la formació permanent, el sentit en l'àmbit social o el sentit en l'àmbit privat, requereixen d'una trama que vertebrï els fragments resultants de l'explosió que és la vida i llançats com espurnes al caos del nostre univers personal.

“El magistral trabajo de Gusdorf (1956) inició la reflexión filosófica seria sobre la escritura autobiográfica, donde se desarrolla la idea fructífera de que el texto no refleja un autor referencial, sino que el autor se crea a sí mismo, crea un yo que no existiría sin el texto: *“Toda autobiografía es una obra de arte y, al mismo tiempo una obra de edificación...”, nos muestra el esfuerzo de un*

creador para dotar de sentido su propia leyenda” (Gusdorf, 1956: 16).” (Bolívar, 1997, pp. 32-33)

L'autobiografia pot ser aquest eix vertebrador integrant els desequilibris, els desordres, els reptes, les contradiccions, els conflictes interns i externs, els buits, les alienacions, les pors i, en definitiva, com són moltes vides humanes, perquè l'escriptura de sí pot ajuda-nos a conformar la consciència de la nostra identitat. La construcció de la identitat és un procés d'equilibri dinàmic, en constant reajust com deia Piaget, i l'autobiografia pot ser una de les seves mediacions.

“La dinámica de la construcción de la identidad profesional es el resultado “transaccional” entre el individuo y el grupo social. El término *transacción* (similar al mecanismo de *equilibración* piagetiano) permite comprender cómo el individuo pretendería (por asimilación) modificar su entorno para adaptarlo a sus deseos, pero igualmente tiende a acomodarse a las presiones y límites de su circunstancia. Se da, entonces, en la dinámica de la identidad, como proceso de *equilibración*, conjuntamente, una doble transacción (interna y externa, subjetiva y objetiva).” (Bolívar, 1997, p. 159)

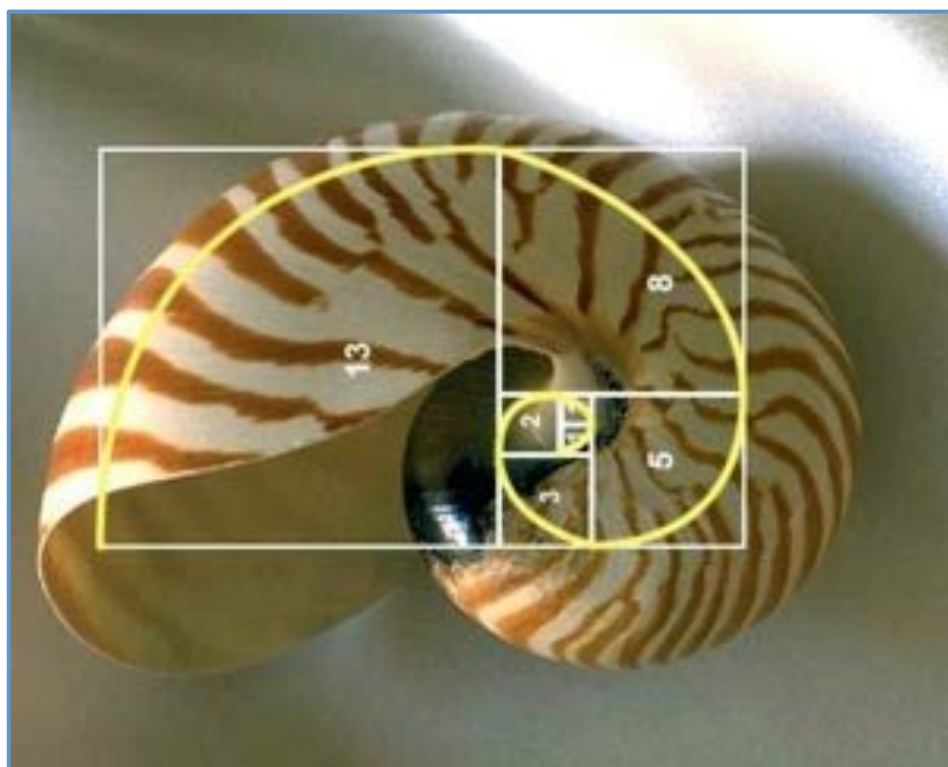
Aquest exercici d'autoreflexió i d'interpretació continu demana de la lectura des del passat al present, i de la relectura des del present al passat, en un doble llaç, a la llum de teories, de referents, d'altres veus contemporànies i des d'un diàleg multidisciplinar.

“Profundizar en el pasado conlleva siempre interpretación y, por lo tanto, una forma que puede adoptarse de acuerdo con las preferencias y los estados de ánimo, advierte Righetti², pero lo que más importa es "el orden evolutivo" del acontecimiento relatado, la evidencia de un

² Marco Righetti, “Historias de vida, entre la literatura y la ciencia”, professor de filosofia i pedagogia de la Universitat de Ferrara, Itàlia. Citat per l'autor de l'article.

"antes" y de un "después", de un itinerario de crecimiento." (Glenza, 2009, p. 2)

Inspirat per Glenza, me n'adono que a l'escriure l'autobiografia, la meva identitat professional ha anat emergint a partir de records que he procurat estructurar. Records, que no són el mateix que vivències, perquè en el record ja apareix un filtre en funció de la preferència o l'estat d'ànim, com diu l'autor i com mencionava en el capítol anterior referint-me a la memòria. Aquest tret de subjectivitat pot ser un risc per al caràcter científic, sistemàtic i rigorós d'aquesta recerca, emmarcada en una tesi doctoral, i que ha de complir amb uns criteris de rigor adequats a la metodologia de recerca emprada.



Fotografia 01: Nombres de Fibonacci

És per això que la metodologia de l'escriptura s'ha esdevingut en una reescriptura continuada de la mateixa història i en un procés en espiral de creixement, que com la successió de Fibonacci parteix

d'un punt íntim i s'obre ràpid i pautat fins a l'infinit, indret imaginat però no abastat perquè la realitat l'ha limitat a deu versions de l'autobiografia professional i que m'han ocupat els primers cinc anys de la recerca doctoral.

Escriure és reescriure

I aquestes deu versions de la mateixa història, han implicat moltes reflexions, correccions, addicions, relats enllaçats, aclariment i tot el que he sabut per tal de poder expressar el text el més fidel possible a la realitat viscuda. Sempre analitzant les interpretacions dels records de les vivències. L'aplicació d'aquestes regles de control semàntic en la reescriptura, em permeten triangular des de la consistència i la coherència interna tots els fets per aportar el màxim de veracitat.

He trobat i m'he trobat en un estat de permanent re-cerca, re-visió, re-escriptura, de cadascuna de les entrades en l'autobiografia, de cadascuna de les escenes que han emergit amb més claredat, la re-elaboració dels personatges, la revisió de la lògica més profunda i de les creences subjacents. Aquests pensaments d'anar i venir m'han ajudat al creixement emocional i han quedat incorporades a aquesta dinàmica igual que les conductes presents, etc. Això vol dir, que s'ha creat en mi un estat permanent i vigilant de diàleg continuat amb mi mateix i que he obert en les desenes de sessions de tutories amb la meva directora de tesi, amb les persones que em coneixen, com la família, els amics, alguns companys de feina, així com amb el grup estable de referència professional Des-Cartes i, també, en els textos que intercanviàvem, amb el grup de discussió d'experts. I, finalment, amb la jutgessa clau, experta en metodologies de recerca qualitatives, narratives i autobiogràfiques, la Dra. Maria Lluïsa Rodríguez, catedràtica emèrita del departament de Mètodes

d'Investigació i Diagnòstic en Educació de la Universitat de Barcelona.

Aquest diàleg múltiple, en espiral i recursiu amb mi mateix ha estat una font d'autoconeixement i he anat posant a prova i comprovant les diferents interpretacions de cada record significatiu, cada vivència simbòlica, paraules i gestos apareguts d'aquests meus 50 anys de vida. Sóc d'una generació testimoni del canvi, de molts canvis. Del canvi com estat permanent resultat de l'augment de la freqüència. He identificat alguns canvis socials, polítics, econòmics, educatius, tecnològics, globals, locals, professionals, laborals, i personals que han significat un dels criteris de rigor interns més potents, quasi exhaustiu.

No tenia pressa. El meu ritme creatiu evoca el caminar de l'elefant, reposat, persistent i, quant no n'hi ha, obrint camí.

Anaven passant els anys, els estius, les estacions, i el diari autobiogràfic s'anava modificant, el tornava a llegir, a re-llegir, a escriure, re-escriure, sense cap límit temporal, amb la finalitat de depurar, per decantament natural, la versió més veraç.

He mencionat en dues ocasions el grup de validació Des-Cartes i em sembla oportú inserir-ne l'explicació per a facilitar la comprensió de l'espai que ocupa a la meva investigació i a la meva vida

Des-Cartes: Un grup d'amics, un espai de reflexió

Vam començar sopant, no recordo la data però va ser fa uns 10 anys, sabedors que al seure entorn d'una taula conversariem d'educació i que ho fariem, sobretot, des del que cadascú de nosaltres és com a educador, docent, pare o mare i no tant des del que hom fa.

El que fem canvia perquè està sotmès a les exigències de la institució i a altres circumstàncies. El que som, més que canviar, evoluciona, creix en base al sentit que hem donat al que fem.

És en aquest donar sentit on té lloc aquest espai de reflexió que, a la vegada, em permet contrastar, conèixer altres perspectives dels fets i, en definitiva, triangular les conclusions induïdes per l'experiència i la meva posterior reflexió.

Som quatre homes i una dona. Un informàtic, un pedagog, un filòsof, una psicopedagoga i, servidor, un enginyer. Tots cinc amb experiència en el camp de la docència i l'educació i amb càrrecs directius i de responsabilitat en escoles i institucions dedicades a l'educació.

Les nostres edats van des dels 45 anys fins als 55. Per tant, formem part de dues generacions consecutives: la de l'escola dels darrers anys de la dictadura i la de l'escola dels primers anys de la democràcia.

A nivell laboral, tots cinc hem treballat des de joves i, l'informàtic, el pedagog i jo mateix hem arribat a la universitat des de la formació professional, des del camí dels "fracassats" pel sistema educatiu dels anys setanta i vuitanta. Paradoxalment som els que, a l'actualitat, tenim més estudis universitaris acabats. Serà una manera de compensar el complex d'inferioritat que un sistema educatiu segregador i gens inclusiu ens va deixar imprès com a creença?

En el meu cas, n'estic plenament convençut. De fet, aquesta necessitat de demostrar-me que no he estat un fracassat com a professional, ha estat la impulsora dels meus estudis superiors.

La trajectòria laboral de tots cinc és diversa, fet que enriqueix el grup, i només la psicopedagoga ha tingut una trajectòria ajustada al model d'estudiar a la universitat i treballar en l'àmbit professional corresponent.

Els altres quatre hem treballat en professions diferents a l'educació i hem arribat a l'educació per vocació i tenint altres alternatives laborals. També és rellevant que tots cinc hem tingut experiències de voluntariat i de participació compromesa en accions socials.

La nostra manera de fer és diversa i tenim ritmes vitals diferents. Ni ha d'actius i de passius, d'impulsius i de més reflexius, de molt concrets i racionals i de més somniadors, és a dir, donats a la verbalització d'escenaris desitjats.

La nostra situació familiar és més uniforme perquè tots cinc tenim fills o filles, quatre estem casats i dos, en algun moment, ens hem divorciat. Les nostres parelles, excepte una, també treballen en l'àmbit educatiu.

El nostre vincle neix de treballar a la mateixa institució educativa, encara que no hem coincidit tots cinc com a integrants del mateix equip, de moment. Però si que tres dels cinc vam pertànyer al mateix equip directiu i a, l'actualitat, dos dels cinc comparteixen equip i tres treballen a la mateixa escola.

Tres de nosaltres estem fent de directors gerents en escoles concertades de la mateixa institució educativa: una a Barcelona i les altres dues en poblacions properes a Barcelona, la psicopedagoga és directora pedagògica i el pedagog és docent al batxillerat.

Les realitats de les nostres escoles són diferents fet que alimenta la diferència de la mirada que cadascú aporta al grup.

En Ricard va estar treballant fora de l'escola i al retornar escrivia:

“Aquests dies, un cop reincorporat a l'Escola, he observat canvis a les aules. La tecnologia ha entrat de manera radical i el món audiovisual ha pres una notorietat eloqüent. És una bona notícia però, és aquest el concepte d'innovació del que parlem? Penso que no, malgrat es fàcil adonar-se que la confusió està servida. La tecnologia *per se* només esdevé un recurs: podem haver substituït el guix per l'iPad i la pissarra pel canó sense canviar res de la didàctica d'aprenentatge. Un risc, ben mirat, massa possibilista.”(Coma, 2013, p. 1)

Cap el 2010 vam començar a prendre consciència del contingut dels debats i al 2013 vam acordar una estructura epistolar que ajudés al manteniment i a la conservació d'algunes de les reflexions.

A la pràctica les reunions presencials, els sopars, ens ajuden a mantenir l'amistat i els fonaments de la relació entre nosaltres i de forma paral·lela, les cartes discorren com el recurs que ens facilita la reflexió d'allò viscut, escoltat, rebut anterior i posterior. No sempre, però, hi ha una relació síncrona entre els temes, els escrits i tot allò conversat a les trobades.

En qualsevol cas, tot plegat, forma el conjunt que imprimeix la identitat del Des-Cartes i ens el fa reconèixer com l'espai d'aprenentatge que és.

A continuació, cito alguns fragments d'algunes de les cartes enviades entre nosaltres, fragments que mostren i il·lustren la dinàmica i els continguts del Des-Cartes.

La innovació pedagògica a l'escola ha estat una inquietud compartida i que apareix amb freqüència a les nostres converses, de fet, va ser de les primeres en ser escrita fa tres anys per en Ricard coincidint amb el Congrés Internacional "Lideratge per a l'aprenentatge" organitzat per la Fundació Bofill i, inspirat en un article d'en Joan Majó, plantejava les dificultats per a implantar propostes que innovin a l'escola.

"Tot llegint Majó em reafirmava en la idea que aprenentatge i innovació són conceptes síncrons que es retroalimenten de manera natural -i de forma universal. En aquest sentit, penso que l'Escola està atrapada en la seva pròpia conjuntura i per a escapar-ne li cal una catarsi integral, per a la qual no sé si hi ha formació, coratge, ni voluntat suficients. Per altra banda, existeix cert consens mundial sobre lo inadequat del model educatiu actual per a preparar els ciutadans del futur . Llavors, què està passant? perquè no hi ha els canvis

estructurals necessaris? Què estem esperant? Potser en aquest congrés has pogut trobar alguna resposta!” (Coma, 2013, p. 1)

Unes setmanes més tard, en Jaume responia amb una carta on constata el divorci que hi ha entre l'escola i la realitat vital dels i de les nostres estudiants.

“Tinc la sensació que imagino que és compartida amb tu, Ricard, de que als centres educatius hem deixat de preguntar-nos el PER QUÈ?. Fem moltes vegades sense sentit, sense saber en quina direcció, sense preguntar-nos que volem aconseguir, sense preguntar-nos com se senten els nostres estudiants quan estan amb nosaltres. El per què ha desaparegut del diccionari de molts educadors i educadores, i sobretot ha desaparegut del tot d'aquells qui anomenem “gestors de l'educació”. L'organització ha canibalitzat les finalitats. Bona mostra d'això és l'exemple que tu posaves en la teva carta del projecte lingüístic de centre.

Precisament en Joan Majó, en la seva intervenció en el Congrés “Liderar per aprendre”, ens preguntava als assistents que durant uns minuts féssim una llista d'aquells aprenentatges importants que hem fet a la nostra vida. A continuació preguntava: Quants d'aquests aprenentatges heu fet a l'escola? Pots imaginar la resposta. Signe evident del divorci que hi ha entre el que fem a l'escola i els interessos dels qui, per obligació, seuen als pupitres.

Certament, com deia Valerie Hannon de la Global Education Leaders de GB, des de molts àmbits, però també des de l'educatiu cal transformar la situació, no millorar-la. (Font, 2014, pp. 1-2)

I el sentit és a la base del compromís amb l'educació i, perquè se sostingui en el nostre quefer a l'escola, s'ha d'alimentar de la font profunda de la vocació.

Vaig entomar-ho en una carta escrita amb la joia de poder explicar-me a partir de reflexions trobades escrivint la tesi i confiat de compartir-ho a Des-Cartes.

“I trobo essencial saber el perquè fem escola, i quan no s’explicita no existeix. I no és fàcil.
El sentit, igual que el desig, són intangibles però en cap cas inexistents i són l’ànima d’allò que hom fa.”(Cereceda, 2014, p. 1)

I l’Antoni seguia alimentant el *Perquè*, concretant i posant nom amb la intenció de fer tangible aquest sentit que arrela el *Què fem* i el *Com ho fem* en el nostre dia a dia a l’escola.

“Així arribo a les portes dels *perquè*: per compartir, per obrir camins, per suggerir, per despertar reflexions, per acompanyar, per mostrar el que sabem, ajudar a créixer... Que difícil i que apassionant!
I aquí és on connecto amb la incertesa. Tens raó, la gran repudiada de l’escola. Com si això tingués gaire sentit. Hem construït un gran món fictici al voltant de la certesa. Imaginem que les coses no canvien i construïm grans edificis a partir de veritats immutables que amb el temps es perd i amb elles bona part del que creiem ser.”(Aguilar, 2014, p. 2)

Quan vaig llegir que l’Antoni coincidia amb mi en que la incertesa era repudiada a l’escola, conclusió a la que havia arribat en un punt de la recerca de la meva tesi, vaig sentir-me reforçat perquè tant la seva formació en filosofia com, sobretot, la seva mirada molt connectada amb l’escola contemporània em triangulaven una de les categories rellevants del meu procés de recerca.

I al final de la seva carta, i és al final on també acostumen a recapitular i a subratllar les idees i arguments més importants, torna a citar la incertesa i a presentar-la com a part de la vida, que l’escola ha de trobar les maneres de fer-la viure bé als nois i noies

perquè forma part de la nostra vida. Tanmateix com ho havia escrit feia poc a la meva autobiografia professional.

“I així torno al inici. Cal preparar als alumnes per la incertesa del nou món. Potser podríem acompanyar als nostres alumnes (des del que sabem o intuïm) en el seu procés d’aprenentatge i creixement, mimant-los i alimentant-los (de vivències i passions pel saber) i no pas tancant-los les portes amb coneixements i certeses que no existeixen, perquè la vida flueix contínuament, tot canviant, girant nova i diferent o repetint allò que més ens aterra o més desitgem.”(Aguilar, 2014, p. 3)

La Sandra, persona amb unes altíssimes habilitats socials, ens va aportar l’ingredient de les emocions. Aquesta part no visibilitzada a l’escola, reprimida enlloc d’educada, almenys quan jo vaig ser alumne. Habilitat que s’aprèn dels models dels adults però que els docents i educadors hem de saber mobilitzar per assegurar que l’aprenentatge succeeix. El que és un fet és que es pot educar i, per això, cal fer-ho explícit i donar-li un espai formal al currículum escolar.

“En el camí de l’excel·lència educativa no podem deixar d’emocionar-nos per poder emocionar als nostres alumnes. Recordeu, no hi ha aprenentatge sense emoció. Hem de repetir coneixements, processos i estratègies educatives amb emoció, utilitzant el llenguatge emocional. Vetllant per les emocions positives i negatives i ensenyant, també, a regular-les.”(Manyé, 2014, p. 2)

Des-Cartes és un grup d’amics, un espai de reflexió entre iguals, una oportunitat d’aprendre, i molt més, és part de la meua vida personal i professional. Una vegada explicat, reprenc l’exposició d’àmbit metodològic.

Criteris per a la validació metodològica

He seguit aquesta escriptura en espiral, també, anticipant les possibles crítiques als estudis autobiogràfics per la subjectivitat, la parcialitat i una probable manca de veracitat. La meua metodologia d'escriptura en la recerca és consistent per persistent i perquè he posat a prova en desenes d'ocasions el mateix paràgraf, les paradoxes, contradiccions i bifurcacions.

El procés ha anat dissolent reduccionismes justificatius, simplificacions confortables i detectant autoenganys. En un esforç hermenèutic, he obtingut la versió més depurada, comprensiva i veraç en un temps i un espai determinats i, en un diàleg sense fi, que s'apropa a la metodologia *vygotskyana* del monòleg fet diàleg interior.

“El pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas. Todo pensamiento tiende a conectar una cosa con otra, a establecer relaciones, se mueve, crece y se desarrolla, realiza una función, resuelve un problema. Este fluir transcurre como un movimiento interior a través de una serie de planos.” (Vygotsky, 1964, p. 112)

“El pensamiento y el lenguaje, que reflejan la realidad en distinta forma que la percepción, son la clave de la naturaleza de la conciencia humana. Las palabras tienen un papel destacado tanto en el desarrollo del pensamiento como en el desarrollo histórico de la conciencia en su totalidad. Una palabra es un microcosmos de conciencia humana.” (Vygotsky, 1964, p. 133)

I també a l'epistemologia *habermasiana* de la situació ideal de la parla, des de la seva teoria de la veritat com a consens, des de l'aplicació d'uns principis específics de l'hermenèutica normativa.

La veritat *habermasiana*, a la que s'arriba per un procediment d'aplicació de normes internes al diàleg propi, és una veritat per

consens; mai absoluta, sempre temporal; revisable, però que en aquest cas la meua autobiografia es pot considerar la versió més veritable, certificada pel control de les condicions en les que s'ha dut a terme el parlar intern i contrastat, posteriorment, amb el parlar extern de persones informades del context.

Jürgen Habermas ens proposa algunes regles del joc del diàleg (i dic joc perquè va ser molt influït pel segon Wittgenstein, quan va investigar la relativització dels jocs del llenguatge i la seva càrrega de veritat contextual, variable i pragmàtica entenent per “jocs de llenguatge” el llenguatge en acció) per tal que aquest pugui generar la veritat més fiable en unes coordenades temporals, espaials i de context històric.

Veritat, Veracitat, Sentit i Correcció moral

Aquestes regles són parlar des de les pretensions de validesa de veritat, correcció i veracitat. És a dir, que el que jo escric i reescric, després de totes les revisions i versions, sigui el més idèntic al que penso i al que actuo, en base a la ètica, i sigui comprensible i intel·ligible.

El filòsof Ramon Alcoberro resumeix aquestes regles de forma molt entenedora i que reproduïxo:

- *Veritat: El parlant pretén que el que diu és vertader*
- *Veracitat: El parlant pretén que el que expressa coincideix amb el que pensa*
- *Sentit (o intel·ligibilitat): El parlant pretén que el que es diu és intel·ligible*
- *Correcció moral: El parlant pretén que el context de normes d'acció des del qual es parla és correcte (Alcoberro, 2015, p. www.alcoberro.info/V1/habermas6.htm)*

A través d'aquest procés de recerca autobiogràfic, i que fins i tot de forma agosarada he qualificat d'autoetnogràfic, he pogut generar un acció comunicativa amb mi mateix fent emergir parts cegues, que no m'havia mirat, de la meva història; he pogut re-lligar, com diu Morin, escenaris aparentment sense sentit; he identificat fils de coherència i, també, altres paradoxals, teixint una trama vital i professional cada cop més densa, però més tangible.

És a dir, he estat donant espai a una acció comunicativa, com diria Habermas, a través de la cerca d'un procediment de consens intern continuat de la història pròpia i que l'he exposat a tercers, a informants clau, a experts, a grups de referència generacional i professional, per tal d'aconseguir la versió més propera al consens multidialògic de totes les veus participants en aquest estudi. Són aquests consensos, gestats al llarg dels set anys d'elaboració, els que m'han permès generar els acords que asseguren la validesa temporal, com diu Habermas, de les diferents veritats de la meva vida professional.

Ramon Alcoberro, em segueix recordant que aquesta validesa de l'acord significa que s'han de posar en marxa certs procediments argumentatius, de resposta a crítiques, d'anàlisi dels interessos, del reconeixement de les pròpies competències i de les dels altres com a subjectes ètics i socials, renunciant a qualsevol autoengany, engany, falsedat o coacció i insistint en la dimensió més racional, per tal d'aconseguir la legitimitat del consens i la validesa.

- *En la discussió cadascun dels participants haurà d'exposar els seus arguments, respondre les crítiques, argumentar en funció dels interessos propis del seu grup.*
- *Cada participant pel sol fet d'entrar en la discussió, reconeix els altres parlants competents com a subjecte de dret.*
- *Els participants en la discussió hauran de renunciar a l'ús de la força, l'amenaça, l'engany, etc., per tal de defensar racionalment els seus arguments.*

- *Un consens serà legítim i fonamentarà una norma moral legítima quan es respecten totes les normes de procediment.* (Alcoberro, 2015, p. www.alcoberro.info/V1/habermas6.htm)

Afirmo, doncs, que el text que presento ha estat el fruit d'aquest diàleg. Un diàleg que s'ha alimentat d'incerteses identificades, de buits omplerts, amb vivències sense comprensió plena i amb d'altres que s'han fet intel·ligibles, de decisions contradictòries que prenen sentit a la llum, de la diacronia i la sincronia, d'emocions trobades, d'itineraris bifurcats, que s'allunyaven i, després, s'autoexplicaven en un procés autoorganitzat o autopoietic com dirien, Morin, Maturana i Varela.

També constato que amb aquest mètode autobiogràfic assajat, he fet un procés de pressa de consciència de la meva identitat, invisible durant molts anys, perquè m'ha resultat difícil trobar els espais, el temps, els mitjans i l'oportunitat per a fer-ho.

Em faig conscient que a les institucions socials, públiques (l'escola, la universitat, el món laboral) no facilitem els espais i el temps per a poder mirar-nos, reconèixer-nos i, si cal, reconstruir-nos i, potser, quedem mancats dels fils de l'autoreflexió, de l'autoconsciència i de l'autonarració que ens ajuden a teixir-nos la identitat o identitats emocionalment sanes.

Hi ha països com França o els Estats Units de Nord Amèrica, on al batxillerat o al *Baccalaureate*, els relats autobiogràfics i les històries de vida formen part del pla docent, de les proves o dels requeriments d'accés. És una excel·lent oportunitat per a millorar la formació dels ciutadans i ciutadanes, introduint-los en l'autoconeixement i validant el diàleg intern que, si es realitza en les condicions i procediments abans descrits, pot abocar a un relat transcendent i agermanat amb els relats dels iguals que ressonen i es transfereixen a subjectes de la mateixa generació. Una generació que es dotaria

d'un recurs més per a fer front a la incertesa de la vida amb més confiança.

“En el “método autobiográfico”, el pasado corresponde a nuestra identidad; recordarlo con método significa reapropiarse de uno mismo en un trabajo de autoformación.” (Glenza, 2009, p. 3)

Així la meva història esdevé un gran text, fet gran des de l'acció, des de les subtiletes, des dels afectes; amb els racons que acaronen sentiments i des dels pilars de les creences, les negacions i els mites. Fet gran amb els personatges que entren i surten, a voltes drama a voltes comèdia, i on l'espai i el temps imprimeixen els ritmes. Tot plegat alimentat pels desitjos, les causes i les raons, les meves (nostres) raons.

I aquest text, escrit i reescrit de forma sistemàtica des de la meva (nostra) dimensió humana, limitada i formidable, m'atorga un grau més alt d'autoconsciència, un millor autoaprenentatge i actua com una autoformació.

En general, ens ajuda en la cerca, sempre inacabada, del sentit de les nostres vides, que és una de les preguntes més transcendents que ens formulem en moments de canvi i de crisi, o que ens fa entrar en crisi i afrontar canvis, i que, en qualsevol cas, ens ajuda a orientar-nos i, al mateix temps, a entendre i rebre el sentit de la vida de l'altre.

“La fuente del narrarse es la vida, declara Righetti, fundamento común que hemos de procurar, por ello su expresión tiende a acercar a los individuos mediante una “metodología humanística y activista”, que recoge en sí misma lo mejor de las tradiciones pedagógicas: la relación directa con las cosas y con los demás seres humanos, el aprendizaje a partir de la experiencia, el diálogo que hermana, el conflicto como elemento relacional inevitable en la mediación entre más sujetos.” (Glenza, 2009, p. 3)

Haver fet aquesta recerca compartint la vida amb l'Amparo, feminista compromesa i que per a mi és molt més que la meva esposa, és el que em mena a reconèixer que l'escriptura d'aquesta autobiografia també està trufada de l'experiència de la relació, d'entendre que l'experiència té més a veure amb la reflexió sobre els fets que el seu relat ordenat i complet, de que la vida és quelcom que ens passa, que deixa petjada en el cos i que és única, diferent per a cadascú de nosaltres i té molt a veure amb el lloc que ocupem i que ens autoritzem d'ocupar.

És honest, per part meva, reconèixer que el feminisme de la diferència, el moviment de la Llibreria de les Dones de Milà, Diotima, Duoda i altres espais de vida i de pensament de l'Amparo m'han influït i també hi són en mi i en aquesta recerca. I, per això, que parteixo de l'home que sóc, del lloc que ocupo, d'on he estat i la reflexió sobre l'experiència em fa possible mirar el futur amb el desig d'allò que vull ser.

És aquest sentir-te arrelat simultani amb l'allunyament que comenta l'Anna Maria Piussi, una de les referents del Feminisme de la Diferència Sexual, moviment filosòfic que ha fet grans aportacions en aquets sentit i, que el *partir de si* -el procurar que el que sóc i el que sento apareguin a la meva escriptura-, tal com he comentat, també són fonament d'aquesta autobiografia.

“El acto de partir de sí como apertura hacia los otros y el mundo es continuamente renovable y debe renovarse, si entendemos por ello un “obtener de” para “ir hacia”, para dar inicio a una nueva realidad que lógicamente aún no podemos prever completamente. (Piussi, 2000, p. 114)

“Y partir de sí es también hacer lo que resulta posible hacer en el presente” (Piussi, 2000, p. 119)

Paradigma de la Complexitat i del Caos

Quan apareix el paradigma de la complexitat i del caos, tinc present que la Dra. Virginia Ferrer insistia a les seves classes de doctorat que no hem de limitar-ho als autors catalogats com a pensadors de la complexitat, perquè apareixen aquests principis en obres d'altres pensadors, filòsofs, poetes, científics i literats, doncs la complexitat i el caos també regeixen la vida, són presents en els organismes vius i constitueixen els nostres sistemes.

Hannah Arendt, una de les filòsofes més importants del segle XX, quan intenta explicar el mecanisme de la vida, de les accions humanes, del treball, ens planteja la metàfora de l'efecte papallona i de la propietat hologramàtica dels sistemes. Així, Arendt afirma que en l'acció humana i, per tant, en la vida professional, hi ha una lògica hologramàtica. I l'he tractat d'investigar i ha aparegut com a categoria en el procés de reducció de les unitats de significat del diari autobiogràfic, en la recerca analítica de l'autobiografia, a través de les matrius d'anàlisi de dades qualitatives d'aquest estudi.

Aquest principi hologramàtic, que revela que un sistema complex està constituït a base de rèpliques i multiplicacions d'un element simple, la seva dimensió més petita. Però allò rellevant és que en aquest element senzill, bàsic, petit, hi són totes les dimensions globals del sistema. I, per altra banda, com un fenomen menor i aparentment senzill en la vida d'una persona, pot afectar a tota la seva trajectòria.

Aquesta recursivitat hologramàtica, apareix en moltes ocasions en l'estudi autobiogràfic que presento, com es veurà en capítols posteriors, i que Arendt identifica amb aquestes paraules:

“Incluso el más pequeño acto en las circunstancias más limitadas tiene en sí el germen de la ilimitación misma, porque un solo acto, y a veces una sola palabra, basta para transformar toda la constelación de actos y de palabras.”(Arendt, 2005, p. 139)

I per a mi, però no només per a mi.

“Dubar propose de concevoir l’identité comme le résultat d’un double processus d’appartenance (identité pour soi) et d’attribution (identité pour autrui) négociées tout au cours de la vie. Cette négociation met en jeu sa propre représentation de soi ainsi que ses divers lieux d’ancrage social.” (Doray, 1992, p. 309)

L’autobiografia professional només la puc escriure des de l’experiència viscuda, des del meu anar i venir, i una prova d’això haurà de ser que sigui fàcil de llegir per a qualsevol persona.

“Los libros de aquellos autores prisioneros de sus paredes, atados a sus sillas, son indigestos i pesados. Nacen de la compilación de otros libros sobre la mesa. Son libros como ocas gruesas: cebados de citas, atiborrados de reflexiones, cargados de notas. Son farfallosos, obesos, y se leen despacio, con aburrimiento, con dificultad. Están hechos de otros libros, del cotejo de unas líneas con otras y la repetición de lo que otros han dicho sobre lo que otros han podido contar. Se comprueba, se precisa, se rectifica: una frase se convierte en el comentario de cien libros sobre una frase de otro libro.

En cambio, aquel que compone andando está libre de ataduras, su pensamiento no es esclavo de los otros volúmenes, no lo recargan las comprobaciones ni el pensamiento ajeno. No hay que rendir cuentas de ningún tipo, a nadie. Solo pensar, juzgar, decidir. Es un pensamiento que nace de un movimiento, de un impulso. Se nota en él la elasticidad del cuerpo, el movimiento del baile. Retiene, expresa la energía, el brinco del cuerpo; piensa la cosa en sí, sin la perturbación, la niebla, la barrera, la aduana de la cultura y de la tradición. No serán en absoluto largas demostraciones sucesivas, sino ideas ligeras y profundas. Porque esa es la apuesta: cuanto más ligera es una idea, más se eleva, y se hace profunda porque está en la vertical, elevándose vertiginosamente de las densas marismas de las

convicciones, de la opinión y de los saberes instituidos.”
(Gros, 2014, p. 25)

Vaig poder-ho validar quan al mig del grup de discussió de professionals es va preguntar si la lectura de la meva autobiografia professional els havia generat quelcom semblant al relatat. En efecte, havia remogut, havia recuperat vivències, havia generat reflexions i havia impactat, d'alguna manera, als lectors i lectores. Tot seguit, reproduïxo els seus comentaris literals, transcrits i que ho confirmen.

“Jaume Font: Quan et poses davant d'un text d'aquestes característiques, i era la primera vegada que m'hi posava, és molt gratificant perquè et sents provocat i genera reflexió.” (Professionals et al., 2014, p. 20)

“Maite Sánchez Mora: Per a mi ha sigut molt intens i revelador. He connectat amb la meva biografia, si ho he fet, però no fins al punt tant *macro* que he trobat aquí.” (Professionals et al., 2014, p. 20)

“Juan Carlos Brage: Ha estat un plaer llegir-la, perquè mai ho havia fet, i ha estat un moment de reflexió. Primer m'ho he llegit com una novel·la, a veure que m'explica aquest home de la seva vida, i, és clar, pel que expliques m'hi sento identificat en molts aspectes, tot i no ser educador ni venir d'aquest àmbit, i m'ha aportat i també m'he fet la reflexió sobre la meva trajectòria professional, si que he estat amo de les meves decisions, dels meus fracassos i dels meus èxits, i més en el punt en el que estic ara: d'aturat. Les incerteses que tu senties a l'iniciar un nou projecte jo no les he sentit perquè jo no he canviat d'empresa, però el que deies de la incertesa, de la por, m'ha fet pensar i m'han fet reflexionar i ha estat un bon exercici i pot ser una bona guia per qui es llegeixi aquesta tesi.” (Professionals et al., 2014, p. 21)

“Miquel Martínez: A mi hi ha aspectes que m’han agradat d’aquesta autobiografia i t’identifico la virtut de que t’agrada el contacte amb les persones i transmits que t’ho creus, arriba un moment en que tu vols la teva satisfacció i compartir-la amb la gent i això és molt interessant, és el punt en el que pensava que hi ha fragment que podrien servir per a fer didàctica per a la gent que no és d’aquest món.” (Professionals et al., 2014, p. 21)

En aquest sentit, Alicia Lindón ens diu que les narratives autobiogràfiques sempre impliquen la posició d’un autor que al mateix temps s’interpreta a sí mateix individualment i són un recurs clau per a reconstruir les accions socials col·lectives:

“Los relatos de vida o narrativas autobiográficas están anclados en la experiencia humana; son un recurso para reconstruir acciones sociales ya realizadas; no son la acción misma, sino una versión que el autor de la acción da posteriormente acerca de su propia acción pasada. Desde la posición de investigadores es importante no olvidar que cuando un narrador nos cuenta fragmentos de su vida, de sus experiencias, estamos accediendo a una narrativa sobre ciertos procesos y relaciones sociales puestos en juego en una vida concreta, que nos invitan a interpretarla en varios planos.” (Lindón, 1999, p. 297)

Aquesta interpretació, segueix la mateixa autor. Se situa en dos nivells interpretatius, per una banda interpreta allò que escolta com a propi interlocutor, des del sentit comú, i després d’aquest nivell inicial d’interpretació, fa una segona volta hermenèutica, des d’un segon grau amb constructes científics. Aquest doble bucle és el que he traçat en els nivells d’interpretació de la tesi, després de l’anàlisi qualitativa i la reducció a través de les matrius de dades.

La trama de l'autobiografia es construeix, com diria Morin, també des d'un complex de subtrames i amb bifurcacions que s'entrecreuen. Lindón anomena aquestes bifurcacions fils conductors entre les experiències que el subjecte ha viscut i que aquesta conducció aporta lleialtat al relat.

Lindón parla de lleialtat i no de veritat, ja que no hi ha cap veritat imposada a l'investigador. Aquesta lleialtat és significativa socialment, segueix l'autora, i, al mateix temps, l'investigador de l'autobiografia també fa comprensible socialment aquestes experiències i llurs interpretacions, que es projecten en allò social. Per a aquesta raó, l'autobiografia emergeix com a una acció d'experiència singular del propi individu i com una acció amb significat social, que va més enllà de la dualitat veritat o mentida:

“Por último, nos parece necesario identificar un tercer rasgo característico de estas narraciones: son “significativas socialmente”. La estructuración narrativa hace que lo experiencial pueda ser comprendido por “el otro” (el investigador). En otras palabras, se produce una “traducción” de lo íntimo³[12] de las experiencias vividas, a formas compartidas socialmente, por medio del lenguaje. Esa traducción ocurre por efecto de las estructuras narrativas que preexisten al individuo, aunque las ha incorporado y puede transformarlas mediante los procesos de formación y entrelazamiento de las ideas. Por ejemplo, para Ricoeur las experiencias sólo pueden ser transmitidas por medio del lenguaje; el acto de colocar la experiencia en el lenguaje la hace perder lo individual y privado para transformarla en “singular”. Así, el relato autobiográfico no sólo es de tipo experiencial, sino también significativo socialmente, ya que cada experiencia seleccionada ha sido traducida a un contexto sociocultural gracias al lenguaje.

La narración autobiográfica no es para indagar en la parte íntima de una vida, sino para acceder a un discurso construido en un contexto de significado, objetivado en el lenguaje. (...) Si el narrador inserta en su relato una

vivencia que no ocurrió en su trayectoria, seguramente que esa experiencia era posible en el contexto sociocultural en el que se posicionó, que es la meta del investigador antes que la individualidad. Más aún, por haberla expresado verbalmente puede constituirse en un “motivo para” de una acción futura, podría servir para “planear” una acción futura. (...) Este tipo de reflexión es lo que nos permitirá adoptar la narrativa autobiográfica por razones diferentes a la simple moda, y también hará posible ubicarla en un lugar que no puede ser pensado desde cuestiones como “la mentira y la verdad”. (Lindón, 1999, pp. 299-300)

L'Autobiografia, l'Autoetnografia. Riscos i Cauteles

L'aposta pel gènere autobiogràfic que reconec, a posteriori, proper a l'autoetnografia, no està exempta de riscos. Riscos com l'autoritat de l'autor en una cultura determinada, el dilema entre el subjecte i l'objecte; entre el jo i els altres; entre la veracitat i la legitimitat; entre la subjectivitat i els seus parany; entre el poder de la veu pròpia i les veus d'altri per a validar l'estudi i el text, són objecte de discussió i, evidentment, en una tesi autobiogràfica no s'han de defugir, tot i que, tampoc es puguin resoldre tots.

En un article de revisió d'aquests riscos vers la crítica esmentada a les metodologies “auto” (autobiografia, autoetnografia, etc...) identifico moltes de les regles que jo mateix m'he imposat en la construcció del relat i del l'informe de recerca que presento.

Joel Feliu i Samuel-Lajeunesse en seu article del 2007 “Nuevas formas literarias para las ciencias sociales: el caso de la autoetnografia”, planteja amb honestedat i coratge aquests riscos de l'autobiografia com a gènere científic.

Reconec que he posat en pràctica pràcticament totes les garanties de control que aquest autor va començar a explorar a finals dels anys noranta, a partir de la revisió de diferents investigacions

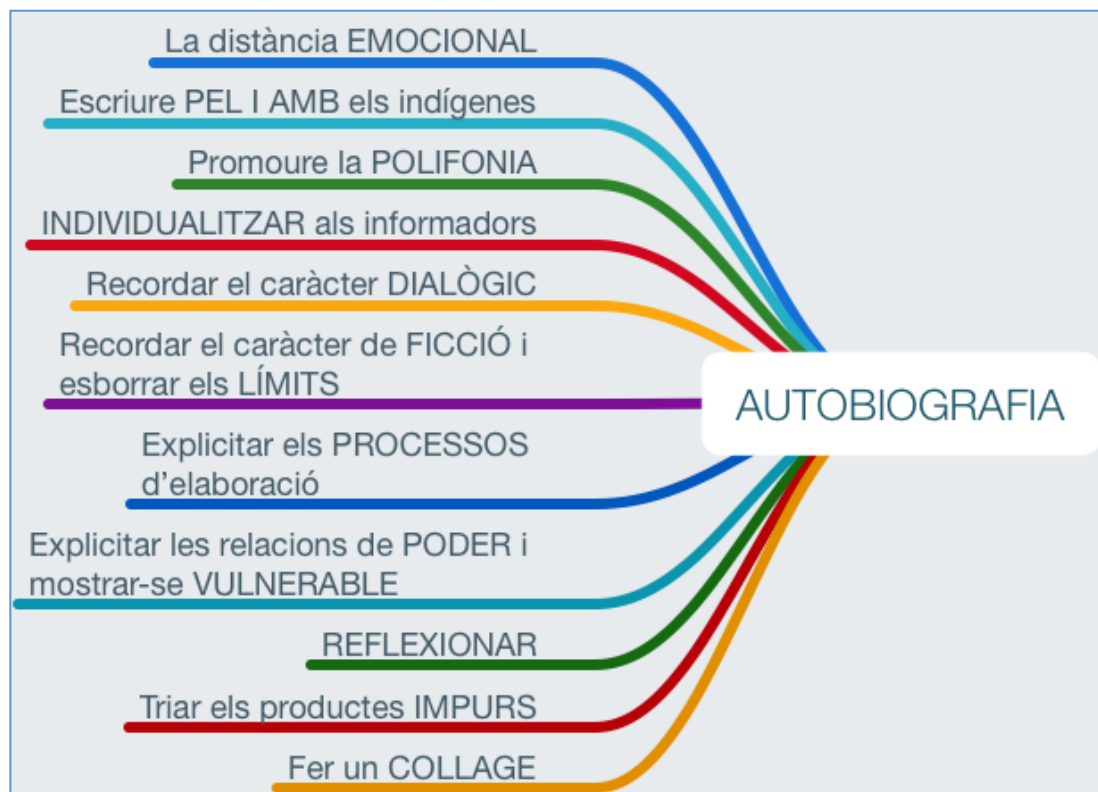
autobiogràfiques i autoetnogràfiques, per a evitar caure en els paranys descrits.

“En el terreno de las metodologías cualitativas, y muy especialmente en la antropología, la crisis planteada por la crítica a la autoridad del etnógrafo, en tanto que representante del sistema moderno de la ciencia, ha provocado un alud de nuevas investigaciones. Las novedades que ofrecen las etnografías experimentales son varias, cada una es un intento de responder a alguna de las necesidades creadas por las críticas planteadas. Citaremos a modo de listado, algunos ejemplos de soluciones experimentales (citados en Feliu, 2002 y en Reynoso, 1996) al reto planteado por la voz “autorizada” (Feliu i Samuel-Lajeunesse, 2007, p. 265)

Per a ser rigorós amb la meva investigació, a continuació i com a culminació d'aquest capítol de justificació metodològica, relaciono les estratègies de validació, emprades per científics qualitatius en llurs recerques autobiogràfiques o autoetnogràfiques, citant-les i demostrant-ne el seu compliment.

Són un seguit de prevencions que he anat tenint present per a mantenir un criteri acadèmic, donada la vulnerabilitat que li atorgo a l'autobiografia en un entorn científic encara distant amb aquestes metodologies i, també, per a poder comptar amb un altre criteri de qualitat, de rigor.

Les he relacionat en un gràfic previ per a facilitar-ne la comprensió.



Gràfic 02: Riscos i Cauteles de la recerca Autoetnogràfica

La distància emocional: Feliu planteja la necessitat de trencar la distància emocional i implicar-se en la recerca assumint-ne totes les conseqüències.

“Romper la distancia emocional: implicarse emocionalmente en la etnografía, en concreto con la vida de los informadores. Haciéndolo, se rompe la regla de mantener una distancia psicológica que garantiza la objetividad y se entra en un mundo de significados claramente subjetivos, pero presentes al fin y al cabo en la vida de los informadores. Se trata de crear una antropología emocional, en oposición a la antropología racional, una antropología del comprender más que una del explicar. Sentir al otro íntimamente, como parte de una misma, cosa que en el fondo reclama una implicación política.” (Feliu i Samuel-Lajeunesse, 2007, p. 265)

Vaig iniciar la meva autobiografia professional amb la recança de no voler explorar les dimensions emocionals i en conflicte, que reposen en els llacs subterranis de la meva vida, allò més instintiu: les pors, l'ansietat, el fracàs, les negacions; en definitiva, tot allò que preferia ocultar amb la il·lusió de preservar-me i mostrar una cara neta, ni tant sols heroica, però si èpica del subjecte. Per això, al llarg de les diferents lectures i relectures en solitud, amb els informants i, sobretot, amb els avisos de la meva directora de tesi, he anat revisant i reescriuint cada escena, per dotar-la del màxim de detalls simbòlics, de contingut malgrat que em toqués emocionalment. I un cop fet, la realitat desplaça l'imaginari poruc, assolint una de les pretensions del meu estudi.

Escriure amb i pels indígenes: Confesso la meva obstinació per escriure un text acadèmic proper i de fàcil lectura pels meus iguals, per les persones de la meva generació. Feliu anomena aquest principi el d'escriure amb i pels indígenes. Els indígenes són els subjectes contemporanis de la meva vida professional, els propers o qualsevol adult que es pugui sentir identificat o projectat. Com a grup genèric diria que són els homes occidentals, més concretament del Sud d'Europa, blancs, masculins, de classe mitjana, d'habitat urbà i a cavall entre el segle XX i el segle XXI.

És per a això que he mantingut una narrativa pròpia en equilibri amb l'acadèmia i les seves regles (citacions, bibliografia, terminologia específica, metodologia explícita, etc.), i un to literari àgil, proper i de fàcil lectura per a tothom, sobretot pels meus contemporanis. I, també, com a compromís de lleialtat amb la cultura de la que formo part. Feliu defineix aquest principi de resistència com a resposta a les crítiques a la recerca autobiogràfica així:

“Se trata de escribir la monografía con la presencia, participación, lectura y crítica de los informadores. En algunos casos se trata de escribirla para ellos, en otros,

escribirla de forma compartida, o bien de que escriban por separado antropólogo e informador diferentes partes de la misma.“ (Feliu i Samuel-Lajeunesse, 2007, p. 266)

Promoure la polifonia: Així mateix, he incorporat fragments de relats d'iguals extrets de converses, escrits o del propi grup de discussió, promovent la polifonia que indica Feliu:

“Hacer etnografías “conscientes” de la multiplicidad de autores y de voces que contiene un texto como este. Tanto el etnógrafo como el informador, pueden tener diferentes voces en el texto.” (Feliu i Samuel-Lajeunesse, 2007, p. 266)



Fotografia 02: Grup de discussió de professionals

Individualitzar als informadors: He tingut molta cura en respectar l'anonimat de persones i institucions donat que el meu treball no pretén esdevenir un problema per a ningú, ben al contrari, si aspira a ser quelcom, aspira a ser una solució. Però, en cap cas, se'n pot inferir que els informadors, els participants i tothom que hi ha participat no hagin estat reconeguts com a individus representatius

i, sobretot, reconeguts pel que són, pel lloc que ocupen i per la seva singularitat i valor.

Aquesta norma metodològica, Feliu l'anomena *Individualitzar als informadors*:

“No considerar a los informadores miembros representativos de una supuesta cultura homogénea, si no como a individuos concretos en un contexto particular. Personas con nombres y apellidos específicos y por tanto vidas particulares.” (Feliu i Samuel-Lajeunesse, 2007, p. 266)

Recordar el caràcter dialògic de les etnografies: He entrat en diàleg amb mi mateix i amb les persones que formen part de la recerca, del procés i, fins i tot, d'aquelles persones que directament no hi han intervingut però que han format i formen part del meu entorn. Sense un diàleg actiu i permanent amb la realitat, amb el meu present no és possible fer i viure una recerca d'aquest índole. Feliu indica que cal preservar el caràcter dialògic de l'etnografia i, fa un pas més, demanant que es reproduueixin els diàlegs per evitar la intervenció directa de l'investigador. En aquest punt, he decidit mantenir els originals en els annexos i, per a ser fidel al requeriment anterior de lectura fàcil, incorporar al text fragments originals, sense editar, sense cap retoc.

“Toda etnografía surge en el diálogo con los informadores. Por tanto, se trata de mantener casi literalmente las interacciones enteras en el texto, de manera que sea también el lector quien se vea obligado a dialogar con lo que dicen los informadores. La reproducción del diálogo puede evitar la metanarrativa totalizadora de la antropología convencional.” (Feliu i Samuel-Lajeunesse, 2007, p. 266)

Remarcar el caràcter de ficció de tota etnografia i esborrar els límits: són uns requeriments en línia amb el de l'estil fàcil de llegir, però afegint-hi la fusió de cultures, la transculturalitat dels subjectes, la multiculturalitat del treball i minimitzar l'artificialitat dels límits

traçats com a fronteres. El present document compleix amb aquest caràcter i manté el compromís de veracitat, tal com s'ha descrit anteriorment.

*“Escribiendo una novela, un relato autobiográfico, mezclando elementos de diferentes culturas...
Borrar los límites: producir productos conscientemente híbridos, de naturaleza transcultural o transdisciplinaria, que remarquen el carácter impreciso, difuso y arbitrario de las fronteras culturales y disciplinarias. Son escritos que se sitúan en los sectores liminales, pueden ser etnografía y literatura, pueden ser occidentales o exóticos simultáneamente.” (Feliu i Samuel-Lajeunesse, 2007, p. 266)*

Explicitar els processos d'elaboració: Aquest capítol, específicament metodològic, aspira a mostrar quins han estat aquests processos, quins torrents han vessat els moments de tempesta i quins meandres han alimentat els instants de reflexió. En definitiva, quins referents han acomboiat i han mantingut en la llera acadèmica aquest riu, aquest treball.

“mostrar cómo el encuentro con el otro obliga a replantearse la propia identidad y a reconsiderar los objetivos de la etnografía, en lugar de la práctica demasiado habitual de cambiar las hipótesis de trabajo post-hoc.”(Feliu i Samuel-Lajeunesse, 2007, p. 266)

Explicitar les relacions de poder i mostrar-se vulnerable: l'auto-biografia amb elements d'auto-etnografia pot generar situacions de conflicte a l'investigador perquè, encara que a voltes estigui sol, el poder i com et posiciona sempre estarà present, un poder entès com una capacitat de fer en relació amb un altre o altres que no poden fer. Per això, m'agrada més referir-me a les relacions de poder i, aquestes, queden determinades pel context i el moment i no són inherents a l'individu. No tenir-ho present pot abocar a moltes

persones a un sentiment de pèrdua a l'haver viscut pensant que el poder formava part del seu ser i no del seu estar transitori.

Explicar el moments, l'entorn, els llocs ocupats i reconèixer els moments de retirada, de fracàs és donar compliment a aquest requeriment que Feliu descriu així:

“mostrar la posición de poder, o de falta de poder si es el caso, en la que se encuentra el etnógrafo al hacer su trabajo de campo. Es necesario cuestionar esta posición para poner de relieve los procesos que entran en juego a la hora de crear datos etnográficos. (...)

Mostrarse vulnerable: explicitar las dudas que surgen en el proceso de elaboración de la monografía o en la propia recolección de datos. Explicitar las razones, alternativas a la versión oficial, por las cuales se ha escogido un determinado sitio para ir a investigar. Mostrar el poco control que se tiene sobre los datos que después se mostrarán como fiables.” (Feliu i Samuel-Lajeunesse, 2007, p. 266)

Reflexionar: Feliu entén que el treball ha de permetre que el lector camini per indrets que l'investigador no ha trepitjat i que el fet de presentar un treball escrit, ordenat i amb un principi i un final, no faciliti al lector a creure que la linealitat de la lectura prové de la realitat investigada. Per això proposa incloure espais on el lector percebi la circularitat pròpia de la realitat i que les opcions triades per l'investigador no eren les úniques.

La circularitat està present en el meu procés, en la meva recerca i en el treball que la descriu.

“Disponer en el texto de elementos de reflexión (otras voces, pensamientos en voz alta, preocupaciones varias...) que obliguen al lector a pensar en las espirales y las circularidades con las que topa toda etnografía y todo trabajo de investigación.” (Feliu i Samuel-Lajeunesse, 2007, p. 266)

Al llarg de la lectura i, fins i tot, consultant l'índex, es pot arribar a pensar que el document conté alguna repetició o no ha estat degudament revisat. Aprofito per aclarir que la repetició d'idees i conceptes és el resultat, per una banda, de les diverses iteracions del procés d'escriptura com a recerca i, per l'altra, de la circularitat pròpia de la vida, de la repetició que aporten els fets viscuts de forma natural. Per això, quan apareix algun eix ja comentat abans el mantinc sempre que el tornar-lo a viure em va suposar fer-ho de forma diferent i acumulativa.

Una mostra més de la recursivitat, de l'experiència i dels principis hologramàtics.

Triar com a tema els productes impurs: Feliu convida a l'investigador a no complaure allò establert, allò políticament correcte i deixar que la imperfecció humanitzi la recerca. Aquesta invitació ha estat acceptada des del moment que vaig matricular-me al doctorat i, al llarg de la investigació i del procés d'escriptura que ja inclòs, m'he endinsat en els punts que m'han impactat, que la memòria m'ha retornat i no m'he guiat en base a un guió de punts predeterminat ni he deixat d'incloure'n cap per no considerar-lo poc adequat a l'entorn acadèmic o allò, que pretesament, pogués pensar que era esperat i correcte.

“No centrarse en aquellos aspectos que tradicionalmente se supone que son los elementos centrales de una cultura, si no en los marginales contaminados por el capitalismo occidental: los productos híbridos. Esto nos ayuda a entender que las culturas no permanecen inmóviles e inmutables al paso del tiempo.” (Feliu i Samuel-Lajeunesse, 2007, p. 266)

Fer un collage: La realitat és complexa, es mostra multidimensional, s'explica des de la polifonia, se sent multisensorial i una autobiografia professional com la present no seria real si no incorporés multiplicitat de fonts i de referents.

És per això, que ha estat una intenció, incloure obres, fragments d'autories poc freqüents en treballs acadèmics i autoritzar-les perquè m'ajuden a narrar la meva realitat i a donar compliment al requeriment anterior d'escriure pels meus iguals.

El meu escrit incorpora fragments de biografies novel·lades, de poesia, de cançons, de conferències, de converses i, lògicament també, de llibres i articles de revistes pròpies de l'acadèmia.

“Explicitar la intertextualidad inherente a cualquier texto, poniendo fragmentos de todos aquellos textos que “resuenen” en él: ya sean diálogos con los informadores, artículos de enciclopedia, fragmentos de otras monografías, textos de filósofos clásicos, piezas literarias como novelas, poesía, o notas de campo del autor.

Cada una de estas propuestas intenta responder de algún modo a la pregunta de cómo romper con la autoridad.” (Feliu i Samuel-Lajeunesse, 2007, p. 267)

Les fonts que incloc estan totes documentades, com no podia ser d'altra manera, i n'he descartat algunes que tot i aportar-me coneixement i idees no comptaven amb un origen fiable.

Un protocol per a una recerca qualitativa

Estic convençut que una recerca qualitativa pot dotar-se d'un protocol, d'unes fases i d'instruments de mesura quantitativs, perquè el que pot limitar la recerca quantitativa no són tant les xifres com la creença cega que se li pugui professar. Però he de reconèixer que em resulta molt confortable fer-me acompanyar de xifres, a ser possible amb més de dos decimals, per a transitar pel camí de la incertesa i, aquest, és i era un altre risc: comptar, creure i concloure a partir d'instruments de mesura.

La complexitat també s'explica des de la “i” en contraposició a la “o”. La “i” representa suma, afegir sense haver de substituir, motiu pel qual conservo tot allò quantitativ que m'ajuda a avançar per la recerca qualitativa.

És per aquest motiu que he reservat l'instrument de mesura per a la verificació dels passos seguits però en cap cas per a relacionar-ho amb les troballes i les experiències viscudes.

La Dra. Virginia Ferrer va fer una adaptació del *Qualitative research doctoral dissertations*, de la *Barry University of Florida (USA)* i, a la meua vegada, he generat una taula de control a modus de llistat de verificació format per a 91 ítems agrupats per capítols.

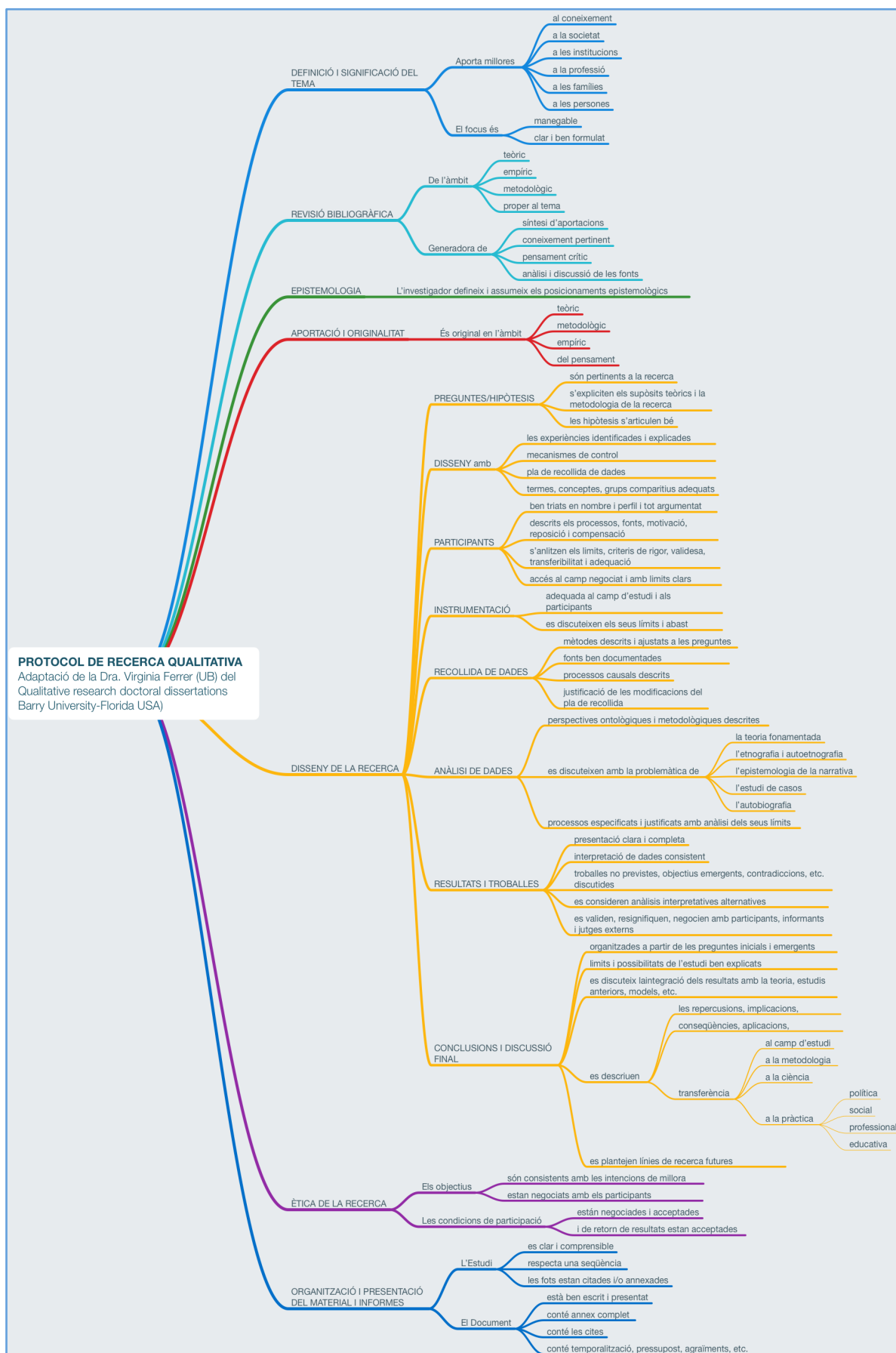
Aquest protocol em va fer de guia per a un camí que no havia fet mai i em va fer de bastó pels trams costeruts, que em feien sentir incapaç de poder arribar a completar-lo.

És un instrument més de verificació metodològica d'aquesta recerca qualitativa.

En el diagrama següent es pot comprovar l'exhaustivitat del protocol i a l'annex, hi ha el llistat de verificació per a cadascun dels ítems, que no he inclòs en el redactat per la seva exhaustivitat, i que m'ha facilitat saber que el complia amb més d'un 90% dels seus ítems.

Aquest càlcul l'entenc com una llicència a la meua raó, a la meua estructura quantitativa que em constitueix i que, també, em fa sentir segur.

Em sento obligat a aclarir i tinc el convenciment, que dedicar-hi més espai en aquesta part del redactat em desviaria del propòsit d'una redacció propera al lector no acadèmic.



Gràfic 03: Ítems del *Qualitative research doctoral dissertations*, de la Barry University of Florida (USA) adaptat per la Dra. Virginia Ferrer

Planificació del procés de recerca. Preguntes inicials i Fases.

El procés de recerca va ser planificat de manera ordenada però no lineal, en conseqüència, l'ordre de les fases explicades ha estat el planificat i la realitat li ha imprès la trajectòria cíclica i reiterada.

La recerca parteix d'unes preguntes formulades amb la intenció d'iniciar un procés que, tal com explicito, no ha pretès ser prèviament determinat, i que la recerca de les seves respostes m'obrin camins.

- La meua vida professional ha estat condicionada pels meus estudis elementals, superiors o posteriors?
- Els canvis a la meua vida professional han afectat a la meua vida personal i viceversa?
- Quines han estat les influències i els referents al llarg de la meua vida personal?
- La formació ha estat determinant en la meua vida professional?
- He mobilitzat actituds o habilitats en els moments de canvis professionals?
- He triat o no he triat els meus camins professionals?
- Quina és la meua vocació? Quant la vaig reconèixer? Ha condicionat a la meua vida professional?
- Quin és el meu talent?
- Estic satisfet de la meua trajectòria professional?
- Puc identificar aprenentatges vàlids per a persones de la meua generació, pel canvi, aprenentatges per a tothom, generalitzables, d'àmbit universal?

Amb aquestes preguntes inicio la investigació i s'hi poden identificar amb claredat i mètode les fases seguides.

- Fase 1: Plantejament de la proposta de recerca com un estudi

de cas a partir d'una autobiografia.

- Fase 2: Recerca metodològica per a planificar el procés.
- Fase 3: Escriptura de l'autobiografia, en un primera versió.
- Fase 4: Treball de camp amb entrevistes a subjectes, fonts i observacions.
- Fase 5: Replantejament de la tesi al modificar-se les condicions de treball de l'investigador i la impossibilitat d'accés al camp de la recerca.
- Fase 6: Reajustament del focus cap a una autobiografia professional amb elements d'autoetnografia.
- Fase 7: Escriptura de l'autobiografia professional amb inserció de marc teòric.
- Fase 8: Lectura i cerca de fonts bibliogràfiques relacionades amb les preguntes inicials, emergents i casuals derivades del procés d'escriptura de l'autobiografia.
- Fase 9: Anàlisi de l'autobiografia professional a partir d'unitats de significat, expansió en categories i síntesi en eixos temàtics.
- Fase 10: Anàlisi dels resultats i redactat de conclusions.
- Fase 11: Verificació metodològica amb un grup de discussió i entrevista amb jutge extern.
- Fase 12: Elaboració de les conclusions

- Fase 13: Redacció de la versió final de l'autobiografia
- Fase 14: Revisió final

A l'Annex, hi ha un cronograma amb els passos seguits, reals, amb independència d'aquestes fases planificades a l'avançada.

De totes les fases, la que considero més analítica, la més instrumental va ser la de l'anàlisi de l'autobiografia de la que en van resultar les categories i els eixos temàtics que em van facilitar la reflexió i el treball de realimentació de la darrera versió de la mateixa.

Les categories identificades han estat 122 i els eixos temàtics 15.

De totes les categories cito les rellevants per freqüència; les explico, breument, per contextualitzar el seu significat a la present recerca, i les agrupo per significat: Les relacions importants, el coneixement, la professió i les emocions.

CATEGORIES

Les importants

1. La mare: La persona i tot el que ha significat i significa per a mi en ser la primera persona amb la que em vaig relacionar, la primera a la meva vida. La mare m'aporta la llengua materna, autoritat moral, referents culturals explícits i implícits, hàbits, maneres de fer les coses úniques i, sempre, amb i des d'un amor incondicional.
2. L'Altre: Pot ser individu o prendre un sentit col·lectiu, de comunitat i inclou tota acció i relació que pren sentit més enllà d'un mateix.
3. Les relacions: Les experiències que afecten i inclouen a altres persones i expressen tot el conjunt de fets i vivències,

habilitats i accions dutes a terme per a generar-les, mantenir-les, cuidar-les i, fins i tot, destruir-les.

El coneixement

4. **Aprendre:** S'entén aquí com l'acció i també l'entorn, les estratègies, les oportunitats i les experiències que puguin propiciar l'aprenentatge.
5. **El desig:** Voler fer-ho.
6. **El saber:** Un conjunt que inclou coneixements, actituds, habilitats, explícites, reconegudes, formals i totes les que l'experiència evidencia i que no compten amb el reconeixement social. El saber entès com una saviesa que les persones tenen.

La professió

7. **La institució:** El conjunt d'estructures, normes i relacions que formen una organització de persones. No hi ha institució sense persones i una persona no és la institució.
8. **El reconeixement:** L'acció de posar en valor a una altra persona, les seves accions, obres, actituds i resultats. És imprescindible per a establir una relació i tothom el necessita de l'altre.
9. **El lideratge:** Assumir la responsabilitat de ser el referent d'un equip de persones. Pren moltes formes i al ser assumit per una persona en cada cas serà diferent, tot i comptar amb elements comuns.
10. **La responsabilitat:** La capacitat per a fer propi allò que succeeix.
11. **Els rols laborals:** Diferents llocs de treball.
12. **Els espais:** El concepte físic del lloc, l'indret, el territori on passa l'acció, el fet.
13. **El temps:** Al llarg del document s'explica però, en síntesi, inclou el temps comptat, el "Kronos" i el temps viscut "el

Kairós”.

14. La gestió dels límits: Es refereix a la competència per assumir que res és infinit, que no actuem ni som perfectes i, també, la gestió del sentiment de frustració que això pot generar.

Les emocions

15. Els conflictes: situacions de conflicte on m'he reconegut, que he viscut en relació a mi mateix, amb els altres i amb les institucions.
16. La por: emoció que aquí pren el significat que li és propi.
17. La seguretat/inseguretat: percepció d'un mateix enfront d'una situació, fet, persona o, senzillament, el futur.
18. La crisi: Situació de canvi i d'oportunitat, espai temporal i imaginat de dubte, de qüestionament, d'interpel·lació d'un mateix i que va relacionada, sovint, amb el conflicte.
19. El fracàs: Sentiment de no haver assolit allò desitjat, de no acompliment de les expectatives pròpies o alienes fetes pròpies.
20. La confiança: Actitud personal davant d'un mateix, dels altres i de la vida. Pren tanta rellevància en aquesta recerca que m'hi referiré més endavant.

Relaciono i defineixo, de forma breu i amb les meves paraules, els eixos temàtics identificats a partir de les categories:

EIXOS TEMÀTICS

1. Canvis personals: Els canvis que han tingut l'origen en l'àmbit personal.
2. Canvis professionals: Els canvis que han tingut l'origen en l'àmbit professional.

3. La família: L'entorn format per les persones i les relacions familiars. Principalment: pare, mare, germà, germana, esposa, ex-esposa, filles, sogre, sogra, cunyats i cunyades.
4. La formació: Etapa o acció explícita d'aprenentatge formal i no formal.
5. Aprenentatge / Coneixement: Eix que es refereix i relaciona l'aprenentatge com acció individual i el coneixement com a metabolització de la informació en un context i temps determinat. Per això, la modificació del context o el pas del temps pot fer que una mateixa informació generi coneixement diferent.
6. Sabers / Accions / Pensar: És l'eix vinculat amb la capacitat d'anticipar les conseqüències dels fets i que és realimenta amb l'experiència viscuda. Evidencia la necessitat de reflexió per a generar saber i l'acció com indispensable per assolir-lo.
7. Sensacions / Emocions / Sentiments: És l'àmbit de la intel·ligència interpersonal i la intel·ligència intrapersonal, definides per Howard Gardner, i que ajuda a la constitució de la dimensió interior i espiritual de la persona.
8. El temps: Coincideix amb la definició de la categoria.
9. Les relacions: Coincideix amb la definició de la categoria.
10. Institució / Institucional: Coincideix amb la definició de la categoria.
11. Espais: Coincideix amb la definició de la categoria.
12. Rols / Llocs de treball: El conjunt de llocs de treball que he assumit fins ara i que apareixen a l'autobiografia.
13. Polítiques Educatives: Tot allò referent a la legislació educativa i al marc legal que emmarca el sistema educatiu. També inclou els posicionaments públics i ideològics en referència a l'educació.
14. Classes: La responsabilitat de fer de docent a l'escola.

L'anàlisi d'aquestes categories ha quedat inserida a la redacció i a les conclusions, hi ha el comentari final.

Recapitulant

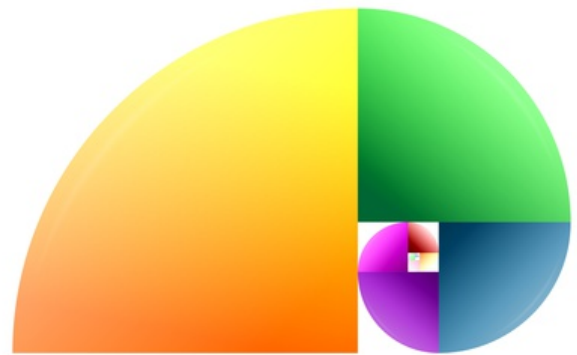
Aquesta tesi ha estat planificada, ha estat desenvolupada en base a metodologies avalades i reconegudes, ha estat tutelada, triangulada, verificada i, les seves aportacions, transferides a la societat.

I, reitero, que no he escrit l'autobiografia amb el propòsit d'alliçonar ni de fer sentir a ningú més o menys, tant sols he pretès explicar i explicar-me amb paraules i maneres que puguin arribar a molts i moltes i que facin amb aquesta informació el que considerin.

“De todos modos, en síntesis, he logrado lo que me había propuesto lograr. Y no se diga que el esfuerzo no valía la pena. Sin embargo, no es la opinión de los hombres lo que me interesa; yo sólo quiero difundir conocimientos, sólo estoy informando.

También a vosotros, excelentísimos señores académicos, sólo os he informado.” (Kafka, 2009, p. 8)

L'autobiografia, com a tal, comença a partir d'ara i el camí està caminat i, sigui com sigui, és ben visible en el meu cos, a la meua manera de fer, de ser i ja forma part de la meua vida.



1, 1, 2, 3

LA PRIMERA VEGADA

Quina va ser la primera vegada que vaig fer d'educador? O, més concretament: Quina va ser la primera vegada que em vaig sentir fent d'educador?

Hi havia una primera vegada? Coincidia amb el dia que vaig ser contractat per primer cop a l'escola? Era aquesta la meva primera vegada? En cas afirmatiu, la recordava?

Els nois s'havien adormit de seguida perquè havíem estat treballant tot el dia en la construcció d'un pou negre per a les aigües fecals a la rectoria d'una població d'Osona –una casa cedida pel bisbat i que estàvem rehabilitant per a destinar-la a les colònies d'estiu d'un col·lectiu de nois i noies amb síndrome de Down- quan el responsable del grup d'escoltisme en el que participava com ajudant seu, em va preguntar si, de gran, volia ser educador. Li vaig dir que m'agradava el que vivia quan anàvem de cap de setmana amb els nois del centre de la Protecció de Menors, que sentia que era una feina que podria fer però que calia saber-ne perquè em reconeixia ignorant, sense saber com reaccionar davant de moltes situacions que es produïen i que era una feina difícil.

Doncs que fas estudiant electrònica si vols ser educador? – Em va espetegar.

I estudiava electrònica perquè la mare no em veia adaptat a les escoles de batxillerat. I és que per pensar m'he de moure, parlar i quan penso he de construir, dibuixar, fer. En aquells anys de finals del franquisme, l'escola de secundària no tolerava bé persones amb dificultats per mantenir-se en silenci a l'aula.

Recordo molt bé el moment en el que el desig d'anar a l'escola va ser desplaçat per un sentiment de por. Era l'estiu que tenia 8 anys i em van matricular a una acadèmia de repàs perquè no havia superat la prova d'ingrés als escolapis de Diputació. I allà vaig conèixer una mestra enfadada, que renyava i que em va fer viure, per primera

vegada, un sentiment de rebuig cap a mi, cap el que era i el que no sabia. Allà vaig aprendre el concepte de “fer les coses per obligació” i “anar a l’escola és el teu deure, t’agradi o no”. Mai més, l’escola, va tornar a ser un espai d’acolliment, de descoberta i de sentir-me ben rebut. Passava l’estona del descans mirant per la finestra al pati interior i parlant amb mi mateix, dient-me, que no passaria res, que el matí acabaria sense que em renyessin. Va ser dels primers diàlegs a mi mateix dels que en tinc consciència i de no tenir res més on aferrar-me que parlar amb mi mateix

I llavors va morir l’avi Miquel, l’únic avi viu i molt estimat per a mi, i sóc conscient que ho vaig aprofitar com a pretext per a plorar, per a deixar anar a classe tota la por que sentia, tot el desassossec que havia contingut aquells dies d’acadèmia. La mort de l’avi em va entristir molt però no em va fer plorar, era esperada. Per això recordo que quan vaig plorar aquell matí, una de les alumnes grans que feia mecanografia, em va agafar a la seva falda i em va acaronar tot explicant a la mestra que s’havia mort el meu avi.

Vaig anar a fer la prova de nou, als escolapis, i com que havien canviat al pare prefecte, em van deixar entrar sense fer-la.

Avui, són moltes les veus que afirmen que el nostre sistema educatiu no respon a les necessitats futures de l’alumnat i, la meua experiència i la base de partida d’aquesta autobiografia, és constatar que el sistema educatiu i les escoles a les que vaig anar no van assolir aquest encàrrec que se li exigeix a l’escola. Potser no ha de ser aquest l’encàrrec?

Richard Gerver és pregunta sobre quina mena de persones voldríem que fossin els nostres fills i filles i, en conseqüència, quina mena d’escola els hi faria falta. Tot i haver-hi diferències entre la societat dels anys seixanta i l’actual, no veig gaire diferències entre el que m’està fent falta per a trobar feina i els que els hi farà falta als actuals alumnes i futurs adults.

“Entonces, ¿qué tipo de personas tendrán que ser nuestros hijos? Por encima de todo, necesitarán niveles altísimos de confianza en sí mismos, tendrán que ser adaptables, capaces de utilizar su creatividad natural, y conscientes de sus propias fortalezas y debilidades.

Deberán tener cada vez mayor conciencia de sí mismos a nivel emocional e intelectual, además de ser capaces de establecer relaciones de manera rápida, efectiva y a menudo “virtual”.

Hay muchos que afirman que el espíritu emprendedor será un ingrediente vital en nuestros jóvenes, tanto para su propio éxito como para la estabilidad futura de nuestra economía.

Mientras reflexiono sobre estas habilidades y competencias, siento que a mí me faltan muchas de ellas.”(Gerver, 2010, p. 22)

La confiança en mi mateix és una de les competències que més em costa de treballar i de mantenir, i una de les bases per a viure bé l'imprevist. Però l'escola no em va ajudar a conrear-la, ans al contrari.

Em van acceptar a l'escola i no vaig tenir problemes amb els nivells, tot i que en guardo un record gris. I, curiosament –o no–, les persones amb més alegria i vocació eren els capellans, que contrastaven amb el professorat laic, de posat adust, sever i que emprava el càstig físic, els crits, la por i el maltractament psicològic. Recordo situacions de patiment silent i angoixant quan renyaven algun company o quan aplicaven els ineficaços, molt emprats, càstigs col·lectius.

A mi, només em va maltractar un professor de francès que em menystenia i m'escarnia en públic a classe i em suspenia sense motiu.

De gran, un dia que ho vaig comentar amb la mare. Em va explicar que, quan va veure el primer suspens, va anar a parlar amb el professor, qui li va recomanar unes classes particulars que impartia després de l'escola a casa seva com a condició per a aprovar-me la matèria. La mare, li va dir que ella parlava molt bé el francès i que no em calien les classes. A partir d'aquell dia va començar l'assetjament. El va mantenir fins al tercer trimestre, quan va veure que la mare no cediria. El butlletí de qualificacions ho demostra i

D. PERECEDA-FERRÉS CARLOS SIXTO

ASIGNATURAS	OCT.	NOV.	DIC.	ENE.	FEB.	MAR.	ABR.	MAY.	JUN.	1.er Trím.	2.º Trím.	PROMEDIO		DEFINITIVA
												Quin.	Trím.	
Aplicación . . .														
Disciplina . . .														
Religión . . .		8	8	10			6	7						
Filosofía . . .														
Latín . . .														
Griego . . .														
Lengua esp. o Lit.	7	8	7	7	5		7	7						
Geografía e Historia	5	4	4	6	5		6	6						
Matemáticas . . .	6	7	5	5	6		5	4						
Física // Química														
Ciencias naturales	6	5	6	7	7		6	8						
Idioma Moderno	2	3	2	2	6		5	5						
Dibujo . . .	5	5	6	6	4		5	5						
Formación E. N. . .			7											
Formación manual		8	6	8	8		9	9						
Educación Física														
MUSICA	8	7	8	8	10		8	8						
Ausencias . . .														
Faltas de Puntualidad . . .														
Firma del padre o encargado														

Fotografía 03: Butlletí de Notes de 1r. batxillerat de l'autor del curs 1970-71. L'Idioma modern (Francès) ressaltat.

evidencia un sistema que mai es va preguntar com era que un alumne amb qualificacions mitjanes i bones podia obtenir un 2 en francès.

Encara, avui, no puc imaginar-me quina va ser la raó per a la qual els religiosos van deixar que aquests docents marquessin la línia educativa, i em marquessin a mi.

“En les narracions memorialístiques abunden les descripcions de la vida escolar i els retrats dels mestres perquè en conjunt ofereixen amenitat i fotogènia. Jo, amb el seu permís, me n’abstindré perquè crec que no puc aportar cap novetat al gènere. Només diré, per anar ràpids, que si en altres relats que he llegit els capellans fan mal paper, a Santa Anna els portadors de sotana van ser molt bones persones i bons pedagogs –tret d’excepcions, alguna d’escandalosa, perquè en aquest món hi ha de tot, fins i tot en els jardins més ben cuidats. No puc afirmar el mateix del personal docent “civil”. Jo no sé on els capellans propietaris de l’escola van anar a reclutar aquella colla d’apàtics i inactius, amb algun exemplar sàdic pel mig i algun altre d’obertament feixista. Professors de matemàtiques que tenien dubtes a l’hora de resoldre una regla de tres, professors de francès que confonien Genève amb Gènova, un professor d’història que es limitava a fer-nos subratllar el llibre de text sense haver fet mai cap aportació personal, un de gramàtica que venia a classe a dormir perquè, segons ens va confiar un dia, tenia una dona molt tremenda al llit. S’ha afirmat sovint que el sistema educatiu dels anys que aquí tractem [dècada dels seixanta] no permetia, en el camp de l’ortografia, que els alumnes poguessin passar de curs si en un examen cometien més de tres faltes. Creguin-me a mi: es tracta d’una superstició. Si tenen la meua edat i conserven les llibretes que havíem omplert amb redaccions i dictats, mirin-les i quedaran esborronats de les errades que cometíem. El que passava era que els mestres eren els primers a no detectar-les” (M. Cuyàs, 2014, pp. 42-43)

Conversant-t’ho anys més tard, amb la mare, aquest també va ser un motiu més que va impulsar el canvi d’escola i la meua entrada a

la formació professional. Vaig passar d'una escola d'escolapis a una de jesuïtes.

Malauradament, no vaig ser un cas singular i molts dels meus companys havien estat orientats, per no dir obligats, a inscriure's a la formació professional per no haver obtingut el títol de Batxillerat Elemental.

“Juan Carlos Brage: Qui no recorda al típic professor que agafa el dibuix que està fent un nen i el trenca i li diu que se centri en el que ha de fer a la classe. O el noi que està despistat i li diu que és *tonto*. El sistema no tenia uns professors amb la formació que tenen els d'ara però al meu fill que té Trastorn d'Híper Activitat li van detectar a una escola concertada a la que va arribar des de la pública, i li va detectar una professora que havia fet el mòdul que la capacitava per a detectar-ho. Bé doncs genial, perquè va ajudar al meu fill, perquè un cop una professora, quant tenia 7 anys, perquè tenia mala lletra li va trencar el treball davant dels seus companys. I Això és una manera de motivar? Això és propi de l'escola franquista.” (Professionals et al., 2014, p. 9)

La Formació Professional com a camí pel qui *no val per estudiar*

El dia d'estiu que vaig visitar l'escola de formació professional religiosa, el director, em va mostrar les aules dels delineants, els tallers dels mecànics i els laboratoris dels electrònics. Un cop acabada la visita, em va preguntar quina especialitat volia i, sense dubtar i per exclusió, li vaig respondre que *la dels laboratoris dels aparells amb llumetes i botonets*.

Valoro que em preguntessin, perquè no era habitual escoltar als fills i filles en relació als seus estudis.

“Maite Sánchez Mora: I escoltar, perquè és molt important i quan jo era petita m'obligaven al piano, i està bé, però el que jo volia era pintar i quan vaig

començar a pintar amb cera als 50 anys per a combatre l'estrès. Però si m'haguessin escoltat... i depèn de com siguin els nanos els has d'estructurar el fer o deixar-los més lliures." (Professionals et al., 2014, p. 9)

La meva vocació per l'electrònica era així de superficial i, anys després, i tot i comptar amb dos títols i haver-hi treballat, segueixo sense reconèixer-me-la.

D'aquesta manera ho vaig escriure en una investigació que vaig dur a terme fa dos anys:

"A los 14 años (1974), cambié de escuela para ir a estudiar formación profesional de electrónica. Me sentí aliviado. El entorno era más adulto e imperaba la disciplina honesta y sin autoritarismo. Mis compañeros (sólo chicos) procedían de barrios humildes de la ciudad y se me desveló una nueva realidad que absorbí con avidez. Me resultaba atractiva la diversidad cultural y social de sus mundos y me sedujeron ellos y sus personajes (el pobre, el gitano, el sucio, el huérfano, el delincuente, el avaricioso, el perverso, el gordo, el flaco, el loco por las motos, el discotequero, el ligón, el empollón, el deportista, el truhán, el negociador, el inventor, el tramposo, el pandillero, el comunista, el clandestino, el revolucionario, el serio y el pelirrojo) y al poco, fui nombrado delegado de clase, cargo que ocupé durante los tres años que duró el ciclo."(Cereceda, 2008, p.1)

El sistema va fer servir la formació professional per allargar fins els setze anys l'escolaritat d'alumnes que no havien obtingut el graduat escolar als catorze anys. En conseqüència, no estaven habilitats per accedir al Batxillerat Unificat Polivalent, però tampoc tenien l'edat legal per anar a treballar. Aquest pedaç legislatiu va generar un desprestigi a la formació professional que va derivar a unes conseqüències nefastes per al teixit laboral que, a data d'avui, encara s'estan corregint.

“Juan Carlos Brage: Jo vull ser crític amb el meu sistema del postfranquisme, i o eres un crac o de família més o menys acomodada o no anaves a la universitat. Bé, jo vaig tenir l’oportunitat d’anar-hi però no hi vaig anar i si erets dolent anaves a la formació professional o directament a treballar a un taller.” (Professionals et al., 2014, p. 9)

El professor de *Seguridad e Higiene en el Trabajo*, una assignatura del segon curs d’oficialia industrial (un any més tard passaria a dir-se FP-I) va proposar-nos, a un parell d’alumnes, fer d’ajudants de monitors en un grup d’escoltisme d’un centre de menors del *Ministerio de Justicia* –Franco feia cinc mesos que havia mort– pensat pels interns que no podien anar a casa seva els caps de setmana.

El projecte de rehabilitació d’una rectoria en casa de colònies era una bona manera de generar espais educatius diferents als habituals, maneres de responsabilitzar els nois, oportunitats per a sentir satisfacció per la feina feta i moltes estones per a construir relacions fora del marc institucionalitzat, multitudinari, impersonal i ranci del centre.

La proposta em va sorprendre i la vaig rebre com un privilegi, com un elogi, amb la il·lusió del regal, de quelcom fet a mida per a mi.

“Jaume Font: Les experiències de voluntariat et donen una determinada visió del que és educar, a diferència de si haguessis vingut d’un altre mon. I ho presentes com un episodi de la teva vida i, en canvi, penso que et va marcar molt i que t’està marcant en aquests moments el teu pensament quan estàs gestionant una escola. Tu no has sortit de l’IESE, tu vens d’una experiència i amb un recorregut vital molt diferent.” (Professionals et al., 2014, p. 19)

Aquesta crida, aquesta paraula externa, va ser la primera veu de la meva vocació futura d’educador.

“Perquè allò que viu algú es converteixi en experiència personal, ho ha de rebre com a destinat a ell. (...) Anomenem desig aquella tensió que li dóna la sensació d'estar viu.

Perquè un esdeveniment atenyi la persona, fa falta que el pugui narrar com a seu. Que el reconegui com una crida que sent com si li estigués destinada; per això, necessita la paraula, si més no una paraula interior.

Ara bé, qualsevol paraula, fins i tot la simplement interior, es rep a través del propi horitzó cultural.

L'home, gràcies a una paraula que el precedeix i que fa seva, arriba a ser persona “per-se-sónans” ja que per ella es comprèn a si mateix. Ni que sigui obscurament, sent un esdeveniment com a seu i com a creador de futur per a ell. Tot aquest procés es pot anomenar vocació. D'alguna manera, aquesta paraula és un instrument i la penyora que el desig s'acomplirà.”(Mascaró, 2011, p. 91)



Fotografia 04: Títol de Mestre Industrial de l'autor obtingut l'any 1979

Més endavant aniré sentint que la vocació i la professió no tenen perquè coincidir, per a sentir-me bé amb el que faig, i que la casualitat hi apareix sovint.

“Miquel Martínez: Vaig estudiar medicina però no faig de metge, vaig estudiar farmacologia clínica i no faig de farmacòleg, vaig entrar després a la indústria farmacèutica on hi vaig estar molts anys fins que van dir “aquí no s’investiga” i vaig entrar en una empresa que dóna serveis a la indústria farmacèutica que sí que investiga i que són de fora.” (Professionals et al., 2014, p. 4)

En parlar del futur amb els adults, professors i educadors, sentia una gran pressió en la tria dels estudis donant per fet que configuraven, de manera transcendent, la meva professió i, per falta de cura en les paraules, la utilitzaven indistintament amb la de vocació.

“Para que la vocación y el destino de una persona aparezca, es necesario un sistema de pensamiento que deje lugar al individuo, lo que equivale decir a la libertad. A esa libertad, que es el medio en que vive intangible la persona. El individuo *inintercambiable* con otro, al que no se le puede arrancar su secreto último, que solamente la vida irá librando a la luz. Y dentro del cual alienta la persona, cuyos límites no pueden ser trazados de antemano, sino simplemente situándola dentro de la condición humana, pero nada más. Pues que toda humana persona es, ante todo, una promesa, una promesa de realización creadora. Cuando se siente al prójimo como persona, se espera siempre de él y, en consecuencia, uno de los mayores dolores que nos depara la vida es el asistir al hundimiento o a la falsificación de esa promesa.”

(Zambrano & Gómez Cambres, 2000, p. 139)

El camp de treball: de nen a adolescent

Després del primer cap de setmana reeixit, al camp de treball, en van venir altres i, en arribar l'estiu, ja vaig rebre la proposta formal d'incorporar-me com a monitor estable i per a tot un any.

Vaig conèixer infants amb experiències de rebuig, d'abandonament i amb una ràbia acumulada que aflorava en brots de violència, l'origen i les causes dels quals em resultava desconcertant per ser desconegudes.

Les bases educatives que imperaven a la institució eren simples: Respecte als grans i a la norma i, en cas d'incompliment, crits i algun calbot.

Aquesta manera de fer, també era present als nostres grups de cap de setmana, però amb la diferència del diàleg permanent, la negociació i la voluntat de no castigar, que a la pràctica es traduïa en haver de cridar el mínim possible.

Em sentia amb la necessitat d'entendre algunes maneres de fer i de ser dels nois que, tot i admetre que eren conseqüència d'experiències traumàtiques anteriors i presents, i que mai les havia viscut, les acceptava i les rebia amb generositat i bona voluntat. Tot i així, em generaven un gran desconcert.

Vaig aprendre a rebre l'afecte mitjançant el gest, la mirada i el tacte. Eren nois amb una gran demanda d'atenció i amb pocs recursos per païr el que la vida els havia embotit per tots els seus sentits. Et buscaven amb el joc de contacte, t'agafaven de la mà, agraiïen les abraçades a discreció, sentir-se únics i cuidats i, en definitiva, saber-se estimats.

Vaig conèixer, de forma tangencial i sentint-me un visitant, la vida i l'amargor d'un centre de menors emmarcat en la dictadura i gestionat amb lògiques més *justicieres* que educatives. Sempre em va generar incomoditat i rebuig, més des de la ingenuïtat que des de l'expertesa.

Davant d'un brot agressiu per part d'un -o varis- nois vaig veure, que no era fàcil saber contenir l'agressor sense violència. I, sense

violència, no vol dir sense la probablement necessària força d'entrada sinó que, un cop apaivagada la situació, la no violència era obrir un espai de trobada mediat pels silencis i tancar-lo amb un parlar seré sobre allò viscut i una reflexió sobre allò sentit per un mateix i, en la mesura del possible, pels altres. Això, no em resultava fàcil!

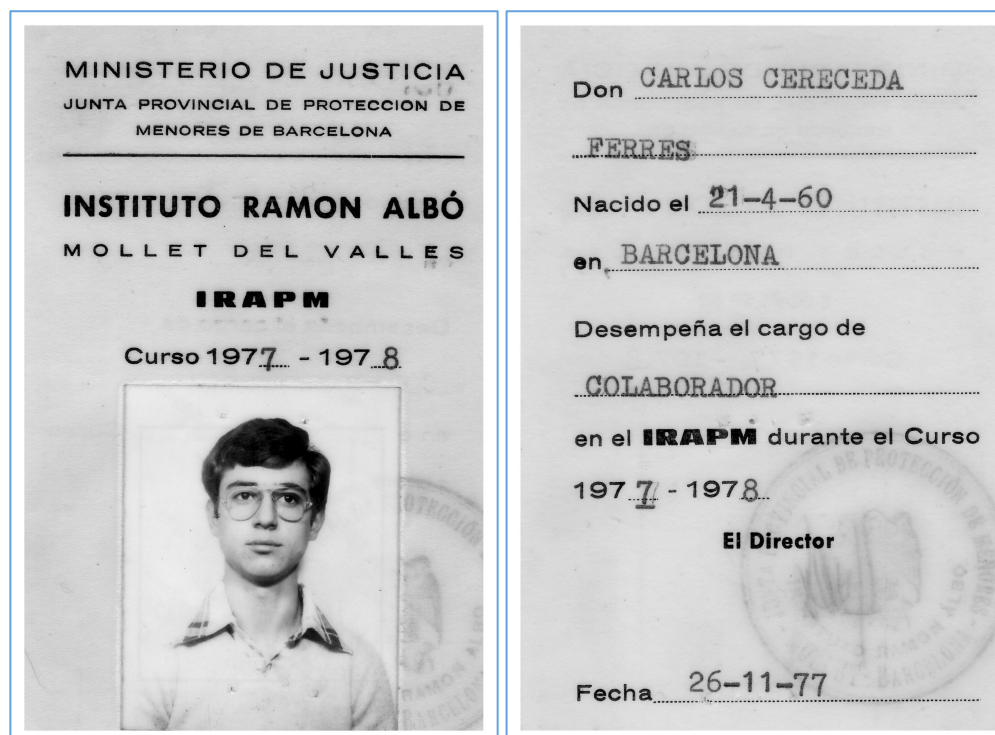
Per a mi, eren de vital importància les converses amb els dos adults i responsables del grup, el meu professor i un altre educador, que cada vespre manteníem i que n'hi dèiem *revisar el dia*. Quan els nois ja dormien, seiem tot prenent un refresc i menjant alguna galeta, i conversàvem sobre els fets, els dubtes i els perfils dels nois. M'agradava sentir-me tractat com un adult i em sentia dipositari d'una responsabilitat que em reforçava l'ànim.

Volia saber-ho tot, que res no es descontrolés i preguntava com actuar davant de qualsevol situació que pogués esdevenir. La meva ingenuïtat era evident i vaig començar a sentir-me més segur amb uns principis generals d'actuació que no amb un quimèric i sempre incomplet catàleg de fets i solucions.

L'experiència, derivada de la reflexió sobre allò viscut, més que oferir-me solucions específiques per a futures situacions em donava seguretat per a enfrontar-les.

Aquells anys vaig sentir que creixia en autonomia i assumpció de responsabilitat.

El que sí que em va quedar clar va ser que hi havia altres realitats i que hi havia persones amb una família diferent a la meva i que vivien una infantesa molt dura, molt distant a la confortabilitat i a l'acompanyament segur, és a dir, a l'amor que jo havia rebut i que havia donat per fet i universal.



Fotografia 05: Carnet que acredita a l'autor com a col·laborador de l'IRAPM. Mollet del Vallés. 1977

La reinserció social

A finals de l'estiu de 1979, l'Isidre el meu mestre, un amic i educador que treballava en la reinserció social de presos i persones en situació de marginació severa, em va proposar participar en un projecte de prevenció de la delinqüència que, un company i una companya seus, estaven dissenyant. En concret, pensaven en organitzar un grup d'esplai de carrer a un barri de nova construcció i ubicat a la perifèria de Barcelona.

L'esplai de carrer al Polígon

La població del nou barri era una barreja de famílies de classe mitjana, que veien en la compra d'un pis nou una oportunitat de progrés, i població desplaçada pels plans municipals de sanejament

dels barris de barraques residuals de la ciutat (El Carmel, La Perona, El Polvorí, etc.).

Ho vaig descriure en un treball del primer curs del doctorat l'any 2007:

“Un entramado de bloques de hormigón superpuestos y colgados en una ladera de Collserola. La mudanza forzosa obligaba a todos a resituarse y era, al parecer de los expertos, un buen momento para iniciar este proyecto.



Fotografía 06: Polígon Canyelles, Barcelona. 1981

El objetivo era claro, ofrecer a los hermanos y hermanas menores de los delincuentes con los que trabajaban los educadores de calle, unos referentes y modelos educativos alternativos mediante un grupo de “Esplai” de calle, con la esperanza de poder tener algún asidero en el que anclar futuras relaciones positivas y prevenir posibles acciones delictivas. Perteneían a un grupo de riesgo.

Éramos tres. Una chica y dos chicos.

La primera vez que subimos al barrio era de noche, visitamos la asociación de vecinos, conocimos al responsable de la banda de música y saludamos a varios muchachos que estaban junto a una hoguera. Nuestros futuros niños no participaban ni eran aceptados en la banda, ni en ninguna actividad. No teníamos local ni lo tendríamos. El proyecto era visto con recelo por los vecinos. Nada físico nos sostendría. Deberíamos empezar de cero. Solos, los niños y nosotros.

Me fui haciendo consciente de la realidad a medida que visitábamos a las familias, casa por casa, explicándoles nuestras intenciones y sin nada más que nuestra palabra. Largas conversaciones con padres, padrastros, madres o hermanos mayores para conseguir que dejaran participar a sus hijos e hijas en la actividad del domingo. Y confieso que sentí miedo. Miedo de no saber como hacerlo. Me había comprometido y no sabía como pasar de la responsabilidad a la experiencia.

Decidimos que cada lunes por la noche nos reuniríamos con los educadores de calle para revisar el fin de semana, planificar el siguiente, revisar los casos y coordinar las actuaciones con los niños y sus familias.

Esto era todo.

Hasta el momento, el eje de mi proceder había sido planificar qué hacer con los niños. El éxito se alcanzaba si se llevaban a cabo las actividades y se conseguía que participaran el mayor número posible de niños.

La autoridad emanaba de la institución, de los espacios prohibidos, autorizados o ignorados.

Ahora, todo lo aprendido no servía. No había más institución que nosotros mismos. Nuestras convicciones, nuestra capacidad de acogida y la autoridad que fuésemos capaces de conseguir de aquellos niños llenos de agresividad, ansiedad y vacíos de oportunidades para poder jugar y ser. En su mundo no cabía la placidez del aprender jugando y parecía que pocos mayores habían sido testigo de sus logros.

No eran pobres. Se expresaban con dificultad, usaban palabrotas y se maltrataban incluso cuando querían mostrarse cariño. Su analfabetismo era, sobretodo, relacional y emocional.

La realidad me arrastró indiferente a mis temores y casi sin control intenté detener el tiempo. El éxito ya no sería una programación y cumplirla sino llegar a una experiencia de relación con ellos que fuera distinta a las que hasta ahora habían experimentado con los adultos y entre ellos. Esto no lo podía imponer, debíamos esperar juntos. Vivir y caminar de la mano con poco más que la convicción que todos tenemos derecho a ser reconocidos y queridos.

Empezamos con actividades en el barrio, juegos y manualidades que eran consumidas a velocidades de vértigo. Así vivían, sin quererse detener, “quemándolo” todo quizás para no tener que escuchar ni escucharse. Del juego más básico destilaban sólo la rivalidad y terminaba con dosis compartidas de violencia verbal y física. Ninguna niña se apuntó porque no querían ir con ellos.

Salía del barrio con un gran sentimiento de fracaso, de pérdida de tiempo.

Y hacía frío.



Fotografía 07: L'autor amb un dels infants de l'Esplai de carrer. 1981

Entonces apareció el bálsamo de las reuniones de los lunes. Explicar, exponer, compartir información, consejos, diagnósticos y sobre todo emociones. Fue un descubrimiento para mí. Vivía y me alimentaba del equipo. Lo supimos construir. Creció sin forzarlo, dejando fluir todo lo que no éramos capaces de contener. Allí, el saber sucedía. Los dos responsables del proyecto nos acogían, nos escuchaban, nos explicaban y también compartían. Aprendí de cada suceso, de cada niño, de cada fracaso y de mí mismo.

Empecé a conocerlos, no intenté entenderlos pero los entendía y fui aceptando un proyecto educativo que sólo podía sostenerse si cada uno de nosotros se sostenía y lo sostenía. Estaba fuera de toda normalidad.

Ahora descubro que deshacerme del tiempo y de la actividad como eje me dio la libertad de actuar sin sentir la obligación de cumplir con lo programado.

Quedábamos en una plaza e iban apareciendo uno a uno, despacio como sin querer y la primera pregunta era siempre qué íbamos a hacer. Mi respuesta siempre era

positiva, acogedora y llena de entusiasmo. Cada domingo me parecía que empezábamos de cero.



Las niñas también llegaron y pronto generaron un grupo. Se distinguían de los chicos porque su acción era más tranquila pero cuando querían con mucha más violencia verbal.

Eran respetadas por pertenecer a familias temidas en el barrio. A voluntad, eran capaces de convencer a los niños para que se

Fotografía 08: Nenes de l'esplai de carrer. 1981

sentaran y realizaran alguna actividad manual.

No se solían pegar entre ellas e incluso llegaban a comprender la posición del otro y plantearse alternativas. Si querían sabían actuar de facilitadoras. Se manejaban mejor que los niños quizás por la práctica adquirida al estar al cuidado de la casa y de sus hermanos más pequeños.

También conseguimos que durante unos meses se integrase Anna, una niña perteneciente a una familia de clase media y sin ninguna carencia afectiva aparente. Una niña poco habitual en el barrio. Nos costó mucho convencer a los padres, era hija única, pero al fin la dejaron venir. Conocía a los niños de la escalera y de la escuela y su relación con nosotros era muy buena. Se entusiasmaba fácilmente y al final del día nos mostraba su agradecimiento y alegría. Era un referente de relación claramente alternativo que les ayudó y me ayudó más de lo que nunca ha imaginado.

Salir del barrio con ellos era estar dispuesto a gestionar toda la agresividad que aparecía contra cualquier norma desde un semáforo a un transporte público. Se sentían inseguros y cuestionados por los demás. También sentían miedo a salir de su entorno pero debíamos hacerles vivir la experiencia de alejarse de lo conocido y disfrutar con ello.

Pasados unos meses, los conflictos y las peleas fueron espaciándose, conseguimos establecer lazos de afecto con la mayoría de los niños y niñas gracias a los cuales podíamos hablar, volver a revivir peleas y plantear otros caminos, averiguar razones y intentar ponerlos en el lugar del otro.

Cuando se peleaban o intentaban agredirnos comprobaban desconcertados que a pesar de poder reducirlos por la fuerza nunca la usamos. Nos valíamos de la palabra. Les expresábamos lo que sentíamos y al poco ya nos devolvían el respeto con que siempre les tratamos. Hasta ahora no habían conocido otra reacción a su violencia que la violencia. A los pocos meses respetaron las normas de convivencia que establecimos. El pacto no escrito, frágil y que se sustentaba por el

anhelo de dar aquello que deseas recibir. Habíamos construido una institución intangible basada en el compromiso, en el afecto. Les habíamos podido decir que nos importaban, que les queríamos y que no nos necesitaban, nos necesitábamos.

Conseguimos levantar el “Esplai” de calle y durante cuatro años les ofrecimos un espacio de relación distinto, un espacio al que no tenían que ir sino que éramos nosotros que íbamos. La entrada y la salida estaban siempre abiertas, sin coacciones y sin rencores.

Nuestro espacio estaba en su medio, en la calle y las actividades eran meros caminos a lo esencial que era la experiencia de convivencia distinta entre iguales y con nosotros. El Otro fue el eje y domesticamos el tiempo.

Pasé por infinidad de situaciones embarazosas y aprendí a contener mi vergüenza. Cualquiera que nos observaba no acertaban a entenderlo. Nuestros objetivos eran minúsculos pero llegamos a compartirlos.

No hubo logros apreciables, no conseguimos ningún resultado medible y cerraron el programa, pero en mi interior quedaron las horas de juego, de observarles mientras bajaban el tobogán, el reconocimiento por la tarea terminada, el abrazo después de una regañina y, sencillamente, el recuerdo de haberlos querido. De habernos sentido queridos.

Y hacia frío pero, hoy todavía revivo la acogedora calidez de los lunes por la noche.” (Cereceda, 2007, pp. 1-4)

Estius d’educador al centre de menors

Als estius aprofitava part de les vacances per a fer de monitor i, vull destacar, la proposta que em va fer l’Isidre, que era el director d’una de les primeres experiències de centre de reinserció social de dimensió familiar i alternatiu als internats massificats característics dels franquisme, d’acompanyar-lo al Pirineu durant una setmana amb els nois del centre que dirigia.

Era una setmana de treball intensiu i una experiència singular, per a mi, i d'una riquesa que sempre vaig valorar molt, perquè viure les 24 hores del dia amb els nois era quelcom únic i fer-ho al costat d'un educador de la talla personal i professional com la de l'Isidre, era un privilegi.

Cada vespre havíem d'escriure els fets, situacions i experiències rellevants en el "Quadern de Bitàcola" del centre (eina de comunicació entre educadors al canviar de torn i diari del centre) i aquest moment era en el que parlàvem dels nois, dels fets del dia, dels conflictes, del que havíem fet i si podíem haver-ho fet diferent. Eren els espais de reflexió i d'aprenentatge i que els vivia com a naturals, com a "normals" en una feina com aquesta i que al passar dels anys he apreciat el seu valor i que si la relació entre els educadors és de qualitat en surten molt i molt beneficiats els nois, els educands.

Planificàvem l'endemà, i teníem en compte aspectes relacionats amb els nois com l'estat d'ànim del grup i el nostre; però també qüestions més pràctiques com la meteorologia, les distàncies, els àpats i els horaris.

Al acabar, ja de nit, fèiem un passeig sota el cel estelat que només els indrets lliures de pol·lució lumínica ofereixen, com els d'alta muntanya, i gaudíem d'una estona per a nosaltres i era una manera de tenir-nos cura.

El que em va quedar més incorporat va ser que, sense una relació honesta i afectiva, els nois, que passes per la meva vinculació personal, no era possible fer la feina d'educador. Mai vaig sentir qüestionada la meva autoritat com educador pel fet de ser proper als nois, lluny d'ingenuïtats. La meva sort és que ho feia amb l'acompanyament expert de l'Isidre.



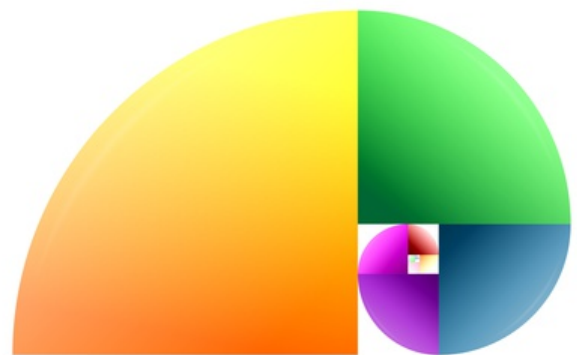
Fotografia 09: L'autor -responsable de colònies-. Osca. 1983

L'altre fonament, més ideològic que pedagògic, que vaig anar incorporant d'aquestes experiències va ser l'opció pels nois i noies amb dificultats socials i personals evidents. En paraules més clàssiques podria formular-ho com l'opció pels pobres, no només en l'àmbit econòmic, sinó ens els àmbits dels bons valors i d'aspiracions personals nobles.

Aprendre a apropar-me a la manera d'educar en aquests entorns volia dir aprendre a no sentenciar prematurament i creure que la feina feta donaria resultats.

“Al mismo tiempo descubrió destacadas inteligencias entre los pobres , y le dolió en el alma “que jovencitos de bellissimo ingenio y aptos para hacer gran servicio a la república quedasen en la oscuridad de la ignorancia por no poder aprender las letras y, juntamente con ellas, las buenas costumbres”” (Sántha, 1984, p. 56)

Les experiències d'èxit personal en l'àmbit educatiu dels marginats, tot i ser poques i breus, han estat molt importants en la meua vida.



1, 1, 2, 3, 5

EL CENTRE DE FORMACIÓ PROFESSIONAL

Volia treballar de professor en un centre de formació professional? Estava estudiant enginyeria i havia de treballar per a viure. La proposta venia d'una persona de confiança meua i que confiava en mi.

Vaig pensar que ho intentaria i més endavant ja faria d'enginyer, però, seria possible fer-ho? Podria canviar d'àmbit laboral? Sabria fer de professor? Sabria canviar? En sabria?

El Rearme Moral: amb aquesta consigna em va rebre el director, i vaig començar a participar en el projecte del *Centre de Formació Professional*, acabat d'inaugurar i situat a la zona alta de Barcelona. L'he tingut present en la meua experiència docent i educadora.

Les relacions

Ara, veig que també van ser els principis d'una manera específica de relacionar-se amb els joves -molts d'ells rebutjats o espantats per un sistema educatiu que no permetia accedir a la secundària (el BUP) a les persones que no havien superat la primària (EGB) i les derivava, si volien, a la formació professional- amb i entre els adults, amb les famílies i amb l'administració educativa.

“Juan Carlos Brage: Jo no volia ser administratiu, però era un mal estudiant, crec que tenia trastorn d'atenció per hiperactivitat, i tu que no vals per estudiar doncs això i a casa tenien un negoci però les coses canvien.”
(Professionals et al., 2014, p. 7)

Era la primera vegada que tornava a l'escola i els meus referents com estudiant, diversos i agredolços, es feien presents en la meua pràctica educativa.

Des de l'experiència de fracàs escolar viscuda als catorze anys, quan vaig deixar l'escola de batxillerat per anar a cursar l'oficialia en

electrònica industrial fins a les prèviament citades experiències iniciàtiques com a monitor de nens i nenes d'entorns desestructurats, amb mancances afectives i amb vides, algunes d'elles, amb episodis dramàtics; van ser una base que em va configurar uns criteris educatius alternatius als adquirits, de forma no conscient i per model dels meus professors, com alumne d'una escola que recordo gris, ignorant i que em va ignorar.

Quan preparava les classes, aquell primer any, vaig recuperar allò viscut com alumne d'electrònica, no només perquè era d'aplicació pràctica i immediata, sinó perquè fent la formació professional em vaig sentir reconegut com alumne i com a persona.

Efectivament, la meva responsabilitat al centre va ser la branca d'electrònica industrial, que acollia un perfil d'alumnat masculí, amb habilitats manipulatives i amb hàbits acadèmics molt poc ajustats a l'escola uniforme i passiva. En molts d'ells m'hi reconeixia. Ells també s'havien de moure per aprendre, i de fet, per a viure.

“Un sabio taoísta [Chuang Tse] decía: "Los pies en el suelo ocupan muy poco espacio; gracias a todo el espacio que no ocupan, podemos caminar". Lo cual quiere decir, en primer lugar, que no sabemos estarnos quietos.” (Gros, 2014, p. 201)

“Nietzsche anda, anda como se trabaja. Trabaja andando”. (Gros, 2014, p. 21)

“Rousseau afirma no poder pensar de verdad, componer, crear e inspirarse si no es caminando.” (Gros, 2014, p. 73)

El director va incorporar-me a l'equip directiu com a coordinador i vaig viure la meva primera experiència d'assumpció d'una responsabilitat de les que hi ha a l'organigrama.

Ja, aleshores, sabia que les relacions eren bàsiques per al bon funcionament de l'escola, però no tenia consciència de quins

elements podien afavorir-ne la seva qualitat. Al llarg dels anys he anat ampliant el concepte de relació i de relació educativa.

“García Requena (1996) estudia el papel de las relaciones humanas en la organización aportando una serie de factores positivos y negativos en torno a la comunicación y, consiguientemente, a la creación de un clima positivo.

- Factores que obstaculizan las relaciones: autoritarismo, individualismo, falta de sensibilidad en el trato, infantilismo (inmadurez) e indiferencia. Caldo de cultivo para la incomunicación.
- Factores favorecedores de las relaciones: diálogo, respeto (aceptación de las diferentes formas de pensar, de sentir). Confianza (para con los integrantes de la comunidad educativa). La educación es una relación dialógica. Por tanto, será nuclear valorar el hecho de que todos y todas podemos tener algo que aportar. La relación educativa consiste en descubrirlo. Hacerlo descubrir.” (Romero, 2005, p. 36)

Però tornem a la relació amb els alumnes. El primer dia de classe i a l’hora de l’esbarjo, vaig baixar al bar i vaig veure un alumne de més edat que la resta, aglutinant una bona colla *d’electrònics*. Vaig acostar-me i vaig parlar-los amb naturalitat preguntant-los sobre ells. El cercle es va obrir i em van incloure amb cautela.

Vam estar parlant de manera cordial, amable i des de la confiança. Els vaig tractar com adults i amb ganes de saber d’ells, de com s’havien sentit, de com vivien aquest canvi d’escola, d’etapa educativa, d’entorn.

Vaig ser el tutor d’aquest grup durant dos anys i, aquest moment del bar, va ser un bon principi que va configurar les primeres relacions personals amb ells i que, com anys més tard em van revelar, els va mostrar una relació amb el professor diferent a la que havien conegut.

Com a professor de taller, em va tocar dissenyar i implantar la manera de fer en una aula no convencional, en la que fèiem propietari a l’alumne d’eines i instruments professionals, cars i que

mai havien vist. Un entorn on es podia parlar, et podies moure i que necessitaves a l'altre: demanaves ajuda i ajudaves. I ho vaig fer des de la confiança i la responsabilitat. Amb unes poques regles de joc clares i amb una transparència en la seva aplicació.

Teníem molt clar que el *Rearme Moral* era una intenció que havia de prendre forma en una manera de fer diferent a la viscuda en etapes escolar anteriors, en creure que eren capaços de fer-se responsables de l'equipament i que aprenien a partir del fer, de tocar, d'equivocar-se sense por i de l'entusiasme que tot l'equip de professorat els transmetia.

Era el primer any del centre i només hi havia els alumnes de primer. En els cinc anys següents es van anar incorporant de manera successiva fins completar tots els cursos.

Les especialitats de formació professional inicial van ser Administrativa, Electrònica i Jardí d'infància.

El fet que alumnes i professors compartíssim el començar va establir una complicitat pròpia de les primeres promocions. La mida no gaire gran de l'escola va ajudar a que aquesta manera de relació es mantingués.

Parlem ara de la relació entre els adults. L'equip de professorat i d'administració i serveis era petit, per raons òbvies, i va anar creixent a mida que es van anar succeïnt les promocions.

Les relacions entre el director i les tres persones que coordinàvem cadascuna de les branques era cordial i amb la companyonia que dóna el saber-se obrint camí. El director exercia el seu rol des de la confiança i amb l'explicitació clara de les seves intencions educatives però de la seva inexperiència en les especificitats de les formació professional.

Conversàvem sobre els nois i noies, sobre les necessitats de creixement, de les idees per a motivar i de quina era la millor manera de fer i desfer, cada primera vegada que s'havia de fer quelcom.

M'agradava i m'atreia el seu entusiasme i la il·lusió amb la que emprenia qualsevol cosa que tocava fer. L'encàrrec rebut no anava gaire més lluny que la implantació d'un primer grau de formació professional amb la intenció de cobrir els dos anys que anaven des dels 14, que era el final de la EGB, i fins els 16, que era l'edat a la que es podia treballar.

Coneixíem el nom de tothom i s'anava instituïnt d'una manera natural, a mida que calia o que pensàvem que calia. Compartíem amb tot el professorat aquest caminar i la proximitat deixava en un horitzó difús el rang jeràrquic. Ens relacionàvem des de l'autoritat, autoritzant-nos però sense necessitar de l'explicitació formal. Tothom sabia quina era la responsabilitat de cadascú.

“When teachers are recognized as professionals and can work in an atmosphere of trust where neither participative decision making nor autonomy are a taboo, they are supported at the same time to tackle learning opportunities in a constructive way” (Clement, 1999, p. 86)

Recordo moltes estona de conversa a peu dret, amb els professors i professores, i en el moment en el què apareixia la necessitat de resoldre, sobretot, conflictes amb l'alumnat o organitzatius. Procurava rebre aquestes situacions amb serenor i amb una calma, a voltes impostada, que contrastava amb l'impromptus geniüt del director, el seu to de veu fort i el seu intencionat i amenaçador dringar de claus pels passadissos.

Parlàvem mentre passejàvem. Miràvem i anàvem per arreu, sense buscar però trobant, i seiem poc i ens movíem molt. Aquesta manera de fer em va resultar confortable i reparadora. No partia d'un afany de control ni de recórrer el territori perquè res s'escapés sinó que em facilitava el saber-me dins de l'escola, deixant que els sons de les aules reverberessin normalitat i serenor pels llargs passadissos.

“The (observational) data confirmed the existence of the variants of collegiality described by Little (1990). During breaks and in the corridors *stories* are told about the weather, television programmes, politics and so on. Even though these stories often have the character of relaxing small talk, their symbolic value must not be underestimated. Storytelling functions as a meaningful way to communicate genuine care for one another. Team members show understanding for each other’s health problems or experiences with their own children. The stories can also be significant at the professional level. Teachers can pour their heart out about certain pupils or the principal. They can give one another positive feedback on particular initiatives.” (Clement, 1999, p. 88)

L’arribada d’un professor o professora nova volia dir explicacions introductòries i acompanyament per anar mostrant-los com fèiem escola. Aprofitava les preguntes, els dubtes i les sorpreses que acompanyaven els inicis i ho fèiem conversant i caminant per les dues plantes que ocupàvem del majestuós edifici de Sarrià, espais que havien acollit els dormitoris del ja desaparegut internat. Era una manera de fer que conservo i he mantingut. Avui, sé que aquestes trobades no formals autoritzen els comentaris espontanis i vitals sense les convencions ni les paraules triades que imperen al despatx.

Aquests anys d’inici van configurar la manera de relacionar-nos entre els adults del centre.

I, en referència a les relacions que vam establir amb l’administració, només diré que teníem la clara percepció que la formació professional havia acabat sent un calaix de sastre en la que encabir tot l’alumnat expulsat, de forma explícita o no, de l’únic itinerari formatiu reconegut des de la societat com a valuós i vàlid: el batxillerat.

Per altra banda, la normativa d'ordenació acadèmica requeria d'actualitzacions i el nostre projecte educatiu no sempre hi tenia cabuda.

La rebel·lia permanent del director amb l'administració va fer que consideréssim primer les nostres voluntats abans que la norma i, la seva excepcional capacitat per a seduir, va fer que les inspeccions i altres tràmits no frenessin l'evolució del centre.

Abans de que la primera promoció acabés la seva formació, va modificar-se la normativa relativa a les titulacions per a treballar a l'etapa d'infantil i les persones amb un títol de formació professional en Jardí d'Infància només podrien treballar a les llars d'infants. Aquest fet en va fer considerar la conveniència de substituir, en el nostre centre, aquesta branca de formació per una altra amb més futur.

Recordo la valentia en prendre decisions com aquesta, estant encara en fase d'engegada, i sense caure en la inèrcia acomodativa de la institució ni de la administració educativa.

De moment, podem començar a veure la rellevància que han tingut les condicions inicials, la manera com vam decidir relacionar-nos i com vam entendre que les institucions són estructures al servei del projecte.

L'arribada de la Imatge i el so

Ho vaig viure en primera persona i ho puc relatar tal com ho recordo però és honest començar per saber com, en Josep Maixenchs, el director del centre, ho explica a la seva tesi doctoral.

“A principis dels vuitanta vaig ser nomenat Cap de Servei de Cinematografia de la Generalitat. Però jo cap al final ja tenia ganes d'anar-me'n, perquè la política que portaven no tenia gaire a veure amb el que jo volia fer, i per contra, havia de ser el cap de turc de tots els merders que hi havia. Aleshores, l'encarregat, el conseller, va nomenar un director general, que va ser en Josep Maria Forn; i

aquest en veure que jo no m'hi trobava a gust em va suggerir que potser era l'hora de mirar de crear una Escola Superior de Cinema (...). Em va encarregar un informe sobre com havia de ser aquesta escola. I jo el vaig fer: me'n vaig anar amunt i avall, una pila de viatges, el vaig entregar i ja no n'he tornat a saber res. Ara està perdut.”(Maixenchs, 2005)

D'aquesta manera li expressava el Dr. Miquel Porter i Moix al Josep Maixenchs l'encàrrec rebut, l'informe fet i, presumptament perdut, i la voluntat de dotar a Catalunya d'una escola de tècnics de cinema. El mateix Dr. Josep Maixenchs, a la seva tesi doctoral titulada *La formació cinematogràfica i la seva incidència a Catalunya*, documenta l'existència d'un segon informe titulat, *Estudis sobre ensenyament cinematogràfic i audiovisual*, en el què es proposen tres eixos d'actuació, el tercer dels quals és una escola:

“Una Escola de Formació Professional (depenent de la Direcció General d'Ensenyaments Professionals i Artístics) que derivaria en una Escola Tècnica Superior (depenent al seu torn de la Direcció General d'Universitats).”(Maixenchs, 2005)

Va ser el director general de cinematografia, el que va decidir inserir l'escola dins del marc reglat de la formació professional d'imatge i so de segon grau.

Després de tot un periple per escoles de titularitat pública, i que estan relatades a la tesi del Dr. Josep Maixenchs, va ser una casualitat que va portar la proposta de l'escola de tècnics de cinema al centre en el que estava treballant.

“Vaig anar a presentar la meva dimissió com a gerent del Festival de Teatre de Sitges a en Maluquer, al Departament de cultura, i al final de la conversa em va dir que anés a parlar amb en Miquel Porter Moix, que duia entre mans una proposta que em podia interessar.

Sempre he tingut la sensació que estava en el lloc adequat i en el moment oportú” (Maixenchs amb Cereceda, 2010)

En una de les passejades que fèiem per l'escola amb el director, un dia em va dir que tenia la proposta per a substituir la de Jardí d'Infància i que seria la d'Imatge i So. Em va semblar molt bé i una opció molt ben triada.

Era una branca amb molt poca presència a Catalunya, la recent inaugurada TV3 estava contractant moltes persones sense titulació (molts companys meus d'enginyeria de telecomunicació van ser admesos sense ni acabar els estudis i, alguns, hores d'ara encara no l'han acabat) i era clar el creixement que havia d'experimentar el sector de l'audiovisual a partir dels anys noranta.

El director del centre no va deixar passar l'oportunitat i va seguir les indicacions d'en Maluquer.

“Seguint les indicacions d'en Maluquer, vaig anar a veure al Miquel Porter, i em va explicar la seva intenció de l'escola de tècnics, però en cap cas havia pensat en el nostre centre. En Miquel Porter pensava en l'Institut Politècnic Verge de la Mercè, al carrer Motors de la Zona Franca de Barcelona, perquè era públic, tenia espai i, potser també perquè el coneixia, doncs hi treballa el seu fill de vigilant de seguretat.”(Maixenchs, 2005)

Una altra evidència d'allò gens predeterminat i, a la vegada, real que va ser el camí inicial del centre com escola de tècnics de cinema i audiovisuals.

La manera de relacionar-nos amb l'administració educativa, tal com he mencionat, venia donada per la necessitat d'anar creant una escola com la que volíem i que, de vegades, no s'ajustava als paràmetres dictats ni al model de les escoles existents i antigues.

Aquesta necessitat de fintar a l'administració educativa no va ser una voluntat ni una exclusivitat nostra, sinó que com em va explicar,

anys més tard un alt càrrec de la Direcció general de Cinematografia pertanyent al Departament de Cultura, va trobar-se amb una administració educativa gens receptiva a la particular i innovadora proposta del centre de formació de tècnics audiovisuals. Segons va explicar-me, els responsables de l'administració educativa del govern no en volia saber res d'una escola de tècnics de cinema promoguda des de l'àmbit de Cultura i al·legant que no teníem competències per fer un centre d'ensenyament i menys fer-lo amb una entitat privada.

En aquella època, tot i pertànyer a una de les parts implicades, no recordo haver viscut totes aquestes anades i vingudes d'una manera dramàtica ni amb angoixa. Recordo que el director m'explicava els passos que s'anaven fent i les dificultats que apareixien.

El desllorador de la situació l'explica el Dr. Josep Maixenchs a la seva tesi:

“Haurà d'ésser necessària la mediació d'en Ramon Juncosa, llavors director de l'Institut Català de Noves Professions per arribar a una decisió salomònica. Encara que la titularitat privada del Centre Calassanç juga en contra seva, la gran predisposició de l'Escola Pia a tirar endavant el projecte i el suport de gent com en Forn o en Kirchner són punts al seu favor. De manera que s'opta, simplement, per dividir l'ajut a parts iguals: una meitat pel Centre Calassanç i una altra per Verge de la Mercè, consistent en un ajut econòmic per a les despeses de personal professional que no contemplava el concert amb Ensenyament, més una aportació periòdica d'equips. Un bon exemple de que un repartiment igualitari no té perquè ser sempre just.

I aquest serà el principi.”(Maixenchs, 2005)

Posar a prova la flexibilitat del límit normatiu

I em vaig sentir plenament immers en aquest principi quan a la primavera de l'any 1986, participo convidat a una reunió amb el

director del centre i el Dr. Miquel Porter Moix i m'expliquen les intencions curriculars de l'escola de tècnics que al setembre hem d'iniciar dins del marc de la formació professional de segon grau.

Recordo perfectament com en Miquel Porter m'anava dient quins coneixements s'havien d'impartir. M'ho deia de memòria, sense consultar cap paper, quedant molt clar que tenia molt rumiat el què i el com s'havia de concretar aquesta escola que havia pensat i escrit, com a mínim, dues vegades.

I, en un moment, vam anar assignant els continguts desitjats amb les assignatures oficials del segon grau de formació professional d'imatge i so.

Hi havia el bloc de les comuns –llengua i literatura catalana, llengua i literatura castellana, anglès, humanística i matemàtiques- el bloc específic –tecnologia, organització empresarial i seguretat i higiene- i el bloc de pràctiques.

La dinàmica va ser fluïda i, fins i tot còmica, doncs em deia:

- “Carles, que és això d'Humanística?
- Història, és història.
- Doncs, hi farem la història del cinema. Aquests nois han de saber d'on ve el cinema per a fer cinema.
- I, a llengua catalana hi farem Semiòtica de la Imatge, i a organització empresarial hi posarem els continguts de producció, i a ...”

L'assignatura de tecnologia va acollir els conceptes tècnics d'imatge i so i tenia una rellevància curricular donada la naturalesa tècnica de l'etapa educativa. El bloc de pràctiques ocupava bona part de les hores curriculars perquè la pràctica de fer cinema va ser i és una de les bases pel seu aprenentatge.

Més endavant, quan ja estaven instaurats els tres cursos, les pràctiques es van haver de concentrar en una sola sessió de tota una tarda per la naturalesa dels rodatges, què requereixen muntar decorats, il·luminar, rodar i desmuntar. El màxim de tres hores fixades per la normativa eren clarament insuficients.

Aquest episodi i el referent a les pràctiques externes a les empreses són un exemple més que il·lustra aquesta relació, ja explicada, amb l'administració educativa i que tant bé descriu el Dr. Josep Maixenchs, a la seva tesi doctoral.

“La normativa de la Generalitat especificava que el número d'hores setmanals destinades a pràctiques per a ensenyaments experimentals era de... tres hores! Com podia hom plantejar-se la filmació d'una pràctica en aquest període de temps? Per resoldre aquesta situació es va convocar un inspector d'Ensenyament –en Josep Maria Curtó– per mostrar-li com seria una sessió de pràctiques si es seguís la normativa.

Se'l va portar a un plató buit, i davant dels seus ulls, es va fer tota la instal·lació deguda d'il·luminació, càmeres, decorats... Un cop tot va estar fet i tenint la pràctica a punt, es va fer esment de l'hora que era i, veient que el temps reglamentari estava a punt de superar-se, es va procedir a desmuntar-ho tot per guardar els equips. Passades les tres hores, doncs, no s'havia fet res. L'inspector va quedar astorat i va prendre bona nota, permetent a partir de llavors un temps de pràctiques més ampli.

Però això no és tot. Abans ja s'ha mencionat el conveni de col·laboració amb la Generalitat que garantia la obtenció de subvencions a aquelles produccions que obrissin les seves portes als estudiants d'FP. Hi havia un problema per treure el màxim profit d'aquesta sinergia provocat per la pròpia legislació vigent: les pràctiques en empreses no podien durar més de quatre hores al dia. Això, quan es tractaven de rodatges situats a prop de l'escola, la situació podia ser encara sostenible. Però si el rodatge, posem per cas, tenia lloc al Montseny, dins d'aquestes quatre hores s'havien d'incloure el temps de desplaçament. La situació resultant era molt similar a la de les pràctiques setmanals: per a quan el meritori arribava al rodatge, ja havia de tornar a marxar. Això, a més d'ocasionar greuges logístics, invalidava qualsevol servei que es pogués obtenir d'aquest intercanvi.

Es va poder trobar una solució gràcies a un precedent legislatiu que tenia poc a veure amb l'àmbit del

cinematògraf: reunits els delegats del Centre Calassanç amb Rosa Fortuny, responsable del departament d'Ensenyament, es parla de fer una normativa diferent... similar a la de la branca de Formació Professional de Pesca i Marítima. Aquesta accepta uns períodes de pràctiques de llarga durada perquè preveu les situacions de pesca en alta mar, que duren dies o setmanes. Gràcies a això, el departament d'Ensenyament va poder acceptar l'augment de l'horari de pràctiques cinematogràfiques – que van arribar llavors a abastar el total de la durada d'un rodatge- sense gaire reticències.

De ben segur que a dia d'avui el relat d'aquestes situacions desperta un somriure. Però llavors aquests desencontres entre la normativa acadèmica d'ensenyament oficial i les necessitats d'una ensenyança tan *extra-ordinària* com la del cinematògraf eren quotidians i provocaven no poc prejudicis. Serveixin aquests apunts, doncs, per ajudar a visualitzar els problemes burocràtics amb que s'enfrontaven aquestes temptatives pedagògiques, fruit d'una sistematització pedagògica que no estava preparada per encabir les particularitats de la didàctica de l'audiovisual.” (Maixenchs, 2005, p. 281)

Una de les meves responsabilitats era fer l'horari de classes i tenir cura del professorat. Vaig preguntar quines eren les persones més idònies per a impartir aquestes assignatures tant singulars, però tant atractives.

I, amb la mateixa facilitat i naturalitat que vam encabir els continguts reals a la cotilla oficial, van anar apareixent la proposta de noms per a configurar el quadre de professors i professores.

No vam tenir en compte la titulació sinó l'expertesa en l'àrea a formar i els perfils eren professionals de l'entorn audiovisual i professorat de la Universitat de Barcelona.

Des del punt de vista normatiu i administratiu difícilment haguéssim configurat un equip de professors com el que vam aconseguir reunir. Eren molt bons professionals i experts en les seves àrees.

El mateix Dr. Miquel Porter Moix va començar a fer la Història del Cinema i la semiòtica de la imatge, que després va traspasar a la Dra. Anna Casanovas. La part tecnològica la va assumir un dels millors tècnics en postproducció del moment i el responsable de formació d'una televisió d'àmbit estatal, cap dels dos tenia un títol superior en la matèria però s'havien format a Televisió Espanyola i eren uns experts amb un fort prestigi al sector, en JMP, que era un productor que treballava per al Consell Interdepartamental per a la Recerca i la Innovació Tecnològica (CIRIT). Finalment, les assignatures comuns com l'anglès i les matemàtiques eren impartides per professorat del centre. Jo mateix vaig assumir una matèria d'anglès tècnic, fet que em va permetre conèixer, ni que fos una hora a la setmana, als nois i noies que van formar part de la primera promoció de l'anhelada escola de tècnics de cinema de Catalunya.

L'equilibri entre la normativa oficial, la normativa de la institució i la necessitat de fer-me lloc en la incertesa pròpia de la vida diària a l'aula i a l'escola, ha estat una constant en el meu quefer professional i, penso, que en el de tots i totes les docents. El que he procurat sempre ha estat que aquests requeriments legals i formals no em fessin perdre el sentit final de la meva tasca docent. Amb tot, no sempre me n'he sortit en aquest voler trobar sentit a tots els protocols i procediments establerts.

“En el llamado programa de “ejecutividad” [*performativity*, en el texto original] (Lyotard, 1979; Ball, 2000) no todo es malo: ahora los profesores i las escuelas planifican de cara al progreso de los alumnos y lo supervisan de forma mucho más sistemática. Sin embargo, su implementación general, burocrática y gerencialista, ha agotado a muchos, de manera que han perdido la pasión por educar con la que ingresaron en la profesión. El espacio que quedaba antes para la espontaneidad, la creatividad y para atender a las necesidades imprevistas de aprendizaje de los niños y los jóvenes se ha contraído a medida que los

profesores tratan de alcanzar los objetivos de rendimiento señalados por el gobierno y de cumplir las exigencias burocráticas.” (Day, 2006, p. 30)

El professorat

La diversitat entre el professorat era rellevant, era d'una singularitat notable no tant per la seva vida de professionals en actiu, doncs a les altres branques de formació professional del centre també comptàvem amb força professors i professores que venien a l'escola després de treballar a l'empresa, sinó per les especificitats de la professió del cinema i l'audiovisual.

Vaig adaptar-me a cadascuna de les situacions amb sentit del deure i amb esforç. Recordo dos casos, dels molts que podríem citar, perquè van ser els primers.

Van recomanar-nos un director de fotografia català i amb una trajectòria professional molt sòlida, per a fer les classes de fotografia. Hi havia un format de classe ajustat als períodes de disponibilitat dels professionals del cinema però el que no sabia ni esperava era que no es presentés a classe el primer dia i, al no localitzar-lo esbrinés que estava embarcat en un vaixell de pesca d'altura, a les costes del Nord d'Irlanda, fent localitzacions per a un llargmetratge. Vam haver de buscar un altre professor i la relació va ser la no relació, ja que no va fer el curs i, anys més tard, quan el vaig conèixer, era jo qui ja no hi treballava.

Vaig establir una molt bona relació, des del primer moment, amb un dels professors de tecnologia.

Treballava a una empresa de postproducció i de muntatge pertanyent a l'òrbita d'un dels laboratoris cinematogràfics més importants en aquella època. Va ser l'assessor pel disseny de la sala de control que vam instal·lar al centre. Era una sala d'edició

equipada amb els sistemes professionals del moment i amb els que s'havia equipat la recent inaugurada TV3.

Recordo que treballava tot el dia dins de les sales de muntatge creant i treballant amb maquinària i sistemes d'última generació. No li era fàcil l'encaix amb qualsevol estructura institucionalitzada que no fos la que el contenia professionalment. Vam escriure la programació de l'assignatura a base de mig dies, després jo ho transcriví a la programació que s'havia de presentar al Departament d'Ensenyament i ell la signava.

Quan van començar les classes, l'esperava a la porta de l'aula i li donava la seva carpeta -amb els seus materials, el llistat d'alumnes, etc.- que li recollia al acabar la classe i li guardava fins a la propera classe. Vaig atendre'l en tots els processos acadèmics, docents, d'avaluació i en tot allò que configurava un univers aliè al seu món professional. Per a mi va ser una forma molt bonica de facilitar la presència de professionals a l'escola.

La relació amb els nois i noies era molt bona i estaven molt satisfets de la seva experiència i coneixements. Posteriorment, s'emportava els alumnes al seu laboratori i en va incorporar més d'un i d'una al seu equip.

Actualment, segueix sent un dels professionals més reconeguts de la nostra indústria.

El material

Aprendre a partir de l'experiència, del fer i desfer, implica una orientació específica de les inversions en recursos materials, instrumental i material fungible per a fer possible aquestes pràctiques.

Fins al moment, la naturalesa de les especialitats de formació professional que s'impartien al centre permetia encabir el material necessari per a les pràctiques en les mateixes aules o laboratoris en les que es duia a terme l'activitat. Aquest fet encaixava en

l'estructura acadèmica convencional d'aula i, el canvi si hi era, es centrava en com es desenvolupava l'activitat d'aprenentatge i la dinàmica pedagògica però, sempre, dins de l'espai físic de l'aula.

Una de les escoles de la mateixa institució del centre feia uns anys que havia començat a impartir formació professional i, amb un bon criteri corporatiu, ens la van assignar com a escola referent per a implantar la nostra formació professional. Vam fer-li una visita, al llarg del nostre primer curs, per agafar les idees i metodologies pel nostre segon curs. Aquest curs de la branca d'electrònica ja requeria d'un laboratori amb instrumental de mesura bàsic però professional i representava una inversió elevada.

Vam ser rebuts amb molta amabilitat pels responsables de la branca d'electrònica i del material del taller.

Encara tinc present la distància pedagògica que vaig sentir al veure'ls relacionant-se amb els alumnes des de la por perquè, tal com em van explicar, es basava en la sospita explícita del que podien furtar o fer mal bé l'instrumental del taller. No vaig preguntar i ignoro si la por era justificada.

El responsable del material estava tancat en una gàbia reixada ubicada al mig de l'aula i, a través d'una finestreta, lliurava l'instrumental a cada alumne.

Per altra banda, ens van proposar uns equipaments per a fer assaigs i experiments molt predeterminats i tancats, dissenyats a partir del currículum oficial i que es podien dur a terme amb uns entrenadors que, si bé li facilitaven l'explicació al professor, distanciaven a l'alumne de qualsevol situació real en no fer servir material estàndard.

A l'hora de dissenyar el nostre laboratori d'electrònica vam fer-ho des del meu referent com alumne i amb coherència, espontània, a com anàvem teixint la relació amb l'alumnat: des de la confiança però sense ingenuïtat.

Per començar, el repartiment i la recollida del material del dipòsit requeria, cada dia, en un alumne diferent i, aquesta, era la seva pràctica del dia: ser el responsable de tot el material de l'aula.

El material es deixava a l'alumne perquè se'l sentís seu i perquè fes la seva feina. Una normativa, breu i clara, especificava com procedir quan es trencava o es malmetia alguna de les eines o aparells per un mal ús. El secret va ser aplicar-la amb una naturalitat senzilla i després de sospita cap a l'alumne, però carregada de severitat cap el fet.

Volíem desenvolupar en ells el sentit de responsabilitat i fer-los conscients que tenien al seu càrrec aparells delicats i de gran valor d'oportunitat doncs si s'espatllava dificultava l'aprenentatge dels companys de les properes classes. Puc testimoniar, que responien amb una gran maduresa. Tot plegat, era possible perquè estàvem en una aula, en un entorn físic acotat, cuidat i amb una supervisió permanent del professor.

A la llarga, vaig tenir l'oportunitat de comprovar que la conservació del material i l'instrumental va ser molt millor que l'assolida per l'escola de referència.

A l'implantar la branca d'imatge i so s'havia de pensar en un dipòsit de material audiovisual per a les pràctiques i dissenyar una manera de gestionar-lo, havia de ser diferent als existents per la naturalesa del propi material i la de les pràctiques.

El material era molt car i llaminer, a diferència de l'instrumental electrònic, i algunes pràctiques es feien fora de l'escola.

S'havia de pensar en una persona que estigués familiaritzada amb aquests materials, que els tractés amb cura, que tingués vocació per l'ordre i amb unes expectatives laborals que s'ajustessin al lloc de treball.

Un professor de producció ens va proposar, segons el seu criteri, a la persona idònia per aquesta feina. Era una persona autodidacta – com moltes de les persones que formaran part dels docents i personal de la branca d'audiovisuals- feia cinema d'aficionat i que

els darrers anys treballava com autònom fent de tècnic de càmera i responsable de l'arxiu de cintes originals d'un organisme de la Generalitat de Catalunya.

El dipòsit de material, o magatzem, ha esdevingut un dels cors de l'escola. És una de les concrecions d'aquesta voluntat pedagògica de *L'aprendre fent*. Una escola que vulgui que l'alumne aprengui de l'experiència ha d'orientar les inversions per comptar amb els materials suficients per a poder oferir les oportunitats. Implantar un dipòsit de material, vol dir també, la compra del material, comptar amb un equip de persones formades i amb vocació de mantenir, rebre, formar a l'alumnat i organitzar tota la logística que un aprenentatge d'aquestes característiques comporta. I, sobretot, rebre de manera positiva els canvis sobtats derivats de la dinàmica creativa que es desitja que impregni l'ànima de l'escola.

La intenció pedagògica que hi ha darrera la cessió de material a l'alumnat és treballar la responsabilitat, la confiança i l'exigència d'uns procediments envers uns equipaments que faciliten la consecució de l'obra creativa. També es vol generar uns hàbits de treball i unes rutines de verificació i professionalitat que són altament valorades a la indústria.

Els espais

La necessitat dels primers anys d'anar reformant espais, curs a curs, per encabir-hi les noves promocions em va oferir oportunitats per a pensar en el disseny dels espais educatius, de la arquitectura de l'escola, de quina aportació es pot esperar de la infraestructura d'un edifici en la tasca educativa.

Anys més tard, fent de director, tindria l'oportunitat d'aprendre de la construcció d'un edifici de nova planta però, de moment, al centre les reformes per a convertir dormitoris del vell internat en aules i laboratoris em va fer veure que l'arquitectura escolar no és determinant per a l'aprenentatge però el pot facilitar molt i, explica

de forma clara per a qui vulgui entendre-ho, les intencions educatives de qui encarrega l'obra.

Una ordenació dels espais ben resolta i una tria de materials adequada pot explicitar i facilitar la presència de conceptes tan intangibles com el “treball en equip”, la “cooperació”, la “serenor”, la “pau”, etc.

Si pensem unes aules opaques, sense comunicació visual amb la resta d'espais de l'escola, difícilment podrem escapar-nos d'una percepció d'aïllament i solitud mentre que uns tancaments que incorporin elements de transparència induiran, de manera natural, a sentir-se en relació amb els altres.

Les anomenades *instal·lacions* també han d'assegurar unes condicions de confort, des d'un anonimat poc habitual, a totes les persones usuàries de l'escola. És important assegurar un funcionament eficient dels sistemes de climatització, d'il·luminació, de transmissió de veu i dades, de sanejament, de ventilació, de sonorització, d'aïllament tèrmic i acústic, etcètera.

Aquesta preocupació per les condicions arquitectòniques i higièniques dels edificis escolars ja apareix en pedagogs de referència, com Josep de Calassanç, que a principis del segle XVII incloïa indicacions expresses per assegurar-se que els alumnes gaudien d'espais escolars senzills, de poc cost, però ben ordenats.

“Finalmente, al querer dar un juicio crítico sobre todo cuanto realizó o al menos quería realizar Calasanz en el campo de la edificación e higiene escolar, podemos asegurar, sin querer aumentar injustamente sus méritos, que su modo de obrar también en este campo significó un notable progreso. Es cierto que también otros pedagogos, anteriores a él o contemporáneos suyos habían atribuido no pequeña importancia a tales puntos y que los jesuitas, por su parte, habían tomado diversas providencias de orden sanitario, pero los proyectos y planes de los pedagogos quedaron casi siempre en un plano ideal y las providencias de los jesuitas se referían sólo a las escuelas medias y superiores. Sólo Calasanz pensó también en los

pequeñines de las escuelas medias y elementales, sólo él quiso e hizo además que su ambiente fuese modesto y simple, sí, pero al mismo tiempo sano y atractivo; y todo ello lo llevó a realización en una época en que la situación edilicia e higiénica de las escuelas dejaba -en todas partes de Europa- mucho que desear.” (Sántha, 1984, p. 358)

El dilema

L’any que vaig defensar el projecte final de carrera i que tancava la meva formació a l’escola d’enginyeria, va ser el de la implantació del darrer curs de les especialitats d’electrònica, administració i informàtica, iniciades cinc anys abans. La branca de llar d’infants estava sent substituïda per la d’imatge i so.

També sentia una certa fatiga per les tensions derivades de la responsabilitat de coordinació del segon grau de la formació professional, doncs significava, entre altres coses, implantar els procediments acadèmics d’avaluació, de gestió i de relació amb l’alumnat i el professorat i, per descomptat, assumir la bona resolució dels conflictes que apareixien entre ambdós, entre el propi alumnat i entre el professorat i els pares i mares. Cada situació era com la primera vegada i la manera de resoldre-la generava cultura institucional però requeria temps i consens.

En el moment que vaig tenir el títol d’enginyer tècnic en telecomunicació -especialitat de so i imatge- vaig sentir la necessitat d’exercir fora de l’àmbit educatiu i docent. M’ho vaig plantejar com un dilema, com dues opcions excloents.

Els dos darrers anys, simultàniament amb la meva dedicació al Centre havia participat, com a becari, a la Unitat de Vigilància Ambiental de l’Ajuntament de Barcelona, concretament en l’elaboració del primer mapa sònic de la ciutat. En base a aquesta experiència, més tard, vaig fer el pronòstic de l’impacte acústic que suposaria per a la població del Prat del Llobregat la construcció de

la tercera pista d'aterratge de l'Aeroport de Barcelona, a l'emplaçament que, aleshores, estava projectat i que va ser descartat quan la nova pista va veure la llum amb l'ampliació de l'aeroport. L'emplaçament final coincideix amb el proposat pel meu projecte anys abans i, pot ser casualitat o no doncs, en el seu dia, vaig lliurar un còpia a l'Ajuntament del Prat que estava interessat en modificar l'emplaçament projectat.

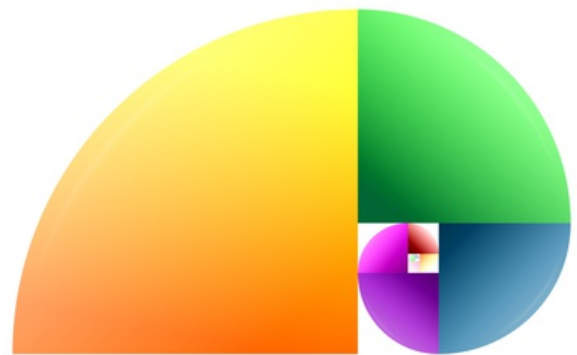
Aquesta feina va ser la base del meu projecte final de carrera i em va obrir la porta a rebre ofertes de treball.

Paral·lelament, havia fet partícips del meu dilema al director del centre i al secretari general de les institucions escolars de la institució. Vaig sentir-me entès per tots dos i, com que no tenia urgència per deixar el centre, vaig esperar a rebre una oferta que m'agradés.

A la primavera de l'any 1989, vaig iniciar el procés de selecció per a formar part de l'equip de projectes de so del comitè organitzador dels jocs olímpics de Barcelona i a l'octubre m'hi vaig incorporar.

Vaig gaudir del procés de canvi perquè tancava amb joia la meva estada al centre, amb la imatge i el so iniciant el darrer curs d'implantació, amb un equip de professorat motivat i amb un projecte ben definit i orientat.

Vaig intentar mantenir les classes fins a final de curs però als dos mesos vaig haver de dedicar-m'hi en exclusiva. Vaig ser convidat a seguir sent membre del consell escolar del centre en qualitat de representant de la titularitat, gest que em va reconfortar, que vaig agrair i que em va mantenir vinculat amb la institució.



1, 1, 2, 3, 5, 8

ELS JJOO

Fugia de l'escola? Estava angoixat pel compromís que m'exigia l'escola i pensava que fer d'enginyer a una empresa no em demanaria tanta vinculació emocional?

O, senzillament, em feia il·lusió fer d'enginyer?

A priori pensava que era només el segon però, a posteriori, podré afirmar que hi havia també del primer?

Citius, Altius, Fortius

“Actualment, és impossible afrontar uns Jocs Olímpics sense un perfecte funcionament de les tecnologies associades.” (R. Cuyàs & Varis, 1992, p. 383)

El cap de la divisió de tecnologia em va rebre el primer dia i només recordo el seu advertiment sobre la pressió a la que estariem sotmesos els següents tres anys i el malestar que es generaria entre els membres del equip.

Quedava advertit!

Ara, quan encara hi penso, no recordo cap moment d'angoixa o d'estrès com el pronosticat i estic convençut que, la meva ingenuïtat innata unida al fet que la meva responsabilitat era merament tècnica, em van fer viure aquella època sense l'ansietat que havia sentit en molts moments de conflicte al centre de formació professional.

Vaig aprendre molt, moltíssim, vaig conèixer a molta gent i d'arreu. Al cap d'una setmana d'haver començat a treballar vam rebre la visita dels caps de tecnologia de la Olimpíada anterior, la de Seül, a Corea, i vaig sentir com se m'obria el món al estar treballant amb persones que tenien uns registres culturals i socials molt diferents als nostres.



Fotografia 10: L'autor amb dos membres de la comissió coreana i el cap de la divisió d'electrònica del COOB'92. Barcelona.1989

Una de les coses que vaig descobrir, en contrast a la feina d'enginyer, va ser que la de docent era una professió de primera i, és que mentre m'hi vaig dedicar pensava que estudiar enginyeria per fer classes era com

una disfunció professional, com si acabés en una escola degut a la meva incapacitat a ser un bon enginyer, com la sortida d'un fracàs professional, vaja!, però als pocs mesos de treballar en una divisió tecnològica (tecno-lògica) em va quedar clar que ser mestre, docent o educador era una professió i que socialment hauria d'esdevenir, per justícia, tant o més valorada que la de ser enginyer. Perquè l'educador, a diferència de l'enginyer, es mou en un entorn en el que la incertesa es fa present i real i l'has d'assumir com el camí, mentre que, precisament, el camí de l'enginyer és neutralitzar la incertesa, sepultant-la amb certeses elaborades des de les lògiques de la tècnica.

L'educador ha d'aprendre a viure bé la por a allò desconegut, l'enginyer pot aprendre a no necessitar allò desconegut, a no haver de creuar el "non plus ultra".

Però tot això, aleshores, no ho mirava, no ho sabia i m'havia de demostrar a mi mateix que podia exercir com a enginyer i aquesta demostració segur que tenia a veure amb el sentiment de fracàs amb el que vaig viure el meu pas com alumne de la formació professional, a la meva imatge de mal estudiant, al model induït per alguns professors desmotivats i fracassats que havia tingut, al

prestigi que tenia la professió d'enginyer i el desprestigi que tenia la de docent, que mai m'havia plantejat dedicar-m'hi i que la feina d'enginyer em permetia una relació distant amb els problemes i les situacions a resoldre i a gestionar, una relació que no m'interpel·lava i no passava per mi, senzillament passava pel que era sense implicar el que sentia.

Recordo que a la sortida d'una reunió tensa, un company em va expressar la seva angoixa pels problemes a resoldre i li vaig respondre des de la convicció de qui ha mirat als ulls a l'altre i s'ha deixat tocar per la seva mirada: - Mira, en aquesta feina només pot fallar un altaveu i, que jo sàpiga, no te ànima.

Aquesta resposta espontània és una mostra de la ingenuïtat a la que em referia. Passat un temps vaig aprendre que totes les persones, a més a més d'ànima tenim ego. El que cal és saber quan i a on deixem que es mostri, que es projecti i que es manifesti.

Em costava entendre que hi haguessin companys i companyes que abandonessin el projecte estressats i vençuts per les pressions que no veia per enlloc i, hores d'ara, encara em costa recordar alguna ocasió que em generés ansietat, més enllà de les pors vitals que sentia, i hagués sentit, hagués treballat del que hagués treballat i que se superen amb el pas de la vida. Una possible resposta era que tenia molts caps per sobre meu i, alguns, amb ànsia d'ocupar tot l'espai disponible.

La feina d'enginyer m'exigia uns coneixements tècnics, explícits, segurs, concrets i afins a la meva especialitat i, sobretot, unes habilitats socials per establir relacions amb els futurs usuaris dels sistemes de so i el coneixement.

La manera d'establir la relació, de fer-la créixer, de mantenir-la i de dur-la a bon port era quelcom que cadascú havia de tenir i que no es parlava, fins i tot, quan una manera de relació deficient i maldestre generava un conflicte entre les persones implicades.

Va ser la meva experiència d'educador de carrer i de docent la que em va facilitar assolir els meus objectius professionals gaudint d'una experiència que va resultar ser un èxit internacional.

Concretament, havíem de definir les prestacions dels sistemes de so de cada seu olímpica i, per fer-ho, calia preguntar-ho abans als responsables de cadascun dels esports. La majoria eren antics esportistes que, temporalment, havien deixat la seva professió per a dedicar-se a organitzar el seu esport. Hi havia metgesses, arquitectes, conductors d'autobús, electricistes, etc. Vaig descobrir, amb sorpresa, que el fet d'haver practicat un esport no et fa expert en la seva organització ni coneixedor de tots els sistemes que hi intervenen i, menys, en el marc mediàticament transcendent d'uns jocs olímpics.

Em va caldre temps per construir relacions i espais que permetessin converses –a voltes breus altres llargues i ratllant la divagació–, reconeixement i molt de gust per conèixer sabers aliens; d'esports; d'urbanisme; d'arquitectura; d'instal·lacions industrials i de política municipal per elaborar uns requeriments que fossin entesos pels enginyers de l'empresa responsable del disseny i muntatge dels sistemes de so.

El Pla de formació

Amb l'aval d'haver treballat a una escola, em van encarregar la redacció del *Pla de Formació* del departament de so, document que havia d'identificar els perfils professionals associats a l'operació dels sistemes de so durant les olimpiades i les corresponents sessions de formació prèvies.

El concepte formació prenia un significat diferent i, a priori, no li veia cap relació amb la meva experiència en el món educatiu formal però era un encàrrec professional que vaig assumir amb displicència i sense entusiasme.

El concepte d'educació, aquí, tenia més a veure amb un pla d'entrenament, d'ensinistrament d'ús d'uns sistemes gens complicats però que el context convertia en crítics.

Vaig dissenyar fitxes, llistats amb tasques, habilitats, materials, documentació, esquemes, etc. i que, el responsable extern del centre contractat per dur a terme la formació, va omplir i completar. També es va haver de dissenyar el sistema de gestió de personal i altres eines i procediments associats a aquests llocs de treball.

El vaig redactar i va funcionar bé, sense brillar.

I, passats més de vint anys, veig que va ser més un pla d'acollida, una manera d'integrar a les més de 200 persones que van acabar treballant en l'operació d'aquests sistemes que no pas la instrucció en l'ús d'uns sistemes de so específics.

Calia aconseguir que uns tècnics es fessin càrrec dels sistemes de so, de forma autònoma perquè la simultaneïtat dels JJOO feia difícil la dependència directa i, encara que la majoria de les instal·lacions olímpiques eren a Barcelona, hi havia algunes d'allunyades i, fins i tot, repartides per la resta d'Espanya.

Per mi va ser obrir els ulls a la necessitat d'aprendre i de com aquest procés de formació va ser, sobretot, una bona manera de generar lligams entre les persones. La formació com a generadora de relacions.

Era gratificant comprovar com la vinculació amb els valors del projecte de so dels JJOO es van anar coneixent i assumint amb la mera mediació d'uns continguts tècnics.

La relació tornava a fer-se present i vital en els processos d'aprenentatge.

La mirada d'una organització com la Divisió de Tecnologia, aliena a l'escola, envers tot allò educatiu i formatiu era nova per a mi. Per una banda, em va permetre reconèixer tot allò que l'escola tenia d'empresa de serveis a les persones i, per l'altra, veure com un equip orientat cap a unes fites bàsicament tècniques explicitava, sota el

nom de *Pla de Formació*, un espai de relació entre les persones i amb el saber tècnic.

Encara avui em sorprèn, per allò inadequat, l'ús que es fa de termes com educació, formació, pedagogia, escola, pati d'escola i coneixement, entre d'altres, en entorns socials, de comunicació pública i empresarials. Sobretot, l'abús del terme *pedagogia* per part de periodistes i polítics.

Però em reconforta pensar que és una referència i un reconeixement a les maneres de fer i a les experiències viscudes en èpoques explícitament acadèmiques i educatives de les persones que vàrem fer la transició de l'escola a l'empresa per un pont sense barana i amb més intuïció que orientació.



Fotografia 11: Serigrafia de Mariscal amb la mascota de tecnologia dels JJOO de Barcelona'92, lliurada com a reconeixement als directius de tecnologia. Barcelona.1992

Saber el final

Uns jocs olímpics són complexos i plens d'incerteses, a les que s'ha de fer front, però hi ha una de les que normalment generen més ansietat que aquí no hi té lloc, i és el temps. Els jocs olímpics tenen final anunciat, tenen data de clausura!

Vaig ser molt feliç mentre hi vaig treballar i, ara me n'adono, que un dels factors va ser que sabia quina era la data de finalització.

Així com només pot optar a ser pobre el ric, només podrà gaudir de la vida aquell qui assumeixi que té final, que tot succés s'acaba.

“El que viu sabent que hi ha final viu amb intensitat l'ara que generosament se li entrega com a do.”(Torralba, 2008)

La invisibilitat

I va arribar l'estiu del 1992 i em van destinar a la gimnàstica, l'únic esport d'alta expectació en el que el sistema de sonorització és imprescindible, i em vaig traslladar a les dues seus destinades a la gimnàstica amb l'encàrrec que no es generés cap notícia pel mal funcionament del sistema de so o per alguna equivocació en la seva operació.

A les competicions de gimnàstica esportiva i artística que vaig visitar a Barcelona i als Estats Units d'Amèrica, els anys previs als Jocs Olímpics, vaig observar com era d'habitual interrompre la competició perquè s'havia extraviat o canviat de lloc la cinta amb la música de l'exercici de terra de la gimnasta que estava en competició. L'espera es feia eterna, la gimnasta abandonava el tapis i, a voltes, l'entrenadora acabava oferint una còpia de la cinta, que treia de la seva bossa, i era la que es reproduïa a la final, sense control previ i davant d'un desconcertat i superat operador de so.

Vam treballar intensament per a identificar les fonts dels errors i minimitzar-ne les possibilitats d'aparició, en un entorn de gran transcendència mediàtica.

A la primera reunió amb tots els membres dels equips de so que em corresponia liderar, em va sonar estrany explicar-los que l'indicador d'èxit de la nostra feina seria no ser visibles i no generar cap incidència.

Al final dels jocs vaig buscar notícies sobre els sistemes de so, d'interpretació simultània i bons comentaris sobre l'acústica dels recintes esportius i no en vaig trobar cap de cap mena. Tot un èxit i tota una lliçó sobre l'ego professional i la cerca del sentit de la meua feina de tres anys: l'absència de notícia en un entorn d'efervescència mediàtica i en la que moltes persones se'n van sentir protagonistes.

No em va ser fàcil d'assumir, i tampoc per a molts dels membres dels equips tècnics, i sento que vaig créixer en l'aprenentatge del jo i del ego, personal i professional. El jo quedava alimentat pel sentit que tenia per a mi la feina feta i l'ego era la part visible d'aquest jo, era la part pública i publicada, el que explicava a la gent, i m'explicava a mi mateix, de la feina feta.

Naturalment, mai ningú s'ha interessat pels projectes de so de Barcelona'92 excepte els membres de l'equip d'observadors de Lillehammer'94 i Atlanta'96.

El primer i més important reconeixement és el propi, el fet per a tu, i quan l'he sabut fer amb ponderació i seny m'he sentit satisfet i capaç de rebre bé les crítiques. Reconec que no sempre me n'he ensortit amb èxit i, en ocasions, el sentiment de fracàs m'ha fet pidolar reconeixements postissos, sense el valor de l'estimació sincera.

La gestió en positiu del ego, però, és un procés, un camí vinculat més amb el sentir-te lliure que amb la temptació de la satisfacció efímera de l'èxit.

La institució i la persona

Una tarda prèvia a l'inici dels jocs, el cap de tecnologia del Palau Sant Jordi, un directiu d'una multinacional, voluntari i amb un alt nivell de vinculació amb els meus caps, em va avaluar la meva preparació i capacitat tècnica, de gestió i de lideratge mitjançant una llarga entrevista –examen– de tot allò vinculat amb els sistemes de so i la seva operació.

Tal com han explicat els responsables al cap de vint anys, hi havia indicis d'atemptats a la seu i aquest fet tensava tot l'equip, tot i que, mai ens ho van dir obertament.

Només m'he quedat amb l'impacte que vaig viure quan, un cop explicats els protocols tècnics, els de seguretat, els plans alternatius, els rols i les responsabilitats de tots els membres de l'equip, em va preguntar:

- Qui farà la teva feina si demà et mors?

Honestament, no ho havia pensat però, a jutjar pel seu gest d'aprovació, vaig construir una resposta vàlida o va ser benèvol amb mi i, en aquell instant, vaig entendre que les institucions les formem les persones però ens transcendeixen i que els projectes s'encarnen en les persones però no seran plens si no es pensen, treballen i viuen amb la convicció de que quan un membre mori el projecte no mori.

“L'ego no és el jo. És la gàbia del jo, segresta la seva fluïdesa lliure i comunicativa, obtura la seva obertura als altres, la seva infinita capacitat de donar-se. L'ego actua com un dic que conté, mentre pot, tota la potència de bondat, de bellesa i de veritat que hi ha en el jo profund, la seva capacitat d'abandonar-se als altres.

Ser lliure és practicar l'art de lliurar-se, d'entregar-se a quelcom que no sóc jo, però l'ego és el gran obstacle, perquè tanca el jo dins de la seva pròpia entitat. L'ego és claustrofòbic, fa impermeable el jo i orienta tota la seva energia cap a si mateix. És robust, però no és indestructible.

Dues tendències, en el si de la consciència humana,

lliuren un combat a mort: la tendència a donar-se, a obrir-se, a entregar-se generosament als altres, a oblidar-se d'un mateix i a fer-se u amb el món, i la tendència a tancar-se, a referir-ho tot cap a un mateix, a singularitzar-se, a utilitzar els altres com un instrument per a la pròpia promoció, a concebre'ls com a satèl·lits del mateix sol.

La primera tendència és lluminosa, la segona és fosca.

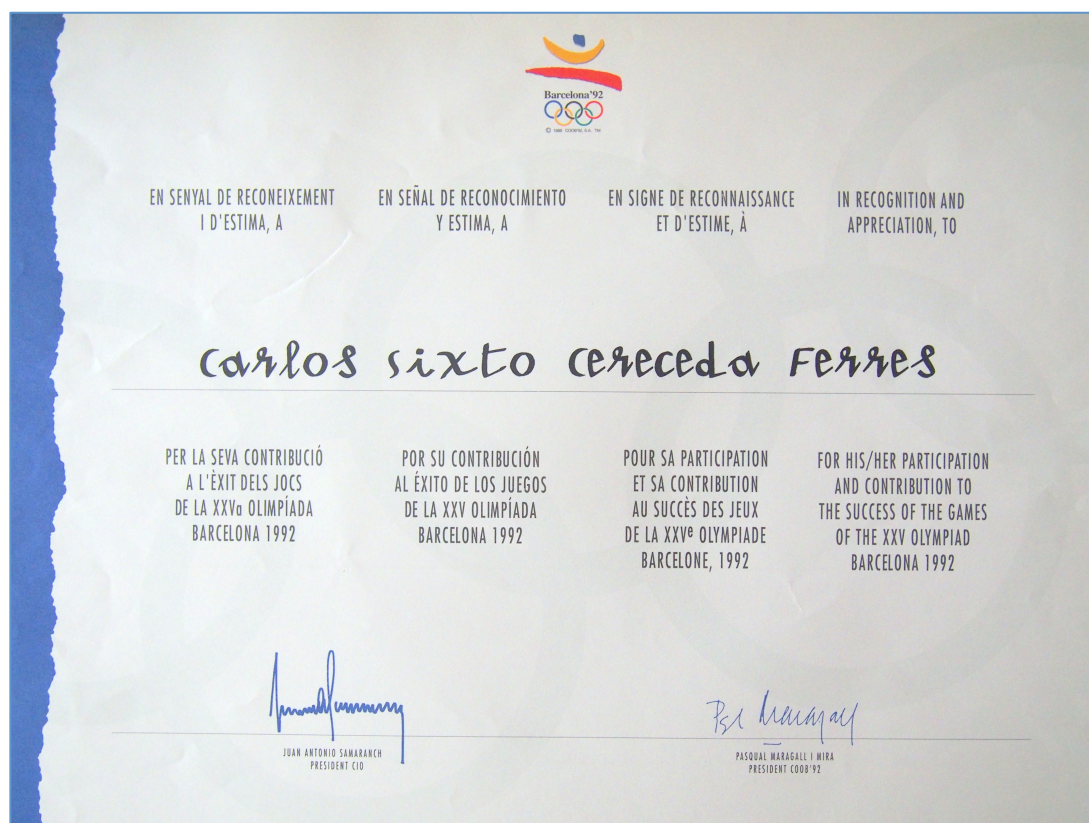
Quan vivim conforme a la força alliberadora que ve del més profund de l'ésser, semblem déus, perquè ens eleva cap al millor que podem donar de nosaltres mateixos. Quan vivim subjugats per l'ego, advé l'enveja, la por, el ressentiment, el rancor per la victòria de l'altre i la set de posar tots els éssers al nostre servei.

L'ego destrueix les relacions interpersonals, perquè en posar-se al centre, converteix els altres en satèl·lits. Des de la perspectiva de l'ego, els altres no són persones; són objectes per utilitzar, per espremer. L'ego destrueix els vincles, perquè ningú no vol ser tractat com un objecte, esdevenir la propietat de l'altre. Sentim rebuig davant de l'instint possessiu, perquè portem la marca de la llibertat en el jo profund.

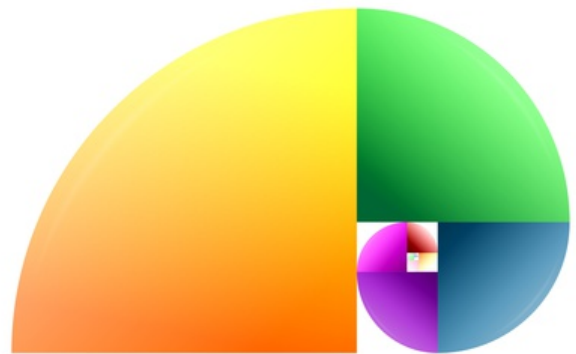
El que fa créixer les relacions és la pràctica del do. Quan el jo es dóna al tu i el tu es dóna al jo creix el misteri de l'enllaç. Ens plau viure amb algú que es dóna, que comunica el que sent i pensa, que no té recança a buidar-se. Quan el jo entra en relació amb el tu, no deixa de ser el que era, però tampoc no és com abans de vincular-s'hi. La relació fa créixer el jo, li dóna més perspectiva, més amplada, més profunditat. Quan el jo es deixa dominar per l'ego, el tu es converteix en instrument, en aliment. L'ego és com una fera cercant el seu propi bé, sense cap altra intenció que esdevenir el senyor i convertir l'altre en esclau.

Les relacions de submissió destrueixen la dignitat de la persona, la converteixen en allò que no és, la violenten en la seva arrel més íntima. Cal denunciar obertament totes les formes de vinculació basades en la submissió i l'explotació. Són indignes i impròpies de l'ésser humà.”(Torralba, 2010)

He sentit una gran llibertat interior quan he sabut prendre distància d'una responsabilitat i assumir que era un do haver-la rebut però que, a priori, la podia haver rebut alguna altra persona, tot i sabent que la meua aportació i presència eren úniques.



Fotografia 12: Certificat d'agraïment lliurat als membres de l'organització dels JJOO de Barcelona'92



1, 1, 2, 3, 5, 8, 13

MUNTAR UNA EMPRESA. LA S.L.

Seria molt fàcil trobar feina després dels Jocs Olímpics de Barcelona, sobretot per als tècnics, perquè havien estat un èxit. I si no, com ho faria? Quina feina sabria fer? Podria alimentar la família?

Les expectatives del futur professional pels treballadors del COOB'92 eren elevades mentre hi treballàvem i no semblava cap quimera perquè hi havia un equip dedicat explícitament al nostre futur professional i estaven ben consolidades. L'èxit final confirma que venien avalades per una densa i extensa experiència professional, justificada, perquè les situacions viscudes van ser moltes pels tres anys que vaig ser-hi, comptàvem amb una renovada xarxa de contactes i ens sentíem amb una autoestima professional elevada i reforçada pels èxits obtinguts

La crisi del 1993

Però el final dels JJOO de Barcelona va esvaïr la boira que ocultava la crisi del 1993, una crisi que s'havia iniciat l'any anterior però que a Espanya va arribar més tard degut a l'oxigen suplementari que van insuflar la Expo de Sevilla i els JJOO de Barcelona.

Vaig veure com algunes empreses creixien per respondre a les demandes del mercat, ampliaven les seves plantilles, els seus espais i els seus mitjans tècnics i quan, de sobte, el mercat va decreïxer no el van poden seguir perquè havien de complir amb les obligacions laborals i estructurals adquirides.

Empreses familiars fundades els anys 50' i '60 i que havien crescut, van presentar suspensió de pagaments i van desaparèixer com a tals, generant un procés molt interessant, vist al cap dels anys, d'autorganització i reestructuració del teixit empresarial.

Tinc molt present el cas d'una empresa de sistemes electroacústics, amb una trajectòria de creixement sostingut, un bon producte, un

excel·lent servei, proveïdora de sistemes per a l'administració pública, serveis de transport públic, l'exèrcit, els ministeris de sanitat i d'educació i un gran nombre de petits clients i, que nascuda des d'una matriu familiar, havia anat incorporant els departaments de disseny i desenvolupament, la fabricació, el departament de compres, de transport, d'atenció al client, de venda i de postvenda. Era una empresa, com moltes, que comptava amb personal propi per a cobrir les necessitats de l'activitat fabril i comercial.

Al baixar una part de la demanda del mercat i, en conseqüència, els ingressos van haver d'afrontar una reducció de plantilla, però estaven atrapats per una estructura rígida. Per exemple, una reducció de les comandes i de les expedicions que implica no omplir un camió no comporta automàticament que li puguis rebaixar el sou al xofer ni que puguis reduir el cost per kilòmetre d'acord amb la reducció d'ingressos, i el mateix podria dir-se de tots els departaments de l'empresa.

El resultat va ser que van tancar i alguns treballadors, per departament i afinitats personals, es van autorganitzar constituint-se en cooperatives laborals. Els quatre enginyers van muntar una oficina de projectes, els dos comercials van associar-se per a mantenir la cartera de clients i, així, van refer les diferents àrees productives però amb la diferència que, cadascú, es pagava i mantenia el cost del seu lloc de treball. Era un pas més per acabar la concepció d'empresa paternalista nascuda en els anys de prosperitat franquista i de la transició.

Vaig estar mesos buscant feina, fent cua a l'oficina de l'INEM, cobrant el subsidi d'atur i prenent consciència del què significava una crisi quan ets un treballador.

L'única crisi que recordava, i que m'havia afectat com a preadolescent que ja llegeix diaris pensant que tot el que passa al món t'ateny, va ser la de la tardor de l'any 1973, generada per la negativa dels països membres de l'Organització de Països

Exportadors de Petroli de no vendre'n als estats que havien donat suport a Israel durant la guerra del Ramadà, i en la que els Països Àrabs i Síria van envair territoris conquerits per Israel a la Guerra dels Sis dies del l'any 1967.

Aquesta, en canvi, era una crisi que obligava a reorganitzar les estructures empresarials, forçant-les a ser lleugeres i flexibles. Va ser l'inici de l'època daurada de les empreses de treball temporal, de l'autoocupació, de les assessories, del contractar "ad hoc" i de renunciar a l'expectativa, per part dels treballadors, de fer la teva carrera professional en una sola empresa.

La proposta

Va ser en aquest escenari en el que el meu excompany de departament i de despatx en el COOB'92 va proposar fer-me soci seu i muntar una enginyeria del so, una empresa orientada a oferir serveis de disseny acústic i electroacústic a arquitectes, professionals i institucions que estiguessin projectant o remodelant un edifici amb requeriments acústics singulars: teatres, auditoris, sales polifuncionals, etc.

No era un lloc de treball convencional i això em tirava enrere. L'autoocupació no em semblava un lloc de treball vàlid, seriós, però era el que sabia fer i, sobretot, era l'única oferta que tenia: la generada per mi mateix!

Per fer front a les despeses de constitució de la societat comptava, només, amb la indemnització rebuda del COOB'92 i el fet que la meva esposa tenia feina estable.

Vaig dir-li que acceptava i vam començar amb una taula, dues cadires, uns fulls en blanc i un entrepà que em va oferir la seva mare.

Vam començar amb un estudi de condicionament acústic de la Capella de La Torre Girona, que feia de sala d'actes de l'Escola Superior d'Informàtica i de la UPC a Barcelona i, l'arquitectura

neogòtica, feia difícil la intel·ligibilitat dels discursos perquè havia estat pensada per la música d'òrgue però no per a la paraula.

Amb la crisi, a molts municipis i institucions, l'ús dels edificis i dels espais també s'estava reorganitzant.

Per altra banda, un excompany de la divisió de tecnologia del COOB'92 va entrar de cap de telecomunicacions a l'empresa responsable de la construcció d'un gran parc d'atraccions, i va contractar-nos el disseny dels projectes de sonorització dels exteriors i dels diferents teatres i recintes d'espectacles projectats. Aquest encàrrec ens va permetre fer front a les despeses de funcionament dels primers mesos. No cobràvem però tampoc pagàvem.

Els excompanys del departament de seguretat electrònica van constituir-se en una cooperativa i els de telefonia i ràdio en una societat limitada, com nosaltres.

Vaig entrar en contacte amb l'univers dels assessors financers, els advocats mercantils i fiscals i em vaig llegir un llibre de com muntar i gestionar una petita i mitjana empresa. El meu soci era més gran que jo i, potser per això, era més atrevit i recordo que comentàvem cadascun dels passos. Tinc molt present les sensacions de pànic, cada vegada que signava un document o prenia consciència de les responsabilitats adquirides amb alguna entitat financera o un client. I va arribar el moment de posar-li nom a l'empresa i de la importància que té l'acte de nomenar i de com pren cos, et vincules i et compromets amb allò que nomenes.

El meu soci va dir d'inventar un nom que suggerís l'activitat de l'empresa, que fos llegible en català, castellà i anglès i que fos comercial. I, em vaig trobar rumiant noms, fent llistes i, finalment, vam quedar-nos amb un que havia sortit de l'evolució de dos conceptes que vaig unir: l'*Audio*, referit al so, i *Scan*, com a actitud d'exploració. I, el meu soci, li va afegir el cognom "Enginyeria del so". Aquest nom encara perdura i, actualment, només ha afegit el terme "Audiovisuals" al cognom i és una de les empreses més reconegudes

d'assessorament acústic i electroacústic i la seva cartera de clients i de projectes l'avalen⁴.

Els companys de viatge

El que va ser el nostre cap de projecte mentre treballàvem al COOB'92, en acabar els JJOO va marxar a un viatge de sis mesos i va dir-me que, comptéssim amb ell per a participar en una empresa que teníem mig engegada amb dos excompanys d'estudis. Jo no li vaig dir que no. Havia estat el meu cap i era una persona amb la que m'havia costat mantenir una relació de col·laboració cordial, donada la meva inexperiència i la seva concepció del lideratge basada en el fet de ser el més expert de l'equip. La realitat era que, tant el meu soci com jo mateix, teníem més coneixements de so que ell, que havia treballat en electrònica i era el cap de projecte per la seva gran capacitat de treball, d'afrontar projectes nous i per la confiança i l'amistat que tenia amb el cap de departament. Tot ben legítim i honest, però el seu malviure el "no saber" dificultava les relacions a l'equip, sobretot, amb el meu soci que s'havia doctorat amb una tesi inèdita sobre els sistemes d'altaveu "Bass-Reflex", tot una fita en el món de l'electroacústica.

Quan el meu soci em va fer la proposta, el meu sentit de la paraula escoltada i, tàcitament donada, em van fer posar sobre de la taula la demanda del nostre excap de participar en l'empresa que tenia amb els meus companys. El meu soci em va dir, clarament, que m'havia ofert participar en el projecte i oferir-me una part de les accions perquè s'havia entès bé amb mi, em valorava com a tècnic i com a persona.

Em va envair un gran sentiment de culpa pel fet de faltar a un compromís assumit per imposició i que, per una banda, s'havia construït per insistència del meu excap i, per l'altra, era amb uns

⁴ www.audioscan.es

companys diferents al meu soci. Cali afegir el fet que el meu excap estava viatjant i sense possibilitat de contacte, no teníem telèfons mòbils ni correu electrònic. Em sentia culpable!

“La culpa és un instrument cultural i social que ha servit per aconseguir l’obediència, no pas per resoldre el conflicte, perquè l’autoritat no és comunicació, ni trobada, i tots dos factors són imprescindibles per resoldre els problemes als quals ens enfrontem.

Imposar-se mitjançant la força funciona de manera ocasional i immediata, però no genera l’aprenentatge sinó l’obediència; no genera el canvi voluntari i lliure de la conducta, perquè s’obeeix per temença.” (Horno Goicoechea, 2004, p. 124)

Vaig explicar la meva situació als excompanys de l’antic departament d’enginyeria, que van entendre la situació. I és que ells tenien feina i l’empresa no era una prioritat a diferència meva i del meu soci.

Com podia ser que la paraula imposada, per l’altre, fos viscuda, per mi, com la paraula donada?

Era clar que no em manegava bé entrant en competència i amb la violència verbal com a arma, que en front d’una paraula imposada no sabia fer entendre que el meu silenci no era assentiment, sinó una impossibilitat d’acció davant de la força verbal i, que al cap del temps, l’espai de reflexió em permetria decidir d’acord amb els meus valors i els meus drets. Em feia falta una bona formació en habilitats socials.

“La victoria es un fenómeno cultural que se constituye en la derrota del otro. La competencia se gana cuando el otro fracasa frente a uno, y se constituye cuando el que eso ocurra es culturalmente deseable. En el ámbito biológico no humano ese fenómeno no se da. La historia evolutiva de los seres vivos no involucra la competencia.” (Maturana, 2001, p. 10)

Ara, davant d'una conversa en la que imperi l'agressivitat verbal, procuro advertir que m'incomoda i que el meu silenci no sigui interpretat com a mutisme ni acceptació de l'únic discurs escoltat, que em donaré temps per a la reflexió i la resposta.

No vull acceptar que la violència verbal, ni de cap altra mena, formi part de la meva manera de ser i de fer encara, que en ocasions, la verbal em surt, l'uso.

“La mayor parte de la violencia humana no es necesaria; y tampoco forma parte de un componente genético heredado necesario para la supervivencia. Tenemos la capacidad, y en mi opinión una responsabilidad evolutiva, de acabar con la violencia.” (Lipton, 2007, p. 274)

I malgrat la ferma voluntat de no expressar-me amb maneres agressives reconec que hi ha instants, moments, situacions on la violència m'emergeix des de dins i, com que no pretenc entrar en el debat de si és de naixement o après, em quedo en l'actitud de control de l'impuls. La cultura de la pau em demana reconèixer, abans de tot, que puc ser violent i, el que m'ha fet créixer, ha estat el control responsable d'aquest impuls fonamentat en la ideologia i en la comprovació d'una gran ineficiència.

Els comportaments agressius reactius tenen una base defensiva, de por i la millor prevenció és generar espais i relacions de confiança que facin innecessària la violència.

En un diàleg sobre dones, espiritualitat i canvi social, la Doctora Forcades, menciona la violència com un tret humà.

“I sobre l'agressivitat reprimida tu no pots construir una espiritualitat alliberadora. Primer has de fer un treball per a què aquesta agressivitat la reconeguis en tu i la consideris una part teva, que sort que la tens perquè t'ajudarà a evitar moltes situacions de perill o moltes situacions negatives” (Sanchís, 2014)

Aquesta actitud de no violència ha esdevingut una constant d'anàlisi i de revisió de/i a la meva vida.

El terra i el sostre

Ser el propietari del meu lloc de treball em va oferir la possibilitat de prendre distància i reflexionar sobre el treball per compte aliena i el treball a l'administració pública.

Més enllà d'aprendre i conèixer espais de la gestió empresarial reservats als propietaris de les empreses, ser-ne propietari et permet somniar en totes les oportunitats de futur i enfilat-te sense que cap sostre et limiti. I quan ja has fet tots els comptes de la lletera de la falla, comences a elaborar les mateixes quimeres però en clau pessimista, entres en un llaç pèrfid. Sentia que m'envaïa una suor freda al prendre consciència que ens podríem enfonsar, que hi ha poques seguretats i que la feina, el lloc de treball i els guanys són fruit d'un procés en constant funcionament.

Ser un treballador autònom em va fer sentir que no tenia sostre que limités el créixer, i tampoc terra per sostenir-me si queia.

El dilema, de nou

Al 1996 el secretari general de les institucions escolars en la que havia treballat em va proposar assumir la direcció d'una escola concertada d'una població propera a la ciutat de Barcelona i ho vaig viure com un regal, però també com un dilema entre la professió d'enginyer i la de director d'escola.

Vaig entrar en crisi.

La qüestió era si volia seguir en un entorn laboralment confortable, controlat, però anònim i sense relació amb l'educació o m'atrevia a tornar a l'escola on havia viscut les millors experiències professionals i els neguits més grans.

M'estava amagant del compromís amb els altres, defugia la incertesa de la vida?

I, certament, plantejat des de fora era un dilema entre seguir treballant a la meua empresa d'enginyeria o acceptar dirigir l'escola i, des d'una mirada de la professió instituïda, podien semblar dues opcions molt diferents, gairebé antagòniques, perquè no té res a veure una enginyeria d'acústica amb una escola.

L'opinió i la mirada que em van retornar la majoria de persones a les que feia saber el meu dilema era la dels estereotips professionals, la simplicitat del que diu no entendre perquè un enginyer d'acústica es planteja dirigir una escola.

Per altra banda, la mirada des de la complexitat ajuda a desfer la disfunció i permet accedir a aspectes i matisos de la meua trajectòria vocacional i de la meua carrera professional que mostren la coherència de la proposta.

Una persona és i es construeix, també, en funció del que va decidint ser i es mostra a partir dels seus valors i de les arrels que el sostenen i donen sentit a la seva vida. I tornem a trobar-nos amb la no visibilitat d'allò essencial enfront de la visibilitat de l'estereotip. I és que la simplicitat és confortable i, almenys a mi, em genera seguretat. Era fàcil pensar que un enginyer havia de treballar en una enginyeria i un mestre fer de director d'escola.

L'explicació més completa em permetia passar de la frontera al nucli i explicar-me i explicar que la meua vocació educadora seguia present en el meu desig professional, que la responsabilitat més gran que sentia a la meua empresa era mantenir la pròpia empresa però no em sentia en relació amb les persones que m'envoltaven, tot i que la majoria del temps el dedicava a parlar amb els clients, a escoltar-los i saber com era el seu projecte d'auditori, de teatre o de sala i els explicava, els formava i els educava en l'acústica arquitectònica.

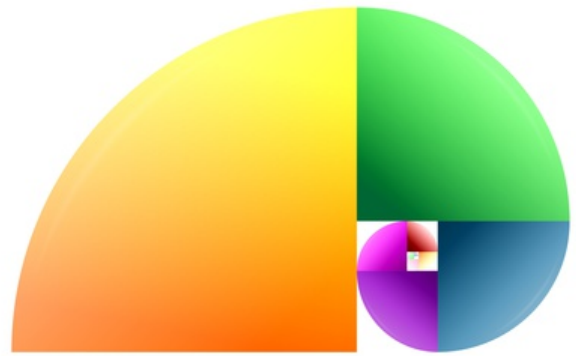
La relació que existia era la màxima a la que podia aspirar i, el meu soci, gaudia més de l'estudi i de les equacions diferencials que del contacte amb les persones i la seva realitat i cap aquest nord orientava l'empresa.

També sentia que no m'havia permès aprofundir en l'experiència escolar, que no havia tingut temps perquè les situacions que una escola genera i et genera, que tot allò que et remou m'hagués afectat de ple. Sentia com si m'hagués fugat cap al món de l'empresa tècnica, evitant els conflictes de relació que l'escola et fa viure.

En bona part era així, a l'empresa els conflictes que tenia eren mínims i els vivia bé, a diferència d'alguns de l'escola que em van desbordar, sobretot amb els pares i mares dels adolescents conflictius.

Per altra banda, la responsabilitat de director gerent que m'oferien volia dir assumir la responsabilitat última de l'escola, afrontar situacions que no coneixia i deixar-me envair per tot aquest món que em semblava que havia evitat, del que m'havia excusat tot fomentant el meu desig de saber què era fer d'enginyer.

Vaig decidir acceptar el repte i vaig deixar l'empresa, amb disgust del meu soci, i tremolant de por davant del repte desconegut. Penso que m'ho devia per honestedat amb la meva vocació.



1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21

L'ESCOLA

L'empresa pròpia no era una feina que m'omplís perquè seguia sentint por. Una por diferent a la que sentia a l'escola. Aquesta era una por derivada del pes de la responsabilitat de sostenir una família, de procurar-los els mitjans per a viure i créixer a les meves filles però, era només la fidelitat a la meva vocació?

I, seguia preguntat-me, sabia fer-ho?

Arribar, de nou

Els darrers tres mesos del curs vaig anar a l'Escola i, com que el director sortint seguia fent les seves funcions, vaig dedicar-me a parlar amb les gairebé 200 persones que hi treballaven. Les entrevistes duraven una hora i, més que preguntar, els escoltava i els responia les preguntes que em feien. Era una bona manera de prendre el pols a l'escola però, sobretot, que em coneguessin.

El director sortint era un religiós que es jubilava i, contrastava amb mi, un noi de 36 anys que no venia d'una altra escola i que no era conegut a la ciutat. Vaja, que entenc que generés dubtes, interrogants i temors a moltes de les professores i professors. Em vaig trobar amb preguntes vinculades amb la meva feina a l'empresa i amb advertiments preventius i defensius sobre les singularitats d'una escola, que no fabriquem cargols, que no es pot dirigir una escola com una fàbrica i, el més curiós, era que les persones que m'ho deien mai havien treballat a cap altra lloc que a l'escola i, la majoria, en aquella mateixa escola.

Era una mostra de por al canvi i com que aquest punt el tenia rumiat el podia conversar amb tranquil·litat i començava explicant com ho veia.

Els deia que avui, la majoria d'empreses, estan orientades als serveis a les persones a diferència de fa uns anys en les que, la societat industrial i la indústria de la ciutat, justificava les diferències entre treballar en una fàbrica i treballar en una escola.

Les escoles, els hospitals i poques institucions més estaven orientades a servir a les persones. Per tant, les maneres d'organitzar el treball, les normatives laborals i la cultura imperants eren les pròpies de les fàbriques i, a més a més, enaltint la productivitat, la patent i les vendes del producte.

Ara, aquests referents culturals i l'organització del treball s'havien d'adaptar a les empreses de serveis, a generar i cuidar els aspectes que permeten construir una bona relació amb les persones i, de fet, era més que les empreses s'estaven "escolaritzant", incorporaven maneres de fer de les institucions que des sempre es dedicaven a atendre a les persones, que no que l'escola s'estigués "empresalitzant".

No havien de patir per això però no eren conscients que una persona que treballa molt bé en una escola, cada cop serà més valorada en el mercat laboral, doncs voldria dir que era capaç d'establir, mantenir i tenir cura de les bones relacions amb les persones.

La meva intenció no era convèncer a ningú però si explicitar que, per a mi, ja no tenia sentit separar les "empreses" de les "escoles" i que hi havia aspectes i àrees de les escoles que es podien gestionar amb els mètodes i instruments que les empreses usaven perquè s'ajustaven a les nostres maneres de fer.

Passats 15 anys, aquesta conversa queda clarament obsoleta i poca gent dubta que les escoles són organitzacions que requereixen àrees de gestió professionals com les empreses de serveis que són i, pel mercat, les escoles s'han convertit en un sector econòmic de primer ordre i estable en moments de crisi.

L'organització, els organigrames, l'ordre, el desordre i el caos

La forma d'organització explica molt de la manera de ser de la institució i de les seves relacions de poder. No em refereixo el poder

dels estaments directius sinó al poder entès com a possibilitat de fer des del col·lectiu, com a capacitat per a poder intervenir a la societat d'una manera que com a individus ens és impossible.

“Lo que mantiene al pueblo unido después de que haya pasado el fugaz momento de la acción (lo que hoy día llamamos “organización”) y lo que, al mismo tiempo, el pueblo mantiene vivo al permanecer unido es el poder. Y quienquiera que, por las razones que sean, se aísla y no participa en ese estar unidos, sufre la pérdida de poder y queda impotente, por muy grande que sea su fuerza y muy válidas sus razones.”(Arendt, 2005, p. 227)

Quan vaig arribar a l'escola, el responsable d'organització de les institucions escolars, em va instar a implantar un organigrama matricial a l'escola com a manera de facilitar la innovació i trencar amb l'organització piramidal clàssica.

Vaig assumir-ho convençut que canviar l'organigrama ens oferiria la possibilitat de canviar coses i que la innovació, ja s'aniria veient.

L'organigrama matricial em va semblar interessant perquè introduïa la idea de la transversalitat, trencant l'hegemonia de la verticalitat.

Els organigrames són una manera gràfica de mostrar els càrrecs, els nivells de responsabilitat i els agents implicats a l'organització. També havien servit per indicar quines havien de ser les comunicacions entre estaments i, sobretot, facilitaven un funcionament jeràrquic i ajustat a les necessitats del professorat. Es podia explicar molt de com era una escola només amb l'organigrama. Les relacions eren per etapes educatives i, dintre de les mateixes, en cascada des del director o directora de l'etapa i no contemplava cap relació entre directius o professorat de les diferents etapes.

L'organigrama matricial afegia connexions transversals que definien agents, equips i projectes comuns a varies etapes i, en conseqüència, s'apropaven més a la mirada de l'alumne.

Era evident que l'escola també havia de mirar-se des del punt de vista de l'alumnat i preveure els salts entre les etapes i l'oferta

d'itineraris i la coherència en els criteris d'atenció psicopedagògica o en el projecte d'orientació professional o en la definició i l'acord de les competències bàsiques, entre d'altres. L'escola s'explicava i funcionava des de l'estructura de les etapes reglades i com cèdules independents. Aquesta tendència quedava agreujada per l'existència de tres edificis diferents: Infantil, Primària i Secundària.

Ara, em seria molt difícil explicar l'organització de l'escola, i d'una institució, només amb l'organigrama, ja que les vinculacions jeràrquiques no poden ser l'únic camí de comunicació entre els estaments. L'organigrama segueix mostrant els estaments d'autoritat, els agents implicats i els nivells de responsabilitat i són imprescindibles altres mapes per explicar el funcionament.

Dibuixar i repensar l'organització em va servir per pensar les relacions a l'escola i per generar canvis. Per exemple, vam organitzar el batxillerat en modalitats i no en cursos substituint els coordinadors de primer i segon de batxillerat, que es responsabilitzaven de set aules cadascun, per quatre coordinadors de modalitat, que es responsabilitzaven del primer i segon de la seva modalitat. Tenen més en comú els alumnes de primer i segon d'un batxillerat artístic que els alumnes de primer d'un batxillerat artístic amb els de primer d'un batxillerat científic. Però l'organització per cursos és molt còmode pel professorat perquè tots els de primer arriben i tots els de segon acaben i fan la selectivitat però, el professorat, al no tenir cap alumne en comú només comparteix aspectes organitzatius. En canvi, per modalitat, el professorat coincideix a primer i segon i té en comú la modalitat i l'alumne.

A fi de comptes, però, un equip de docents motivat s'adapta a qualsevol organització, en compensa les deficiències i fa bona feina amb l'alumnat.

Els canvis de model tenen més una funció de visualitzar voluntats col·lectives de canvi i generar oportunitats de diàleg que d'aconseguir modificar les creences profundes sobre com s'ha d'ordenar la vida a l'escola. Ara, passats els anys, pot ser convenient

retornar a l'organització anterior perquè el que aporta valor és el canviar.

I, aquests canvis, no els pot fer realitat el director sol.

“La acción y el discurso necesitan la presencia de otros no menos que la fabricación requiere la presencia de la naturaleza para su material y de un mundo en el que colocar el producto acabado.” (Arendt, 2005, p. 216)

En una societat i en una escola en la que l'ordre ha estat imprescindible és pot arribar a asfixiar qualsevol proposta de creixement o de millora que el qüestionari.

L'ordre a l'escola és quelcom més que un mitjà de gestió, és un símbol d'autoritat social, és un instrument de socialització de l'alumnat i modificar-lo impacta de manera directa amb les creences i principis morals directors i imperants a la societat.

Milsen i Mendes expliquen les relacions entre l'ordre social i l'ordre escolar de forma clara:

“El orden social es el orden “garantizado” por las instituciones del Estado.

Entre los significados del “orden escolar” y del “orden social” existen relaciones que no pueden explicarse en los términos habituales de nexos y “mediaciones”, como si fueran los extremos de una cadena, conectados por eslabones intermedios, en las que de un lado está el mundo de la escuela y del otro el mundo de las clases sociales, la sociedad civil y el Estado. Se trata de relaciones de otro tipo, definidas a partir de que ambos “órdenes” están significados según un mismo arbitrario cultural dominante. De este modo ninguno deriva del otro sino que, por el contrario, ambos derivan del conjunto de significados producidos y reproducidos para dotar de legitimidad a las relaciones de dominación y explotación. A partir de esa raíz común surgen semejanzas, y sobre esa base las experiencias del orden vividas en los ámbitos escolares y no escolares pueden realimentarse y

potenciarse recíprocamente.” (Milstein & Mendes, 1999, p. 142)

L'ordre a l'escola és una concreció de les normes socials i forma part de la construcció de la identitat pública dels nens i nenes. Les experiències de socialització a l'escola incideixen de forma directa en la manera com cadascuna de les persones va construint la seva manera de ser i estar en l'espai comú, en l'espai públic i en la societat. L'escola té molt a veure en com un nen o una nena, quan siguin persones adultes, es comportaran en aquests espais comuns socials.

L'escola és on una persona experimenta els espais comuns, els recursos compartits, l'autoritat pública, el bé comú, el desig individual versus l'interès comú, entre d'altres hi descobreix quan cau bé, quan cau malament, que hi ha qui li cau bé i hi ha qui li cau malament i, sobretot, pot aprendre a construir relacions confortables a tothom, a descobrir-se fent-ho i desenvolupar les seves habilitats socials per a ser-hi i procurar ser-hi feliç.

“Este espacio público [la escuela] es el lugar en que los demás evalúan nuestras propias acciones, donde competimos por los recursos y donde podemos establecer relaciones de colaboración con los demás. Se ha afirmado que esta esfera pública de acción es la más importante para desarrollar el propio potencial, y también aquella en que corremos más riesgos, pero donde se produce más evolución.” (Csikszentmihalyi, 1998, p. 24)

Donar espais fora d'aquest ordre pot ser entès com un intent de trencar aquesta funció, tant evident però tant poc explicitada, que té l'escola i que les mestres i els mestres tenen tant i tant assumida com a part de la seva feina i, en la majoria, com a element substancial de la seva vocació educadora.

I una de les maneres de concreció ha estat el treball sobre l'ordre aparent i sobre el control del cos dels nens i nenes.

“Experimentar la sociedad –las interacciones, las prácticas, las relaciones, los agrupamientos y los individuos- a través de los significados de “orden” y “desorden”, y experimentarse a sí mismo como incluido o excluido de alguno de esos órdenes (tanto por las “vivencias” inmediatas del sí mismo como por las aprobaciones y sanciones de alguna de las instituciones que constituimos y que nos constituyen), contribuye a reproducir los efectos de lo que Raymond Williams denomina la hegemonía profunda. Ya que todo intento de imaginar “otra” sociedad, otros modos de vida, otros tipos de relaciones, se enfrenta a este “sentido” interno que, como parte del autocontrol, regula las posibles incursiones en un territorio de experiencias delimitado por los significados del desordenamiento y del caos, y aparentemente confirmados por la propia desestructuración que suele vivir, contradictoriamente con sus propios intentos, el sujeto ordenado.

En este territorio de experiencias que los niños, aún no plenamente socializados, suelen frecuentar, en tensión con la institución escolar encargada de “ordenarlos”, y es en los límites de ese territorio donde algunas maestras y maestros ensayan distanciamientos parciales de su función ordenadora, en tensión con el orden que es parte de su constitución como adultos socializados.

Todo este complejo proceso de prácticas, conflictos y tensiones cotidianas tiene su punto de anclaje en el trabajo pedagógico sobre el cuerpo. Se trata, de la construcción social del cuerpo de los niños como parte de la constitución de sujetos adaptables a una estructura social que, ya adultos, los interpela y los convoca desde un sentido del orden previamente inscripto en sus cuerpos, como una de las condiciones necesarias de la reproducción social.” (Milstein & Mendes, 1999, p. 143)

El caos, per a mi, ha tingut una connotació negativa fins que llegint i escoltant a mestres en els cursos de doctorat el vaig anar acceptant com un ordre primer, com un ordre en el que no ha mediat cap institució formal. Quelcom més proper a l'autoorganització que al desordre.

“El tiempo de los comienzos remite afuera del tiempo, cuando nada existía, cuando todo debía ser creado –cada elemento progresivamente puesto en su lugar- o, incluso, a una suspensión del tiempo histórico, cuando los hombres transforman la esperanza en ruptura del orden establecido, convierten un presente vivido, asemejado al desorden y al mal, en un futuro portador de un orden diferente y deseado. Tiempo del nacimiento del mundo o tiempo de la espera de una nueva sociedad. La antropología se ocupa del primero considerando las cosmologías, los sistemas simbólicos, las definiciones de la persona, los juegos de palabras y las prácticas que fundan y mantienen una cultura de la tradición. La historia y la sociología de las religiones consideran los momentos en que una fractura rompe el acuerdo del hombre con la sociedad y la cultura, cuando toma forma el proyecto de un nuevo comienzo, de una re-creación por la cual todo se encuentra en juego: las relaciones de los hombres con las potencias que los dominan y sus relaciones mutuas” (Balandier, 1993, p. 19)

Quan un grup de nois i noies en una activitat a l'aula s'organitzen sense la intervenció del docent aquest, al desconèixer els criteris emprats i, en definitiva, al sentir-se sense el control, podria desqualificar-lo referint-s'hi com a caos.

Aquesta forma d'autoorganització no acostuma a ser reconeguda i es titlla de desordre, i per implantar l'ordre el que és habitual és que el docent, de forma immediata, la modifiqui aplicant els seus criteris o els establerts, en virtut de l'autoritat que ostenta, i recuperar, allò abans possible, el control de l'aula. L'opció menys habitual és, també des de l'autoritat, reconèixer aquest ordre no mediat pel docent i, des de la seva autoritat, autoritzar-lo i assumir-ne la gestió. Aquesta darrera opció demana un grau de confiança en l'alumnat i que la seva proposta d'organització es manifesti eficient, fet que no sempre es dona.

Balandier, ja ho descriu, referint-se a l'ordre i al desordre en l'entorn científic.

“El desorden se vuelve destructor cuando hay pérdida de orden, cuando los elementos se disocian, y tienden a no constituir más una estructura, una organización, una simple suma. El desorden se vuelve creador cuando produce una pérdida de orden acompañada de una ganancia de orden, que es generador de un orden nuevo reemplazante del antiguo y puede ser superior a él. El proceso de *complejización* opera según esta lógica, no por adición, sino por sustitución a un nivel más elevado. En un caso, la realidad queda amputada de las formas de orden que desaparecen sin compensación; en el otro, es enriquecida por formas nuevas de orden” (Balandier, 1993, p. 44)

En una organització, en un equip, en un espai comú com és una aula, és imprescindible l'ordre i si l'ordre és un acord, cal que tothom que participi d'aquest espai comú reconegui i assumeixi les bases de l'acord. L'ordre pot respondre a criteris objectius d'eficiència, que seran fàcilment assumits, però també a creences o usos i costums més subjectius que requeriran una explicació, un pacte o un ús d'autoritat.

L'incompliment d'aquest acord serà el desordre i, a l'escola és mal viscut, perquè s'entén més com un qüestionar l'autoritat que no com una forma d'ordre diferent.

El desordre, per tant, no pot ser abans que l'ordre, i quan s'hi apel·la entenc que s'està parlant de falta d'autoritat.

De fet, una situació desordenada pot ordenar-se modificant, tant sols, l'acord, sense haver de modificar la situació o espai dels objectes o subjectes que la formen. Quan això és possible la gestió és tremendament eficaç, però allò habitual és que al parlar del pacte estem interpretant que parlem del nostre espai i rol a l'equip, al conjunt, i el fet ja no sigui tant fàcil.

L'ordre té molt de simbòlic, de propietat i d'un mateix i implantant i gestionant l'ordre estem definint límits i fent ús de l'autoritat legítima com a docents i líders.

“Para que los niños vivan el sentido del orden y del desorden, para que experimenten el movimiento dentro de ciertos límites que marcan la frontera entre lo permitido y lo no permitido, para que “sientan” el sentido de un esquema de relaciones entre iguales y superiores, es necesario que construyan el sentido de “su” lugar, y de los lugares de sus padres y del adulto/maestro. Este aprendizaje tiene al aula como lugar principal, pero no exclusivo. Toda la escuela es un espacio social simbólico” (Milstein & Mendes, 1999, p. 128)

Modificar la forma d'organització d'una escola vaig entendre que era modificar, sobretot, els espais i l'ordre de les relacions entre les persones i tot el simbòlic que implica. No podia pensar que fos un simple instrument de l'organització.

La gran descoberta és que a través de l'organigrama és possible endinsar-se en aquestes relacions i fer propostes formals de modificació.

L'organigrama com a mediador, com a instrument per a visualitzar aquestes formes de relació profundes, i poques vegades formalment verbalitzades, i poder-les canviar sense témer que s'afebleixi l'autoritat.

“Maite Sánchez Mora: I l'autoritat i el poder estant presents a totes les organitzacions i n'hi ha que pensen que ho perden tot si no saben tot el que passa, i que quan un mana no pot ser proper i és horrorós quan t'ho trobes.” (Professionals et al., 2014, p. 16)

Quan toquem l'ordre establert en una escola estem tocant quelcom més que allò que es veu però és inevitable fer-ho per avançar.

“El debate orden/desorden es constante en toda sociedad: es inseparable de su existencia misma, como la de todo ser: lugar de fuerzas, de procesos, de cambios continuamente en marcha. El orden social se alimenta sin cesar de la energía nueva que el desorden aporta, aunque fueses con los fracasos cuando el equilibrio no queda restablecido o no se establece en configuraciones diferentes” (Balandier, 1993, p. 122)

Em sembla molt interessant la tesi final que proposa Balandier en referència a donar-li en espai al desordre i viure'l com a moviment d'evolució, de renovació i de vida.

“Dicho de otro modo, hacer el elogio del movimiento [desorden], disipar los temores que inspira y, sobre todo, no consentir jamás que se aproveche el miedo confuso que produce” (Balandier, 1993, p. 237)

El treball en equip

El treball en equip és un concepte molt parlat, molt explicat i imprescindible però no sempre assumit amb qualitat. Pocs individus tenen la preparació per a fer front a la diversitat de situacions i coneixements que fan falta per dur a terme, amb èxit, la feina d'educador en una escola.

M'agradaria distingir entre el treball en equips de mestres que comparteixen curs o cicle que, sobretot, es coordinen i el treball d'un equip directiu o un equip psicopedagògic.

El primer té un objectiu molt clar i una agenda imposada pel dia a dia de l'escola i, al capdavant, després cada mestra és propietària de la relació a la seva aula i no és sempre fàcil entrar-hi.

Les mestres especialistes han suposat que la mestra tutora no sigui l'única persona adulta que es relaciona amb els nens i nenes d'una aula. A voltes, però, apareixen relacions de competitivitat, gelosies i desautoritzacions de les especialistes per pors de la mestra tutora. I, és molt important quina sigui la relació que tingui la mestra amb el

saber, ja que influirà en la qualitat de la relació que estableixi l'alumne amb el saber.

Si una mestra tutora té una mala relació amb l'anglès, per exemple, pot transmetre aquest sentiment de distanciament i afavorint una relació determinada del seu alumnat amb aquest saber i, en conseqüència, amb l'especialista d'anglès sense que cap de les dues en tinguin consciència.

Però, aquesta bona relació és determinant però no sembla suficient, cal també una expertesa didàctica per assegurar l'aprenentatge dels alumnes.

Així mateix, em va resultar interessant la relació que estableix José Luis Medina entre la comprensió que els docents (en aquest cas, universitaris) tenen del Coneixement Didàctic del Contingut (CDC) – entès com la capacitat d'un docent per a generar representacions no reals, virtuals, que facilitin la comprensió del saber- i com organitzen, preparen i trien metodologies per a apropar millor la matèria a l'alumnat.

“Es oportuno señalar que la comprensión que los profesores tienen del conocimiento del contenido ejerce una elevada influencia tanto en el modo de secuenciar y presentar los diferentes temas de una asignatura como en las estrategias y dinámicas que utilizan en el aula. De este modo, el conocimiento del contenido se constituye como un elemento fundamental para la consecución de una docencia actualizada pero también como un tipo de conocimiento determinante en muchas de las decisiones y acciones que los profesores desarrollan en la enseñanza. Es un tipo de saber que los profesores universitarios poseen como científicos pertenecientes a una rama especializada del conocimiento, pero es a su vez un dominio que, contrastado con las características concretas de las situaciones de enseñanza, es utilizado para enseñar” (Medina Moya & Jarauta Borrasca, 2011 [aceptación], p. 14)

La relació es treballa des de la persona que és el docent i la que és l'alumne però sobre una base d'expertesa professional que cal aprendre, assajar, compartir, avaluar, revisar i renovar tant de forma individual com compartida amb l'equip d'iguals. Aquí l'equip torna a prendre sentit com espai de millora professional.

El treball a l'equip directiu no va resultar-me gens fàcil. Sempre vaig procurar incorporar persones de perfil diferent al meu i complementari amb la intenció que l'equip fos plural, però aquestes diferències generaven dinàmiques conflictives i relacions dos a dos, de competència i lluita.

He vist equips amb membres del mateix perfil que s'entenen molt bé però que no arriben a sectors diferents de l'equip de mestres de l'escola.

Hi ha coses que a mi em costen de fer però calia que no quedessin per fer i, comptar amb membres de l'equip que les faran millor que tu, és imprescindible, malgrat les dificultats de relació que puguin comportar.

Podria descriure moltes tècniques que vaig incorporar, llegir, preguntar per a facilitar les dinàmiques i reunions d'un equip directiu però no és el propòsit d'aquesta autobiografia, només puc afirmar, que vaig viure molts fracassos, que vaig aprendre a construir acords i que vaig treballar cuidant les relacions i les persones tot i mantenint els objectius com a explicitació del sentit de l'equip.

Que formi part d'un equip no ha volgut dir que hagi pogut fer tota la feina en equip. En moments de creació, de presa de decisions difícils, de presa de consciència del meu compromís, de transparència amb la realitat d'una idea, etcètera només han estat possibles en la íntima solitud.

L'equip tendeix a la uniformització i cal haver ancorat prèviament allò que hi aportem per fer que consolidi el resultat comú sense dissoldre la seva essència.



Fotografia 13: L'autor (al centre) visitant una escola "La Garanderie". La Normandia (França). 1997

Formar part de l'equip de directors i directores de les escoles de la institució em va ajudar a sentir-me acompanyat i guiat per companys amb més experiència. Fèiem una reunió al mes i, en ocasions, anàvem a visitar altres centres, experiències o, senzillament, a aprendre, a conversar i a pensar fora de l'entorn habitual.

Al segon any de fer de director vaig ser convidat a participar a un viatge a França, sobretot a París, on vam conèixer i visitar escoles, organismes oficials i centres d'interès educatiu.

Em van cridar l'atenció la multiculturalitat al metro de París i una escola integrada a un petit poble de la Bretanya, al bell mig d'un prat, i que vam visitar una tarda de pluja i on els infants ens van

explicar com aprenien. La vam anar a veure perquè la directora era deixeble del pedagog francès Antoine de La Garanderie i era un referent de la seva mirada educativa, en la importància de fer conscient a l'alumne dels processos mentals que segueix quan aprèn.

La motivació, la por i el Qi Gong: La confiança

Perquè havia acceptat el càrrec de director?

Per prestigi? Per sentir que era capaç de fer-ho? Per reconeixement? Per diners? Perquè el meu pare mai va voler assumir responsabilitats directives, tot i tenir l'oportunitat i la capacitat, per un seguit de raons i per cap en concret?

Vaig acceptar perquè confiava en la persona que em va proposar la feina i, molts anys més tard, vaig descobrir que els meus dubtes, les meves pors i, finalment, la confiança en la persona que t'ho demana no em distingien de la majoria de les persones, era quelcom gairebé universal.

“Als anys setanta, al final del franquisme, sempre que la comunitat em demanava que fes o anés a alguna reunió clandestina sempre ho vaig fer, però amb una gran por. Estava amb líders als que admirava i pensava que no estava a la seva alçada ni a l'alçada de les circumstàncies. Sempre ho vaig viure com una experiència que no mereixia, gratuïta. I és que no he anat a buscar el compromís, més aviat m'he trobat comprometen-me en allò que la vida m'ha ofert.” (Trilla, 2015, p. 2)

També hi va tenir molt a veure el no sentir-me créixer en la dimensió humana fent d'enginyer a la S.L. Com indica David McClelland, citat per Pilar Jericó, la meua motivació quedava circumscribida més en l'àmbit de l'assoliment i de la afiliació que del poder o la influència.

¿Qué nos motiva en el trabajo? No es una respuesta fácil. De hecho, existen multitud de teorías que intentan explicar la motivación, pero quizás una de las más aceptadas es la propuesta por David McClelland. Según este profesor de la universidad de Harvard, tenemos tres tipos de motivos que explican nuestro comportamiento en el trabajo: logro, afiliación y poder o influencia. (Logro: Alcanzar un estándar de excelencia, superarse a uno mismo o una misma. Afiliación: Generar buenas relaciones con las personas. Poder o influencia: Influir en los demás. Dos tipos: persolanizante, lograr el propio beneficio, socializante, lograr el beneficio del grupo.) Pero los motivos anteriores son sólo una cara de la moneda. En la otra cara se oculta nuestro miedo.(Jericó, 2007, p. 39)

Vaig estar tres anys sentint la por al cos cada matí quan anava a l'escola i vaig acabar pensant que un valent deu ser un covard que sap dissimular bé.

Una nit, sopant amb uns amics directius, vam coincidir en que una part de l'art de la direcció resideix en saber gestionar bé les pròpies pors.

Ha estat molt important per a mi fer el camí de la por, sentir la por i continuar caminant i descobrir que quan la realitat substitueix la quimera, el futur imaginat, la por desapareix.

Aquestes quimeres anticipatòries formen part de la manera de ser d'un mateix i funcionen per si soles, des d'un espai no conscient, i la manera que he trobat de compensar-les és des de la raó, amb la construcció d'imatges alternatives. No he aconseguit eliminar les quimeres però, almenys, ja no estan soles i competeixen amb imatges positives.

De totes les pors que descriu Pilar Jericó, m'identifico amb la por al fracàs i amb la por a no ser acceptat, en el cas de l'escola, a no ser acceptat en un equip de persones en el que jo era el nouvingut.

La por a no saber fer allò encarregat i haver d'enfrontar-me al fracàs i a tot un camí d'assimilació de fets, noms, protocols, lleis, cultures

que no coneixia i que m'imaginava inabastable. Preferia invertir tot el meu esforç en buscar la manera d'acomplir els objectius fixats que haver de transitar per un camí de fracàs desconegut i amb una significació molt negativa.

“Algunas claves sobre los miedos a la carta:

- **Dos caras de una misma moneda:** Miedo que moviliza para evitar una amenaza; motivación, que mueve a conseguir un objetivo. Conocer la motivación es conocer el miedo. Cada uno, dependiendo de sus condiciones personales, estará sujeto a un tipo de temor.
- **Cinco grupos de miedo en el mundo de la empresa:** a la no supervivencia (no llegar a fin de mes), al rechazo, al fracaso, a la pérdida de poder y al cambio. En cada grupo hay distintos tipos de temores.
- **Miedo a no llegar a fin de mes:** su impacto en nuestras vidas dependerá de lo vulnerables que seamos a perder el trabajo, la dificultad para encontrar otro, las necesidades económicas y el tipo de educación.
- **Miedo al rechazo:** nace de la necesidad de pertenecer a un grupo. Es más acusado en las culturas latinas y en los jóvenes. Se busca la aprobación del resto y está mal visto destacar o ser diferente.
- **Miedo al fracaso:** nace de la orientación al logro. Es el miedo que más se refuerza en las empresas y en las culturas calvinistas. Busca la superación de uno mismo o de los objetivos impuestos.
- **Miedo a la pérdida de poder:** nace de la necesidad de influir en terceros. Posiblemente sea el más importante en el mundo directivo, aunque abiertamente no se reconozca.
- **Miedo al cambio:** es la “madre” de todos los miedos. Surge de la incertidumbre, de la pérdida de control y de la resistencia a nuestro hábitos.” (Jericó, 2007, p. 75)

La por a quedar desautoritzat com a director és latent i basal, formant part del càrrec i que pot interferir el rebre bé les crítiques de persones de l'escola que les emeten enfadades.

En qualsevol cas, tenia clar que les pors, per molt naturals i habituals que fossin, naixien de mi, em feien patir i la seva gestió passava necessàriament per mi.

Però no sabia com fer-m'ho!

Una tarda creuant el sud de França en cotxe, de retorn d'unes jornades de formació professional a Torí, vaig compartir la necessitat de gestió de la pressió del càrrec amb un col·lega director de més edat i experiència. Em va parlar de la Neus.

I al cap d'uns mesos de treballar a l'Escola vaig començar les classes de Qi-Gong amb la Neus.

Sentia que em feia falta aprendre a gestionar el que el cos em deia, a deixar parlar el meu cos i comptar amb un espai en el que la raó no fos el camí principal. Vaig començar les classes i de seguida vaig sentir que era el que buscava. El Qi Gong és una gimnàstica xinesa que treballa l'energia del cos amb el propòsit de tenir cura dels òrgans vitals. La seva pràctica exigeix coordinar el pensament, la respiració i els moviments del cos. Aquelles sessions es van convertir en l'espai en el que connectava amb el meu cos i aprenia a deixar fluir allò que la raó em retenia perquè no era capaç de trobar-hi explicació.

També podria escriure sobre les experiències viscudes a les sessions i compartides amb els companys i les companyes de classe però, ara, el que recordo és que la Neus em va dir un dia que quan sentís por podia pensar i tamisar per la raó tot el que fos capaç però que al final només quedava fer el camí de la por. Per això calia arrelar les decisions, sentir que les arrels que em sostenen són profundes i sòlides i, aquestes arrels, són els valors, els motius, el compromís i tot allò que dóna sentit a les relacions i als reptes assumits.

El Qi Gong em facilitava el mantenir-me físicament en forma, em facilitava una manera de gestionar les emocions i sentia que aprenia en una dimensió nova. Però em resistia a incorporar alguns elements de la cultura oriental perquè ja tenia els meus, i no em reconeixia practicant Qi Gong perquè fos la tendència de moda. La

mestra sempre em va acceptar un punt d'ironia i d'humor quan proposava símbols o litúrgies orientals. L'humor sempre m'ha acompanyat i em va sorprendre llegir que la resiliència era necessària per a superar qualsevol crisi i que s'havia de cultivar en èpoques de bonança i, l'autor, donava tres consells per a reforçar-la, entre els que incloïa l'humor.

“Reforzar la *resiliencia* requiere:

Mantener la forma física. Para mí es fundamental hacer ejercicio con regularidad, al menos tres o cuatro veces a la semana. Me gusta correr 20 y 30 minutos porque fortalece la *resiliencia* física y me ayuda a aclarar las ideas. Periódicamente realizo otras actividades más prolongadas y enérgicas como el esquí, tenis, ciclismo, senderismo y montañismo.

Conservar la agudeza mental y la ilusión. Hace treinta años, Penny [esposa] me convenció para que la acompañara a un curso de meditación y desde entonces tengo por costumbre meditar 20 minutos, dos veces al día, lo cual me ha sido de enorme valor cuando he tenido que atravesar los períodos de mayor estrés o sobreponerme a los desfases horarios ocasionados por mis frecuentes viajes al extranjero.

La meditación aporta una sensación de armonía y bienestar que es básica para enfrentarse a los rigores de las situaciones de mucha presión. También rezo con asiduidad y busco tiempo para la reflexión personal.

No tomarse demasiado en serio. Tal vez sea mi mayor desafío porque tiendo a ser serio y concentrado. Entre las cosas que funcionan para tranquilizarme un poco (hablar de tranquilidad total sería faltar a la verdad) se incluyen las conversaciones profundas, la risa, una buena película o una obra de teatro, bailar y relajarme con mis amigos.” (George, 2009, p. 113)

Vaig comprovar, a la força, que es pot aprendre a gestionar la por, que la formació també és una oportunitat de canvi en l'àmbit de les emocions, tant individuals com col·lectives.

La confiança va ser la virtut que va anar desplaçant l'espai ocupat per la por i a mida que va anar creixent, vaig comprovar que aquest espai de por era, de fet, ocupat per la desconfiança que es diluïa a mida que la confiança creixia en mi. Sembla que no podem estar buits, que no hi ha neutralitat possible i on no hi sentim confiança s'hi instal·la, sense altra opció possible, la desconfiança.

“¿Qué fue lo que de súbito se me reveló? Que en esta cuestión existencial se me exige un elemental atrevimiento: ¡un atrevimiento basado en la confianza! ¡Qué gran reto: arriesgar un sí! ¡En vez de una abismal desconfianza a guisa de nihilismo o cinismo, arriésgate a confiar radicalmente en esta realidad! ¡En vez de desconfiar de la vida, atrévete a abrigar confianza en ella: una confianza por principio en ti mismo, en los demás, en el mundo, en la problemática realidad en general!”
(Csikszentmihalyi, 1998, p. 23)

La desconfiança creix ràpid, és immediata, s'alimenta de qualsevol interpretació dels fets, de poques veritats i de moltes mentides i sap construir, de forma gairebé instantània, realitats fràgils, imaginades que omplen aquests espais que no sabem deixar buits perquè ens angoixen.

“Decir sí de hecho, atreverse a abrigar una confianza radical, arriesgarse a confiar en la vida: así, y sólo así, puedo proseguir mi camino vital, adoptar una determinada actitud básica positiva, continuar avanzando y conservar la posición erguida.”
(Csikszentmihalyi, 1998, p. 24)

La confiança, que no la ingenuïtat, demana una actitud de vida sòlida i ancorada en compromisos i creences més que en quimeres i, quan neix i creix, genera un sentiment ple, vertader i amb arrels profundes.

¡Se trata, con todo, de una confianza en la vida por entero crítica! A la sazón ya era consciente de que esta confianza en la vida no tiene absolutamente nada que ver con la credulidad o el optimismo barato. La realidad del mundo y del propio ser, a menudo tan lúgubre, no había cambiado. Lo único que se había transformado era mi actitud fundamental ante ella. (Küng, 2011, p. 25)

La lectura d'aquests textos de Hans Küng, en el marc d'uns dies de formació intensius fora de casa, em van fer adonar del punt d'inflexió que vaig fer quan vaig prendre consciència de que fer el camí de la por era gossar viure l'escola, els seus neguits i els de la resta de la vida des de la confiança.

Treballar la confiança, com diu Hans Küng, es concreta en conrear la confiança en mi mateix, en l'altre i en la vida, entesa com totes les relacions i entorns en les que es dona la pròpia existència.

Fins aleshores, la raó m'havia ajudat a construir un entorn de certesa, que jo creia real, en el qual tot podia ser assumit des d'una anàlisi estructurada. La raó, a priori, em donava seguretat i el no saber que vindrà quedava gestionat pels pronòstics i previsions analítiques.

De fet, em reconec i em reconeixen destre en fer anàlisis eficients de l'entorn tant professional com personal i social.

Però em calia poder confiar en la raó, també, per poder seguir fent el meu camí. I, passat el temps, veig que sense haver de renunciar-hi he anat fent espai a allò sentit i la raó m'ha ajudat a una reflexió molt rica d'allò viscut.

“Pues la confianza en la razón, si bien no es demostrable de antemano, puede ser experimentada en su ejercicio: en el uso de la razón, en el abrirse a la realidad, en el decir sí. La confianza radical en la realidad -al igual que otras experiencias fundamentales como, por ejemplo, el amor o la esperanza- no se deja demostrar argumentativamente por anticipado, pero tampoco es justificable sólo *a posteriori*.” (Küng, 2011, p. 26)

Amb l'assumpció de la direcció de l'escola vaig sentir que havia entrat de ple a la vida adulta.

Havia d'aprendre a fer el meu camí sense haver de tenir el trajecte a la vista i saber que la confiança era, també, saber fer bones les errades que cometés. I, recordo que un consultor sènior amb el que vaig coincidir mentre treballava als jocs olímpics, em va dir que la confiança, paradoxalment, apareix quan no hi ha respostes.

Ni començar a treballar, ni casar-me, ni tenir a l'Anna i la Maria em van generar mai por ni la sensació d'haver emprés un camí que requeria una maduresa i una actitud madura, serena i de compromís amb mi mateix i amb els altres. Als pocs mesos de ser a l'escola vaig prendre consciència que o ampliava el meu radi de confort o quedaria sotmès per la por i no seria capaç de viure amb llibertat.

“Antoni Aguilar: I la llibertat és gestionar allò que et passi.” (Professionals et al., 2014, p. 11)

Acceptar que la por forma part de la vida va ser acceptar-me la por i rebre-la com a quelcom meu, propi i que ocupa l'espai del futur imaginat i, que al fi de comptes, molt poques vegades la por apareix en present.

Com a director, em feia molta por no tenir les respostes que em poguessin exigir les persones de l'organització, no saber si el camí triat era el bo, etc. No tenia totes les respostes perquè tenia dubtes i, això, no em feia por. Em feia por sentir qüestionat el meu lideratge per falta de respostes.

I si quan no tens respostes, la resposta és confessar que no en tens?

“Todos los líderes pasan por momentos en los que no saben qué contestar, aunque pocos tienen el coraje de ser tan sinceros como Bennis [Rector de la Universidad

de Cincinnati] por miedo a parecer ignorantes, inseguros o, peor aún, descontrolados. Sin embargo, y dada la rapidez de los cambios y los sucesos mediáticos instantáneos, la duda es un sentimiento legítimo. De hecho, reconocer que o tienes la respuesta es mucho más saludable que fingir seguridad porque valida la incertidumbre que sienten los demás y te permite, como líder, ahondar en las razones sin comprometerte de forma prematura.” (George, 2009, p. 192)

La por es present en els grans moments de la humanitat i els grans referents, com Jesús, Mahoma, Gandhi, Martín Luther King, per exemple, ho són, sobretot, perquè confessen la seva por, renunciïn a les aspiracions vitals més òbvies i valoren tant la vida, que la donen.

Voler viure amb sentit la pròpia vida és el sentit de la vida i saber-se distanciar dels sentits primaris, instintius, aquells amb els que naixem és un aprenentatge permanent i sense més final que la mort.

“Si nos limitamos a satisfacer las necesidades del cuerpo, la vida biológica es un proceso simplemente automático. Pero vivir, en el sentido en el que habla el poeta⁵, no significa en absoluto algo que suceda por sí mismo. De hecho, todo conspira contra ello: si no nos responsabilizamos de su dirección, nuestra vida será controlada por el exterior para servir al propósito de cualquier otro agente externo.” (Csikszentmihalyi, 1998, p. 9)

Jesús, abans de començar la seva vida pública és temptat pel “Diable”, eufemisme de les necessitats bàsiques i l’anhel humà més instintiu i noble: assegurar que no passaré gana, que no patiré i que obtindré poder i seguretat per a mi i els meus, i fa una renúncia

⁵ L'autor es referix al poeta W. H. Auden i als seus versos "If we really want to live, we'd better start at once to try: If we don't, it doesn't matter, but we'd better start to die"

explícita a dedicar la seva vida al que la dediquem la majoria de persones: a convertir les pedres en pa, i seguir-ho fent més enllà de la necessitat d'alimentar-nos; a conquerir territoris i espais, més enllà dels necessaris per a ser i tenir el teu lloc per a estar; i a buscar el reconeixement de l'altre i, sobretot el públic, de forma desafortada pensant que l'afecte postís d'un homenatge o de la fama és l'aliment imprescindible per a ser feliç. Però renunciar a aquests "sentits" de la vida és molt difícil i només una vocació molt ben assumida i una gran confiança en la vida pot permetre'm instants de llibertat.

Jesús, en el seu discerniment i dubte abans de decidir-se a seguir la crida a una vida pública, que el duria a la mort, va passar quaranta dies al desert consolidant la seva decisió i, al llarg dels quals, va renunciar a continuar fent d'aquestes motivacions el seu "sentit de la vida".

"Aleshores l'Esperit va conduir Jesús al desert perquè el diable el temptés. 2 Jesús dejunà quaranta dies i quaranta nits, i al final tenia fam. 3 El temptador se li acostà i li digué:

--Si ets Fill de Déu, digues que aquestes pedres es tornin pans.

4 Però ell li va respondre:

--L'Escriptura diu: L'home no viu només de pa; viu de tota paraula que surt de la boca de Déu.

5 Llavors el diable se l'enduu a la ciutat santa, el posa dalt de tot del temple 6 i li diu:

--Si ets Fill de Déu, tira't daltabaix. Diu l'Escriptura: Donarà ordre als seus àngels, i et duran a les palmes de les mans perquè els teus peus no ensopeguin amb les pedres.

7 Jesús li contestà:

--També diu l'Escriptura: No temptis el Senyor, el teu Déu.

8 Després el diable se l'enduu dalt d'una muntanya molt alta, li mostra tots els reialmes del món i la seva glòria 9 i li diu:

--Et donaré tot això si et prosternes i m'adores.

10 Li diu Jesús:
 --Vés-te'n, Satanàs! Diu l'Escriptura: Adora el Senyor, el teu Déu, dóna culte a ell tot sol.
 11 Llavors el diable el va deixar, i vingueren uns àngels i el servien.”(Mt, 2009, pp. 4,1-11)

Jesús em sedueix perquè és un model de vida que parla de la por amb naturalitat, la reconeix, diu que prendre compromisos pot fer patir i que més que orientar els esforços a no tenir por, els dediquis a trobar-li sentit.

“Que els vostres cors s'asserenin i no temin.”(Diversos, 2009, pp. Joan 14,27)

Assumir la responsabilitat de la direcció de l'Escola, per a mi, va ser una experiència viscuda des del sentir quotidià, sense cap mena de sentit i viscut com una limitació o incompetència meva i que, només molts anys després, he identificat amb aquests models universals de vida.

I, a la meua vida, en aquest *trobar-li sentit* sempre hi ha estat present l'altre.

I la cohabitació amb la por la supero des de la confiança, en el seu sentit més profund, i és una confiança que no és ingenuïtat, és una confiança nascuda de l'experiència i de l'esterilitat poruga de la desconfiança.

“Una confianza primigenia que, en lucha con todos los asomos de frustración y desesperación que una y otra vez se ciernen amenazadores, deviene en porfiada esperanza. De este modo cabe ejercitar la virtud de la perseverancia, la resistencia, la constancia, la tenacidad” (Küng, 2011, p. 26)

La pràctica de Qi-Gong em va permetre modificar els meus moviments quotidians, la meua manera de mirar-me, de mirar a l'altre i de mirar la vida. La pràctica regular d'aquesta gimnàstica

oriental, basada en moviments lents i harmònics coordinats amb la respiració i que t'ocupa la ment, havia arribat des de la raó però m'havia modificat el meu sentir.

Al cap del anys, en una conversa amb la Neus, la meva mestra, em va sorprendre quan em va dir que em reconeixia moviments del Qi-Gong en el meu gest, en la meua forma de moure'm, de caminar i d'explicar-me amb les mans.

Llegint Senge referint-se a l'Aikido m'hi vaig sentir reconegut.

“Una fuente de aprendizaje físico es el "aikido", el arte marcial de la paz. El aikido fomenta los movimientos deliberados, lentos, atentos. Con el tiempo y la experiencia se desarrolla una actitud relajada, equilibrada, dentro del propio organismo, que ni se excita por la resistencia ni tampoco cede ante ella. Las personas desarrollan una gentil manera de comportarse que les permite comprometer la confianza de los demás en tiempos de crisis. Sea mediante "aikido" u otra disciplina orientada a la atención cuidadosa, pueden aprender a servirse del cambio que les rodea como fuente de poder, así como los marinos aprovechan las corrientes marinas y los vientos.” (Senge et al., 2000 p. 128)

L'escola concertada, l'escola pública i l'escola religiosa

L'escola privada concertada forma part del sistema d'interès públic, però en l'imaginari popular pesa més el mot “privada” que el concepte “concertada”.

Cal acceptar que l'aspecte determinant ha de ser un ideari orientat al servei públic, obert a tothom i no perseguir el lucre.

“L'escola privada té una llarga tradició a casa nostra i ha fet contribucions qualificades al servei educatiu del nostre país. El paper d'aquesta escola ha variat molt des de les antigues escoles de les institucions religioses i escoles parroquials dels segles passats, quan hi havia una oferta pública de l'Estat deficient o inexistent,

passant per les escoles privades vinculades de maneres diferents a l'Escola Nova i moviments de renovació pedagògica de començaments del segle XX, els ateneus, les "escoles de resistència" que van conrear una identitat catalana pròpia en el període franquista, fins arribar a l'actual període democràtic on la majoria d'aquestes escoles van acollir-se als concerts educatius." (Ylla, Masllorens, & Menendez, 2004, p. 9)

Una de les funcions quan fas de director en una escola concertada és la de representar oficialment a la institució titular i l'assumpció d'aquesta responsabilitat em va fer pensar molt sobre com fer-ho bé des del meu compromís cristià i la meva condició de laic. Podria ser un bon referent?

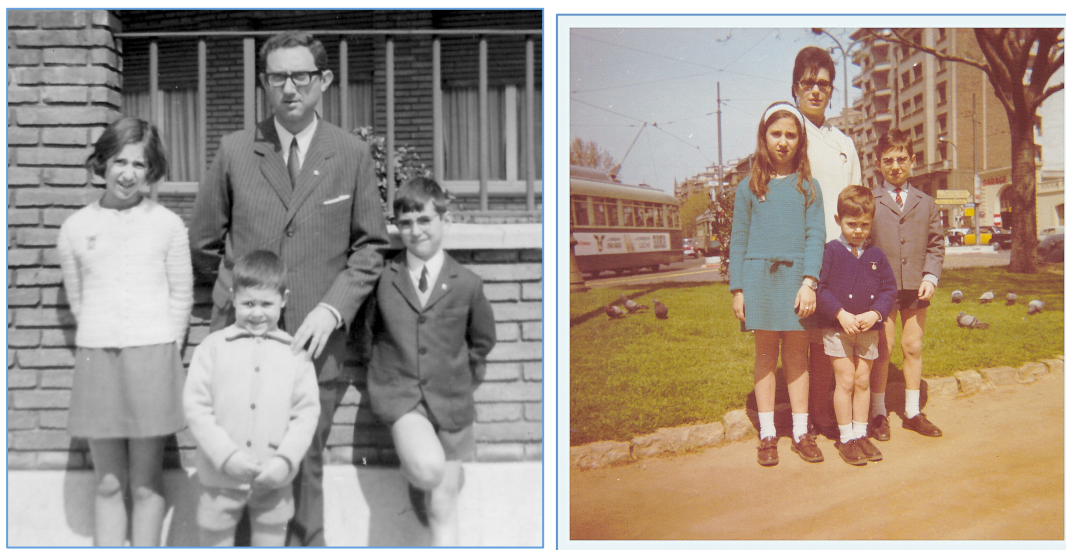
Ja he comentat que el director del qual vaig rebre el relleu era un religiós que es jubilava i que tenia un perfil personal i professional que diferia molt del meu, erem de generacions molt diferents. Lògicament, no podia emprar moltes de les estratègies i eines de poder que la seva condició d'escolapi religiós i capellà li atorgaven i que, sobretot, no em sentia amb el poder per aconseguir ser reconegut fàcilment com un representant de la institució.

Pensar que el Pare Provincial havia validat el meu nomenament m'alleugeriria la pressió de si sabia fer-ho tal com s'esperava.

Per sentir-me segur o, pensant que m'hi sentiria, vaig voler aprofundir aspectes de la meva fe, de la meva manera de viure el ser i el sentir-me cristià i vaig participar en els moviments institucionals que treballaven la presència del laïcat a les institucions escolars.

De petit era obedient, formal i molt confiat i la meva experiència en l'àmbit de la religió sempre ha sigut bona, tant a casa com a l'escola com als moviments juvenils als qual vaig pertànyer. No tenia cap experiència negativa amb el fet religiós.

El pare és un creient obediènt, com a principi fonamental, i d'acord amb la seva educació conservadora.



Fotografies 14 i 15: L'autor (a la dreta) amb el pare, la mare la germana i el germà. Barcelona. 1967-1968

La mare, és una persona educada a les escoles franceses, d'uns pares creients en un país republicà i obert. Des de petita, segons m'explica, ja va saber donar-se respostes a les preguntes més transcendents i, arribat el moment, va poder acomodar la seva espiritualitat a la litúrgia d'una societat franquista i a la del meu pare, que no diferien gaire.

Ara, de gran, puc afirmar que la mare és la que em va donar, i em dóna, la mesura de la llibertat. Els tres germans vam ser protegits dels entorns més conservadors d'una família paterna connectada, però segrestada per un cosí del pare, jesuïta, que volia fer de guia espiritual de tots els nebots i nebodes.

Vaig fer la primera comunió als set anys i aquell dia, aquest cosí del pare, amb dots de lideratge i autoritari, va renyar-me i em va ventar un calbot perquè no li vaig saber respondre, adequadament i sense dubtes a la pregunta "Renuncias a Satanás, a sus pompas y a sus obras?" I és que no la vaig entendre.



Fotografia 16: La Primera Comunió de l'autor (dreta) amb la germana, el germà i l'àvia paterna. Barcelona. 1967

Mai vaig haver d'anar als campament d'estiu ni a les activitats que organitzava i a les que participaven molts cosins de la família perquè la mare, estratègicament, en triava d'altres. A ella, doncs, li dec el no haver tingut experiències de rebuig en aquest àmbit sense que, en canvi, tampoc hagi estat un testimoni de fe determinant.

Vaig fer d'escolanet com a manera entretinguda de passar l'obligada missa del diumenge i perquè m'atreia el fet de pujar al presbiteri i entrar a la sagristia a veure que hi havia darrera d'aquella

porta misteriosa d'on emergia el capellà i a on, al final de la missa, hi retornava. El pare encara ho fa i potser li dec a ell l'haver-ho fet de petit.

A l'adolescència vaig comptar amb la guia i companyia d'un escolapi jove, amic meu, i a l'escola de formació professional amb uns jesuïtes de l'àmbit obrer, ben diferents al meu oncle, que em van oferir una altra manera de viure el compromís cristià i que em va agradar.

I tornant als finals dels anys noranta, la institució titular forçada per la falta de vocacions en una Catalunya creient però molt secularitzada, havia iniciat un procés intern i participatiu per buscar la millor manera de relació dels laics i laiques amb la institució. Em vaig sumar a la feina d'aquests grups i vaig absorbir

tot el que podia, m'ho feia meu i m'ho rumiava i ho posava en context a l'escola i m'ho tornava a rumiar. A l'escola no hi havia cap escolapi en nòmina i s'havia de liderar la pastoral, perquè els capellans que quedaven a les escoles es feien responsables de les classes de religió i, l'efecte reactiu, era que els mestres no se les sentien seves. En aquest pensar, i fer i viure la realitat vaig acabar sent convidat a un capítol general de l'ordre a Roma, com a testimoni de laic amb responsabilitats a la institució.

Els dies dels dos estius consecutius que vaig passar a Roma em van permetre conèixer religiosos i laics de totes les parts del món on la institució és present, creuar una porta de la institució cap a espais desconeguts per mi, semblants a les de la sagristia de petit, i comprovar com al tocar-lo el misteri s'esvaeix i s'obra a una realitat humana i comuna a moltes organitzacions de les persones i gens desconeguda en quant als interessos i als desinteressos generals.

Sempre he agraït al pare provincial la seva confiança i l'oportunitat de poder apropar-me a aquests espais reservats perquè vaig aprendre molt d'aquest compartir, del testimoni de persones que s'han integrat a una comunitat de sostre i vida, com són les seves dinàmiques institucionals més íntimes i que si la institució segueix endavant i present a moltes parts del món és perquè compta amb molt bones persones i amb un alt compromís envers els altres.

Vaig aprendre la importància de les paraules en els textos normatius perquè esdevinguin bons espais comuns per acollir les diferents realitats de la institució, vaig veure que les diferències són perifèriques i visibles i que costa arribar als consensos perquè viuen en els nuclis, en la part més profunda dels éssers allà on, de vegades, ens costa endinsar-nos-hi.

Vaig llegir, escriure, parlar, sobretot parlar, i escoltar molt a persones rellevants, per poder aclarir-me i saber com respondre a les preguntes tancades que ens havien fet arribar als 5 laics cridats a capítol.

La realitat social determina molt la forma de fer i de dir i calia superar la distància del llenguatge amb els testimonis de castellans, bascos o sud americans presents. Però per això cal temps. El temps per confiar, per deixar-se impregnar per l'altre amb confiança.

Si una institució, la que sigui, pren forma en països i realitats diverses vol dir que allò que és, té sentit per a totes aquestes persones. Al cap dels anys, la institució ha pres el color i la forma de vida pròpia de cada indret i, al cap de més anys, podem creure que allò nuclear és allò perifèric, allò visible.

Quan la societat canvia, com ha passat a Europa amb la forma de vida religiosa, la institució ha de trobar la manera de desvestir-se per arribar al nucli i beure dels valors primers, de les formes que tenien d'expressió i buscar una manera diferent de mostrar-se, més ajustada a la nova realitat. Paradoxalment, no permetre el canvi pot acabar comportant un gir en els valors essencials, modificar allò que volíem protegir.

Tot i que moltes de les nostres inseguretats les neutralitzem amb els elements perifèrics, materials o litúrgics i, recórrer el camí del canvi vol dir ser capaç de sostenir-te en allò essencial, universal i desprendre't de lo superficial i, a voltes, local. I això és el que demana temps per a la confiança. I, si el canvi és molt profund, com pot ser aquest, hem d'acceptar que no el podrem fer nosaltres i que el nostre compromís serà amb les generacions posteriors, Haurem de dotar-nos amb unes estructures i unes formes que ens permetin acabar el nostre cicle, tal com som, però entenent que els que ens segueixen han de poder modificar el que calgui per sentir-s'hi part viva i, en conseqüència, mantenir viva la institució.

He fet meva aquesta posició enfront dels canvis a les institucions, també les educatives, entenent que els consensos són dels nuclis i els dissensos de les perifèries. Vull dir que, donada una coherència formal mínima, en una escola una mestra gran, amb les seves metodologies, formes i costums, pot estar més a prop d'una mestra jove, amb unes metodologies, formes i costums molt diferents que

dues mestres de la mateixa generació però que no s'estimen la feina. Si en allò essencial coincidim: estimar els nens i nenes, voler fer-los protagonistes del seu aprendre, ser un referent de relació basat en respectar l'altre i a un mateix, per exemple.

Sóc conscient que al nucli s'hi arriba, també, des de la perifèria i que aquestes formes i elements perifèrics han de saber captar-nos d'entrada i ser adients per explicar allò de dins que no es veu fàcilment i que hem de donar i donar-nos temps per poder fer-nos i sentir-nos part d'allò nuclear, d'allò essencial. En la mida que això va succeïnt és quan no ens ancorem en allò perifèric i formal per innecessari per a nosaltres, que no per altres, perquè ja tenim les seguretats ancorades en allò vertader.

Els límits determinen els espais de relació en una institució o organització i al ser visibles podem pensar que ens limiten, però ben viscuts mantenen l'equilibri de les àrees de confort que delimiten.

“Los límites que impulsan los distintos retos se relacionan entre sí; todos se afectan unos a otros en formas que probablemente varían de una organización a otra. Se resuelve uno satisfactoriamente, y otro surge para compensar. En cualquier sistema complejo, como una organización, hay miles de fuerzas y tensiones que buscan cada una su propio punto fijo, especialmente cuando se agregan las diversas prioridades y aspiraciones de las personas que toman parte.” (Senge et al., 2000 p. 56)

Em sembla important explicitar que he hagut, i segueixo fent, un camí de retrobada, que no de reconciliació doncs mai vaig sentir rebuig, amb la Bíblia i , sobretot, amb els evangelis. Són relats de persones, amb la força dels testimonis vitals, que van viure una forta experiència de vida i, a mida que vaig vivint, hi vaig trobant sentit.

“En el pasado los profetas, poetas y filósofos han deducido verdades importantes, verdades que son esenciales para nuestra supervivencia. Pero han sido expresadas con el vocabulario conceptual de su época, de forma que, para que sean útiles, su significado tiene que ser redescubierto y reinterpretado por cada generación. Los libros sagrados del judaísmo, del cristianismo, del islam, del budismo y del hinduismo védico constituyen los mejores depósitos de ideas fundamentales de nuestros antepasados, e ignorarlos sería un acto infantil de presunción.” (Csikszentmihalyi, 1998, p. 11)

Parlar de Jesús no està de moda, però a mi em permet connectar amb les dimensions transcendents de la vida.

Com que en una institució viva hi conviuen persones en diferents estats de maduració i evolució hi ha d'haver respecte i espai per a tothom. Aquí és on entenc, també, que les uniformitats anul·len però hem d'acceptar que hi hagi individus que descobreixin, o no vulguin ni descobrir-ho, que no senten la seva pertinença amb arrels prou sòlides com per sotmetre's als sacsejos dels vents del canvi i, és comprensible, que despleguin defenses en tots els àmbits possibles, des d'allò més ideològic, al històric, al personal, al funcional, al econòmic, al formal...

Per viure bé un canvi personal i institucional és important tenir temps per a la maduració, per esbrinar la teva vinculació amb les essències, per enfortir-la des de l'experiència de la relació amb les persones, i per dissenyar de manera participada el procés pròpiament dit i entenent que és un procés de cicle llarg, que no ens ha d'exigir modificar segons quines essències pròpies de la nostra generació però que permeti fer-ho a les posteriors.

Per a mi, és una expressió d'actitud plural i que demana tanta valentia que entenc que els canvis tinguin anades i vingudes, dubtes i entrin en bucles que, fins i tot, poden acabar en l'extinció.

Amb aquesta experiència puc afirmar que accepto bé les diversitats que una escola cristiana rep avui i les visc amb la normalitat que ens demana la nostra societat en el moment en el que vivim. No hi

veig conflicte, veig persones amb i en conflicte, que cal atendre i entendre.

Les institucions que han perdurat al llarg del temps, observo que, han sabut integrar una minoria que discrepa i conserva unes essències que no s'arregleren amb el discurs públic del moment, però que no són anul·lades. A la llarga, seran la llavor que permetrà a la institució seguir vigent quan la realitat canviï.

La Comunitat de La Mina

A la comunitat escolàpia del barri de La Mina hi vaig anar a sopar, de nit i vaig conèixer el conjunt de blocs prefabricats de formigó que configuren un barri fosc, amb muralles fosques quadriculades per les llums de les finestres, amb roba estesa, veus i crits llunyans i propers, aceres brutes i una barreja d'olors que em van traslladar als dies d'esplai als carrers del laberíntic polígon Canyelles.

M'havien proposat participar a unes reunions de comunitat amb el propòsit de generar espais de convivència institucionals participats per religiosos i laics.

Van ser sis anys que em van donar mesura del meu compromís amb les persones que pateixen, amb la meva vocació educadora i amb la institució.

Saber dels orígens del barri, dels orígens de la comunitat, dels testimonis dels escolapis que van començar a fer escola pels nens i nenes pobres, gitanos del Camp de la Bota, en la Barcelona dels anys seixanta i setanta, reconèixer els fonaments pedagògics basats en la relació, en que si vols que el José s'interessi per aprendre abans ha d'interessar-te en José, d'escolapis que van acabar a la presó perquè educar també vol dir parlar de llibertat i des de la llibertat en una dictadura que no ho permet. Tot i no viure-hi ni treballar-hi, poder establir un vincle amb unes persones que comparteixen amb mi un projecte i una manera d'entendre l'educació des d'un espai i una cultura molt diferents.

Va ser una aproximació a la mirada de l'educació que Paulo Freire escrivia a finals dels anys seixanta de Brasil, una societat en transició i que, igual que a La Mina, immersa en una voluntat de canvi democràtic però llastrada per una dictadura que volia que l'educació generés ciutadans acomodats i conformats amb les respostes dictades i que no es fessin preguntes.

“Una de las preocupaciones fundamentales, a nuestro juicio, de una educación para el desarrollo y la democracia debe ser proveer al educando de los instrumentos necesarios para resistir los poderes del desarraigo frente a una civilización industrial que se encuentra ampliamente armada como para provocarlo, aun cuando esté armada de medios con los cuales amplíe las condiciones existenciales del hombre.

Una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la pérdida de su propio "yo", sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus "descubrimientos", a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión; que lo identifique, en fin, con métodos y procesos científicos.

Frente a una sociedad dinámica en transición, no admitimos una educación que lleve al hombre a posiciones quietísimas, sino aquellas que lo lleven a procurar la verdad en común, "oyendo, preguntando, investigando". Sólo creemos en una educación que haga del hombre un ser cada vez más consciente de su transitividad, críticamente, o cada vez más racional.”
(Freire, 2011 [1969], p. 115)

Hi he descobert un d'aquests espais de discrepància institucional i he confirmat que la base de l'educació és cuidar la relació, estimar a l'alumne i que el que educa és el que fas i no el que dius.

On tens els peus tens el cap i poder tenir els peus, de tant en tant, a La Mina m'ha fet incorporar una mirada sobre l'educació, el sentit de la vida i la institució molt rica. També ho agraeixo molt a les persones que m'ho han permès i amb les que ho he compartit.

El temps

El temps és una de les magnituds que m'han ajudat a configurar el meu univers i ha estat una de les variables bàsiques a partir de la qual he estructurat el viure i, en conseqüència, m'he estructurat.

Aquesta concepció ha fet que dominés en mi la configuració lineal del temps, fent prevaler la seva funció comptadora i instrumental. El temps ha estat quelcom més relacionat amb el calendari i amb la durada que amb la vivència d'allò succeït.

Al llarg de molts anys, he anat incorporant la dimensió vivencial del temps, la consciència del que és actual, de l'ara i que pensar en el futur és fa necessari però assumint que programar no és predeterminar. M'he trobat còmode recuperant els clàssics *chronos* i el *kairos* i és que els grecs ja sabien que no dura el mateix un minut de plaer que un minut de dolor.

Recordo una sessió de treball amb la Dra. Virginia Ferrer on em deia que entre el llenguatge i el temps hi ha una relació important que és la linealitat, què no és reversible, però quan incorpores el subjecte, el llenguatge i tot el resignificat de la experiència, resulta que el nou relat no modifica el temps però permet un canvi de trajectòria de futur perquè pot fer reversible el determinisme de les experiències viscudes.

Quan resignifico la meva experiència des d'altres interpretacions o referents m'estic col·locant en un altre punt del meu univers i això també pot ser terapèutic, des del punt de vista organitzatiu.

Per tant, des del constructivisme radical, què sosté que no hi ha fets sinó que l'únic que hi ha són relats sobre els fets, veiem la importància que adquireix el llenguatge. Davant d'un fet, és aquest

significat el que ens permet reorientar l'experiència viscuda i aquest fet es pot tornar a viure, a re-viure, revisant-lo. Es poden afegir o treure elements que no s'havien sabut o pogut incloure i amb aquest nou relat es situa el problema o l'experiència en un altre nivell d'anàlisi que pot permetre obrir altres possibilitats de resolució i, en conseqüència, de futur.

Aquests nous relats, degut a la incorporació d'elements ignorats o a l'absència d'elements oblidats com per exemple els contextos institucionals o econòmics específics del moment, poden resoldre millor algunes situacions que eren viscudes com a conflictes en relats anteriors.

Penso, aleshores, que la distància temporal també permet ponderar la component emocional regulant allò racional tot i deixant que flueixin altres lectures d'un mateix fet.

“Quizás, más que la idea de una búsqueda de alguna “verdad”, lo que puede leerse detrás de este vago poetizar es más bien una rebelión frente a la arrogancia del hombre, incluyendo su pretensión de llegar a “poseer” alguna verdad sobre ese infinito que nos rodea. De ahí mi distancia de la concepción positivista de nuestros tiempos, en sus diferentes matices.

Pero leer a Pascal me sugirió también otra posible vía para escapar de la angustia de aquella pregunta sobre el tiempo. Frente a la inexorable uniformidad del tiempo, que se extiende por “toda la eternidad que me ha precedido y toda la que me seguirá”, decidí de repente que no podía ser así, que la idea de un tiempo homogéneo y uniforme no puede concordarse con la “temporalidad” de nuestra vida, en la cual el fluir del tiempo realmente cambia con el estado de nuestra conciencia. Como descubrí más tarde en San Agustín, “en ti, alma mía, mido yo el tiempo”. O como escribe Heidegger, “la cuestión de ¿qué es el tiempo?, se ha convertido en la pregunta: ¿quién es el tiempo?” Así como una hoja estrujada que uno tira detrás de sí, “decidí” que el tiempo que realmente no había pasado en mi conciencia podía desaparecer, o por lo menos, podía

imaginarse en una dimensión diferente. En ese momento “descubrí” la idealidad del tiempo...
 ¿Qué es, pues, el tiempo? O más bien, ahora, ¿qué puedo hacer preguntando sobre el tiempo?
 Nada, evidentemente. Pero en esta nada está nuestro ser-ahí...” (Malquori, 2013, p. 27)

La reflexió sobre el temps ens va dur a presentar una comunicació amb un amic i company del doctorat, en Massimo d’Arco, on exploràvem les possibilitats que la física quàntica pot oferir als docents de batxillerat per treballar un canvi de paradigma.

“Podemos encontrar procesos similares en los ámbitos sociales, religiosos, científicos y educativos. Willigis Jäger⁶ (2002) afirma que *“El centro y punto cardinal para los positivistas es el cerebro que, gracias a unos procesos neurológicos, produce la consciencia. La mística asegura lo contrario: no es el cerebro el que produce la consciencia, sino que ésta crea formas y, asimismo, un cerebro”*. Además, aboga por una aceptación de la diversidad y desestima la imposición de modelos *“Será imposible convencerle de esta verdad con argumentaciones, porque la mística no es cosa de fe sino de experiencia”*. Carl G Jung lo expresó muy claramente así: *“La experiencia religiosa es absoluta. Se escapa a cualquier discusión. Lo único que se podrá decir es que nunca se ha tenido esta experiencia, y la otra persona dirá: “lo siento, pero yo sí la he tenido.” Y, con ello, la discusión ha terminado. Carece de importancia lo que el mundo opine sobre la experiencia religiosa; quien la tiene posee un gran tesoro de algo que se ha convertido para él en fuente de vida, sentido y belleza, proporcionando un brillo nuevo al mundo y a la humanidad”*.

Otro ejemplo de evolución que rompe con la creencia clásica que lo trascendente no está vinculado a lo

⁶ Willigis Jäger es monje benedictino en la abadía de Münsterschwarzach, en Würzburg, Alemania y uno de los guías espirituales más reconocidos de nuestro tiempo.

racional, lo encontramos en el estudio de Newberg y D'Aquilli citado por Ramón M. Nogués (2007) con referencia a la relación entre las estructuras cerebrales y las experiencias trascendentes de las personas. Dicho estudio llega a decir que la mente es “trascendente por defecto”, en el sentido que en estas experiencias se combinan el sistema vegetativo, el sistema límbico y las funciones analíticas complejas del conjunto del cerebro. Es decir, que el cerebro humano tiene una cierta disposición natural a la experiencia trascendente, mística o religiosa.

Y en la educación, la escuela parece inclinada hacia un modelo cognitivo estándar, que podríamos definir positivista, en toda la experiencia del aprendizaje.

Pero así como la física clásica se reveló incapaz de describir fenómenos del mundo de lo infinitamente pequeño, de la misma forma tendríamos que asumir que con la concepción y la organización actual del saber en las escuelas transferimos a los alumnos un único referente cognitivo. De hecho, la realidad es mucho más compleja y la mirada desde la física cuántica puede ser una manera de mostrar y facilitar la aceptación de esta complejidad.

La física cuántica nos habla de la probabilidad de ser en lugar de ser; de la contemporaneidad de estados distintos de una partícula en lugar de uniformidad y univocidad y nos ofrece posibilidades en lugar de certezas. Este es su encanto y nos abre un sinfín de alternativas para aplicar el currículum y favorecer un análisis plural y más en sintonía con la realidad de nuestro alumnado. Sin pretender enseñar modelos y teorías que no sean compartidos por la comunidad científica, puede ilusionar y resultar muy motivador invitarles a descubrir las fronteras que los científicos están alcanzando.” (d'Arco, Cereceda, & De la Torre, 2008, p. 4)

La política i l'educació. L'educació i la política

Un dels canvis del que vaig ser plenament conscient, mentre vaig ser director a l'Escola, va ser la politització de l'educació a Catalunya.

Vaig viure amb gran incomoditat com els mitjans de comunicació començaven a publicar notícies de fets ocorreguts a les escoles per a obligar als polítics implicats a haver-se de posicionar i, d'aquesta manera, generar oportunitats de rèplica i de dubtes sobre la seva gestió.

Fins als anys 90 en general, la política publicada als mitjans era quelcom que atenyia als polítics, i les notícies es referien a situacions, fets o actes que no tenien una relació directa amb el quotidià dels ciutadans i de les ciutadanes. No dic que fossin aspectes aliens al comú de la ciutadania però l'origen de la notícia eren lleis, aspectes de finançament, declaracions als hemicicles, terrorisme, declaracions o contradecaracions. A Catalunya feia anys que governava CiU i a Madrid el PSOE. La dura campanya del PP amb els GAL va facilitar, penso, que el PP guanyés les eleccions i, a Catalunya, calia trobar la manera de facilitar el canvi.

La forta presència d'escola concertada, fet diferencial respecte de la majoria d'autonomies de la resta d'Espanya i que té la seva explicació històrica i econòmica, va oferir-se com una falca per a esquerdar el govern de CiU.

L'escola concertada ja existia i, la meva opinió, és que va ser finançada pels governs de CiU per raons econòmiques més que ideològiques, tot i la pressió d'Unió. L'escola concertada només rebia els diners per pagar el professorat i unes despeses de funcionament, donat que l'edifici no era de titularitat pública i el personal d'estructura depenia del tipus d'immoble i dels serveis addicionals que la titularitat estigués oferint.

Els governs de CiU opino que no van actuar amb transparència i van optar per concertar el servei d'interès públic a canvi de pagar uns salaris que, fins al moment, havien pagat els pares i mares de cada escola. De totes, totes, significava rebaixar el cost del rebut escolar que pagaven les famílies sense haver d'assumir la totalitat del cost de la plaça escolar. Era, doncs, interessant pels pares i mares de les escoles concertades. També era ben vist per les entitats titulars perquè seguien mantenint la propietat del patrimoni però, havien de recaptar els diners necessaris per a mantenir-lo. No hi havia d'haver cap dificultat, doncs: els pares i les mares ja tenien



Fotografia 17: El President del Parlament de Catalunya impartint una conferència a l'escola, acompanyat per l'autor i un professor. 2005.

l'hàbit de pagar.

L'escola pública va poder rebre més diners dels que hagués rebut si les escoles concertades haguessin estat assumides pel govern, o, el país va poder destinar diners a fer polítiques derivades de les transferències de competències que

arribaven sense el finançament complet. Potser, per exemple, ara comptem amb uns cossos de policia i de bombers, es digui el que es digui, dels més ben equipats d'Espanya.

El pagament de les despeses de manteniment del patrimoni i dels serveis que l'escola concertada oferia des de la titularitat, i que l'escola pública oferia des de les Associacions de Mares i Pares, va quedar sense aflorar de manera transparent. El concert permetia que el govern proclamés que l'ensenyament obligatori era gratuït, però sense aclarir que es duia a terme en unes infraestructures

privades que els propis usuaris havien de pagar. De fet, una escola pública, funciona de manera similar, doncs l'edifici acostuma a ser propietat del municipi. Els ciutadans i ciutadanes d'un municipi paguen les despeses de manteniment dels edificis i el personal corresponent mitjançant els impostos i, els pares i mares d'una escola concertada, a més a més, paguen aquestes despeses de la seva escola però, de forma voluntària.

I aquesta va ser la gran mentida silenciada i articulada a partir de les aportacions a unes fundacions que, podien escapar-se dels controls públics, i tenien per objectiu assegurar la qualitat de l'educació de les escoles concertades i, a la vegada, alliberaven a l'administració de qualsevol compromís de manteniment de la qualitat del servei, si en un futur aquella escola esdevenia pública. L'esquerda existia però com que era consentida i convenient per totes les parts implicades ningú no hi va parar atenció.

Els pares i mares que havien viscut la implantació del concert i havien vist rebaixades les quotes de l'escola van anar marxant de les escoles concertades a mida que els seus fills i filles finalitzaven l'escolaritat i els nous pares i mares ja van entrar pagant el que pagaven. A la vegada, les escoles públiques van seguir fent una molt bona feina i es van anar dotant d'edificis nous i de disseny modern i, els pares i mares, de les escoles concertades van començar a preguntar-se perquè havien de pagar si l'escola pública era gratuïta. Les diferències entre escoles concertades i públiques eren de dos tipus, les generals i les particulars.

Les generals eren les diferències visibles i objectives: que es pagava un cost addicional a la propietat, que s'oferia una sisena hora de classe i que els serveis complementaris eren responsabilitat de la propietat.

Les diferències particulars depenien de quina fos l'entitat titular de l'escola i, per tant, de l'ideari i de la tradició i imatge que l'escola tingués en el municipi o barri. Tot intent de generalització, tant de les escoles públiques com concertades, que es van fer i molt, no

resistien la prova de contrast de la realitat però eren de gran impacte mediàtic.

Les escoles concertades que van resistir eren necessàriament rendibles, vull dir, que per poder optar al concert havien d'assegurar un nombre mínim d'alumnes a les aules i per a poder pagar el manteniment de l'edifici també. No era possible que una escola d'iniciativa privada es pogués mantenir en un barri en el que no hi havia alumnat, per raons de natalitat, o que els seus veïns tinguessin dificultats econòmiques. També la història havia deixat les escoles concertades en els nuclis de la població, actualment majoritàriament habitats per famílies amb una sòlida implantació a la població, i les escoles dels nous barris perifèrics ja eren públiques perquè difícilment una entitat privada proposava fer un escola concertada.

També va arribar la nova onada d'immigració a Catalunya i van anar a viure als barris i habitatges més modestos i econòmics. El ghetto és un efecte de la immigració propiciat, també, pel propi immigrant, que davant de les dificultats que suposa adaptar-se a un entorn nou busca la companyia de les persones del seu propi país o de cultures properes. Per altra banda, els municipis en plena bombolla immobiliària no van atrevir-se a legislar l'obligatorietat d'una reserva d'habitatges a preu subvencionat per les famílies nouvingudes i amb dificultats econòmiques com van fer amb les places escolars de les aules. La conseqüència va ser que el ghetto derivat de la no regulació del parc d'habitatges, dificultava la integració dels fills i filles nascuts a Catalunya, i es va voler resoldre amb la implantació de places i quotes a les aules de les escoles del municipi.

Vaig conèixer famílies immigrants que se sentien maltractades per l'administració i obligades a escolaritzar els seus fills i filles fora del barri perquè s'havien de "repartir" entre totes les escoles.

També vaig comprovar com algunes escoles concertades i, sobretot, cristianes van intentar, ingènuament, protegir-se de l'amenaça que

els representava l'arribada de nens i nenes d'altres religions, parapetant-se darrera de l'ideari o de les quotes voluntàries, però imprescindibles, de la fundació, perjudicant a tot el sector.

L'escola que acull a tothom a les seves aules, que procura que ningú s'incomodi i que treballa la espiritualitat, necessitat i desig humà i universal, sense fer catequesi dins de l'horari reglat és una escola fidel als valors de l'evangeli.

Aquest pacte de conveniència entre el govern català i les patronals de les escoles concertades no va ser suficient quan l'oposició va començar a usar, amb fins polítics, les deficiències del sistema i les errades de gestió. Es va traspasar la ratlla de la prudència i, a partir d'aquell moment, van començar els titulars de fets que succeïen a l'entorn de les escoles o de l'entorn educatiu.

Alguns diaris van, fins i tot, generar seccions específiques d'educació i hi van destinar periodistes que s'hi van especialitzar. I és que les polítiques educatives, semblantment a les de sanitat, expliquen molt de la política d'un govern i arriben a un gran nombre de ciutadans i ciutadanes.

El dia que em va trucar un periodista perquè li expliqués perquè havia entrat aigua al nou poliesportiu de l'escola, doncs creia que era una notícia d'interès general, vaig confirmar que tot allò que passés a l'escola podia aparèixer als mitjans i que era urgent que la nostra institució es dotés d'un departament de comunicació per a poder respondre, avançar-se i fer-nos presents en els mitjans de la manera que desitgèssim i no només de forma reactiva.

Amb els escàndols de les llistes d'espera als hospitals i de la gestió de les escoles concertades la vida quotidiana de la ciutadania va entrar a formar part de la vida dels polítics. Després van venir, per sort, les toleràncies zero amb l'alcohol i la conducció, amb els límits de velocitat i un conjunt de decisions que tenien un fort ressò mediàtic entre la població.

Fer de director d'escola volia dir saber gestionar el fet que segons quin conflicte o situació que, fins a les hores s'hagués resolt en la

intimitat de l'escola, podia aparèixer als mitjans i condicionar les estratègies de gestió i la pròpia solució.

Els pares i les mares.

Paral·lelament a la politització de l'escola vaig començar a percebre una grau d'exigència poc eficient per part dels pares i mares. En base a una desconfiança inèdita i poc fonamentada.

La societat del benestar i les seves paradoxes

Recordo que amb l'afer de "les vaques boges" vam haver de certificar l'origen de tots els productes de vedella que oferíem en el menú escolar. Arrán del lamentable accident de "La riera de Marlés" vam haver de certificar que els monitors que acompanyarien els alumnes a les activitats de lleure eren titulats. O després del trist i amarg accident dels alumnes dels "Gabrielistes" quan anaven de campaments, els pares i mares, es presentaven per sorpresa al menjador escolar per comprovar que el menjar era de qualitat, diagnosticaven i sentenciaven el bon estat o mal dels pneumàtics dels autobusos escolars, vigilaven que bevien els conductors mentre esperaven l'arribada dels nens i nenes o exigien ombres al pati, de tota la vida, perquè el sol era massa fort a l'estiu.

Aquesta angoixa que els pares i mares transferien a l'escola, per mi, indicava una generació d'adults amb un major nombre de persones amb poca capacitat per a contenir i resoldre l'angoixa que tot pare o mare ha sentit i sent en certs moments.

De manera semblant, vaig veure que passava el mateix amb les administracions públiques, com si tot ajuntament hagués de respondre de qualsevol inconvenient que un ciutadà o ciutadana es trobés a la via pública o a la ciutat. I així hem arribat a uns infants que desconeixen que quan caus et fas mal, o el que seria pitjor, amb una baixa capacitat de sofriment enfront de la vida.

Mai havíem tingut una societat tant segura ni una escola amb tants sistemes de protecció i mai havia hagut d'atendre tantes angoixes de

pares i mares per inseguretad. Era la paradoxa de la societat del benestar.

Les tecnologies de la comunicació eren usades per amplificar la por enlloc de per generar confiança. Les aplicacions per a dispositius mòbils, sobretot les xarxes socials, que van aparèixer anys més tard van trobar un terreny adobat per a que alguns grups de pares i mares alimentessin les seves inquietuds entrant en col·lisió amb les dels seus fills i filles.



Fotografia 18: L'autor convidat al programa "Els Matins" de TV3, com director d'escola i expert en educació i tecnologies de la comunicació. Sant Joan Despí. 2015.

Però, com és que només sentia parlar de malestar, de por?

Eduardo Galeano ho retrata de forma clara i dura:

"El miedo global

Los que trabajan tienen miedo a perder el trabajo.

Los que no trabajan tienen miedo de no encontrar nunca trabajo.

Quien no tiene miedo al hambre, tiene miedo a la comida.

Los automovilistas tienen miedo de caminar y los peatones tienen miedo de ser atropellados.

La democracia tiene miedo de recordar y el lenguaje tiene miedo de decir.

Los civiles tienen miedo a los militares, los militares tienen miedo a la falta de armas, las armas tienen miedo a la falta de guerras.

Es el tiempo del miedo.

Miedo de la mujer a la violencia del hombre y miedo del hombre a la mujer sin miedo.

Miedo a los ladrones, miedo a la policía.

Miedo a la puerta sin cerradura, al tiempo sin relojes, al niño sin televisión, miedo a la noche sin pastillas para dormir y miedo al día sin pastillas para despertar.

Miedo a la multitud, miedo a la soledad, miedo a lo que fue y a lo que puede ser, miedo de morir, miedo de vivir.”
(Galeano, 2015, p. 107)

La judicialització de l'escola

I va arribar el dia en el que una mare va amenaçar de presentar una demanda judicial perquè la tutora de la seva filla adolescent l'havia intimidat després d'haver comès un acte d'indisciplina.

Recordo que li vaig dir que a l'escola teníem en comú amb ella el desig d'educar a la seva filla però que desconeixia si aquesta seria la prioritat d'un jutge. Si el que volia era espantar-me, que estava molt tranquil (no era cert). Quan rebés la demanda la passaria als nostres advocats, molt bons per cert, i que m'hauria de desentendre del procés. Podia triar què desitjava fer seguir parlant amb mi o amb el jutge.

Va desestimar presentar la demanda però, algun any, rebia pares o mares que volien que fos un jutge qui dictés l'aprovat de curs del seu fill o filla.

Hi ha situacions en les que la justícia està justificat que intervingui però en la majoria de casos era un mer xantatge a l'escola a partir d'una equivocada concepció, en opinió meva, dels drets dels pares i mares i de la seva participació a l'escola.

La immigració

L'escola ha estat la institució social, juntament amb la sanitat, que ha assumit millor l'onada d'immigració que el país ha viscut aquests darrers anys.

He viscut el sentiment de por enfront d'allò desconegut, he vist com els nois i noies més conflictius eren d'aquí, de pares i mares catalans; he rebut l'agraïment de les famílies nouvingudes per l'acollida rebuda a l'escola, he vist com les noies d'altres cultures aprofitaven l'oportunitat d'estudiar, he hagut de fer front a pares i mares que no volien nens i nenes de fora a l'aula dels seus fills i he vist com hi ha bones persones i males persones a tot arreu.

Per a mi, sentir-me agent d'aquest fenomen i en aquesta època m'ha fet connectar amb la realitat i amb la vida. Vaig haver de deixar de banda el bonisme, mantenir a ratlla els prejudicis i partir del principi dels drets i deures.

No va ser fàcil entomar l'entrada de persones d'altres cultures i religions en una escola de gran tradició a la població, ubicada al centre i amb una gran majoria de pares i mares que no volien veure ni saber res de totes aquestes persones que arribaven al nostre país. Vam anar definint estratègies d'integració, aules d'acollida, persones dedicades a les seves especificitats i, sobretot, vaig sentir-me molt qüestionat per alguna de les escoles concertades de la població, laiques i religioses, que volien desentendre's del fenomen, i per les escoles públiques, que van haver d'assumir els nens i nenes nouvinguts als barris perifèrics sense comptar ni amb l'autonomia de gestió ni amb la independència de recursos econòmics que teníem a l'escola concertada.

Vaig fer un llarg procés de reflexió, juntament amb altres persones de l'escola, sobre les arrels i els fonaments d'una escola cristiana avui a Catalunya i vaig acceptar la invitació que la Institució em va fer per a viatjar a Senegal, a conèixer la seva realitat, les seves escoles i la seva forma de vida. Vaig anar intuïnt que el que ens fa por no és tant la diferència sinó la ignorància, la incertesa.

Era el representant d'una institució que té per principi "l'educació per a tothom" però que només arribava a una part de la població, i no era la dels més necessitats. Totes aquestes reflexions podrien nodrir moltes pàgines d'aquesta autobiografia però només vull deixar constància de com un fenomen no esperat em va remoure i em va fer pensar i repensar el sentit de la fe i la concreció del compromís cristià.



Fotografia 19: L'autor a l'escola de Sam-Sam. Dakar (Senegal). 2005.

També vaig indignar-me amb les administracions públiques quan manipulaven les escoles i les sotmetien a la voluntat dels poders econòmics i especulatius del sòl i de la, ja per fi esclatada, bombolla immobiliària. No vaig ser capaç d'anticipar res del que ens ha passat amb aquesta crisi però tenia el convenciment que una societat sotmesa als interessos especulatius del negoci no podia ser sòlida ni duradora.

Les empreses de serveis

Les escoles i l'educació també han esdevingut una àrea de negoci per a moltes empreses que, fins aleshores, només s'havien apropiat a l'escola quan tenien fills i filles per escolaritzar.

Ha estat l'esclat de les empreses de serveis, de tota mena i condició, aparegudes per a respondre a les demandes dels pares i mares i de les exigències derivades de les regulacions i normatives aparegudes i exigides a les escoles.

El servei de cuina ha d'estar en mans de professionals, doncs una escola no pot amortitzar l'estructura de professionals de la dietètica i de la sanitat, que calen per atendre totes les anàlisis i controls exigits.

La neteja requereix uns coneixements sobre productes, formació de personal i riscos laborals que van més enllà de la capacitat per a escombrar i fregar una aula.

Les instal·lacions elèctriques han de complir un pla de manteniment i fer front a unes revisions periòdiques que difícilment pot atendre i gestionar un tècnic de manteniment generalista d'una escola.

Els sistemes de seguretat i de protecció contra incendis exigeixen comptar amb una enginyeria experta que t'orienti i assessori el compliment de les normatives que s'actualitzen a un ritme frenètic. I, això, sense que em consti que s'hagués cremat cap escola, excepte per accions de vandalisme.

El sistema de prevenció de la legionel·la que requereix unes actuacions decretades per llei i que afecten els sistemes de dutxes d'aigua calenta de l'escola.

La disposició i ús del mobiliari esportiu per evitar accidents per la caiguda de porteries d'handbol i bàsquet i d'altres elements presents al recinte escolar.

L'alçada dels empits de les finestres, de les baranes de les escales, de les cantonades sense arrodonir, dels graons de les escales, del tipus de vidre, de les ventilacions, de les lluminàries, de les amplades dels passadissos, de la mida dels ascensors, de les

barreres arquitectòniques i d'una infinitat d'elements que han convertit les escoles en una gran sector productiu econòmic.

I, tot això, no té cap relació directa en el millor aprenentatge ni en la millora de l'educació dels nois i noies!

Tres coses que em van fer falta per a dirigir

Al cap de tres anys d'estar a l'Escola va venir a visitar-nos l'equip directiu d'una escola de Bilbao que volia reestructurar la seva organització i havia rebut notícies de l'escola. Al llarg de la conversa, em van preguntar quines creia jo que eren les claus per a ser un director d'escola i els vaig respondre amb tres passos pels que havia passat fins a començar a sentir-me segur.

La primera era haver rebutjat una altra feina, fins i tot millor retribuïda, perquè em reafirmava que estava allà perquè ho havia decidit i en cap cas perquè no tingués cap altra opció. És una expressió de llibertat bàsica per assumir les responsabilitats i els mals de cap que el càrrec comporta i, que en els moments de tribulació, em va sostenir amb la convicció que lliurament m'havia lligat a aquells problemes.

La segona era saber qui manava a l'escola, esbrinar qui posseïa l'autoritat de les persones que hi treballen per a poder, d'aquesta manera, dirigir amb delegació i eficiència.

L'Escola és una de les que compta amb més alumnes de Catalunya i era obvi que no podria saber-ho tot, dirigir-ho tot i aspirar a tenir l'autoritat directa de tothom. Per això, calia saber quines persones eren reconegudes com a líders per a poder comptar amb la seva col·laboració. La manera de saber-ho va ser un procés de relació amb les persones i amb els líders mateixos, doncs alguns, desconeixien que posseïen aquest ascendent entre els seus companys i companyes i d'altres que ho sabien, actuaven en contra, com a contrapoder.

El que estava clar era que ser el director de l'escola em feia sentir responsable de tot però sabent que no ho sabia tot ni ho podia fer sol. Em calia comprendre-ho tot i aprendre a transferir la confiança a les persones adequades i, prèviament, haver sabut generar-la. En parlarem de la confiança.

“Comprender es comprender las motivaciones interiores, es situar en el contexto y en lo complejo. Comprender no es explicarlo todo. El conocimiento complejo reconoce siempre un residuo inexplicable. Comprender no es comprenderlo todo, es también reconocer que existe lo incomprendible.” (Morin, 2006c, p. 136)

La tercera era trobar quina persona de l'escola seria capaç de fer la teva feina. Trobar el successor o successora em generava un gran alleugeriment. He comprovat que hi ha persones que quan estan en un lloc directiu, o en qualsevol lloc de treball, procuren que no hi hagi ningú que pugui aprendre a fer la seva feina perquè els hi podria treure. Penso que aquesta actitud et fa ser esclau del teu lloc de treball i no em refereixo a aquelles persones que es fan seves la teva feina o els teus èxits professionals i, tampoc, em refereixo a les situacions en les que et desplacen del teu lloc de treball per raons d'enveja, polítiques o d'interessos ocults.

A l'escola en qüestió no es donaven cap d'aquests casos i el fet de saber que hi havia, com a mínim, una persona que podia fer la meva feina em feia sentir lliure i segur. Estava clar que la feina tal i com la feia jo només la podia fer jo però el fet de no sentir-te insubstituïble, que no vol dir ni necessari ni útil, era un exercici que permetia generar-me confiança enfront de les adversitats del càrrec. Trobar quina persona et pot substituir vol dir fer l'exercici de conèixer les persones que t'envolten, que estan a l'organització i que treballen cada dia a prop teu. Una persona vàlida per a substituir-te no acostuma a desitjar-ho, ni ha considerar-ho i, molt menys a explicitar-ho, és una persona que fa la seva feina i que has de saber

descobrir-la a partir de les relacions que té amb les persones del seu equip i amb tu mateix.

Trobar a una, o vàries, persones que podrien dirigir l'escola t'ajuda a situar-te com una persona que ha tingut la confiança dels responsables de la institució en un moment donat però que no et fa millor persona ni que un càrrec, i el seu poder corresponent, et facin infinitament vàlid per a la responsabilitat. Per exercir la direcció d'una escola, i d'una institució, amb actitud de servei és molt convenient saber que hi ha persones que també ho podrien fer i, descobrir-les, formar-les i potenciar-les, lluny de generar-me rivals em van generar col·laboradors i col·laboradores que van treballar amb excel·lència.

La pedagogia i la didàctica

Arribar a la direcció de l'escola des d'una enginyeria ho va posar fàcil a qui li calia situar-me per a situar-se. Em van etiquetar de tecnòcrata, de gestor, de constructor d'edificis i similars i, donat el meu perfil professional publicat, no podien ser erigit com un referent pedagògic.

Era conscient de la meva inseguretats pedagògica, construïda en el meu pensament, per l'absència de formació reglada en l'àmbit de l'educació i em va caler confiar en persones que tenien més formació, experiència i reconeixement específicament pedagògic.

Amb el pas dels anys, vaig anar adquirint l'experiència necessària per dirigir l'escola, també en tot allò explícitament pedagògic, sense complexos i deixant sempre, que els més experts ocupessin l'espai que els hi corresponia.

Vaig transitar per les teories i els debats del moment en tot allò referent a la lecto-escriptura. Per exemple, en si cal fixar-se en els aprenentatges dels nens i nenes d'infantil o, donada l'edat, cal partir del que senten.

El fet present a la memòria col·lectiva de l'escola, era que com que havien estat un centre pilot de la reforma educativa i de la implantació de la ESO i de la formació professional (els mòduls) que esdevindrien, més tard, en els cicles formatius, el professorat estava molt saturat de teories, de planificacions i de experimentar maneres d'organitzar l'escola.

Els anys d'implantació de la reforma educativa a Catalunya van coincidir amb els cursos que vaig ser fora de l'àmbit escolar treballant als JJOO i a la S.L. i, per això, no podia recórrer a cap mena d'experiència pròpia ni dominava tot el glossari imprescindible per no naufragar-hi.

Vaig poder comprovar, però, que una de les herències que va deixar l'experimentació en l'escola, a més a més de la fatiga comentada, va ser més re-organització que experimentació. Va ser la modificació dels temps i els espais, dels noms i dels continguts, dels criteris d'avaluació i les diversificacions curriculars que no pas del sentit profund que tenien aquests canvis.

Va acabar implicant, sobretot, al professorat de la generació que estava entrant i buscava el seu lloc i la tensió amb la generació precedent de docents va poder prendre forma i nom. La reforma va avalar aquesta nova generació però no va resoldre ni la situació dels docents que no ho feien bé ni va millorar aquells que ja ho sabien fer. Però estic d'acord que al país li feia falta una reforma educativa. Les diferències socials, les pròpies de cada generació i les creences que ens donen seguretat, són esculls a superar per aconseguir conciliar un equip de docents. A més a més, les creences adquirides durant els anys universitaris, que algunes canvien en funció dels referents pedagògics que l'acadèmia consideri rellevants, ens validen el nostre discurs i la nostra pràctica educativa.

Una reforma educativa, fa trontollar l'equilibri entre els docents i posa a prova l'estil o una praxi no escrita però assumida a cada escola, una espècie de *sentit comú pedagògic*, que s'haurà de tornar a refer durant el procés d'implantació de la reforma.

“Las distintas versiones individuales, comentarios e interpretaciones de sus respectivas realidades por parte de los docentes de distintas edades, escuelas y lugares presentan semejanzas y relaciones de tal naturaleza que nos permiten afirmar, sin lugar a dudas, que éstas prácticas escolares y los significados que las organizan y orientan están generados desde una matriz común que, en la actualidad, se reproduce y transmite en la práctica y permanece, en gran medida, como sentido común y como conciencia práctica.” (Massimo d'Arco, 2008)

A voltes, aquest sentit comú pedagògic, no és explícit ni simple perquè és fruit d'anys de consens de l'experiència de persones i, quan el poder legislatiu concreta una reforma, no sempre el consideren. És coneixement implícit que no es pot separar de les persones i que no apareix autoritzat o avalat per documents oficials, de l'estat o de la professió, però no per això s'ha de menystenir o ignorar.

“El sentido común pedagógico no debe asimilarse a la noción de conocimiento vulgar opuesto al discurso ilustrado de los pedagogos y expertos en didactismo. En general, el sentido común es una construcción compleja y heterogénea, que articula fragmentos de discursos filosóficos, teorías científicas, creencias religiosas, conocimientos empíricos, saberes prácticos, etc. y en cuyo interior opera el predominio de los significados considerados legítimos mediante los cuales se produce y reproduce la hegemonía, en tensión y contradicción con otros significados.

En el proceso histórico de producción social de lo que ha pasado a constituirse como sentido común pedagógico, han intervenido, en etapas históricas anteriores, discursos en los que se explicitaban fundamentos y razones que el mismo pasaje al sentido común ha velado al pasar a ser parte de lo obvio, de lo ya aceptado, de la definición compartida de lo que "es" la realidad.

Las prácticas escolares, y los significados en estado práctico que las organizan y orientan, no se derivan

linealment del discurs pedagògic i didàctic actual ni de les directives curriculars vigents. Son, al igual que el resto de les pràctiques socials, el resultat de una llarga construcció històrica i social, que se transmet i se reproduïx en les pràctiques escolars mateixes.” (Milstein & Mendes, 1999, p. pàg. 84)

Penso que difícilment una reforma, o qualsevol canvi de metodologia, podrà modificar l'essència docent d'un docent però pot ajudar a explicar i definir el projecte d'una manera pública i quines són les prioritats per a les generacions joves.

La falta de mitjans i diners va acabar fent aterrar la reforma en fals i en la complexitat pròpia de la realitat va acabar autoritzant veus antagòniques.

Penso que estan generant més canvis en la manera d'aprendre a l'escola els canvis generacionals que aporten les famílies i els propis nois i noies que els propiciats per la reforma legal i formal del sistema. És a dir, que si el sistema educatiu va sobreposant-se a les incomptables lleis d'educació és perquè els canvis reposen més en la realitat que en les normes dictades pel govern de torn.

“Se trata, tomando con libertad el enfoque propuesto por M. Foucault, de ejercitarse en un intento de "arqueología del saber", en este caso, de un saber práctico, en gran medida en estado práctico.” (Milstein & Mendes, 1999, p. pàg. 84)

La solitud del director

He sentit la solitud del director igual que una mestra ha sentit la solitud de la mestra. La diferència és que, a l'escola, només hi ha un director.

El treball en equip requereix persones autònomes que assumeixen els objectius i el sentit de l'equip des de la independència personal, que sentin que els seus propòsits estan arreglats amb els de

l'equip i, això, passa necessàriament per sentir-nos sols en segons quins moments i decisions.

El que reconec és que com a director m'he sentit responsable de tot allò que ateny a l'escola i que hi ha decisions que em corresponen i no li he de transferir a ningú. Però, això no és solitud.

Un sentiment diferent és el de l'aïllament i, quan m'ha passat, ha estat perquè no ho he sabut fer bé o perquè estava a l'avantsala d'una ruptura professional.

Fent de director no m'he sentit mai sol i no sé si atribuir-li més èpica que veritat al tòpic de la solitud del director o acceptar que he cregut tenir vinculats als membres de l'equip als reptes compartits.

Aquest cas de Xerox explica l'experiència de Mulcahy i la solitud.

“En el año 2000, ante una serie de circunstancias aún más graves, Anne Mulcahy tomó las riendas de Xerox mientras la empresa se enfrentaba a la bancarrota. Después de toda una carrera en ventas y marketing, Mulcahy era consciente de que le faltaba pericia financiera y, para compensarlo, recurrió a expertos, incluido un tesorero ayudante, para que le enseñaran sobre los balances. Mulcahy no sólo se había propuesto salvar Xerox sino restaurar también su grandeza y para ello se reunió uno a uno, con los cien principales directivos de la empresa y les preguntó si estaban dispuestos a permanecer en la compañía pese a los problemas que se avecinaban. Los dos primeros, a cargo de importantes unidades de operación, prefirieron marcharse pero los 98 restantes aceptaron acompañarla en un viaje tan difícil y, como resultado, el equipo de Mulcahy le profesó una lealtad inaudita durante el proceso de recuperación de Xerox y ella no volvió a sentirse sola.” (George, 2009, p. 104)

Quan no hi ha direcció sempre queden el pressupost, el pla estratègic i els decrets

La direcció ben exercida implica lideratge i quan aquest no hi és o és feble l'assumeixen altres persones o estaments de l'organització, generant-se disfuncions que, si es perllonguen, poden consolidar hàbits difícils de corregir.

El lideratge essencial a l'escola és el pedagògic i té la singularitat que s'expressa i es reconeix a través dels diferents estaments de l'escola i, al final, acaba identificant-la.

Una determinada línia pedagògica prioritza unes determinades inversions, condiona la política de contractació del professorat, afavoreix uns objectius, demana una formació específica, dóna un espai determinat a les tecnologies de la informació i la comunicació i a l'ínrevés.

Quan el lideratge trontolla hi ha un període d'inèrcia en el que les estructures organitzatives el poden mantenir present, però passat el temps, les estructures acaben orientant-se cap els seus propis interessos i ocupen l'espai que el líder ha deixat buit.

La falta de lideratge pedagògic fa que l'escola quedi a mercè de la sempre present administració educativa o administració econòmica, degudament maquillada de direcció pedagògica o quan deixem que la situació econòmica sigui la protagonista quedarem abocats a una determinada pedagogia que prioritza allò quantitatiu, concret, segur i desautorització la intuïció, la creativitat i la innovació.

“Ens han format per ser experts en el camp de l'ensenyament. És un àmbit en el que ens movem amb expertesa però hi ha tres funcions que no vam estudiar, que ens calen i que estem aprenent:

Gestionar: implica posseir unes competències vinculades amb l'economia, el personal, etc.

Dirigir: complementària amb l'anterior i vol dir, governar, manar i prendre decisions que tenen conseqüències. A l'àmbit de l'ensenyament públic els equips directius gestionen però no dirigeixen perquè no tenen totes les

competències.

Liderar: és més un art que un ofici i no és el mateix que manar. Potestas vs autoritas. El poder es nomena i l'autoritat te la reconeixen i ve de l'altre.

(...)

Creieu que recordariem a Martin L. King si hagués dit – Tinc un pla estratègic enloc de dir – He somniat que...?
(Castiñeira, 2011, p. 2)

Perquè una escola sigui viva i evolucioni adaptant-se als canvis cal el somni del líder, l'esperança que permet que tot el professorat gosi plantejar els seus somnis i projectes.

La mort com a camí per a sentir-me viu

Em va sorprendre com des de la direcció de l'escola t'apropés tant a la vida de les persones i, en conseqüència, a la mort.

Em vaig trobar havent d'aprendre a acompanyar el dol dels nens i nenes, a viure el dol d'un grup de joves per la mort sobtada d'un company, a sostenir un col·lectiu de professors i professores per la mort de la seva directora d'etapa i tot plegat amb un sentiment de nuesa per part meva.

Vaig reflexionar-hi, vaig sentir, viure, pensar i assumir la mort com a part imprescindible per a viure, per a trobar un sentit a la vida perquè si la vida no acabés, potser seria difícil donar-li sentit.

“Pensar en la pròpia mort és enfilear el camí cap a una vida plena de sentit.” (Torralba, 2008, p. 27)

La relació oberta, directe i franca amb la mort és una de les experiències que més agraeixo de la meva etapa professional com a director perquè m'ha fet créixer.

Trobar el sentit a la vida té molt a veure amb la mort, i trobar el sentit a la mort té molt a veure amb el sentit que li dono a la vida. El que no voldria mai és viure una vida sense sentit i Pere Casaldàliga

ho diu amb la senzillesa i l'autoritat de l'experiència tatuada a la pròpia ànima.

“Aquest primer món oficialitzat no té ni raons per a viure, ha perdut el sentit de la vida. Com tindrà raons per a morir?” (Escribano, 2015, p. 15'30")

La llicenciatura en documentació

Al cap d'uns anys en la direcció de l'Escola i quan em sentia amb una relativa seguretat em va venir la idea d'estudiar de manera formal a la universitat.

Havia anat fent cursos i cursets i m'interessava un itinerari fet i per a uns quants anys. Em va quedar sempre la sensació que l'enginyeria tècnica de telecomunicació eren uns estudis menors, tot i haver-ho estudiat en una de les escoles més exigents, però a nivell administratiu no se li reconeixien els mateixos drets d'accés a un llicenciat.

Alguns col·legues van optar per a fer els cursos complementaris de l'enginyeria superior en telecomunicació, però per a mi no tenia cap mena d'interès donada l'orientació i vocació cap a l'àmbit de l'educació.

Vivia com quelcom pendent i, ho confesso, acomplexat per no comptar amb un títol superior.

Per altra banda, en ple debat sobre l'anomenada *Societat de la Informació* i els seus efectes sobre l'educació i el món de l'escola, sentia una gran curiositat per tot allò referent a la gestió de la informació.

Tot plegat va acabar amb que un dia de gener em vaig matricular a la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), concretament, al segon cicle de Documentació i Tecnologies de la Informació i la Comunicació. Havia estat mirant altres alternatives, però l'opció de la UOC em va resultar atractiva i vaig veure que la proposta

curricular d'aquesta llicenciatura tenia entitat pròpia i no era un segon cicle pensat exclusivament per a persones titulades en Biblioteconomia, titulació de tres cursos i equivalent a l'enginyeria tècnica, sinó que era un compendi de tècniques de catalogació i gestió de la informació, informàtica i tecnologies de la informació i la comunicació i habilitats directives.

Ja començava a ser evident que la comunicació i el seu control esdevenia un instrument estratègic per a la bona direcció d'una organització i en volia aprendre els fonaments tècnics. La comunicació interna i externa eren ben diferents però els fonaments eren comuns.

“En el mundo en que vivimos, las comunicaciones internas y externas han mutado en un ente único, y resulta imposible trazar una línea clara entre las dos porque lo que se dice dentro de la empresa enseguida se transmite fuera y cualquier cosa que se escriba o diga fuera, se va a leer o escuchar dentro. Por esa razón, es fundamental comunicar los mismos mensajes dentro y fuera.”
(George, 2009, p. 185)

La gran amenaça d'una formació feta mentre treballava era, en opinió del tutor de la UOC, el desànim i la falta de perseverança per a culminar l'itinerari a un ritme digerible, donada la meva situació laboral. En aquells moments vaig confiar en la meva tossuderia i que era un repte triat i no imposat.

De seguida vaig comprovar que el fet de treballar a distància i emprant les TIC era un estímul i un aprenentatge real en ell mateix. Cada semestre hi havia alguna matèria que em permetia connectar directament amb la meva activitat professional i, és que l'aplicabilitat d'allò que s'estudia, resulta molt estimulador i motivador.

Em van costar molt algunes de les assignatures obligades, pròpies de la gestió i catalogació de la formació, i que estaven convalidades

per a l'alumnat amb titulació de biblioteconomia, però amb l'ajut a persones expertes en les matèries vaig aprovar-les amb bona qualificació.

Anava a totes les trobades presencials de principi i de final de semestre perquè em feia falta conèixer personalment als docents. Parlava amb ells i elles i el fer-ho em sentia més preparat per entendre les instruccions, indicacions i, fins i tot, aconseguia alguna informació amb la què no hagués comptat, només amb la relació a distància.

Vaig tenir semestres més intensos que altres i l'obtenció de la titulació va coincidir amb el meu final d'etapa com a director a l'escola.

L'experiència a la UOC va ser molt positiva i animo a tota persona que em pregunta a intentar-ho sempre que pugui triar estudiar quelcom que tingui una aplicabilitat directa i immediata.

Acabar el cicle

Em va resultar difícil, però vaig sentir que havia de saber acabar bé la meva responsabilitat directiva a l'escola.

Havia tingut la percepció d'haver entrat bé, parlant amb cadascuna de les persones que treballaven a l'escola, em va portar 3 mesos fer-ho, havia sabut ser-hi i, ara, calia saber marxar.

Una escola té el dret a tenir una persona a la direcció que se senti fresca i amb el desig de fer créixer totes les llavors que hi puguin brotar i, un canvi de director o de directora, és una manera d'impulsar-ho.

No em sentia cremat, em sentia expert i, després d'onze anys, volia pensar i creure que havia après a atendre amb qualitat els esdeveniments que es presentaven, però hi havia aspectes que sabia que no tornaria a impulsar i, en tota relació directiva, resols problemes, desfàs conflictives però en generes d'altres i, un canvi, ajudar a neutralitzar-los.

En qualsevol cas, quan marxés hi ha conflictes que te'ls emportes i d'altres s'esvaeixen.

Havia de saber acabar i no tenia clar si sabia fer-ho i si sabia deixar l'espai lliure i tranquil per a qui ocupés el càrrec. Era la meua primera sortida d'un lloc directiu.



1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21,

34

L'ESCOLA UNIVERSITÀRIA

En feia il·lusió el canvi i em preguntava si estava fugint de nou de l'escola. Em manegava amb inseguretat davant dels conflictes amb pares i mares? Em feia por la responsabilitat que suposa la direcció d'una escola plena de menors, amb els seus pares i mares i una administració que audita perquè no confia?

Aquesta vegada no em vaig preguntar si sabia fer-ho i, al final, no en vaig saber del tot.

La transició com a espai de reflexió

El gener de l'any 2007 vaig començar a treballar, de gerent, a una escola universitària gestionada per la institució escolar en la que treballava com a director. És una escola privada que impartia un títol propi de l'àmbit creatiu. Havia tancat un cicle de gairebé onze anys com a director de l'Escola, el centre amb més alumnat de la institució, i marxava amb la sensació d'haver viscut uns dels períodes més intensos de la meua vida.

Tot i que, en aparença, qualsevol explicació que vagi més enllà de la menció podria ser entès com una deriva del meu relat, sento que en l'eix de la meua trajectòria pedagògica, els anys treballats a l'Escola van omplir-me tant que anys després encara em trobo, de vegades, pouant i resignificant vivències que em permeten aprendre de tot allò que tinc en el meu record, hi sóc.

Com a director de l'Escola vaig aprendre a ser-hi, a estar disponible i disposat a rebre totes aquelles situacions que requereixen de la intervenció del màxim responsable.

La meua feina demanava ser la imatge de la institució, sobretot en moments públics o davant dels membres de la comunitat educativa. Aquests eren els afers que, per a la majoria de persones, configuraven el què era la meua feina. Però les experiències més punyents van ser afers invisibles, que afectaven molt a les persones

implicades però que van quedar, i han de quedar, silencis de cara en fora perquè són intimitat.

La institució entesa com l'estructura que sosté un projecte, com el conjunt de idees, normes, principis, creences i propòsits, com a quelcom que el formen les persones però que no és cap persona, és quelcom que t'obliga, que permet fer però també constreny, que viu amb inèrcia i que demana temps per els canvis i, la meua gran sorpresa, va ser descobrir que és sàvia. La institució conté una saviesa que no està en ningú però que està en els ritmes que imprimeix i en aquells usos i costums que l'experiència compartida ha destil·lat amb el pas dels anys. No em refereixo a les tradicions nostàlgiques sinó més aviat a les maneres de fer, als estils i a les arrels que des de la profunda invisibilitat la sostenen.

En aquestes arrels és on també hi ha els fonaments que determinen la pedagogia d'una escola. I per arribar a les arrels cal temps, implicació i voluntat de mirar-les. Cal establir una relació amb les persones que la formen a través de la feina, del què ens fa sentir que pertanyem a un mateix projecte i, al passar del temps, aniran aflorant els fonaments pedagògics.

D'aquesta manera vaig procurar apropar-me als fonaments pedagògics de l'Escola Universitària, aquests principis que hi són i que estan sostenint la pedagogia de l'escola, però que no sempre són visibles d'entrada i que no solen estar explícits.

Ara, reconec, que vaig confondre allò que pensava que era amb allò real. El meu pensar científic, on m'agafava per a sentir-me segur, no em facilitaven la capacitat de distanciar-me i de qüestionar-me si la realitat era el que jo pensava que era: la idea. Al cap de quatre anys va quedar palès que la realitat es va imposar a la idea. La meua idea.

“Nunca debemos olvidarnos de mantener a nuestras ideas en su rol mediador y debemos impedirles que se identifiquen con lo real. No debemos reconocer como dignas de fe sino a las ideas que comportan la idea de que lo real se resiste a la idea.” (Morin, 2006b, p. 251)

La direcció

L'estructura directiva estava formada per un director-gerent i un sots director, què a la vegada era el director i copropietari de la productora associada a l'escola.

Quan arribo se'm proposa assumir les responsabilitats de gerent. En un intent de determinar funcions per a cada càrrec, es defineixen unes responsabilitats, que sobre el paper mantenen al director responsable últim de tot i al gerent li delegen la gestió de l'escola (personal, administració, ordenació educativa, pedagogia...). El sots director passa a ser el director de projectes i marxa a Barcelona a treballar des del local de la productora.

La idea era bona, perquè l'Escola Universitària estava creixent i li calia atendre i fer créixer accions vinculades amb la Fundació titular de l'escola, però que no eren directament de l'escola ni dels quatre anys del graduat que s'estava impartint. Semblava que tres persones podrien atendre millor aquest creixement i aquestes noves àrees. Dit en poques paraules, la Fundació havia de generar accions i projectes vinculats amb la formació i la indústria del sector, amb la recerca, amb la projecció pública de la marca, atendre als patrons i exigir-los concrecions. L'Escola Universitària havia de fer el trànsit des del títol propi cap a l'Espai Europeu d'Educació Superior, en un entorn en el que la formació reglada no havia existit i els requeriments definits per altres títols i professions existents d'abans no s'ajustaven. Era un camí molt atrevit i poc clar. I des de la direcció de projectes s'havia d'estimular la realització de llargmetratges pels graduats i graduades i altres propostes de desenvolupament.

La realitat que vaig viure en aquest equip directiu em va semblar dominada per un entorn de relacions personals en les que la manca de sinceritat, les pors i la necessitat de ser reconegut a tota costa com a protagonista del moment, dominaven qualsevol acció feta o paraula dita.

No vaig sentir-me rebut com a un col·laborador amb un valor a aportar sinó com a un contrincant a batre, com un intrús. I així vaig sentir-me fins el darrer dia.

Vaig decidir que el projecte valia la pena, per a mi, i que havia de ser fidel al meu compromís amb les persones que m'havien proposat la feina. Així, vaig començar a construir les relacions amb les persones de l'escola i a fer-ho des de la confiança i el respecte de la feina que estaven fent. No entenia que pogués fer-ho d'una altra manera.

El doctorat

En mig d'aquest procés és on hi té un lloc important els cursos de doctorat a la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, i em sento amb la necessitat de parlar-ne, perquè és un espai en el que ha pres cos bona part de les vivències viscudes aquests anys a partir de la reflexió sobre pedagogia i educació feta en aquest marc acadèmic.

Vaig fer el doctorat de forma obligada perquè em calia el títol si aspirava a treballar en una escola universitària. De fet, no feia gaire anys que el mateix director va defensar la seva tesi doctoral. La meva actitud primera, doncs, era d'imperatiu laboral i la tria de la facultat de pedagogia va ser per la circumstància que un professor de la facultat, ja jubilat, em va facilitar l'accés. També, perquè encara impartien el programa de doctorat i no l'havien reconvertit en un màster i, en conseqüència, la seva durada era de dos anys i amb una càrrega lectiva que em permetia fer-ho i seguir treballant.

Comptar amb la llicenciatura en Documentació em va facilitar els tràmits d'admissió, doncs el títol d'enginyer tècnic hagués estat insuficient. Vaig sentir que em reafirmava en que haver estudiat el segon grau a la UOC havia estat un bon pas en la meva carrera professional.

Em reconec una facilitat per generar-me motivació i entusiasme davant de reptes nous i, aquesta vegada, amb el doctorat no va ser diferent. Vaig anar a parlar amb el tutor inicial que em van assignar i li vaig explicar amb sinceritat la meva situació. La seva línia de treball era molt diferent, com després vaig veure i viure, i va deixar a les meves mans en triar. Vaig decidir cursar amb ell l'assignatura de polítiques educatives. Va ser en el marc d'aquesta matèria que vaig iniciar el procés de reflexió sobre la meva experiència educativa.

Tal i com reflecteixo en els escrits que vaig elaborar durant aquell any, la meva primera experiència educativa de la que en percebo aprenentatge i que em deixa una petjada és la del programa de prevenció de la delinqüència de carrer a un barri perifèric de Barcelona i la segona és la meva incorporació laboral, a l'any 1982, com a professor a la Formació Professional.

Amb aquesta experiència viscuda d'educador de carrer "junior", de professor a la formació professional, com a enginyer de so i com a director d'una escola concertada gran, arribo a l'Escola Universitària i me la miro, també, en tot allò que mostra de la seva pedagogia i la seva manera de fer escola.

La flexibilitat en la gestió dels límits

Un dels elements que em sorprenen gratament, i que penso que formen part de les seves arrels pedagògiques, és la flexibilitat en la gestió dels límits, de la norma, d'allò establert com a procediment.

Observo que és una bona manera de contenir allò que brolla, que parteix de la iniciativa creativa del professorat i de l'alumnat. I, per a mi, és un contrast amb la meva experiència recent a l'escola concertada, en la qual les normatives i el procediment eren observades amb veneració, en bona part per una necessitat de coordinació de tots els agents presents en una institució molt gran però, sobretot, per l'encàrrec social explícit que rep l'escola obligatòria en general, i m'hi referiré breument.

Dit en poques paraules i simplificant, penso que com a societat li demanem a l'escola que alfabetitzi –en el sentit més ampli del terme– als infant i joves i que col·labori a inserir-los a la societat. És un encàrrec clar i emanat de l'assumpció per part de l'estat, almenys a Europa, de que l'ensenyament és un dret universal que es concreta en una escolarització obligatòria, i col·labora amb la família i els altres agents socials en una educació de la persona degudament orientada envers la societat que l'acull.

Un dels mitjans amb els que compta la institució educativa és el currículum, els continguts, allò que l'alumne ha d'aprendre. I, fins no fa gaire, més que mitjà tenia estatus de finalitat.

Aquesta preeminència del contingut ha tingut uns beneficis clars: en definir i procurar fer assolir una alfabetització determinada per a tothom. Tot i que ha desplaçat uns elements essencials per a una educació de qualitat, com són tenir cura del desig d'aprendre de l'alumne, viure bé el “no saber” i prendre consciència de que en l'experiència de l'aprenentatge hi té un lloc insubstituïble la relació entre l'alumne, el professor i el saber, el coneixement, el currículum. La relació entre el docent i l'alumne no pot ser totalment controlada per la institució perquè passa, inevitablement, per la relació entre les dues persones que són. És per això, també, que s'hagi de treballar la confiança mútua entre docent i institució i se li permeti l'autonomia per a poder relacionar-se de forma vertadera amb cadascun dels nois i noies.

“Teachers claim respect for their autonomy because their relationship with the pupils is central to them. Insofar as teachers' pursuit of autonomy and self-realisation does not harm the pupils' interest, it should be respected.” (Mieke Clement, 2000, p. 97)

He vist com al començar primària les exigències dels continguts dominen el discurs didàctic, que es premia el “saber” i es penalitza el “no saber” i que la relació amb el mestre o la mestra queda en la

intimitat de l'aula i en un espai poc tangible de la institució educativa, a diferència dels continguts, els procediments, les metodologies i altra explicitació documentada que és la que domina el discurs públic.

Tot plegat, és el que configura el límits que tota institució defineix, de manera consubstancial, i amb els que els educadors i educadores han de fer la seva feina.

Penso que una institució es mostrarà més o menys rígida o severa, no només explicitant uns límits més o menys constrenyedors, sinó a partir de la seva gestió. Prova d'això és la diversitat de resultats d'escoles, que podem observar, basades amb normatives, protocols i límits similars.

És en aquesta gestió de la normativa acadèmica i didàctica i administrativa, en la que l'Escola Universitària afavoreix la creativitat, autoritza a l'alumnat a moure's per espais que van més enllà del límit explicitat "a priori".

Si ens movem, només, dins dels límits establerts reproduïrem, com a màxim, allò que ja els va definir i, molt probablement, tota nova creació requerirà un reajustament dels límits.

Aquesta gestió flexible, si és de qualitat, enforteix a la institució i es contraposa a la rigidesa clàssica, que era explicada com a solidesa, fent de la flexibilitat la virtut que permet la natural adaptació als nous vents creadors.

Per a una gestió flexible i de qualitat dels límits penso que cal una direcció arriscada, que deixi fer però que aprengui a discernir entre una acció transgressora –que no aportarà nou creixement sinó un simple desplaçament gratuït fruit de raons gens educatives- o una acció transcendent –que va associada a creixement-, uns fonaments pedagògics sòlids, una relació amb l'alumnat i el professorat directe i ràpida, és a dir, una escola petita i un equip directiu multidisciplinar que complementi la visió de l'entorn al màxim.

Com aprenen els alumnes a l'Escola Universitària?

Aquesta va ser la pregunta que li vaig fer al cap d'estudis, una tarda que havíem quedat per a parlar de la pedagogia en la que es fonamentava l'aprenentatge dels nostres nois i noies.

La seva resposta va ser rotunda. La base i el que marca la diferència són les pràctiques.

L'ofici, s'aprèn fent-lo i els alumnes venen a aquesta Escola perquè volen aprendre l'ofici, volen descobrir si tenen talent per a l'ofici. L'espai de les pràctiques és en el que cada noi i noia té l'oportunitat de fer, d'explicar una història, la seva història, mitjançant les imatges. En definitiva, d'aprendre a narrar amb el llenguatge audiovisual.

En el pla d'estudis podríem agrupar les matèries en tres grans grups. El primer, serien les assignatures teòriques, de tall clàssic, i que tenen com a objectiu oferir a l'alumne alguns fonaments culturals vinculats amb l'audiovisual. Són assignatures impartides, majoritàriament, de manera magistral i, en funció de nombre d'alumnes, amb més o menys activitats participatives. Inclouen visionats de pel·lícules, lectura de textos o elaboració de treballs.

El segon grup, el formen els Tallers, que són assignatures de tall teòric-pràctic i específic, orientats cap a un ofici o una especialitat, i que ofereixen l'oportunitat perquè cadascun dels alumnes aprengui les tècniques mitjançant exercicis dissenyats específicament per a aquesta funció.



Fotografia 20: L'autor (d'esquena) conversant amb l'actor Alberto Ammann al rodatge de la pel·lícula EVA en presència de Kike Maíllo, director. Sant Just Desvern. 2010.

A segon curs, hi ha tallers obligatoris per a tot l'alumnat i a tercer i quart, una vegada triada una especialitat, hi ha d'altres que són d'especialitat i només els cursen els alumnes de les mateixes.

En un taller, els alumnes poden aprendre a usar una càmera, a il·luminar, a dissenyar un decorat, a muntar, a generar un so, a usar els micròfons, a dissenyar un pla de producció o a dirigir actors i actrius.

Els grups són poc nombrosos i com a màxim de dotze alumnes, que és el màxim de places d'una especialitat.

El tercer grup, el formen les pràctiques de narració audiovisual i, com he comentat, és l'espai en el que l'alumne experimenta l'acte creatiu i és la gran diferència amb altres escoles de cinema per la seva quantitat, distribució i recursos.

L'acte creatiu és un acte íntim però difícilment solitari. Íntim perquè parteix del reconeixement del propi talent i de la l'autoconfiança i es va construint com un procés en el que la interacció de l'entorn i dels elements que la realitat va aportant van alimentant la creació.

Una persona desconnectada de la societat, per exemple, difícilment serà capaç de generar res creatiu que aquesta societat reconegui o valori.

Les pràctiques són l'espai en el que cada alumne afronta el pànic escènic de sentir-se responsable de crear i de la direcció d'un conjunt de persones i recursos que estan disposats a servir-lo en aquesta tasca.

Aconseguir definir una idea i saber-la transmetre als membres de l'equip per a implicar-los és una experiència que s'ha de viure més d'una vegada i que requereix aprendre d'un mateix i dels altres.

Les pràctiques del primer curs són de fotografia fixa i de cinema. Per a les primeres pràctiques de cinema es dota a l'alumne d'una càmera de cinema de 16mm, sense so, de tracció mecànica i completament manual. És com haver d'escriure un relat amb una màquina d'escriure i un sol full i, en conseqüència, l'alumne està forçat a pensar i planificar molt bé el que vol rodar perquè només compta amb un rotllo de pel·lícula.

Els mecanismes manuals ajuden a aprendre els conceptes de focus i diafragma de manera intuïtiva i, finalment, s'ha de treballar l'espera, doncs per a veure el resultat cal esperar a que el laboratori reveli l'emulsió.

Les pràctiques al segon curs ja incorporen el vídeo, la captació de so, més elements per a la il·luminació i el temps de disposició del material ja permet fer exercicis més llargs.

Al arribar a tercer curs, els equips de pràctiques es tornen a refer i, com que cada alumne ja ha triat una especialitat, es pot caure en la temptació de buscar un equip amb un membre de cada ofici, pensant que l'equip serà complet i millor. La recomanació que es fa als nois i noies és que conformin els equips en funció de la

confiança i la bona relació que tinguin entre ells i elles, deixant de banda l'especialitat que cadascú estigui cursant. Allò important a les pràctiques és poder narrar la millor història que, a criteri dels membres, s'hagi proposat.

El talent del cineasta es manifesta, precisament, en aquesta proposta, en la història que crea, en els personatges, en el guió i en com s'imagina que seran les diferents escenes i plans. I, sobretot, com l'explica als seus companys i companyes perquè se la facin seva i incorporin totes aquelles aportacions que la millorin.

Sobre el paper, aquesta seria la feina del director però, a la pràctica, aquest talent pot aparèixer en qualsevol dels alumnes i sempre que s'atreveixi a proposar la seva història.

A diferència de primer i de segon, en els que tots els alumnes havien de fer totes les pràctiques, a tercer tothom a de participar d'un grup però no n'ha d'assumir la direcció.

La majoria de nois i noies desitgen ocupar la plaça corresponent a la seva especialitat, i el que fa fotografia vol dissenyar la llum i portar la càmera o el muntador vol muntar. El director, la majoria de vegades, és un alumne de l'especialitat de direcció però no ho fa de la mateixa manera si sap que no té el lloc assegurat perquè qualsevol company o companya pot proposar una història més elaborada o millor escrita o que agradi més a la resta de membres del grup.

Les pràctiques de tercer ja compten amb una molt completa dotació de material i amb més de tres dies de rodatge per setmana, de manera que els exercicis que en resulten són, a voltes, curts complets i que res tenen a envejar a alguns projectes de final de carrera.

Però, de veritat les pràctiques a l'escola eren l'ingredient base d'un aprenentatge d'èxit? Afrontar i resoldre els problemes que implica un rodatge mobilitzava competències reconegudes i vàlides en la professió, fora de l'escola?

La resposta la vaig trobar quan vaig assistir a una classe de pràctiques a l'aula, no al plató, i vaig comprovar com el professor generava una dinàmica de revisió i de reflexió compartida sobre els resultats dels treballs obtinguts. La reflexió sobre la pràctica era la diferència afegida a la mera execució d'un encàrrec professional i, fer les pràctiques a una empresa, no sempre, assegura una reflexió posterior per part del tutor, mentor o responsable de l'aprenent.

María Luisa Rodríguez explica que la reflexió és importat per l'aprenentatge i que forma part de la capacitat per a resoldre problemes, capacitat humana, i relacionada amb la definició d'intel·ligència que proposa Howard Gardner quan diu que una persona intel·ligent és aquella capaç de resoldre problemes i trobar solucions vàlides i validades per la societat.

“La capacidad reflexiva tiene su principal indicador en la competencia para resolver problemas (problem solving competence). Resolver problemas es la capacidad de saberlos afrontar, que, por cierto, es una capacidad reconocida como específica de la persona humana. Se entiende por problema una situación inicial compleja de la que la persona debe partir para resolverla, encontrando medios e instrumentos idóneos para ello. La complejidad de este constructo ha hecho que sean numerosísimas las teorías que han intentado explicar los métodos de resolución de problemas. Desde la teoría de la Gestalt, con Köhler, Lewin, Koffka, etc., hasta los teóricos conductistas de estímulo-respuesta, el abanico es amplísimo. El paso más significativo a efectos de la metodología didáctica lo dio R. Gagné (1987) quien afirmaba que las reglas que una persona emplea para resolver problemas son combinaciones complejas de reglas más simples inventadas con la finalidad de resolver un problema práctico o una clase de problemas. La afirmación que más nos interesa de las teorías de Gagné a efectos de desarrollo de competencias es la de que "la capacidad de resolver problemas es una de las finalidades más importantes del proceso educativo; la mayoría de los educadores están de acuerdo en que la

escuela debe enseñar a los alumnos a aprender con claridad" (Gagné y Briggs, 1988)" (Rodríguez Moreno, 2009 p. 21)

Afegit a la reflexió, les pràctiques fora de l'escola són molt importants, doncs quan Gardner vincula la intel·ligència a la societat, a un entorn cultural específic, ens obra una porta a suposar que una persona intel·ligent no necessàriament ho serà a tot arreu. Una persona considerada intel·ligent a una gran ciutat pot no ser-ho en mig de la selva i, en un altre nivell, podem pensar que pot succeir quelcom semblant en cultures laborals diferents. D'aquí la importància d'oferir als alumnes espais de relació amb la cultura i amb els sectors on s'hauran d'inserir laboralment.

Però seguia pensant que les pràctiques no podien ser l'únic element.

El sentit de pertinença i l'escola desitjada

El sentit de pertinença és essencial perquè hi hagi una relació que ens vinculi a un projecte, a un equip i a una institució i quan m'he sentit reconegut, he crescut, he fet créixer allò en el que participava i m'hi he sentit part.

La pertinença se sent i la veig més com un indicador que no com una competència a adquirir. A les escoles que funcionen bé he vist que compten amb equips i persones, tant alumnes com professors, que se'n senten part, que en parlen amb orgull i que si la critiquen ho fan des d'un sentit de propietat.

- L'Escola Universitària és una escola desitjada, va dir-nos un dia un reconegut escriptor, historiador del cinema i catedràtic d'una prestigiosa Facultat de Ciències de la Comunicació.

El desig és un intangible que pren cos i forma en molts moments de l'escola i la seva presència és un motor imprescindible pel bon aprenentatge. La seva absència és un llast i pot esdevenir rebuig i odi.

Tenir cura del desig és un dels elements d'èxit d'aquesta Escola, encara que no vaig trobar a cap persona de l'equip directiu o docent que se sentís responsable explícit de mantenir viu aquest desig.

També és una escola molt desitjada pels docents. No vaig trobar cap professor, professora, professional, col·laborador o col·laboradora que no se sentís orgullós o orgullosa de formar part del quadre docent o de treballar a l'escola.

La motivació: el desig, el premi, els frens i els motors

He vist a la gran majoria de nois i noies d'aquesta escola molt motivats i amb ganes d'aprendre, és una escola desitjada i és una escola on el desig es fa present.

“Entre apetito y deseo no hay diferencia alguna, excepto que el deseo suele atribuirse a los hombres en cuanto que son conscientes de su apetito; y por tanto puede definirse así: el deseo es el apetito de la consciencia del mismo. Por todo esto consta, pues, que nosotros no nos esforzamos, queremos, apetecemos ni deseamos algo porque juzgamos que es bueno, sino que, por el contrario, juzgamos que es bueno, porque nos esforzamos por ello, lo queremos, apetecemos y deseamos.” (Wagensberg, 2007, p. 89)

I aquest fragment de Juan Antonio Marina em va aclarir els elements que poden influir en la motivació i, en concret, en la motivació per aprendre dels alumnes.

“Quien se mantiene siempre en el campo del deseo, sin pasar a la acción, sufre una especie de pereza.

El deseo es sólo uno de los componentes de la motivación, que es el resultado de tres ingredientes:

Motivación = deseo + expectativas + facilitadores

La fuerza del deseo, la valoración del premio y la acción de los facilitadores (hábitos, esperanza de conseguirlo, creencia en el éxito, etc.) constituye la motivación, las ganas de actuar. Cuando alguno de esos elementos se debilita, cuando el deseo mengua, o cuando el premio no

es atractivo o el sujeto siente que la meta deseada es imposible, la motivación disminuye.

La educación del deseo, por lo tanto, se ha convertido en educación de la motivación". (Marina, 1996, p. 67)
(Marina, 1996, p. 67)

Aplicant aquest senzilla però inèdita equació que formula Marina al cas d'aquest nois i d'aquestes noies, el resultat era correcte, es complia.

El desig hi era present, tal com he comentat en l'apartat anterior, el voler aprendre a fer cinema, el desig d'anar a una escola per estudiar allò que sempre han volgut estudiar és fort i explícit i les proves d'accés també actuen com un verificador d'aquest desig.

Les expectatives d'un alumne de cinema són rodar, rodar i rodar tot el cinema que pugui i, des del primer curs, aquests joves roden i fan cinema.

I els facilitadors, serien totes les tècniques, els aprenentatges formals, les assignatures i, també, les inseguretats i creences de cadascun dels alumnes. Els facilitadors són els elements sobre els que explícitament treballa l'escola però que incideixen en el desig i en les expectatives. És l'element més tangible dels tres, el que es pot visibilitzar a priori i, potser per això, el professorat el prioritza.

Han d'existir els tres elements perquè la motivació es doni i, per això, m'atreuria a suggerir una modificació a l'equació d'en Marina. La convertiria en un producte enlloc d'una suma, d'aquesta manera si un dels factors és zero el resultat final també ho és.

En diverses ocasions, em va tocar explicar l'oferta educativa a nois i noies de secundària de diferents instituts i poblacions de Catalunya. Era habitual que la sessió fos compartida amb col·legues d'altres facultats de la branca de les arts i vaig comprovar que la base de les presentacions era l'estructura acadèmica, el pla d'estudis, el contingut de les matèries i assignatures, les pràctiques i les sortides laborals estipulades. Cada universitat competia en xifres, en metres quadrats, en equipaments i altres elements quantitius.

Confesso que, al principi, vaig seguir el mateix guió però un any recordo que vaig decidir parlar del desig i de les expectatives. Vaig pensar que tot allò referent als facilitadors ja ho sabien, ho podien trobar a la pàgina web o podien consultar-ho. En canvi, la meua acció havia d'anar orientada a generar el desig o a que explicitessin les seves expectatives.

Una de les característiques de la nostra Escola és que l'expressió de la seva titulació no indueix a error i que s'hi acosten les persones que tenen identificat el seu desig de fer cinema i aquest desig és compartit per la majoria dels alumnes.

En una escola de secundària o en segons quines facultats el desig de l'alumnat no s'ha explicitat mai i, en cas de fer-ho, ha resultat que són diversos i gens homogenis.

Si alguna funció pot tenir el màrqueting aplicat a la captació d'alumnes per a la universitat és explicitar bé quins desitjos poden atendre correctament. És a dir, ajudar a que els possibles aspirants ajustin el seu desig a l'oferta de l'escola. Quan una facultat té clar el desig dominant del seu alumnat és fàcil poder acomplir les seves expectatives i que hi vagin motivats. En poc temps en resultarà una facultat desitjada.

En el nostre cas, acomplir les expectatives i oferir petites recompenses és rodar i fer cinema i, això són les pràctiques que fan des de primer i que no deixen de fer cada setmana durant tota la carrera.

Si no considerem el desig de l'alumne, no li generem expectatives, no les cuidem i només li parlem de la nostra feina, la del professor. Mostrant-los la planificació, els continguts, les hores d'una i una altra assignatura, entenc que sigui difícil comptar amb alumnes motivats.

El desig i la motivació són quelcom intangible però que es pot percebre, fer saber i oferir, i en aquest cas m'ha permès comprovar alguns elements que permeten que els alumnes se l'identifiquin i que l'escola els doni l'entorn i la possibilitat per fer-lo créixer.

La confiança en l'alumne

Des de que, l'any 1983, vaig visitar l'escola de formació professional de referència de la nostra institució fins, encara, avui parlant amb directors d'escoles de cinema, comprovo que es pot tractar a l'alumnat, a priori, des de la confiança o des de la desconfiança. I, això, es pot percebre quan entrem a una escola i queda molt ben



Fotografia 21: L'autor amb Oriol Tarragó, exalumne i professor de so de l'escola i guanyador del Goya 2008. Madrid. Gener 2009.

reflectit en els reglaments i en la normativa d'ús del material. La meva experiència és que l'alumne que se sent tractat amb desconfiança hi actua i acaba confirmant el pronòstic inicial. En canvi, quan tractes als nois i noies des de la confiança té la retorna i ho tens millor per educar-los en la responsabilitat.

Seria un inconscient i un il·lús si afirmés que quan tractes a l'alumne des de la responsabilitat et retorna, només, responsabilitat però si que afirmo que si el tractem des de la sospita i amb desconfiança molt difícilment

aconsegurem educar-lo en la responsabilitat.

De fet, és un principi de relació universal i que aplicarà a qualsevol persona de qualsevol dels estaments de l'escola.

A totes les organitzacions en les que he treballat la relació des de la confiança ha estat present i ha resultat clau per assolir l'èxit personal i col·lectiu.

“When teachers are recognized as professionals and can work in an atmosphere of trust where neither participative decision making nor autonomy are a taboo, they are supported at the same time to tackle learning opportunities in a constructive way.

Then professional development is possible. Put otherwise: an adequately supportive learning space allows learning opportunities to evolve into learning experiences” (Mieke Clement, 2000, p. 86)(Mieke Clement, 2000, p. 86)

Em costa molt, però, confiar i donar espai a la confiança professional de les persones que treballen amb mi. Aprendre a confiar i fer créixer relacions en confiança ha estat i està sent un dels processos que visc amb més complexitat i sempre inacabat.

A la nostra Escola, a l'alumne se li fa confiança i se li demana responsabilitat en l'ús i en la gestió del material. Hi ha una normativa senzilla que s'aplica amb severitat. Més enllà de les queixes pròpies del volum de persones i de material que es gestiona, fa possible que els nois i noies se sentin responsables i propietaris del material.

Aquest alumne retorna amb escriu aquesta confiança i quan és professional i professor, actua de la mateixa manera. Reconeix i és reconeix part d'aquesta comunitat, d'aquesta manera de ser.

Moltes pel·lícules premiades a la última dècada compten amb la participació de professionals formats a l'escola i sempre han expressat el seu agraïment i la confiança rebuda quan van començar.

Vaig tenir el privilegi de ser un dels representants de l'escola en vàries de les gales de premis i en dono testimoni.

Del títol propi al títol homologat.

La majoria d'escoles de cinema d'Europa van néixer a partir de la professió i, en alguns casos, amb l'impuls del govern corresponent

però, en cap cas, van ser impulsades des dels estaments educatius formals ni oficials.

Amb l'aparició de l'EEES i en una Europa en la que la indústria cultural és un sector econòmic important, les escoles de cinema es debatien entre continuar fóra de l'entorn forma de l'educació o homologar-se a l'empara d'una institució universitària.

Aquest debat el vaig viure des del primer dia i l'escoltava, de forma semblant a com escoltava als tècnics esportius dels jocs olímpics explicant-me els secrets dels seus esports. Vaig mantenir molt de temps aquesta escolta prudent i preguntant amb discreció a persones relacionades amb el sector de l'audiovisual, tant d'aquí com de l'estranger.

La meva opinió era que si una escola era bona, funcionava i estava fóra de l'àmbit homologat era recomanable que aconseguís una vinculació per a poder homologar la formació que impartia, sense haver de fer canvis substancials ni que afectessin als seus fonaments educatius.

Si l'escola no funcionava, l'homologació podia ser una bona manera de renovació sempre que l'essència de la professió es mantingués viva.

Si s'havia de crear una escola de nou era convenient iniciar-la en l'àmbit homologat i, en el nostre cas, que ja era una titulació pròpia, es podia fer el pas a l'homologació però continuant sent un centre privat i adscrit, i amb la llibertat que aquesta condició dóna.

Les veus discordants argüien que el marc universitari era molt rígid, que no permetria la flexibilitat per a la creativitat i que les obligacions de l'homologació ens ofegarien. I tenien raó. Perquè aquest és el perill quan l'escola no es bona, quan està desvinculada de la professió i quan es dissenya des de la normativa educativa i des del reglament.

Una escola que ha perdut l'ànima no la recuperarà per la via de l'homologació. Com a molt, aconseguirà dotar-se d'unes aparences formals que li permetran, en un primer moment, dissimular la

buidor creativa però si els nois i noies no aprenen quedarà, en evidència la seva baixa qualitat.

Pot passar que una escola que funciona perdi l'ànima creativa i, el fet d'estar homologada, no la salvarà doncs els processos d'homologació són uns requeriments formals emanats de l'estatus quo actual.

Europa i les escoles de cinema

Per les escoles de cinema fer el procés d'homologació era complex i allunyat del seu hàbitat natural i era lògic que es creés un estat d'opinió, sobretot als principis de la creació de l'EEES, que generés argumentari per a mantenir-se'n al marge. I, en aquest punt, el govern d'Espanya va decidir que el cinema entraria a formar part de les titulacions de Grau i que descartava incloure-la en els estudis superiors artístics, que essent homologats, no eren de grau. On hi pertanyien, per exemple, els estudis de música, la dansa i el teatre. I així ens ho va comunicar el secretari d'estat corresponent en una entrevista que vam mantenir a Madrid, al seu despatx, un vespre de l'any 2009.

Recordo que un dia vaig dir-li al director que em semblava que si aconseguíem ser la primera escola del país amb un títol de grau universitari homologat dins del EEES aconseguiria una avantatge competitiva enfront de les altres escoles. Em va respondre que a les persones que acabaven treballant al cinema, els professionals reconeguts, no els havia fet falta mai un títol i que tenir-lo no assegurava tenir èxit professional.

És cert, vaig respondre-li, però quan arriben els alumnes a primer pots identificar els alumnes amb talent i que esdevindran bons professionals?

No, és clar que no, ni ells ho saben, però seran una minoria.

Doncs ens cal tenir un títol homologat per a la gran majoria que no podrà dedicar-se al cinema i que, d'aquesta manera, estudiar a la nostra escola haurà estat un pas valuós en la seva trajectòria formativa i no un camí sense altra sortida que triomfar. I vaig afegir, pot ser que si no tenim un títol homologat alguns dels hipotètics talents no es matriculin per por a no poder posar en valor la inversió de temps i diners i perdem part de l'ànima de l'escola.

I, és que els títols de les universitats en els estudis creatius i de professions no regulades, de vegades, serveixen més pel que no ha trobat la seva vocació i que ha de seguir buscant.



Fotografia 22: L'autor intervenint en un acte acadèmic al Festival Internacional de Cinema de Donosti. 2008.

En aquells mesos, vaig tenir l'oportunitat de visitar dues escoles de cinema de prestigi, per a preparar la signatura d'un conveni de col·laboració amb la nostra, l' Escola Nacional de Cinema Televisió i Teatre a Łódź (en polonès: *Państwowa Wyższa Szkoła Filmowa, Telewizyjna i Teatralna im. Leona Schillera*) i la *Escuela Internacional de Cine y Televisión* o EICTV a San Antonio de Los Baños, Cuba. La primera també estava orientant l'ordenació del seu pla d'estudis cap a

l'homologació universitària i molt en línia amb la nostra escola. La segona, era una escola amb professorat de molt de prestigi i fonamentada en cursos d'un any o més breus que un grau.

La visita a l'escola de Cuba em va oferir l'oportunitat de conèixer persones molt interessants i interessades en l'educació del cinema i l'audiovisual. Recordo les converses amb l'Eliseo Altunaga, guionista

i escriptor cubà, sobre la situació política a Cuba i la llibertat amb la que en parlava. Posteriorment, va venir a la nostra escola a impartir tallers de guió.



Fotografia 23: L'autor conversant amb el guionista i escriptor cubà, Eliseo Altunaga. La Habana, Cuba. 2008

“L'argila es transforma en gerres; però l'ús d'una gerra és en la seva buidor.

Una casa té portes i finestres; i el seu ús és la seva buidor.

Així tenim que hi ha l'ús del que és i l'ús del que no és.

Tao Te Ching XI (Mieke Clement, 2000, pp. 86-87)

Quan vaig marxar, estava consolidat el grau homologat, el màster a punt d'aprovació i altres escoles de cinema buscant una manera de vincular-se a alguna universitat, encara que fos amb un curs no reglat o amb un títol propi.

Penso que la nostra Escola Universitària va saber aprofitar l'oportunitat d'homologar-se sense perdre l'ànima.



Fotografia 24: L'autor (esquerra) assistint a la signatura del conveni de col·laboració entre l'ESCAC i la EICTV. La Habana., Cuba. 2008.

La sortida

Les institucions les formen les persones i cada persona hi té un lloc i un temps.

He après a entrar a una escola, a una empresa i a un projecte i he hagut d'aprendre a sortir-ne i, reconec que, no m'ha estat fàcil.

La primera vegada que vaig treballar, als 16 anys, va ser en una empresa d'electromedicina, just acabada l'oficialia industrial, com aprenent del departament de manteniment. Al cap de tres mesos, em van fer fora perquè el cap del servei no em veia amb prou autonomia com per fer-me càrrec tot sol de les reparacions als

hospitals. Jo tampoc m'hi veia, però em vaig disgustar molt, i vaig plorar, perquè sempre vaig complir tot el que em van encarregar. Ni l'empresa va ser clara ni jo era prou madur com per entendre-ho. A partir d'aquell moment, sempre que m'ha estat possible, he procurat conduir-me la vida laboral sabent que la condició de contractat, la condició d'anomenat, va lligada irreversiblement a la condició d'acomiatat o de destituït.

Saber que el càrrec s'exerceix per un període determinat de temps però que tu no ets el càrrec, m'ha ajudat a fer les transicions. El que sempre m'ha fet falta ha estat el reconeixement discret i privat de la feina feta per part de qui me l'ha encarregada. No sempre s'ha donat. La sortida del centre de formació professional em va resultar còmode perquè era volguda, va ser parlada amb els meus caps, des d'un any abans, i em van comprendre i vam mantenir el contacte.

La sortida del COOB'92 estava anunciada i sense conflictes amb ningú més que amb el meu cap, perquè aspirava a muntar una empresa amb mi i jo no volia. Si va ser dura, ho va ser per la crisi i la falta d'oportunitats de feina.

La sortida de l'escola concertada va ser parlada amb temps i pactada. La vaig viure bé perquè em mantenia a la mateixa institució, m'alliberava d'una gran responsabilitat i sentia que havia fet la feina encomanada.

La sortida de l'Escola Universitària va ser llegítima però inesperada per no haver-la sabut veure, anticipar, controlar i, sobretot, no haver-la pogut parlar amb antelació. Potser és que no podien o no volien.

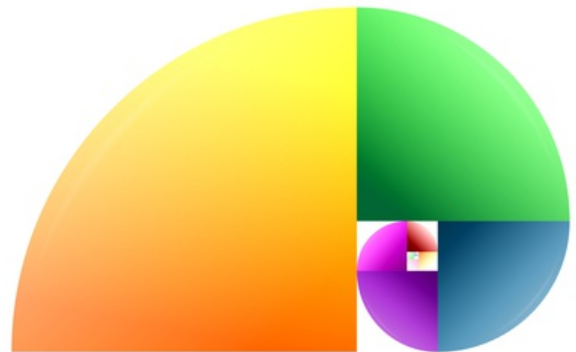
Em va ajudar molt creure que tinc futur professional més enllà de l'escola, saber que he estat valuós i puc seguir-ho sent amb esforç i formació i, sobretot, em va consolar el suport sòlid i estable de la meva dona i de les meves filles.

Saber separar el càrrec de la persona, tant com a cap com per mi mateix, com a treballador, m'ha fet reduir el temps de disgust i de dol i, a la vegada, procurar assumir una actitud positiva i treballar

per a fer bona la feina feta i, així, convertir en excel·lent la següent oportunitat. En el meu cas, la de fer de director a una altra escola de la institució, una escola concertada de dues línies a una petita població de la costa de Barcelona.

El procés de dol i el de treballar pel futur discorren simultanis, cadascun amb el seu ritme i s'abreuja quan et faciliten, o et facilites, la sortida emocional i el tancament del cicle.

“Y aprendí, estimados señores. ¡Ah, sí, cuando hay que aprender se aprende; se aprende cuando se trata de encontrar una salida! ¡Se aprende de manera despiadada!”
(Kafka, 2009, p. 7)



1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21,

34, 55

L'ESCOLA CONCERTADA DEL POBLE

Al juny vaig arribar a l'Escola Concertada del poble i em va agradar. És una escola de dues línies, la mida que em sembla òptima. Molt arrelada a l'entorn, amb projectes engrescadors en marxa i amb un equip de persones estable.

No era un destí buscat, però podria fer-lo desitjat?

I, aquesta vegada em va tornar a venir la por: sabia fer-ho?



Fotografia 25: L'autor al despatx de direcció de l'escola concertada del poble. 2015

L'arribada i el relleu

Després de quatre anys allunyat de l'escola, però no de l'educació, hi torno i ho faig amb goig. M'han fet tancar una etapa professional just quan havia après els viaranys de l'entorn de gestió de la universitat i em penso que l'he tancat. Ara, inicio una altra etapa que, no sent nova, m'ho sembla perquè no torno a la mateixa escola, ni amb les mateixes persones, ni en el mateix context, ni, sobretot, amb la mateixa reflexió de l'experiència viscuda.

Els mesos d'estiu són de traspàs amb l'actual director que m'explica com funciona l'escola i, a la vegada, com ha viscut aquests anys a l'escola; les raons que li han fet prendre decisions, els èxits que ha assolit i el sentit que per ell ha tingut aquesta feina. No deixa d'advertir-me els ensurts i les dificultats que trobaré en el camí i ho rebo com un regal, com un compartir i com una manera, molt legítima, de donar valor a la seva etapa directiva.

M'entra amb naturalitat perquè les persones necessitem tancar les etapes explicant-ho a altres persones cara a cara i, si és un relleu com és aquest el cas, aquell igual que et rep el testimoni pot ser qui t'escolti i li doni valor objectiu a la teva feina feta. Però ni és una funció que la institució t'encarregui de forma explícita ni sembla que sigui de bon professional, per un orgull mal entès, explicar el que has sentit fent el que has fet. En canvi, ho has fet per tot això que no és veu i que cal reconèixer i que se't reconegui.

Acabades les vacances, torno a l'escola amb el convenciment que el curs anirà bé perquè l'escola ja funcionava, que sóc jo el nouvingut, qui ha de trobar el seu espai i que els altres ja el tenen i que les meves inquietuds i temors són només meus.

Tinc present que cal cuidar els inicis de les relacions. L'inici amb les persones de l'equip directiu no m'amoïna, sé que s'anirà donant, que el curs oferirà les ocasions per anar-nos coneixent però, si que m'inquieten els instants inicials amb el professorat i les famílies, com a col·lectius, perquè ocorren en moments puntuals i un tant litúrgics, com són els claustres i les reunions de pares i mares

d'inici de curs. He estat pensant que cal que digui, que puc dir i que convé que digui per donar un primer pas que em mostri amb transparència.

Finalment, el dia del claustre, em mostro des dels meus fonaments pedagògics: l'aprenentatge és una experiència influïda per la qualitat de relació que el docent ha sabut establir amb l'alumne i segons sigui la relació que el mestre tingui amb el saber així serà la relació que l'alumne estableixi amb aquest saber.

Parlo de que una educació i un aprenentatge fonamentat en les relacions exigeix que les persones cuidem les nostres relacions a l'escola. Aquest és el sentit que la cura de les persones sigui un eix estratègic de l'escola. Si la persona no s'hi sent part, difícilment es donarà l'aprenentatge. Cuidar les relacions vol dir fer-ho amb tothom i, el model és el que educa: la manera com el director es relacioni amb els docents autoritzarà les formes de relació dels docents amb l'alumnat i dels docents amb els pares i mares.

També, em va semblar oportú situar la nostra escola en el context de la crisi. Un context que ha significat reducció de salaris, de recursos econòmics i, en definitiva, de generar la percepció que un mestre és un privilegiat laboral.

No cal que ens fixem en els daltabaixos econòmics perquè aquests segur que ja els tenim damunt la taula, vaig dir. Però, el context de crisi se significa, també, en una tensió en les relacions entre l'escola i les famílies. Als pares i mares, en general, també se'ls han endurit les condicions laborals i, en conseqüència, les personals. En aquest entorn és quan, a l'escola, pren encara més sentit la cura de les relacions. En última instància, qualsevol nen o nena afectat per la crisi ha de poder trobar a l'escola l'entorn que el segueix cuidant com l'ha cuidat sempre. Aconseguir mantenir aquesta relació de qualitat a l'escola és tot un repte en una societat esbotzada per una crisi que demana, més que mai, enfrontar-la des de la incertesa.

Si aquest objectiu no el tenim present, vaig acabar dient, correm el perill que l'agenda econòmica amagui allò fonamental de l'escola i

una escola sense sentit educatiu no podrà superar cap crisi perquè estarà en crisi.

Les reunions de pares i mares, a més a més de les entrevistes amb les autoritats, l'assistència a comissions i consells i les reunions amb els diferents agents implicats, van tancar el meu procés d'entrada a l'escola.

La taula, l'estrella i la xarxa

El director ha d'estar disponible per rebre a qualsevol persona o afer de l'escola que calgui atendre. Per a mi, això s'expressa, també, amb que la seva taula estigui lliure de papers, la seva agenda sigui dinàmica i consultable i el seu despatx sigui transparent sense deixar de ser reservat.

Mantenir la taula neta vol dir que tots els afers que arriben han de poder ser contestats, transferits, delegats o desestimats i per poder aconseguir-ho cal comptar amb un equip molt ben consolidat. I això, requereix temps.

Els dies que em van resultar més intensos es podrien haver sabut pel nombre de papers que quedaven a la taula al acabar el dia.

La disponibilitat del director per entomar qualsevol afer que no pugui ser atès per cap altra persona de l'escola, per la seva urgència, significació o singularitat, és una de les característiques de la responsabilitat directiva que més ansietat em generen. És la incertesa en substantiu. Em costa viure-la bé i la planificació, el principi de subsidiarietat i les normes i els reglaments m'han ajudat però, sobretot, la confiança ha estat el que m'ha permès mantenir-me bé.

La confiança no és res concret però pot ser molt. Confiar en les pròpies capacitats, confiar en les capacitats de les persones de l'equip, confiar en els altres i confiar en que la desconfiança no pot ser bona per a resoldre res de bo.

Confiança, insisteixo, no vol dir ingenuïtat, ni desconnexió de la realitat, ni pensar que tot es resol sol. Per mi és una actitud enfront de la realitat quan es presenta des de la incertesa. La meua necessitat de control sobre els afers és tant gran que sé que encara



Fotografia 26: La taula de treball de l'autor, a l'escola concertada del poble. 2015

que em sembli que ho he delegat tot des de la confiança, probablement qualsevol persona que s'ho miri des de fora no ho veurà com una delegació de confiança plena.

I, quan no hi ha confiança plena o quan hi ha una necessitat de control per part del director, o bé perquè la situació ho demana o bé perquè és el propi director qui ho necessita, l'estructura organitzativa que s'implanta és *l'estrella*.

Tot acaba passant, en més o menys mesura, pel director, que situat al centre, acaba configurant relacions radials amb tots els agents i estaments de l'organització.

Una estructura en estrella acaba distanciant els iguals per una manca de relació en allò substancial i obliga al líder a haver d'arbitrar qualsevol conflicte que aparegui entre les parts. És més,

sovint el líder, sense voluntat explícita, acaba generant conflictes entre les parts per assegurar la seva desconexió i confirmar que tot ha de passar pel centre.

Aquesta rivalitat entre els nodes pot ser una conseqüència o un dels instruments per a consolidar una estructura en estrella. Aquesta competència pot reforçar la visibilitat del poder central però, a la llarga, minva l'eficiència del conjunt.

Les estructures en estrella, quan són promogudes des del poder, tenen una clara intenció i, sigui quina sigui la institució i la seva mida, acaba desplaçant el sentit del servei fundacional des de l'usuari (considerat perifèric) cap al poder.

Oscar Pazos (2013), en el seu assaig sobre l'estructura històrica de l'Estat Espanyol modern i contemporani, descriu una estructura estatal en estrella i que, donada la rellevància institucional de la concepció d'un estat, aquesta mirada de la realitat i, en conseqüència, d'aquesta forma d'organització pot acabar sent un referent que autoritzi i faciliti la rèplica d'organització centralista d'altres institucions socials com, per exemple, l'escola.

“Treinta años después de que se crearan las autonomías, el gobierno central sigue reteniendo competencias que usa como moneda de cambio con nacionalistas vascos, catalanes o canarios, PSOE y PP se acusan mutuamente de *mecachifles* o *rompepatrias* por negociar con alguna autonomía creando *agravios comparativos entre españoles* o rompiendo la *solidaridad nacional*, pero precisamente lo que se fomenta es la rivalidad entre las autonomías para favorecer el papel director y hegemónico del gobierno central, que sigue manteniendo y ampliando ministerios de funciones en teoría transferidas, como son Sanidad, Educación o Cultura.” (Pazos, 2013, p. 78)

En una escola en la que preval una organització en estrella, les relacions entre els seus membres existeixen però les de poder són les que van directament al director, al centre. I aquesta forma de

funcionar ho imposen els fets amb independència de la geometria que tingui l'organigrama de l'escola.

La xarxa inclou l'estrella i la transició cap a una relació en xarxa es basa més en afegir que no en desfer les estructures existents. La simple autorització de les relacions directes entre les parts, entre els nodes, per part del líder generarà una primera transformació i al cap d'un temps, els membres, hauran après quina informació pot gestionar-se sense passar pel centre i quina cal que hi passi perquè li cal al director per a fer bé la seva feina.

“Antoni Aguilar: Tot i que són formes de lideratge que no tothom reconeix, perquè et trobes persones que no ho volen. En el cas d'una responsabilitat com una coordinació i dius, hola vinc a que treballeu plegats que fem?, Caram, hi ha tres o quatre que diuen: tu manes. No, jo vull que treballeu en equip, junts, plegats. És una forma de lideratge que no tothom reconeix.” (Professionals et al., 2014, p. 15)

L'altre element important és la confiança cap a les decisions preses des dels nodes. Aquesta confiança requereix un temps de decisió compartida i, de forma gradual, el node anirà dirigint la seva atenció a l'usuari i a l'entorn.

L'organització en estrella acaba propiciant que les persones de l'organització atenguin més les necessitats del director que les del client o usuaris (alumnat i pares i mares).

“Además [Palmisano] remodeló una organización descomunal como IBM, con 344.000 empleados, huyendo de los silos geográficos y de producto, y la convirtió en una empresa integrada globalmente. En un artículo de *Foreign Affairs* en 2006, Palmisano exponía las razones de una organización que equiparaba las necesidades de sus clientes globales con una estructura en red, más parecida a Internet que a la jerarquía tradicional [estrella] que IBM llevaba utilizando décadas.” (George, 2009, p. 208)

Cal temps, voluntat de gestió del propi espai professional, capacitat per assumir responsabilitats i decisions i, per part del líder, cal no confondre lideratge amb ser l'únic que sap, pot i ha de prendre decisions.

Algunes de les conseqüències funcionals d'una organització en estrella són que el seu abast queda limitat a l'abast màxim del seu líder i que té molt poca capacitat per absorbir qualsevol novetat que aparegui.

Allò que no resideixi dins del radi (en el més estricte sentit geomètric del terme) no existirà per a l'organització i quan se'n derivi un conflicte serà gestionat des del desconeixement, amb desmotivació i amb la percepció de que no existeix.

Quan apareix un conflicte perimetral, una organització en xarxa, compta amb nodes autoritzats per a integrar-lo, gestionar-lo i fer-lo arribar, si cal, amb normalitat al líder. En conseqüència, la seva capacitat d'adaptació és millor.

L'actualitat de l'escola i de la societat era de competència imprevisible degut a la crisi, a la baixada de natalitat, a les pors de les famílies a la incertesa. També, es concretaven en triar una escola de menys cost econòmic, a la mobilitat laboral i, de vegades, d'escola dels fills i filles. En definitiva, d'un entorn en el que calia que els professorat s'adaptés i fos capaç de crear les millors solucions als conflictes que apareixien i apareixerien.

En una organització en estrella la por a no agradar al poder central acaba fent-se present i convertint en una eina directiva. Això era el que menys calia potenciar donat que ja n'hi havia prou al nostre entorn.

“La gestión basada en el miedo ha sido posible cuando: La competencia es previsible; los mercados son estables; los clientes son cautivos; se hacen siempre las mismas tareas; se requiere que los profesionales simplemente obedezcan y los profesionales son

autòmatas.

La gestión del NoMiedo [basada en el talento, el cambio y la innovación] es necesaria cuando: La competencia es imprevisible; los mercados son inestables; los clientes son libres para elegir; se necesita innovación y creatividad; se requiere todo el potencial de los profesionales y los profesionales son creadores.” (Jericó, 2007, p. 79)

En una crisi, quan cal una gestió centralitzada, l'organització en xarxa es replega i es pot comportar com una estrella per la mera inhibició de les relacions laterals. A la inversa és molt difícil.

Per a mi, és molt rendible el temps i els esforços esmerçats en fer i mantenir la xarxa. És més, penso que no sabia fer-ho altrament.

Caldrien canvis i havia de propiciar-los quan pogués liderar amb coneixement de l'entorn i de les persones de l'escola.

Algunes de les claus que Pilar Jericó enumera per a les organitzacions que volen mantenir-se en entorns de canvi eren molt clares i s'ajustaven a la realitat directiva de l'escola.

“Algunas claves sobre los desafíos de las empresas NoMiedo:

- **Marco de contención:** Las organizaciones pueden evitar la gestión del miedo a través de los siguientes mecanismos: proyecto de empresa, poder i autoridad, líderes, sistemas de dirección y comunicación.
- **NoMiedo=Dinero:** la gestión de los mecanismos liberadores del miedo tienen como finalidad mejorar la cuenta de resultados.
- **Proyecto de empresa:** el objetivo es crear valor de forma equilibrada a los cinco participantes de la empresa (accionistas, directivos, profesionales, clientes y sociedad), en especial a los profesionales y directivos.
- **Poder al servicio de la empresa:** necesitamos el poder jerárquico, pero la clave está en si éste es participativo y se orienta hacia los intereses de la empresa y no de quienes lo ostentan.
- **Líderes valientes:** el reto de los líderes es marcar dirección y dejar hacer. Para reducir su nivel de control,

han de enfrentarse a sus propios miedos.

- **Sistemas de dirección NoMiedo:** son de dos tipos. Unos que vigilan el uso adecuado del poder y otros que refuerzan los comportamientos basados en el talento, el cambio y la innovación.

- **Comunicación, comunicación:** el reto de la empresa está en comunicar, aprovechando la tecnología, y en amortiguar la incertidumbre exterior.” (Jericó, 2007, p. 141)

Sabria fer-ho?



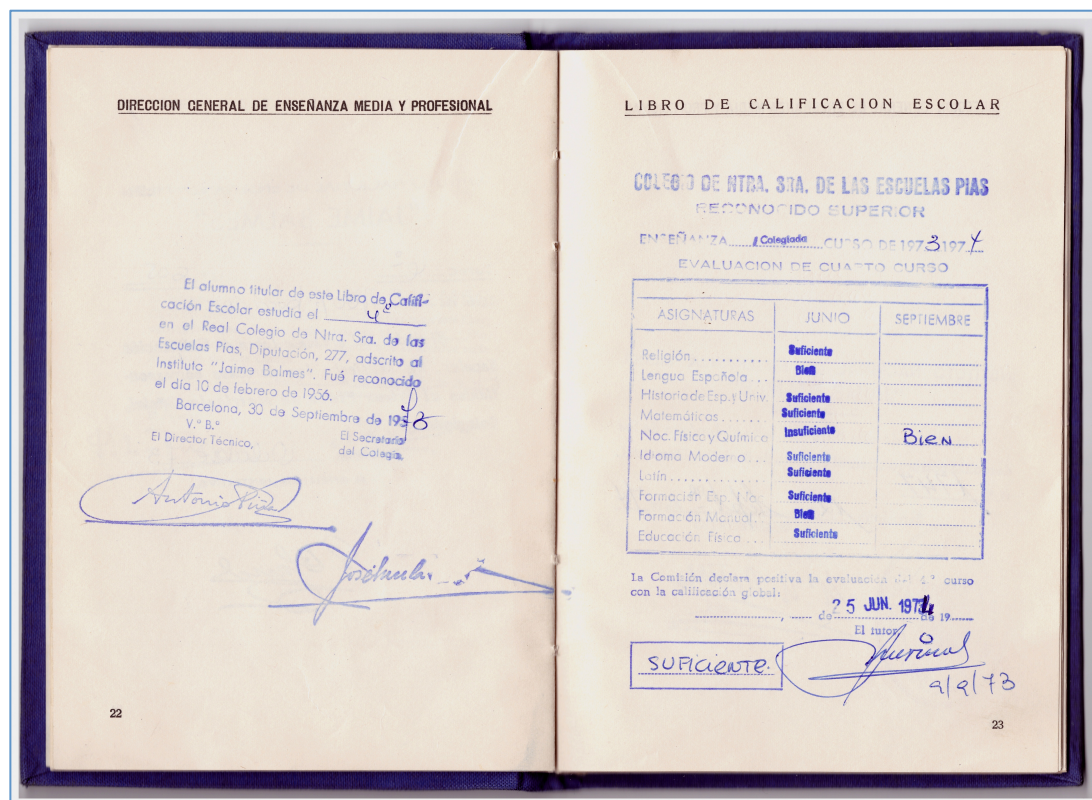
Fotografia 27: Reunió en taula rodona a l'escola concertada del poble. 2015

Les matemàtiques

No m'han agradat mai les matemàtiques. Les he après, les he patit i les he fet servir, però a l'escola sempre les he trobat tramposes. M'explico: he sentit que els professors de matemàtiques les empraven pel seu propi lluïment i, al final d'una classe, n'eren els únics beneficiaris. Per a mi, les classes de matemàtiques eren, en molts casos, assistir a una funció de prestidigitació en la qual el professor actuava i jo embadalit intentava seguir-lo per esbrinar on era el truc. Però, a diferència del teatre, a continuació se'm demanava que reproduís el número i, és clar, no em sortia.

Per aprendre a fer quelcom em cal fer-ho i, sobretot, explicar com ho estic fent. Veure com el professor ho feia o intentar fer-ho en silenci a classe no em servia per aprendre-ho.

Recordo les classes de repàs de matemàtiques de quart de batxillerat a les 8 del matí i com les explicacions del mateix professor, sever i pervers, eren diferents. A l'hora de repàs permetia les preguntes, donava temps per a fer-ho explicant-nos i el trobava més amable. La relació i la seva presència a classe eren completament diferents. Vaig aprendre-les, però no em puc deslliurar de la sospita que hi havia un interès lucratiu per part de l'antipàtic professor.



Fotografía 28: Pàgina amb les qualificacions de 4t. de batxillerat del Llibre d'escolaritat de l'autor. Barcelona. 1974

La física la vaig suspendre i vaig haver d'anar a classes a l'estiu per aprovar-la al setembre. Era la primera vegada i va confirmar la decisió de la mare de deixar l'escola i anar a la formació professional. El meu llibre d'escolaritat ho prova i em relega a la categoria d'alumne "suficient".

A la carrera d'enginyeria vaig ensopegar amb uns excel·lents professors, que les despullaven de tot misteri i vaig comptar amb l'ajut inestimable d'en Lluís. El meu amic i company de classe, que em va ajudar a estudiar-les.

Sempre les he considerades un instrument i prou.

El director de l'escola, quan arribo, està fent classes de matemàtiques i la directora pedagògica em demana que les continuï fent. M'hi resisteixo, però de seguida la meva titulació em deixa sense arguments objectius i acabo acceptant.

M'assignen el grup de tercer de secundària que el componen els nois i noies que no van bé de matemàtiques. N'hi diuen el grup C i quan arriba l'hora de matemàtiques s'aixequen i marxen de classe per trobar-se amb mi a l'aula del fons del passadís.

Estic incòmode i malhumorat havent de fer matemàtiques. No m'agraden i em sento atrapat en la meua pròpia tesi de que el millor professor de matemàtiques pels alumnes que no els van bé les matemàtiques és aquell a qui li costaven quan era alumne. Era una tesi que mai havia pogut demostrar perquè el sistema atorga les classes de matemàtiques a les persones que, a l'escola, no els van representar cap dificultat o a aquells que les tenen com un èxit, com un espai privat, apamat, segur i amb dret d'admissió. I si no és cert, ho és per l'alumnat que suspèn. Amb tot, aquest tipus de professorat és excel·lent per l'alumnat que no presenta dificultat en aprendre les matemàtiques a classe. Però mai he sabut quants nois i noies les aproven gràcies a les classes particulars.

Amb un punt de resignació vaig parlar amb el cap del departament de matemàtiques que, molt amablement, em va donar indicacions i llibres i tot el material necessari per preparar les classes.

Vaig mirar-me el primer tema i el meu enuig va elevar-se fins a cridar sol casa: de que serveix aprendre que un nombre és natural, real, racional o fraccionari?

A la primera classe volia conèixer els nois i noies i saber quina era la seva opinió de la classe de matemàtiques i les respostes que em van donar van ser les tòpiques i esperades. Totes, expressades des de fora, com alienes a ells i elles.

- Les mates no em van; les mates no se'm donen bé; les mates no serveixen per a res; les mates no s'entenen mai, les mates no m'agraden, a classe de mates no entenc res i em desconnecto, a classe de mates tothom en sap més que jo, etcètera.

Els vaig entendre.

Vaig somniar que, a l'acabar el curs, seria genial aconseguir que els nois i noies haguessin pogut viure una experiència gratificant amb la classe de matemàtiques i amb les matemàtiques en elles mateixes. Convençut que la meva relació amb el saber condicionaria la construcció de la relació dels alumnes amb el saber, vaig començar per modificar la meva relació amb les matemàtiques. No em va costar gaire perquè els dos companys professors de matemàtiques que les impartien al mateix curs em van ajudar molt.

Per preparar-me les classes, mirava els temes i procurava despullar-los de qualsevol gir inesperat i obscur que pogués aparèixer repassant prèviament, els conceptes bàsics que aquella matèria requeria saber. Però, sobretot, fer-los viure com un fet natural no recordar de memòria com es calcula un mínim comú denominador, per exemple.

També vaig decidir explicar sempre, al principi de cada sessió, el contingut, el procediment i, sobretot, el sentit que tenia aprendre aquells conceptes. Després, la classe, podia discórrer per camins inesperats però l'explicació inicial volia fixar un marc: desangoixar, il·luminar el què vindria més que determinar una fita a assolir de forma innegociable.

És el que en José Luis Medina, en diu el *Diàleg Reflexiu*.

“Cuando un docente imparte una sesión a un grupo de estudiantes, frecuentemente enuncia para sí mismo (con mayor o menor claridad, con un nivel de conciencia mayor o menor) la finalidad que busca con aquella clase, lo que desea que los alumnos aprendan, el significado que tienen para él los diferentes conceptos de la sesión, sus relaciones con otros conceptos de la materia y de la titulación y sus posibles usos profesionales. Asimismo, es posible que ya tenga decidido cómo va a desarrollar la sesión, partiendo de sus experiencias anteriores. El docente, con esta sesión, pretende una finalidad y espera que el alumnado pueda identificarla.

Sin embargo, suele suceder que todos los aspectos mencionados anteriormente permanecen implícitos,

ocultos al docente, y, por tanto, no se manifiesta con claridad al alumnado. El docente puede impartir el tema porque forma parte de su asignatura y siempre lo ha hecho así. Además, puede suceder que, aun teniendo previsto un curso de acción, aparezcan situaciones imprevistas que obliguen a modificar la acción docente. El diálogo reflexivo (respecto al profesor, más adelante aludiremos a lo que corresponde al estudiante) trata de explicitar todas las cuestiones anteriores. Al hablar del uso del diálogo reflexivo en la docencia universitaria, se alude a la estrategia que utiliza el profesor o profesora para hacer explícito el procedimiento con el que está trabajando. No consiste únicamente en comunicar al alumno la tarea (lo que está haciendo), sino el procedimiento (cómo lo está haciendo) y la justificación de las decisiones que orientan su intervención (por qué lo está haciendo). Y al dar la voz al “cómo hace lo que hace y por qué lo hace” y al conseguir una “explicación” de todo ello, el profesor se hace explícito como profesional ante los estudiantes.” (Medina Moya, Jarauta Borrasca, & Imbernón Muñoz, 2010, p. 22)

Havia d'aconseguir petits èxits que els donessin seguretat i autonomia i el càlcul mental n'és una bona oportunitat. De fet, el cap del departament m'havia demanat que ho treballéssim molt i que no deixés d'entrenar-los.

Em vaig admirar al comprovar com alguns alumnes que tenien dificultats per fer càlculs escrits convencionals resolien perfectament operacions de memòria. Cada cop m'atreveixo menys a sentenciar a cap alumne que no aprovi uns continguts avaluats d'una determinada manera.

Vaig fer un repàs d'alguns conceptes del curs anterior sense explicitar-ho, els van resoldre bé i els vaig felicitar dient-los que sabien matemàtiques. En Robert em va dir:

- Això no són matemàtiques perquè són fàcils.

Era clar que quan ho entenien deixaven de ser matemàtiques, només ho eren quan hi havia dificultats. Tenien una actitud apresada de resignació i de victimisme que per una banda els feia sentir-se

menys que els altres però que els exculpava d'enfrontar-les i treballar-les.

Per sentir-me un professor de matemàtiques honest amb mi mateix, un dels primers dies de classe els vaig dir que a la seva edat jo també les suspenia, que sabia com fer-ho per aprovar-les i que les matemàtiques eren inventades pels humans, que no pertanyien a les ciències ocultes i que podien acabar éssent enteses per a tothom.

“Las matemáticas gozan de un prestigio propio frente a las demás ciencias. El motivo es que sus proposiciones son absolutamente ciertas e indiscutibles, mientras que todas las proposiciones de las demás ciencias son discutibles hasta cierto punto, y corren siempre peligro de quedar invalidadas por nuevos descubrimientos. A pesar de ello, el investigador de otra área no necesitaría envidiar la suerte del matemático, cuyas proposiciones no se refieren a hechos de la realidad sino sólo de nuestra imaginación. No debe sorprender que se llegue a conclusiones lógicas congruentes si uno se ha puesto de acuerdo en los axiomas fundamentales, así como en el método a seguir. De este método y de los axiomas fundamentales deberán deducirse todas las proposiciones. Por otra parte, este gran prestigio de las matemáticas descansa en el grado de seguridad que confieren a las ciencias de la naturaleza, grado que éstas no podrán alcanzar sin su ayuda.

Llegados a este punto, surge el problema que tanto ha preocupado a los científicos de todos los tiempos. ¿Cómo es posible que las matemáticas encajen con tanta perfección en los hechos de la realidad, siendo un producto del pensamiento humano independiente de toda experiencia? ¿Acaso el intelecto humano puede profundizar, a través del pensamiento puro, en las propiedades de los objetos reales sin la ayuda de la experiencia?

Según mi opinión, esa pregunta puede responderse como sigue: cuando las proposiciones matemáticas se refieren a la realidad, no son ciertas; cuando son ciertas, no hacen referencia a la realidad.” (*Einstein, 2009, p. 150*)

El comentari a les paraules d'Einstein, què les va escriure per aclarir a l'audiència la matemàtica axiomàtica, no els van impressionar però, després d'haver-m'hi referit, vaig sentir-me autoritzat per seguir endavant amb la meva campanya d'augment de l'autoestima envers les matemàtiques.

El grup el formaven una quinzena de nois i noies amb uns perfils acadèmics ben diferents. Les noies eren, en general, aplicades i amb una actitud col·laborativa però no gosaven preguntar i compartir els seus dubtes. Hi havia nois moguts, quiets, desmotivats, amb dificultats evidents d'aprenentatges i, en general, conformats amb no aprendre. Fins i tot, ben instal·lats en el fracàs amb les matemàtiques.

Un dels primers dies vaig resoldre una suma amb fraccions i en Marc va dir en veu alta que estava malament. I és que la professora del curs passat ho feia d'una altra manera. Vaig dubtar i li vaig demostrar que el resultat era correcte. Al dia següent, en Marc, em va saludar amb un - ja has après a sumar fraccions?

L'agror que em va transmetre amb aquest comentari em va explicar més de la seva experiència amb les matemàtiques i de com se sentia en el grup C, que molts discursos.

Li vaig dir que si en unes setmanes els resultats eren bons podia tornar al seu grup però va callar.

En Domènec es comportava de forma disruptiva a la classe i vaig pensar que s'aprofitava del seu històric perfil derivat d'un dictamen, però vaig procurar rebre'l tal com era i, dins d'un límit, no respondre a les seves provocacions.

A mig curs vaig saber que va dir que feia temps que no entenia les matemàtiques i que aquest any les estava aprenent: la persona se sent acollida a la classe de matemàtiques i diu que aprèn matemàtiques.

El fet de que els alumnes sortissin de la seva aula per anar a una de buida em permetia rebre'ls i anomenar-los un a un. Els preguntava

pel seu estat, com se sentien i, fins i tot, algun dia havíem fet una breu relaxació abans de començar amb la matèria.

Cuidar la relació és imprescindible per garantir un bon aprenentatge. Al desembre, després de la primera avaluació, varies noies i nois em van demanar per passar-se al grup C al·legant que al grup gran no aprenien. Només vam acordar concedir-ho a un alumne.

A final de curs tots els alumnes van aprovar, amb qualificacions modestes, i alguns van recuperar la matèria pendent del curs anterior.

A la darrera classe els vaig demanar, si volien, que escrivissin sobre les classes de matemàtiques a modus d'avaluació. Aquestes són algunes de les frases dels nois i noies:

Penso que les matemàtiques són fàcils quan les entens i segons com les agafis.

A la classe de matemàtiques m'ha agradat tot, una classe amb menys alumnes, més petita, ho entens millor.

He après a estudiar-les ja que tot és pràctica.

Quan vaig a la classe de matemàtiques vaig amb il·lusió per aprendre però penso que certes coses obligatòries són innecessàries.

Quan vaig a la classe de matemàtiques estudiem matemàtiques

M'ha agradat la bona relació amb la que convivim amb els companys tot i que quan ens hem de centrar a treballar hem d'intentar fer-ho nosaltres sols

No m'ha agradat que l'aula sigui petita, amb una aula més gran podria haver estat a la primera fila.

Aquesta classe m'ha fet veure que més a poc a poc i en un altre nivell aprendre matemàtiques no és tant difícil.

A la classe de matemàtiques m'ha agradat aprendre a estructurar els pensaments, a ordenar la ment i l'esperit.

Aquest any la classe de mates m'ha agradat bastant perquè les he entès i quan tocava fer classe en tenia ganes.

He passat d'odiar les matemàtiques a que m'agradin i les entengui.

A la classe m'ha agradat que siguem un grup petit on les coses es poden explicar més detalladament i cada persona del grup pot resoldre els seus dubtes, ja que en un grup més gran no és possible. He après a estudiar les matemàtiques.

Abans les matemàtiques em semblaven avorrides, ara també, però no tant.

M'agrada anar a una classe amb menys gent perquè em concentro més i el professor està més per nosaltres. El que falla és que hi ha molts alumnes que li perden el respecte i mai callen.

Espero que segueixi anant al grup 3 perquè em va molt bé, encara que els dels altres grups em diuen tonta per estar en aquest grup, a mi m'és igual, perquè almenys aprovo i si em canvien de grup suspendré.

Sent un grup reduït és més fàcil estar atenta i qualsevol cosa que no entens pots preguntar-la i es respon d'una manera senzilla.

Sempre he pensat que les matemàtiques són difícils i crec que m'he tancat en aquesta afirmació, però no té perquè ser així.

M'ha agradat que podem participar a la classe i hem fet classes diferents com quan ens ajuntem en grups o quan sortim pel poble. He après a estudiar de manera diferent.

*Veig que aprenc perquè tinc un profe que ens ajuda.
A la classe de matemàtiques estic sempre atent i el temps vola.*

He après que per estudiar matemàtiques he de practicar-les.

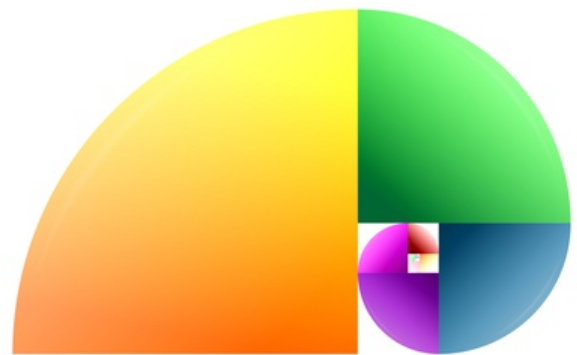
Els elements que faciliten la relació amb les matemàtiques a l'escola són el llenguatge emprat, que l'alumne estigui actiu a la classe, que tingui "mapes" i que s'entreni.

Va ser fonamental que a l'iniciar un tema destinés temps a analitzar i comprendre cadascuna de les paraules del títol. Per exemple, "Equació de segon grau". Entendre el significat atribuït als mots "equació" i "segon grau" aplanava aprendre'n la resolució i la seva aplicació a la vida real.

Hi ha diverses maneres de fer que l'alumne es mantingui actiu a classe. Des de fer-li prendre apunts, fins a planificar activitats cooperatives, d'autoaprenentatge entre d'altres.

El docent ha de facilitar "mapes" que indiquin els passos a seguir per a culminar amb èxit qualsevol procés i, finalment, la pràctica és la que consolida l'aprenentatge i genera la seguretat per a, després, aplicar-lo.

Potser si que, en un equip de professors de matemàtiques, hi ha d'haver un a qui no li agradin, per a poder oferir perspectives que facilitin arribar a més nois i noies.



1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21,

34, 55, 89

ELS I LES MEVES MESTRES

No he arribat aquí sol i la meva vida professional és un camí amb referents, mestres i models que m'han influït i dels que he après molt però, fins ara, no els he reconegut, no els he anomenat i em sembla necessari fer-ho.

He de començar aquest capítol acceptant-ho i preguntant-me si seria el que sóc i hauria fet el que he fet sense la seva influència. Els i les mestres, fins a quin punt m'ha influït?

La figura del mestre, del referent, ha estat i és molt important a la meva vida. Al llarg d'aquesta autobiografia professional han anat apareixent persones que he pres com a model i que els he considerat mestres.

Els mestres hi poden ser però, és el pupil, l'educand, l'alumne el que els tria. Aquesta condició de triats és la que ens obliga a mostrar-nos disponibles i saber veure quan un noi o noia t'ho demana.

És imprescindible que hi hagi una relació sana però no hi ha prou. Sovint, el mestre ha de saber llegir aquesta demanda que no ha de ser explícita. La immaduresa i les inseguretats poden actuar de frens o poden fer que hom no sàpiga demanar aquesta guia, tot i desitjar-la.

Sempre m'ha quedat el temor de no haver sabut atendre aquestes demandes de les persones amb les que m'he relacionat professionalment en el meu camí com educador i, de reconèixer, que he comptat amb uns grans mestres.

A totes les religions, enteses com experiències profundes de la persona, hi ha la figura del mestre. I és que el caminar per la vida i reflexionar sobre l'experiència viscuda, difícilment es pot fer de forma autodidacta. Els models són imprescindibles i la gran responsabilitat social és oferir-los i garantir-ne l'honestedat. No

sempre és així i per això els pares i mares vetllen per les persones que apareixen en els entorns d'influències dels fills i filles.

El camí de la vida i de l'experiència no demana de classes magistrals sinó de l'acompanyament savi del mestre per a proposar, empènyer, oferir reflexió, seguretat i consol a l'acompanyat.

També m'he trobat referents negatius i m'han influït, m'han fet sentir inseguretat, incapacitat de fer, m'han fet sentir vulnerable, petit, però la gran majoria m'han reconegut, m'han transmès confiança i m'han ajudat a créixer.

Com va dir-nos el Dr. Joan Quintana en una sessió de formació i, tal com ho escriu en el seu llibre "Relaciones poderosas",

“Los referentes nos transmiten un legado en forma de mandatos y de valores sobre cómo vivir las situaciones y convivir con las personas.” (Quintana Forns & Cisternas Chávez, 2014 p.30)

L'Isidre és el referent, el mestre i l'amic que reconec i estimo amb més profunditat. Ens vam conèixer quan als meus 12 anys em va fer de monitor de colònies i, a partir de la intervenció de l'àvia i de la mare, em va proposar entrar a un grup d'adolescents amb els que fèiem reunions setmanals els divendres al vespre i sortides al Pirineu durant les vacances.

En aquest grup (autodenominat TAB perquè els integrants vivíem a Terrassa, Alella i Barcelona), emparat en l'àmbit d'una parròquia; (doncs Franco seguia viu i les reunions de grups al vespre podien ser considerades clandestines per defecte i podíem tenir problemes amb la policia si ho fèiem en altres espais) vaig aprendre a escoltar, a pensar sobre temes de tota índole, a expressar-me, a argumentar, a contraargumentar, a dissentir, a consentir, a acceptar la mirada de l'altre i, sobretot, vaig descobrir-me el gust per explicar les raons de les coses i em vaig conèixer millor: per a pensar necessito parlar.

El més important és que m'he sentit estimat i acceptat com sóc, sense sentir-me jutjat ni sentenciat i la relació que va començar com d'educand a educador ha esdevingut, amb els anys, en una relació d'amistat sòlida i profunda. Tothom hauria de poder tenir un mestre a la seva vida com el que jo he tingut, penso que aquesta ha estat una de les fortunes que la vida m'ha ofert.

Avui, encara em deleixo de les lectures i els llibres que em regala i recomana i, la lliçó està en la tria i en sentir com explica el què ha llegit. La mirada del món ens fa llegir i el què llegim ens modifica la nostra mirada del món.

“Allò que el deixeble busca en el seu mestre és la seva lectura. No pas una llista erudita de lectures sinó la seva experiència de lector, la seva pròpia lectura, com ha llegit, com ha interpretat, com ho ha convertit en experiència viscuda. El deixeble busca en la lliçó la lectura llegida pel mestre: el seu to, la seva trama, la seva textura. El deixeble no va a la recerca de la lectura per repetir-la; el veritable mestre no ho toleraria. Els mestres de veritat no volen ser imitats. El que el deixeble descobreix en les lliçons del mestre és una lectura que l'impulsi a llegir, o a



Fotografia 29: L'autor (vuitè dempeus) amb el companys del grup TAB. L'Isidre (primer esquerra dempeus) responsable del grup. Vall de Pineta, Ossa 1975

llegir de nou, o a llegir altrament. Busca lectures que l'interpel·lin, que l'interroguin, que el llancin endavant, vers el que és nou, vers el que és desconegut.” (Mèlich, 2015, p. 15)

La Neus ha estat la mestra del camí interior. Amb unes, aparentment, simples classes de Qi-Gong durant més d'onze anys, m'ha anat acompanyant per un camí que he fet i que m'ha fet sentir créixer en la dimensió interior. Ha estat una mestra única, diferent, de les que no fa el camí per a tu ni amb tu. M'ha acollit, reconegut i acceptat i m'ha fet sentir confiat.

En l'àmbit educatiu els referents més recordats i rellevants han estat els de la formació professional. La seva forma de docència i de ser a classe estaven basades en un rol professional, de fer “com si” estiguéssim en una empresa i la disciplina, l'ordre, el silenci i les normes quedaven subjectes al propòsit professional, a la feina a fer i no esdevenien l'objecte central a l'aula ni a l'escola. Aquesta manera de ser d'ells em va fer modificar la meua i me la reconec en el meu estil docent.

A la universitat he reconegut com a referents els i les docents del doctorat que m'han obert i ofert espais de reflexió sobre la meua trajectòria professional i, inevitablement, personal.

Mencionar els noms és important per a mi, i hi reconec al José Contreras i a la Virginia Ferrer, tots dos en formes de relació plenes i positives. Els he triat i m'han acceptat i els ho agraeixo molt.

En José Contreras va convidar-me a parlar des de mi, que no de mi, i des de la meua experiència com educador.

“Formarse como docente es necesariamente hacer algo consigo mismo.” (Contreras, 2012 p. 66)

Aquesta proposta tan senzilla em va costar d'entendre i d'assimilar. Vaig desplaçar la mirada que tenia sobre la formació com a

professional, com educador, des del terreny del concepte, del coneixement al terreny de l'experiència.

“Hablamos de la experiencia para expresar lo que nos pone en una situación de novedad ante lo vivido, lo que nos pone a pensar, lo que requiere nueva significación, lo que nos destapa la pregunta por el sentido de las cosas. Esto es, la experiencia es interrumpir el flujo del sentido común, que todo lo recoge pero nada modifica, para abrirse a las preguntas que lo vivido, y lo no pensado de ello, o lo no previsto, tienen por hacerte. La experiencia es mirar a lo vivido buscando su novedad, su diferencia, su interpelación, dejándose decir por ella.”(Contreras, 2012 p. 67)

També em va permetre resignificar el concepte de pedagogia, terme que ha esdevingut polisèmic al emprar-se com a sinònim de saber-se explicar bé o de convèncer a l'altre, des de l'àmbit més instrumental al més global.

“La enseñanza, lo que de verdad ocurre y se dirime en ella, trasciende el enseñar, lo que responde a objetivos, métodos, estrategias y planificaciones. La sustancia primera de la práctica docente, aquello primero que hace posible todo lo demás, lo que sostiene el sentido de lo que oficialmente aquella pretende (esto es, el encuentro personal, la relación, el modo en que miramos a nuestros estudiantes, la forma de mantener una conversación, la atención a quienes tenemos a nuestro cargo, la manera en que surge y se desarrolla una propuesta en el aula, el modo en que enfrentamos las vicisitudes, etc.) depende de una disposición personal, de una formación y una “cultura personal”, en el sentido en el que lo ha explicado Georges Jean (1982). y esto no se puede impostar, sino que tiene que ser verdad sentida por uno, y no simplemente una buena idea. No es suficiente con saber “sobre” la docencia. Tal y como lo ha expresado Max Van Manen,

“La pedagogía no es la teoría que tenemos sobre la docencia ni su aplicación... Una persona puede tomar como base las teorías de la educación y, aun así, no ser un buen educador. El significado o la esencia de la pedagogía no reside en la teoría, pero la pedagogía tampoco se ubica en la aplicación de la teoría. Uno puede ser un experto en traducir las teorías del aprendizaje en programas curriculares específicos, pero es dudoso que ningún currículo o aplicación de la teoría del aprendizaje pueda dar respuesta al modo en que un determinado niño o grupo de niños puede y debe aprender algo específico...

La pedagogía no es algo que pueda ser «tenido» o «poseído», en el sentido en que podemos decir que una persona «tiene» o «posee» un conjunto de habilidades específicas o competencias de actuación, sino que la pedagogía es algo que un padre o un profesor debe continuamente cumplir, recuperar, recobrar, volver a capturar, en el sentido de recordar. Cada situación en la que actúo educativamente con niños requiere que yo sea sensible de un modo continuo y reflexivo a aquello que me autoriza en tanto que profesor o padre. Justamente porque la pedagogía es, en un sentido último o definitivo, insondable, plantea una invitación incansable a la actividad creativa de la reflexión pedagógica que hace salir a la luz el significado profundo de la pedagogía” (VAN MANEN, 2003, 160, 164-165).

“[...] y es esta necesidad de la actividad creativa de la reflexión pedagógica de la que nos habla Van Manen la que se nos convierte en una de las dimensiones cruciales de la formación del profesorado.” (Contreras, 2012 p. 65)

I em va fer escriure, com a manera de pensar, sobre allò llegit i viscut o, encara més, sobre com fer viu allò llegit i com pensar allò viu.

Tot va ser possible, gràcies a la qualitat de la relació creada entre els i les alumnes de l'assignatura impartida per en José Contreras. Una vegada, passades les primeres sessions d'encaix, desercions i aclariments, vam aconseguir generar una intimitat d'aula que em va permetre viure aquesta formació com una oportunitat de canvi que em va posar en joc i em va permetre fer-me més conscient. Fins i tot, canviar concepcions i creences educatives que em conformen com a persona i com educador.

“La posibilidad de la educación se sostiene en la relación, en las relaciones que abrimos, que cuidamos, que propiciamos, que ayudamos a que puedan darse. Y la Didáctica no puede ocupar lo que ocurrirá en la relación educativa; no puede decir lo que tiene que pasar en esa relación, ni puede programarla, no la puede tecnificar. El saber pedagógico no está para interponerse en la relación educativa, que es siempre una relación en primera persona. Pero puede tratar de ello en el lenguaje en el que ayude a pensarse. Como tiene que obrar sobre la vivencia, sobre el experimentar relaciones y atender a lo que tienen, lo que cuidan, lo que hay en ellas, lo que permiten, lo que abren... o lo que cierran. La formación del profesorado tiene que estar planteándose siempre en primer lugar esta experiencia, para que cada uno pueda estar encontrando un lenguaje que le ayude a pensarse, a mirarse en lo que ayuda y estorba; para que cada uno, cada una, pueda cultivar su disposición de apertura al otro.” (Contreras, 2012 p. 78)

Posteriorment, vaig iniciar el segon trimestre coneixent la Virginia Ferrer, la que seria la meva tutora de tesi. He de reconèixer que em va costar entendre la seva manera de ser i estar a l'aula. Tot i ser magistral, em mantenia en una permanent interacció i amb un nivell de relació molt directe i, a voltes, intrusiu. No hi estava fet però ho feia amb una clarividència i punteria que em va captivar. Em va doldre quan em va dir, a la tercera classe, que havia de llegir més. Que el meu nivell d'autoria, de generació de coneixement, era

alt però que em faltaven referents teòrics. Tenia molta raó perquè no procedia d'uns estudis superiors vinculats amb l'educació ni amb les humanitats i tot el que havia llegit, en els darrers anys, sempre havia quedat circumscrit a la pràctica docent, educativa i de gestió directiva.

Volia fer-ho bé, volia aprendre i volia entendre. Les classes amb la Virginia Ferrer, em van obrir la porta al Paradigma de Complexitat. Amb una naturalitat inusitada, va posar-me damunt de la taula conceptes tant aparentment antagònics com, per exemple: educació i caos, complex i senzill, simple i complicat, ordre i descontrol, desordre i autoorganització, recta i corba, evolució i retrocés, elecció i no exclusió, inclusió i descartar, igualtat i discriminació, diferència i inclusió, incomplet i real, perfecte i inútil. Tot plegat va actuar com un revulsiu que em va fer reflexionar sobre els meus fonaments educatius i sobre la mirada de la vida des del Paradigma Científic, dominant, i que tant confortable em resultava, però tant ple de llacunes quan el creuava amb l'experiència.

“El pensamiento complejo no es nuevo, siempre ha existido a lo largo de la historia como el arte y la ciencia. Ya Heráclito, filósofo presocrático griego, hace 2500 años afirmaba al observar la naturaleza y el cosmos que todo es dinámico, que la realidad es paradójica pues incluye la afirmación y al mismo tiempo la negación de las cosas, que todo fluye, que todo es y no es a la vez. Demócrito igualmente elaboró en la misma época la teoría atomista de la realidad, integrando determinismo y azar, lleno y vacío, bien y mal complementarios en la vida, anticipándose 25 siglos al principio de incertidumbre de Werner Heisenberg, premio Nobel de Física que en 1927 plantea la indeterminación de posición, velocidad y trayectoria de las partículas subatómicas, puntal de la teoría cuántica.

En las últimas décadas, las ciencias de la física, la mecánica, la biología, la climatología, la química, las matemáticas están avanzando a través del

reconocimiento de lógicas caóticas, desordenadas, inciertas que presentan los fenómenos. Las ciencias sociales y psicológicas también están incorporando estas categorías del pensamiento complejo para comprender mejor los procesos humanos” (Ferrer, 2006, p. 11)

Vaig entrar en conflicte perquè sempre m’havia sentit segur a l’empara del mètode, de la norma i de la institució com a referent físic, amb límits palpables que permeten avançar encara que sigui a les palpentes i amb els ulls tancats a la realitat, tot i afirmant, que els tinc oberts però és fosc.

“El profesorado tiende a actuar conservadoramente y frente a los desórdenes educativos aplica simplicidad, rutinas, mecanización, repetición, defensas, castigos, amenazas, deberes apoyado, como decíamos antes, y legitimado por las leyes y normativas educativas.” (Ferrer, 2006, p. 19)

Ho estava fent bé? O millor encara, Em sentia bé amb com ho estava fent?

A mig trimestre, li vaig explicar la meva primera idea de projecte de tesi i va ser la primera professora, de les cinc que havia consultat fins al moment, que em va dir que aquella proposta no era una tesi i que , com a molt, era un llibret. No es va deixar confondre per la meva explicació que, per clara i ordenada, no era elaborada ni madura. Probablement, en un altre moment, hauria acabat la conversa de manera educada però definitiva, però em va agradar aquesta honestat envers una demanda meva d’orientació que no trobava punts de referència sòlids.

Amb la Virginia Ferrer he après més caminant al seu costat que llegint. I li agraeixo i, li agrairé sempre, que hagi acceptat dirigir aquesta tesi d’un autor gens acadèmic, ni disciplinat, ni capaç de seguir el procediment instituït per elaborar una tesi doctoral i que vol autoritzar veus allunyades de l’acadèmia. Trio la mestra i

m'accepta, tot un esdeveniment per a mi, i em trobo dialogant i sentint-me bé amb el món acadèmic.

En l'àmbit professional m'he deixat influir per molts companys i companyes de diferent nivell i formació que m'han ofert models en la seva manera de fer. La formació i l'aprenentatge entre iguals és la que amb més freqüència m'ha resultat més útil.

“Els professionals d'infermeria aprenen a partir de la interacció amb altres col·legues, i la col·laboració entre ells es converteix en una eina imprescindible per afavorir una pràctica reflexiva, un recurs essencial per arribar a la màxima eficàcia professional i a la millora permanent de la pràctica infermera. Això repercutirà positivament en els subjectes a qui atenen (l'alumnat o els pacients).

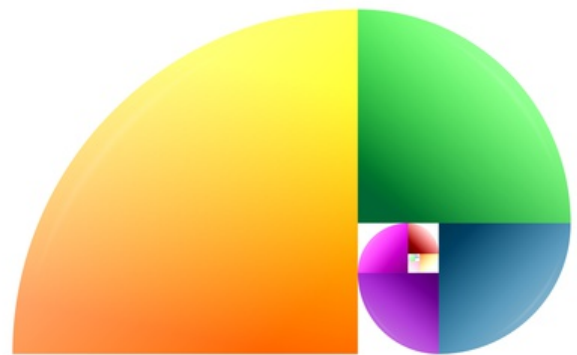
Els infermers/es que treballen junts tenen l'oportunitat de compartir la seva experiència, assignant significats, realitzant abstracció de conceptes i de principis, i transformant la seva activitat pràctica. És en aquest espai on es produeix la socialització i l'assumpció dels valors professionals. La col·laboració entre els professionals es tradueix en unes relacions més positives i solidàries. Això produeix un major compromís per aconseguir el benestar del pacient. El suport tècnic i emocional que ofereix la interacció col·laborativa permet donar cures més segures, de millor qualitat i més adaptades a les necessitats reals de les persones cuidades. Els pacients, les famílies i la comunitat es beneficien d'aquest tipus d'interacció pel fet de ser atesos per professionals amb una autoestima més elevada i més motivats per la cura.

Ara bé, no per posar junts dos col·legues existirà ja un treball col·laboratiu entre ells. És molt important no confondre el treball col·laboratiu amb un esquema de treball en el qual “tots facin de tot”. La interacció col·laborativa exigeix que la contribució individual estigui ben definida i que cada professional tingui clara quina és la responsabilitat que ha d'assumir i els objectius on ha

d'arribar. Es requereix una disposició de compromís i de respecte en relació amb el/la col·lega o amb el grup en el qual s'interactua." (Iguals, 2013, p. 1)

Som guiats i som guies, i estic convençut que el repte d'acceptar ser mestre és una de les responsabilitats més valentes i més nobles que podem viure, que la vida ens ofereix i que la poden omplir de sentit.

Josep Calassanç ja ho va dir a l'any 1621: "La bona educació dels infants i joves, és en veritat, la tasca més digna, la més noble, la de més gran mèrit, la de més benefici, la més útil, la més necessària, la més natural, la més raonable, la més atractiva i la més gloriosa"



1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21,

34, 55, 89, 144

SEGUEIXO SENT I FENT

“One boy asks, "Where do rivers start?"
in threads in hills, and gather down to here-
but the river
is all of it everywhere,
all flowing at once,
all one place.

River in the valley (Snyder, 2013, p. 71)

I, que deixi d’escriure en aquest punt és fruit de la necessitat de tancar un procés formal, el de la tesi doctoral, sabent que la meua vida professional és un procés en evolució permanent.

“En la enseñanza, nunca hay un momento en el que se pueda decir que no hay nada más que hacer”. (Day, 2006, p. 21)

Em sento educador amb tot el que sóc i aprenc i, d’acord amb el concepte de Coneixement Tàcit o Implícit, que va introduir Michael Polanyi, escrivint aquesta autobiografia, he procurat convertir en coneixement explícit part del meu coneixement implícit.

“It is to these powers and to this participation that I am referring in the title of this book as “Personal Knowledge”. We shall find Personal Knowledge manifested in the appreciation of probability and of order in the exact sciences, and see it at work even more extensively in the way the descriptive sciences rely to skills and connoisseurship. At all these points the act of knowing includes an appraisal; and this personal coefficient, which shapes all factual knowledge, bridges in doing so the disjunction between subjectivity and objectivity by striving passionately to fulfil his personal obligations to universal standards.” (Polanyi, 1958, p. 17)

També em sembla molt aclaridora aquesta nota a peu de pàgina, que resumeix de forma clara que com a docents, ens posem en joc amb tot el que som, sense poder separar-nos entre allò explícit i visible i allò que, segons un mateix, ningú no veu si no li mostrem.

“Los resultados de algunas investigaciones hechas en este ámbito muestran que el docente que es reconocido como "experto" posee un elevado dominio de los saberes disciplinarios y pedagógicos y además de otros saberes (razonamiento práctico, detección de problemas, etcétera) que acaban conformando el cuerpo dinámico de pensamientos, habilidades, destrezas y actitudes que le permiten actuar con eficacia en el aula. En este caso, podemos hablar de una sabiduría práctica, entendida como un saber complejo, de carácter holístico, que se readapta y reorganiza de manera intencional en función de las exigencias que puedan parecer ante las intervenciones de los alumnos (Berliner, 1986; Leinhardt y Green, 1986; Pendlebury, 1998; Shulman, 2005; Knight, 2005; Bain, 2006). Sin embargo, gran parte de este saber es tácito, y cuanto más experto se vuelve el docente, más intuitivas y automáticas tienden a ser sus respuestas. Este conocimiento implícito e inherente a la propia práctica procede tanto de conocimientos explícitos formales (públicos, objetivados y científicos) como de conocimientos implícitos (experiencias previas de aprendizaje, experiencia docente, biografía, creencias, etc.) y orienta los juicios y las acciones rápidas e intuitivas de los expertos antes los imprevistos de las situaciones docentes. Es en este punto donde el docente experto puede convertirse en un excelente modelo si desarrolla su disposición para examinar y convertir su conocimiento tácito e intuitivo en un conocimiento explícito que pueda ser mostrado al alumnado.” (Medina Moya et al., 2010, p. 22)

La meva vida professional forma part de la meva vida, però és tota la meva vida? A cops ho sembla, però no vull que ho sigui.

Veig que he escrit aquesta autobiografia professional amb un criteri cronològic perquè no he sabut dibuixar-la de forma més simple, en

dos dimensions, ni s'ha deixat ordenar sota criteris de linealitat. Allò important han estat els sentiments que m'han fet recordar i, potser, no tant la precisió dels fets.

“En definitiva, gracias a la memoria autobiográfica los seres humanos podemos organizar y combinar armónicamente nuestro conocimiento sobre el mundo y nuestro conocimiento sobre nosotros mismos. Y el resultado esencial de todo ello es la conciencia de identidad personal y la capacidad de toda persona para revivir su pasado, interpretar el presente y planificar su futuro.” (Ruiz-Vargas, 2013, p. 1)

Estic content d'haver-la escrit i no li veig altre valor que el d'haver pogut expressar-me, haver-me conegut i seguir-me coneixent.

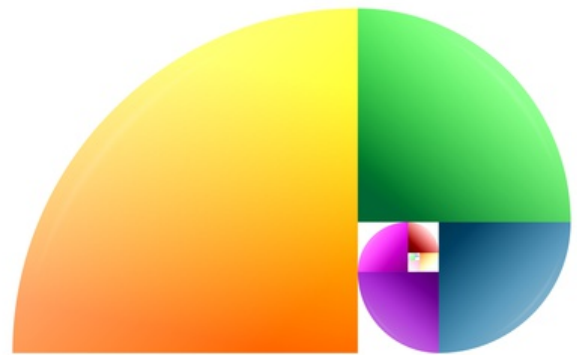
Malgrat el to afirmatiu, que reconec que impregnen aquestes pàgines, confesso que és una expressió de la meva inseguretats i, de fet, forma part de la meua manera de ser. Actuo de forma afirmativa, fins i tot, quan em faig preguntes, busco, demano ajut o sé que no en sé.

No n'era conscient i l'escriure m'ha fet adonar-me'n.

“Maite Sánchez Mora: Penso que si que estàs on volies estar i ara estàs en un moment, que per la teua interpretació del passat, penso que es positiva. Estàs content i satisfet.” (Professionals et al., 2014, p. 11)

Tot plegat ha estat bo i m'ha permès contextualitzar dades, metabolitzar informació i generar coneixement.

“En el mundo inerte permanecer significa seguir estando (la estabilidad); en el mundo vivo permanecer significa seguir vivo (la adaptabilidad) y en el mundo culto permanecer significa seguir conociendo (la creatividad).” (Wagensberg, 2007, p. 65)



1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21,
34, 55, 89, 144, 233

A MODUS DE CONCLUSIONS

Aquesta recerca ha estat plantejada a partir d'uns reptes, d'unes preguntes, d'una possibilitat d'escriure des de mi i sobre mi; d'analitzar, de vincular-me amb l'entorn, de descobrir i de transferir unes actituds i els elements que he mobilitzat, i m'han mobilitzat, en èpoques de canvis professionals i personals.

Els reptes assolits es demostren amb l'escriptura de l'autobiografia professional, amb la seva anàlisi emprant mètodes qualitius, amb l'extracció dels conceptes que la fonamenten, amb la transferència dels mateixos i amb una vinculació amb referents teòrics.

El present capítol està estructurat seguint l'eix d'aquest reptes inicials i començo per a recuperar les preguntes inicials i en conclouen unes respostes, que volen ser un tancament formal. Amb tot, el capítol de conclusions s'allarga amb un seguit de reflexions trobades.

Unes respostes a les preguntes inicials

La meva vida professional ha estat condicionada pels meus estudis elementals, superiors o posteriors?

La decisió d'estudiar l'enginyeria tècnica de telecomunicació, va venir condicionada pels estudis de formació professional, perquè amb un títol de mestre industrial només es podia accedir a una carrera tècnica. La universitat on fer-ho sí que la vaig triar, i vaig triar la de més prestigi per a compensar el meu complex d'inferioritat per no haver estudiat batxillerat. Posteriorment, vaig triar la llicenciatura en documentació per motius d'interès però, també, vaig restringir la tria entre l'oferta d'estudis de segon cicle. El doctorat, el vaig triar tenint present que la meva professió s'estava desenvolupant en l'àmbit de l'educació.

Per tot això anterior puc afirmar que la mare, al matricular-me a la formació professional, va condicionar un itinerari de formació

reglada i, com a molt, els meus primers llocs de treball derivats d'aquests estudis. En canvi, la resta de la formació la vaig assumir com a decisió pròpia i em van condicionar l'àmbit laboral, però no la feina que he fet dins d'aquest àmbit.

I, la decisió més important, que va ser acceptar treballar en el centre de formació professional i fer de director d'escola, no van estar condicionats per la formació reglada rebuda.

També, prenen molt valor, els espais de formació no reglada, permanent i no formal i, aquests, han estat condicionats, majoritàriament, pels meus llocs de treball d'acord amb el que revela aquesta recerca.

Els canvis a la meva vida professional han afectat a la meva vida personal i viceversa?

Puc concloure, al final del procés d'investigació, que els canvis són canvis a la vida de l'individu, a la meva vida, i que afecten i inclouen tots els meus àmbits i que la categorització en canvis professionals o personals pot indicar, com a molt, l'àmbit que els ha originat o en el qual s'han fet explícits. Però en cap cas, indiquen l'àmbit d'afectació i influència.

Sembla que no té sentit categoritzar els canvis profunds viscuts al llarg del fragment de vida estudiat.

Quines han estat les influències i els referents al llarg de la meva vida personal?

He pres consciència de la influència de la mare en la meva trajectòria educativa, de la influència dels mestres i que he tingut persones referents.

He reflexionat sobre el poder d'influir en la feina dels altres però que l'autoritat t'és donada per ells i, també, he descobert que la meva capacitat de dir i de fer, en un moment donat, està molt relacionada amb al fet d'autoritzar-me a ser-hi.

L'autoritat me l'atorguen els altres però sembla ser que també me

l'atorgo a mi mateix. Aquesta influència, ha estat una troballa, una línia de treball i de creixement personal.

La formació ha estat determinant en la meva vida professional?

La formació, tal com ja ha aparegut a la primera pregunta, ha condicionat la trajectòria de la meva formació reglada però no ha estat un element determinant de la meva professió.

Els llocs de treball que he ocupat i les feines que hi he desenvolupat, han tingut més a veure amb la meva vocació, amb les meves competències, amb les habilitats personals i professionals, que amb la categoria o tipologia dels estudis fets.

No obstant, la formació ha aparegut com un espai vital de reflexió, de creixement i d'oportunitat i, en aquest sentit, sí que ha estat determinant per generar i aprofitar oportunitats de treball i oportunitats en la vida professional.

I, la present recerca permet assegurar que l'educació, entesa en el seu sentit integral, pot ser, i en el meu cas ha estat, un element determinant a la vida d'una persona.

He mobilitzat actituds o habilitats en els moments de canvis professionals?

A la present autobiografia professional estan explicats els canvis i les emocions que m'han generat, els dubtes, les pors i, també, els guanys, les oportunitats aprofitades i la satisfacció generada.

Com a resultat del procés d'escriptura, d'anàlisi i de reflexió de la meva autobiografia he intentat identificar i sintetitzar aquelles actituds que han aparegut en els moments de canvi i que, gràcies a aquesta tesi, he reconegut i que anomeno, per a respondre de forma específica i senzilla la pregunta inicial.

En els moments de canvi he mobilitzat el **CONEIXEMENT**, la **CONFIANÇA** i l'**ESPERANÇA**.

Davant d'un canvi he buscat informació, formació i explicacions racionals. També he hagut de fer front a la incertesa confiant en mi

mateix, en els altres i en que allò que arribarà ho sabré viure bé. I, finalment, tot canvi ha tingut un sentit transcendent, no nascut necessàriament de la raó, que m'ha empès a seguir endavant i ha esperar allò millor de l'esdevenidor. Aquest sentit no sempre és vist ni compartit amb els altres. Els sentits pràctics, racionals, evidents ja queden inclosos dins del coneixement, de la raó que justifica.

Aquestes tres actituds, que més endavant tornaré a referir-m'hi per la importància que mereixen com a troballa, expressen tres de les dimensions de la persona: la racional, l'emocional i l'espiritual i em demostren que davant d'una situació de canvi em poso en joc de forma integral, com a ser humà.

Tinc com una certesa interior de que aquest és un petit tresor trobat dins meu, del meu relat, i que escriure'l és oferir-lo a tothom.

Aquesta certesa interior serà la *raó poètica* que María Zambrano menciona a la primera pàgina del seu *Hacia un saber sobre el alma?*

He triat o no he triat els meus camins professionals?

Podria afirmar que he triat els llocs on he treballat i aquesta és la percepció que em van retornar els participats en el grup de discussió, però els llocs de treball considero que no són els meus camins professionals.

El meu camí professional no és només el lloc, el trajecte, sinó que, fonamentalment, és com el transito, com el visc. En aquest sentit puc afirmar que he volgut triar els meus camins professionals i que m'he esforçat per a viure'ls plenament.

Els llocs, confesso que he tingut la sensació que, més que triar-los, em triaven i potser no puc triar un camí, però puc triar amb quina actitud el camino.

Quina és la meva vocació? Quant me la vaig reconèixer? Ha condicionat la meva vida professional?

La vocació pot canviar al llarg de la vida, és una crida que surt de dins, més que venir de fora, i sense anunciar-se prèviament. L'he

viscut com un descobriment, com un despertar de quelcom latent, meu, però que els altres em desperten o em fan descobrir, igual que la llum porta el color als objectes.

La meua vocació és una vocació de servei i de gestió del servei i s'ha concretat en l'àmbit de l'educació però, penso, que podria haver crescut en altres entorns professionals, tal com va dir en Jaume al grup de discussió, referint-se a la gerència d'un hospital.

Me la vaig reconèixer fent de docent al centre de formació professional i, ho puc afirmar, perquè me la van reconèixer els nois i noies, els alumnes, i els meus iguals, els docents.

La vocació de servei a les persones és molt freqüent i observant parts del relat analitzat, puc concloure que en tota vocació hi intervé el servei a l'altre. Fins i tot, la vocació més manual i funcional que imaginem té sentit si està al servei de les persones.

La vocació i la professió no sempre coincideixen, i part de la meua satisfacció professional rau en haver pogut niar la vocació dins de les responsabilitats laborals, contribuint a estar content treballant i treballar content.

També hi té a veure, treballar en allò en que hom és destre, hàbil, bo, expert i que solem referir-nos-hi com el talent.

Quin és el meu talent?

El meu talent és saber trobar i explicar de forma senzilla el perquè dels fets, de les situacions de grups, de persones i de sistemes de relació. És una capacitat de diagnosi que pot ajudar, a mi o als altres, a trobar un tractament, una sortida, un solució o una acceptació de la qüestió.

El considero un talent estratègic, que es basa en la relació i que em requereix temps per a construir-la, observant i reflexionant de forma reiterada. No és un talent reactiu, d'actuació immediata ni per a l'emergència. En aquestes situacions actuo i resolc des de l'aprenentatge i l'experiència apresada i entrenada.

Estic satisfet de la meva trajectòria professional?

Em vaig formular aquesta pregunta per triangular la recerca i m'explico. Escriure sobre la meva vida, com vaig aclarir al principi del present document, m'incomodava i tenia por pel "que diran" i podia caure en fer un relat on tot encaixés i em deixés bé.

Un cop decidit, em vaig disposar a escriure sense pensar en l'opinió de tercers però, incloure aquesta pregunta per a contrastar-la amb el grup de discussió. Quan es va celebrar el grup, la pregunta la va formular la directora de la tesi i la resposta va ser unànime, tothom va coincidir en afirmar que estava satisfet amb la meva vida professional. Fins i tot, la Maite Sánchez Mora, va afegir "Penso que si que estàs on volies estar i ara estàs en un moment, que per la teva interpretació del passat, penso que es positiva. Estàs content i satisfet."

Efectivament, em sento satisfet de la meva vida perquè em sento satisfet amb les meves relacions, els meus afectes, estimo i m'estimen i tinc la percepció de triar els meus compromisos, els "meus problemes" i em sento créixer cada dia.

Em costa assumir els errors, viure'ls com una font d'aprenentatge i em costa entendre que la insatisfacció pot ser permanent i que la felicitat no és tant fer-la desaparèixer sinó assumir-la com quelcom propi, que em manté en alerta, en moviment, contribuint a fer-me sentir viu.

Puc identificar aprenentatges vàlids per a persones de la meva generació, pel canvi, aprenentatges per a tothom, generalitzables, d'àmbit universal?

Els participant al grup de discussió van coincidir en afirmar que hi havien trobat aprenentatges, que llegint l'autobiografia havien après, s'havien sentit qüestionats i que podia ser una font d'aprenentatge sobre la trajectòria professional, gestió del canvi i induir a reflexionar sobre el sentit de la pròpia professió, en relació a la

pròpia vida, i que l'autobiografia, com a gènere, pot ser un bon instrument per a fer-ho.

Considero que malgrat que els aprenentatges puguin ser universals, entès com interessants per a moltes persones de la meua generació i properes, aquesta tesi doctoral no és l'instrument per arribar-hi. No és un camí per a tothom, donades les característiques acadèmiques i formals que ha de complir, tot i els meus esforços per a mantenir una redacció de fàcil lectura, com ja he explicat al principi del document.

Aquesta conclusió també va aparèixer en el grup de discussió, coincidint en que la seva lectura aportava coneixement i obria camins al lector o lectora però que no podia arribar a molta gent en el context universitari on estava.

Més endavant, incloc un apartat de transferència i idees per a joves professionals amb aportacions específiques.

I, una vegada respostes les preguntes inicials, tinc la sensació de que la investigació les ha desbordat, que hi ha més aprenentatges, idees i reflexions que no han quedat encabides en el marc inicial i que mereixen que continuï i que no puc donar per acabat, encara, aquest capítol sense relacionar-ho amb els eixos temàtics.

Eixos temàtics: Els límits

Aquesta investigació ha quedat delimitada i limitada, com tota recerca, i, aquests, s'han mostrat amb transparència honesta i metodològica al llarg del procés i, des d'un principi, no ha pretès ser completa i té uns límits identificats i, naturalment, un abast que podria ser ampliat i, també, al llarg del procés han emergit possibles línies d'investigació futures que podrien complementar, contrastar, qüestionar, refutar o fer evolucionar les meves aportacions i que seran enunciades més endavant.

Em veig capaç de mencionar, només, els límits més rellevants que he identificat i accepto que qualsevol futur lector o lectora n'identifiqui d'altres.

La meua capacitat d'escriptura ha limitat la seva redacció, donat que he emprat l'escriptura com a transmissió d'informació, però no com a instrument d'expressió de sentiments, d'opinió i de reflexió. Aquesta investigació m'ha facilitat una oportunitat d'aprenentatge que he entomat amb prudència, però és honest reconèixer-me limitat i reconèixer limitat el text.

L'objectiu de voler obtenir un text de fàcil lectura en equilibri entre la lírica de recerca i el meu estil narratiu planer (aspirant a ser *Planià* sense aconseguir-ho), l'he viscut com un límit perquè m'ha obligat a revisar i rellegir allò escrit fins a quedar convençut que explicava o expressava allò que volia. Perdent, potser, el to propi del context acadèmic.

Una vegada definit el focus definitiu de la investigació, després de la reorientació de la primera idea, no ha estat suficient per evitar les bifurcacions que han anat emergint ni els focus (per a mi) secundaris, que m'atreien amb força i seducció i que m'obligaven a tallar la narració per reconduir-la cap el focus, dit per mi, principal. El subjectivisme, l'autocomplaença, el parlar de mi i només de mi, són límits evidents i que no he estat capaç de superar del tot, malgrat la vigilància constant de la tutora i dels col·laboradors. El relat autobiogràfic, en conseqüència, pot ser percebut com un acte de narcisisme o com una voluntat de reconeixement de la meua trajectòria professional. Aprendre a parlar des de mi sense caure en el parlar només de mi, com ja he dit en diverses ocasions, és un aprenentatge i jo la considero una saviesa superior.

He procurat controlar-ho prenent-ne consciència, mantenint l'alerta en les revisions del text, seguint les directrius de la Directora de la tesi i demanant el parer explícit, sobre aquesta qüestió, als col·laboradors externs.

I, finalment, les meves responsabilitats familiars i professionals són un límit legítim, comú a la majoria d'investigadors, i evident. És per això, que l'he de mencionar i reconèixer que no he estat capaç de mantenir un ritme de treball constant i independent dels moments de pressió i de tensió familiars i professionals. Aquests límits s'expressa en els canvis d'estil en l'escriptura, en la possible repetició de fets i arguments i en l'existència de bifurcacions que acaben de forma disruptiva.

He procurat reduir-ne l'impacte a base de revisions i de relectures seguides, però accepto que el lector o lectora pugui viure moments de desconcert o de frustració al sentir el relat en via morta.

Insisteixo en que la diversitat d'informants ha servit per a minimitzar l'efecte d'aquests límits, però cal concloure que aquesta limitació no es pot dissoldre del tot i cal fer-la i tenir-la present.

Vull remarcar que el relat de la vida professional i els seus canvis no ha inclòs sempre el relat de la vida personal, de l'àmbit íntim, fet que limita però no invalida.

Els límits temporals i de mitjans són evidents i l'abast de la investigació ho evidencia. La tesi acaba però el procés, les preguntes i la recerca de respostes continua més enllà. Però cal dir, un dia, que la tesi doctoral està acabada.

Les perspectives teòriques

Tal i com expliquen els autors citats al llarg de tota la investigació, aquesta autobiografia m'ha generat un procés d'autoconeixement, d'aprenentatge i de *resignificació* de fets viscuts i m'ha permès prendre consciència de tot un procés viscut i fer-lo experiència. He pogut identificar conflictes, fet que m'ha facilitat la seva dissolució, he explicat fites assolides i no assolides i he pres consciència del fracàs com a part de la vida i com a font d'aprenentatge.

A la meva educació ha estat dominada i es fonamenta en el paradigma dominant, científic, i la seva manera d'interpretar els fets.

Aquesta forma de veure el món, aquesta cosmovisió, em fonamenta però, aquesta investigació, ha fet que incorpori fonaments del paradigma alternatiu, de la complexitat fent-me créixer i aprenent a no renunciar a cap mirada teòrica que em faciliti la comprensió i l'acceptació dels fets de la meua vida, de la de les persones amb les que em relaciono i de la meua societat, dels meus espais de vida, d'experiència.

He comprovat, tal com diuen estudis i recerques d'autors i autores citats, que l'autobiografia és un bon instrument per a la investigació i per a la millora de la societat, en concret, per a la facilitació de processos d'integració de col·lectius immigrants, per a la més bona qualitat en la feina de professionals destinats i destinades a la cura d'altres persones com la infermeria o l'educació.

Els eixos d'inici i les descobertes del final

De l'anàlisi de l'autobiografia en destaquen quinze eixos temàtics que permeten embastar una explicació ordenada, d'aquest fragment de vida narrat sense cap altre ordre que el seqüencial, i que han anat apareixent soterrats en els fets i les vivències mostrades.

Aquests eixos són la base d'aquesta conclusió destinada més a la formalitat acadèmica de tancar aquesta recerca que a la pretensió de enumerar uns postulats amb vocació universal. Destaco, però, que aquestes idees concloses són honestes, verídiques i fruit de la recerca feta amb tota la qualitat de què he estat capaç.

L'eix de la recerca ha estat l'autobiografia professional, una trajectòria inacabada donat que la meua vida laboral no ha acabat, però en la què hi destaquen els canvis, tant personals com de professió i de lloc de treball.

El canvi és una constant i esdevé un eix de la narració i, en conseqüència, de la meua vida i tot i havent mantingut una gran estabilitat en espais i temps vitals.

Els canvis personals i professionals (1 i 2)

Els canvis personals i professionals es manifesten com una manera de visualització de les evolucions que incorporen infinitat d'elements, alguns invisibles, intangibles o senzillament emmascarats per esdeveniments massa visibles.

El canvi forma part de l'essència humana, de la societat, però així com en la dictadura se m'ha educat per a viure malament el canvi, en la democràcia s'ha d'educar per assumir el canvi com quelcom a treballar, acceptar i que ofereix l'oportunitat de créixer a l'individu i a la societat.

“La propia esencia de la democracia incluye una nota fundamental, que le es intrínseca: el cambio. Los regímenes democráticos se nutren en verdad del cambio constante. Son flexibles, inquietos y, por eso mismo, el hombre de los regímenes debe tener mayor flexibilidad de conciencia. La falta de esta permeabilidad viene siendo una de las más serias irregularidades de los regímenes democráticos actuales, por la ausencia de correspondencia entre el sentido del cambio, característico no sólo de la democracia sino de la civilización tecnológica, y una cierta rigidez mental del hombre que, masificándose, deja de asumir posturas recientemente críticas frente a la vida.” (Freire, 2011 [1969], p. 117)

Els canvis són evidents i evidencien i els prenc com a punt de referència per a un mateix i per a l'entorn. Aquesta és una funció primera i important, ajudar a visibilitzar una evolució, una oportunitat, un risc, probablement, una crisi.

Els canvis formen part de la nostra vida però no vaig aprendre a viure'ls bé, al contrari. Els canvis fan patir i t'obliguen a conviure amb la incertesa, aquesta companya de la vida desacreditada i inútilment desterrada de l'escola i dels entorns educatius.

Una primera conclusió és que els canvis personals han anat relacionats amb els canvis professionals i que els canvis professionals m'han generat canvis personals.

Quedaria molt millor dir que en base a un canvi personal he procedit a un canvi professional però no sempre ha estat així. Els canvis de feina m'han implicat canvis personals que m'han fet créixer i que valoro en positiu.

Cal estar atent, doncs, a que quan hi ha un canvi professional pot esdevenir un canvi personal, amb tota la inestabilitat que suposa, i amb resultats coherents amb les condicions inicials del procés. És possible que si només atenem un canvi professional no ho fem d'aquestes condicions inicials i el canvi personal ens sorprengui fent més dur el seu trànsit.

També puc afirmar que m'he servit de canvis professionals per a vehicular canvis personals com el fet des de la docència al món de l'enginyeria acústica. Va ser un canvi que em va facilitar la sortida d'un compromís amb la vocació educadora que requeria una maduresa que no em veia en cor d'assumir i que, posteriorment, he assumit amb desig, consciència i voluntat de servei.

Els canvis professionals no han amagat canvis personals però els han fet possibles. Aquesta és una condició d'aquest estudi de cas i que de forma general només goso concloure en que els canvis van més enllà d'allò explícit i que requereixen atenció àmplia per a viure'ls amb els millors resultats.

La família (3)

La família apareix com una referència sòlida que assegura una solidesa en els processos de canvi que els fan viables i positius. Aquest eix no té vocació d'universal donat que la família pot ser, en altres casos, font d'inestabilitat i de fragilitat en els canvis.

La figura de la mare destaca com a autoritat i com a persona que autoritza, potser, sense tenir-ne una consciència plena ni un dret però que ho és de fet.

El meu divorci, per exemple, va esdevenir en sincronia amb el doctorat i en un entorn professional adult, diferent al de director d'escola, i en el què no em sentia dipositari de valors educatius escolar ni referent públic, sense que estigui dient que ho fos.

Durant el divorci vaig sentir-me autoritzat per la mare, tot i que quan ho va saber la decisió ja la tenia presa, i va ser la família la que em va oferir l'estabilitat per afrontar els canvis que se'n van derivar.

Un altre exemple va ser el canvi des de l'escola universitària, des d'aquest entorn de formació d'adults, cap a la direcció de l'escola concertada. En aquest procés la meva esposa i les meves filles van actuar d'estabilitzadores d'una sotragada professional que vaig viure sense seqüeles negatives.

Proposo que els canvis tinguin un espai en el nostre sistema educatiu obligatori i que l'escola els reconegui i els assumeixi com una experiència educativa que cal fer viure a l'alumnat com un procés vital. És més, l'escola ha de poder acompanyar als nois i noies en moments de canvi, de manera que se'n derivin experiències positives que actuïn com a referents sòlids enfront dels canvis futurs que s'esdevindran en la vida adulta.

La formació (4)

La formació apareix com una oportunitat de canvi, segons com sigui i com es visqui, i que acostuma a néixer en l'àmbit professional però pot actuar també com a catalitzador d'un canvi personal.

“Jaume Font: La meva experiència és que davant d'un canvi professional he tingut necessitat de formació i aquesta formació que he necessitat per a poder exercir millor la nova responsabilitat professional, m'ha provocat

canvis personals, canvis en la manera de veure i d'analitzar les coses, i a l'inrevés també, és a dir, canvis en la meua vida, per exemple la paternitat, ha comportat una reflexió seriosa i dir, bé vint anys de la meua vida fent feines directives que tampoc és el que més m'agrada, viatjant per mitja Catalunya, i per tant en el moment que tens una criatura dius no i amb quaranta anys *llarguets* prefereixo fer el que m'agrada i renunciar a les responsabilitats directives. Per tant el canvi personal genera canvis professionals però, per a mi, el que ha estat molt decisiu ha estat la formació.” professional o canvia la teua relació amb la teua feina.” (Professionals et al., 2014, p. 5)

En el meu cas, totes les formacions formals han representat moments de canvis i, el doctorat, ha estat un espai de reflexió de tot allò viscut, no només en l'àmbit professional, i que ha tingut el valor que ha tingut pel meu moment vital i per la trajectòria viscuda que ha suposat un notable fons de reflexió.

“Antoni Aguilar: Ho visc més com una espiral, en el sentit que la formació et va canviant com a persona, i en la mida que vas canviant com a persona, canvies com a professional o canvia la teua relació amb la teua feina.” (Professionals et al., 2014, p. 5)

Aprentatge i coneixement. La simplicitat i la complexitat (5)

El paradigma dominant en la meua educació ha estat el de la simplicitat, derivat d'una interpretació limitadora de ciència on només hi cap allò tangible, quantitatiu, mesurable, independent de l'entorn i del moment i, en conseqüència, sota un aparent control del científic. Aquest paradigma contrasta amb la realitat que és complexa, això és: multifactorial, amb processos simultanis, de trajectòries aparentment erràtiques, circulars, amb la raó però no

només des de la raó i reconeixent la incertesa com a companya de viatge a la vida.

La vida és complexa, a voltes també complicada, però en cap cas és simple.

“La palabra complejidad sufre una pesada tara semántica, porque lleva en su seno confusión, incertidumbre, desorden. Su definición primera no puede aportar ninguna claridad: es complejo aquello que no puede resumirse en una palabra maestra, aquello que no puede retrotraerse a una ley, aquello que no puede reducirse a una idea simple. Dicho de otro modo, lo complejo no puede resumirse en el término complejidad, reducirse a la idea de complejidad. La complejidad no sería algo definible de manera simple para tomar el lugar de la simplicidad. *La complejidad es una palabra problema y no una palabra solución.*” (Morin, 2007, p. 21)

Hi ha dues imatges que, per a mi, expliquen de forma senzilla la mirada de la realitat des de la simplicitat i des de la complexitat, que són “la O i la I” i la “recta i la corba”.

Davant d’una situació, la simplicitat t’ofereix la mirada des de la “O”: O fas A o fas B, o tries A o tries B, mentre que la complexitat et proposa la “I”: mira’t a veure si pots incorporar A i B a la teva decisió, a la teva solució.

La complexitat incorpora la simplicitat ja que la decisió, en un moment donat i entesa com a mecanisme de gestió de la realitat, és simple: o SI o NO, o compro o no compro, i per arribar a prendre una decisió segueixo un procés racional de simplificació, més o menys ràpid segons la transcendència que tingui la decisió per a mi, per arribar a decidir-me.

La sorpresa apareix quan m’he cregut que el procés racional de simplificació, necessari per a prendre la decisió, ha simplificat la realitat i, com que la realitat segueix essent complexa, quan li introdueixo la decisió presa segueix camins no sempre vistos ni previstos a l’avançada.

La mirada que reconeix la complexitat m'ha ajudat a desbloquejar situacions polaritzades a les relacions laborals, a facilitar els pactes i a acceptar que la suma, la "I", reconeix a l'altre i genera un "espai comú", a diferència de la "O" que deixa, habitualment, un guanyador i un perdedor.

Una altra forma d'expressió de la simplicitat i de la complexitat és la "recta" i la "corba". En la meva educació ha primat el paradigma de la simplicitat: la recta, les trajectòries lineals, les seqüències ordenades, el no retorn i, en definitiva, que la recta expressa allò correcte i que la realitat es pot capturar i programar en una taula construïda amb files i columnes. Una forma de pensament molt d'enginyer.

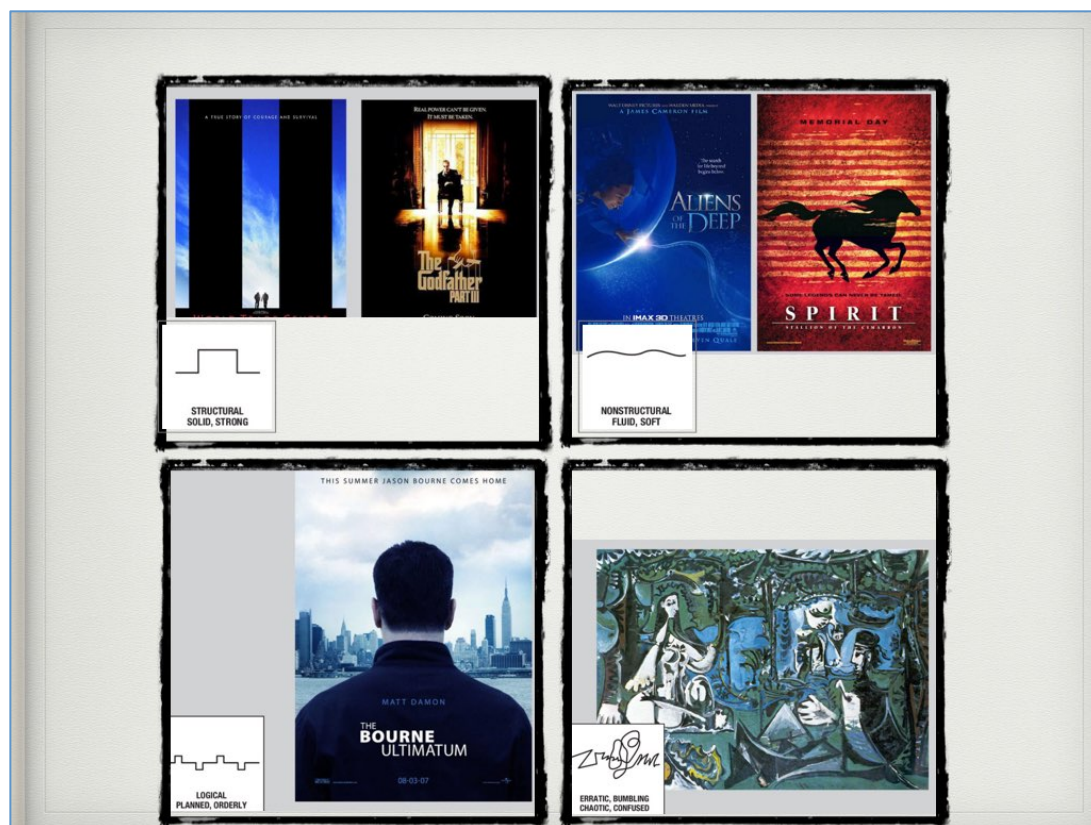
I em trobo atribuït-li moral al principi geomètric que el camí més curt entre dos punts és la recta, quan a demés em crec que és el bo. I si a la vida he anat d' A a B per un camí circular i no previst m'he sentit que alguna cosa no havia fet bé.

La recta la considero filla de la cultura i la corba de la natura i, reconec, que la recta em dóna seguretat. De fet, quan observo un paisatge, les rectes incorporades al paisatge m'indiquen la presència humana. Associo la recta a la raó i l'aproximació a la mirada complexa m'ha facilitat l'acceptació dels ritmes naturals, humans i comprendre que la corba té un sentit natural. Confesso que aquest és un dels elements que em fa un devot admirador de Gaudí, l'arquitecte de la corba de la cultura, de la corba des de la raó.

El periodista Jaled Abdelrahim en el seu article "Una línea determina el estado de ánimo de tu creación" ressenya que Rikard Rodin, creador de la revista "ZevenDesign", va tabular la recerca que l'arquitecte paisatgístic John Ormsbee Simonds (1913-2005) havia recollit en el seu llibre "Landscape Architecture (1961)", sobre que les línies emprades en un disseny tenen relació directe amb l'emoció generada en l'observador.

Al observar-les vaig comprovar que les rectes generen més emocions positives que les corbes.

Aquest exemple amb cartells de pel·lícules estret de la revista en línia “ZevenDesign”, és prou aclaridor.



(Gràfic article Rodin, 2015, p. 1)

Una escola i una societat que no em va educar emocionalment i que l'únic instrument que vaig incorporar va ser la repressió va abocar-me a un patiment que no podem permetre a les generacions presents i futures.

La formació, en aquest cas mitjançant un grup de treball professional, van obrir-me la porta a tota aquesta dimensió que, malgrat no sigui tangible, també cal explicitar en els àmbits de formació formal actuals.

Si l'aprenentatge és quelcom que succeeix i que va relacionat amb l'emoció hem de trobar la manera d'autoritzar i fer visible l'educació de la dimensió interior i emocional de la persona com quelcom natural a viure a l'escola. La gestió de l'estat emocional propi i el

reconeixement de l'estat emocional de l'altre és quelcom imprescindible per a una vida adulta sana i madura.

L'escola, tal com estructura el saber, reserva poc espai a les experiències d'aprenentatge vital d'acord a com vivim i sentim i assumim com a fracàs escolar trajectòries inadaptades al sistema vigent, però d'èxit a la vida. I, com passa sovint, la veu de l'art ho anticipa des de fa temps.

“El colegio poco me enseño.....
si es por esos libros nunca aprendo a:

Coger el cielo con las manos
a Reír y a llorar lo que te canto
a Coser mi alma rota
a Perder el miedo a quedar como un idiota
y a empezar la casa por el tejado
a poder dormir cuando tú no estás a mi lado

menos mal que fui un poco granuja
todo lo que se me lo enseñó una bruja”
(Fito y los Fitipaldis, 2003)

“Antoni Aguilar: La sensació que tinc des de l'escola és que anem a pilota passada, que quan hi som la societat ja està més enllà.”
(Professionals et al., 2014, p. 10)

Saber, acció i pensar. El coneixement, la confiança i l'esperança, un tríode per a la vida (6)

Finalment, a modus d'exercici de senzillesa, voldria insistir en les tres “actituds” que m'estan ajudant a viure amb plenitud i felicitat: el coneixement, la confiança i l'esperança.

El coneixement ens identifica com a humans i ens permet imaginar escenaris de futur que ens ajuden a viure millor la incertesa. Ha estat present a la meva trajectòria professional i, he identificat, que a cada canvi professional que he entomat hi ha vinculada una acció

de formació i de generació de coneixement destinada, conscientment o no, a donar-me seguretat per afrontar el nou repte.

El coneixement m'ajuda a sentir-me actiu i en connexió amb la realitat i amb la vida.

“El objeto dotado de inteligencia abstracta, además de resistir la incertidumbre de su entorno y modificarla es capaz de anticiparla. Esta capacidad, que se añade a la estabilidad, la adaptabilidad y la capacidad de evolucionar, es la capacidad para conocer, lo que se consigue por selección cultural. El conocimiento representa la tercera forma de rebelión contra la incertidumbre. Es la estrategia en el sentido genuino de la palabra, es la estrategia dotada de proyectos que mejoren nuestra independencia de los caprichos ambientales. El conocimiento se alimenta a sí mismo para seguir conociendo y es la base de una innovación universal: la creatividad humana.” (Wagensberg, 2007, p. 75)

La confiança ha anat sortint al llarg del text i amb formes i expressions molt diferents. Des de la confiança en mi mateix, passant per la confiança en l'altre i la confiança en la vida.

Aquesta confiança es d'elaboració permanent i des de la consciència que quan no confio és que desconfio, difícilment hi ha punt mig.

“La confianza radical es una tarea para toda la vida, tiene que serle regalada a uno sin cesar” (Küng, 2011, p. 28)

La confiança és la base de la convivència humana, diu Küng, i és la base de la convivència amb mi mateix. Quan no he confiat en les meves capacitats o he fracassat o he patit molt.

“En absoluto exagero cuando pondero la confianza como base de la convivencia humana” (Küng, 2011, p. 29)

És de vital importància que a les escoles i en l'educació dels infants i joves treballem la confiança i no els destruïm la confiança en ells

mateixos. Forma part de la seva dignitat i és una base sòlida per a una vida adulta feliç, per a ells i per a la resta de la societat.

“Al fin y al cabo, lo esencial en cualquier proceso de aprendizaje es la confianza, pero no se puede crear directamente. Sólo se pueden crear las condiciones que lleven a ella” (Senge et al., 2000 p. 209)

Les condicions per a generar confiança han anat apareixent al llarg del text i són acceptar la diversitat com un actiu, escoltar amb apertura, rebre les pors de les persones com un procés natural que genera actituds i accions de defensa –fins i tot agressives o violentes-, saber que no ho saps tot, dir la veritat i actuar de forma coherent amb el propi discurs.

“Respeto mutuo por la dignidad del otro en el espíritu cristiano significa, para los educadores, un anticipo – incondicional i no coercible racionalmente- de confianza, bondad y, sobre todo, de amor que no se deja confundir. Y para los niños, una confiada aceptación, en espíritu de cooperación y agradecimiento, de los límites establecidos. Así, estas actitudes posibilitan, incluso en fases de inseguridad y desorientación, una vida plena y con sentido.” (Küng, 2011, p. 214)

L'esperança des de la mirada de l'educació s'ha mantingut present en la meua vida. Des de les primeres experiències a l'esplai de carrer, on em preguntava si la meua intervenció de cap de setmana podria modificar el futur dels nens i nenes destinats a viure en un entorn difícil, fins a la realitat quotidiana a l'escola que no sempre et permet comprovar quin ha estat el resultat de la teua acció educativa.

L'esperança ha estat la ferma convicció que tota acció feta des de l'amor i el compromís amb els nens i nenes, segur, que modifica, impacta, transforma i genera resultats positius tant per a l'educand com per a l'educador.

“La esperanza no es una especie de optimismo pasivo con el que se espera que al final las cosas irán bien. La esperanza implica compromiso y trabajo. Ni siquiera en las circunstancias más absurdas o dolorosas podemos ni debemos dar por perdidos a nuestros hijos.” (Manen, 2013, p. 84)

I l'esperança s'expressa en la manera de fer i de ser i és confiar en que tot allò que vaig vivint, quan ho faig des de l'amor més gratuït i sense raó, em mena a un goig de viure i assumint que res està escrit i que sóc incertesa.

L'esperança madura és treballar amb la convicció que sempre puc fer millor la meva vida en el món i que un món millor és possible per a tothom que el vulgui viure des de la plenitud del ser i del sentir-se viu.

La raó i l'emoció (7)

L'eix més rellevant és el de les emocions i els sentiments i que hi és sempre. La meva formació tècnica ha estat molt racional, encara que estudiant enginyeria vaig aprendre a suspendre mantenint l'autoestima, a suspendre “amb honor” i és una formació emocional, però ni reconeguda ni explicitada en els propòsits educatius de la facultat. Per tot això, el descobriment de la meva dimensió interior ha estat un aprenentatge vital sense el qual no podria haver fet aquesta investigació.

Quan vaig ser conscient que no tot el que em passava podia ser explicat i, ni molt menys, gestionat des de la raó i des del món visible vaig començar a practicar Qi-Gong com a via de diàleg amb el meu cos. Havia passat molt de temps des de les primeres vegades que les emocions m'havien fet sentir malament per no saber el què ni el com d'aquelles alteracions. La més present era la por i la meva incapacitat per a gestionar-la tenyia de gris tot el que vivia. La por m'ha fet entrar en l'educació emocional i la raó m'ha ajudat a saber-

la mirar de cara. La raó i les emocions no són àmbits antagònics ni distants, ni tant sols dues opcions excloents, ambdós formen part de la persona, del que sóc i em calen per a viure bé. És una prova més de la complexitat de l'ésser humà i, en conseqüència, de la complexitat del nostre entorn vital, social i emocional.

Els sentits tributen a la raó però també a l'emoció i, fruit d'aquesta síntesi, poden ser una manera de percebre la realitat.

“Los líderes que se quedan en el despacho manteniendo reuniones y leyendo informes en lugar de recabar información de primera mano nunca tienen la ventaja de utilizar todos los sentidos –tacto, olfato, oído, vista y gusto- que despiertan las emociones, la intuición y proporcionan una información mucho más amplia que la del intelecto.” (George, 2009, p. 120)

La meva necessitat basal, i mal viscuda de petit, de moure'm m'ha facilitat el sortir del despatx amb freqüència i prendre contacte amb la realitat de totes les institucions en les que he treballat.

El temps (8)

En els dos anys de doctorat, per exemple, vaig desfer-me de l'eix temporal exigit al meu entorn professional i donar espai a que el pensament aflori. Per a que el llegir i l'escriure existeixin, donar valor a la poesia, a la prosa, a incloure autors i estils no considerats en el món de l'empresa. I aquest espai ha estat d'alliberament de la paraula, és a dir, que la paraula dita és presa amb un valor i un significat diferents als que tenen en el meu entorn professional o d'empresa.

Las tres palabras más extrañas

Cuando pronuncio la palabra Futuro,
la primera sílaba pertenece ya al pasado.

Cuando pronuncio la palabra Silencio,
lo destruyo.

Cuando pronuncio la palabra Nada,
creo algo que no cabe en ninguna no-existencia.

(Szymborska, 1997, p. 102)

El temps ha pres una altra dimensió més enllà del valor que t'obliga a tancar les reunions havent obtingut totes les decisions previstes i configurar-ho en elements quantificables, conceptes mesurables, etc. L'obtenció d'un bon acord requereix invertir, que no perdre, temps en la relació i el saber de i amb les persones implicades i el domini del temps té més a veure saber quan fer-lo servir, trobar el moment, que no en estructurar-lo de manera rígida.

“El problema fundamental, al fin y al cabo, no es la falta de tiempo en sí, sino la falta de flexibilidad del tiempo. Todo el mundo está ocupado y la lucha real es poder, uno mismo, debe asignar prioridades dentro de su propio tiempo” (Senge et al., 2000 p. 61)

Amb els anys he après que, en una reunió, l'ordre del dia està al nostre servei i no a l'inrevés, sense que això signifiqui desídia. I els temes de la reunió van fluint sense que m'incomodi el canvi d'ordre o, si cal, empènyer-los per acabar amb la satisfacció d'haver fet feina. I, penso, que no és tant el protagonisme que li he donat al temps com el valor quantitatiu, compulsiu, de l'obligació de fer sense donar espai a que es manifesti allò que hi ha al meu entorn.

“La meva crítica a la ciència és també una crítica epistemològica; aquesta em porta a parlar pel que fa a la ciència de perversió intrínseca, i a subratllar el fet que hagi *pervertit*, en el sentit etimològic de la paraula (és a dir, trasbalsat, falsejat), el sentit de paraules fonamentals

com matèria, espai, temps, home, coneixement, pensament, esperit; la ciència les ha pervertit perquè, almenys durant trenta segles, les homes han entès a través d'aquestes paraules tot una altra cosa que el que evocuen avui aquests paràmetres científics. Des del punt de vista de la història del pensament humà i en concret de l'encontre de les cultures, aquí s'opera un canvi brutal que justifica que parli de *perversió*. La meua crítica s'inscriu en una perspectiva epistemològica (de manera que la ciència es trobi qüestionada a partir de la seva pròpia interioritat) en tant que la ciència podria tenir la pretensió de ser coneixement, *gnôsis, jñana.*" (Panikkar, 2006, P. 230)

Les relacions (9)

Les relacions també apareixen com un eix que, vinculat amb els altres, donen sentit a tot allò viscut. En la vocació entesa com aquesta crida interior a fer quelcom que no sempre es pot explicar des de la raó o el sentit comú, l'altre sempre hi ha estat present. La qualitat de les relacions han estat les arrels que han sostingut els canvis mostrats en aquesta investigació.

Quan em refereixo a l'àmbit de les relacions hem d'entendre que tot el que es posa en joc quan volem iniciar-les, fer-les créixer, mantenir-les i, quan cal, modificar-les o tancar-les, té a veure amb l'Altre, amb una persona que sent i pateix com tu. Quan no ho explicitem estem amputant la formació, la professió, l'aprenentatge i qualsevol altra experiència educativa en la que estiguem implicats bé sigui com a docent o com alumne.

Que l'aprenentatge tingui més a veure amb la qualitat de les relacions amb l'alumne i amb el saber que amb quina metodologia estiguem treballant ja orienta molt cap on podem invertir energies per a introduir canvis i millores en els nostres institucions educatives.

L'Altre és el que ens fa persona plena. Tota vocació, fins i tot la professional, pren sentit quan entrem en relació amb l'altre.

“*Ser persona no és ser pura receptivitat. Ser persona és estimar.* Aleshores, per què hem dit que el moment constitutiu del *ser persona* de la humanitat és la pura receptivitat? Perquè només si ens obrim a qui ens ha estimat primer podem estimar nosaltres. Això no és cap vergonya. Això no és cap mancança de l'ésser.” (...)

“La persona del Pare és ‘pura donació’. La persona del Fill és ‘pura receptivitat’. La persona de l’Esperit és ‘pura reciprocitat’. Totes tres persones *estimen*.” (Forcades, 2005, p. 51)

Per a mi és una constant en tota la trajectòria professional. En els àmbits educatius sembla que és clar i en els moments que he exercit com a enginyer, l’Altre, ha estat el que ha justificat la feina a fer, el projecte, el sentit ple d’un projecte, encara que només s’hagi explicat des del temps, el pressupost, o els indicadors de qualitat. Sense l’Altre, la professió no tindria sentit per a mi i, aquí, si que goso afirmar que és així per a la majoria de les persones. Qualsevol professió viscuda amb una vocació arrelada a l’interior de la persona es mostra en relació amb l’Altre.

La tornada a l’escola em fa retrobar la docència a partir de la relació amb els nois i noies que tenien dificultats per aprendre les matemàtiques i, en cap cas, la vocació es troba en les matemàtiques com a saber.

Cal estar atent perquè allò visible només és el saber, l’assignatura, allò recollit en una programació i en un currículum oficial. Però, en canvi, allò que fa possible l’aprenentatge i que donarà solidesa a la nostra professió serà la vocació i la relació, intangible, amb l’Altre.

La relació directa entre la formació i la professió ha estat una de les veritats de la meva generació i com que la professió era, sobretot per als homes, la columna vertebral de la vida adulta, l’elecció dels estudis superiors havien de partir d’una crida vocacional i eren

viscuts amb una gran transcendència, perquè enllaçaven directament amb el món del treball.

Aquesta veritat ja no ho és per a les generacions actuals, hi ho celebren, però ho ha estat per a mi i m'he hagut d'explicar a mi mateix i a molts contemporànies perquè havent fet estudis tècnics em dedicava professionalment a l'educació.

Institució i Institucional (10)

La institució ha estat present al llarg de la meua vida professional i, m'hi he referit explícitament, en la meua etapa olímpica, però sempre hi he tingut relació.

En aquest eix no em referiré a les institucions socials, com la família, el matrimoni, l'escola o el veïnat. Em limitaré a les institucions de l'àmbit professional, laboral inclús, amb les que m'he relacionat i que sempre han estat un referent, un marc que m'ha ofert un sentit i un espai concret on fer-lo realitat, un espai que va més enllà d'un mer lloc de treball.

La institució és quelcom més que una organització, que una empresa. Per a mi, si és bona i positiva, destil·la una mena de saviesa en la seva manera de ser i en els seus elements, usos i costums i protocols fruit de l'experiència de les persones que hi han estat.

La institució també pot ser nociva quan no permet una relació sana amb l'individu, però aquest no ha estat el meu cas. He mantingut una bona relació amb totes elles, fins i tot amb la societat limitada que vaig muntar a proposta del meu ex soci, i podria afirmar que sóc una "persona d'institució", una persona que sap moure's-hi, que sap treballar-hi, que sap acceptar les seves normes i que entén quin és el seu espai, la seva oportunitat i sap treure'n profit. Aclareixo, que tinc la sensació que m'he ensopegat amb bones institucions.

Finalment, penso que l'individu és una persona que vol treballar en un entorn organitzat, estable i que la seva feina tingui sentit. Un sentit que transcendeixi el propi i que també sigui col·lectiu, compartit, que difícilment podria trobar o donar-se si treballés sol.

Espais (11)

Els espais han aparegut com a eix perquè, tot i referir-m'hi en el seu sentit material, sempre han estat un eix en el meu pensament i a la meva feina.

M'ha agradat cuidar els espais on he treballat i m'ha agradat pensar en l'espai, també, des del pensament.

He explicat que els espais no determinen però ajuden o dificulten, que els espais expliquen i que t'expliquen a través dels espais, dels teus espais.

Ocupo un espai, un espai que ningú més pot ocupar, que no és meu però que em permet ser jo, i que l'altre també ocupa un espai que li permet ser ell, ella, l'altre.

Entenc quan es diu que l'empatia és com intentar situar-me al lloc de l'altre, però quan ho penso com l'espai que ocupa no ho trobo bo, perquè si ocupo l'espai de l'altre el desplaço i enlloc d'ajudar-lo el menystinc. L'espai també m'afecta emocionalment. Per això, entenc l'empatia més com un situar-me al costat de l'altre.

M'he sentit i, potser jo he fet sentir, com amb un excés d'empatia desplaçava a l'altre posant-m'hi jo. Sóc prudent en tot el que es refereix a l'empatia, perquè és l'espai de l'altre.

Rols i llocs de treball. El meu talent (12)

Com ja he mencionat, la meva trajectòria professional pot semblar erràtica si només observem els llocs de treball, però és profundament coherent amb les meves habilitats, el meu talent i la meva vocació de servei.

“Miquel Martínez: Penso que la teva evolució va mot clarament cap a l’educació. Jo et veig com un tecnòcrata que tenia inseguretats pedagògiques, que les has anat superant i ara et trobes molt millor i estàs anant cap a un camí molt clar.” (Professionals et al., 2014, p. 32)

Identificar el meu talent amb base científica, podria requerir tota una investigació, però ara només em veig capaç de recuperar mirades de persones que em coneixen i contrastar-les amb la meva percepció. Amb aquesta base intueixo que el meu talent és ser capaç d’explicar el funcionament i les raons de la conducta de persones, grups o institucions de forma fàcil i clara. Seria com una capacitat de diagnosticar que em facilitaria posicionar-me de forma no intrusiva i establir relacions positives amb les persones properes.

El talent el descobreixes gràcies als altres, que te’l fan veure, i hi ha molt de natura, d’espontani i de casual.

“Antoni Aguilar: jo vaig arribar a fer teatre a l’institut, pràcticament de casualitat i una altra cosa és que se’m donés bé o malament, bé sembla ser que se’m donava bé i ara no entrarem en un anàlisi de si tenia futur en el món del teatre, però si que va fer sortir de mi una cosa que els que em coneixen em poden reconèixer que és una bona capacitat de relació amb les persones i m’hi sento còmode, i al final, sempre que he anat destacant en alguna part de les meves professions és perquè tinc aquesta capacitat de relació. Fins a quin punt la meva escola em va potenciar això? Aquesta és la gran pregunta. Se m’ha ofert una educació on jo pugui posar això en joc? Des del punt de vista de l’educació jo diria que no. Si penso en l’escola que ara tenim, diria que una mica més.” (Professionals et al., 2014, p. 8)

Aquest talent meu, deu ser el que m’ha fet acceptar llocs de treball en els que m’han demanat, precisament, aquesta habilitat tant com

a docent, com enginyer, com a soci de l'empresa o com a director d'escola. Evidentment, sempre m'ha fet falta l'aprenentatge específic d'alguna àrea tècnica però han estat coneixements que tothom adquireix, que tothom actualitza i que es cobreixen amb la formació permanent. Però la base formativa que ens dona solidesa és la vinculada amb el talent primer que pot prendre moltes formes en funció de la nostra capacitat cognitiva i de les nostres circumstàncies laborals.

“Jaume Font: El desenvolupament del talent, de la passió de la vocació, en el meu cas, jo l'he situat com objectiu i la formació estructurada me l'he anat buscant al servei d'això. És a dir, la passió i la vocació no se si podem establir-la en una educació formal, i crec que la gràcia està, que en funció dels teus moments vitals, perquè la passió no és de per vida ni estable, a una determinada edat pots buscar recursos per a poder créixer i, al final, en resulten currículums com el teu [Carles Cereceda] o com el meu que et mires les formacions i dius que és molt dispers però si cases l'evolució professional amb la formació, els anys quadren. I no només per a exercir millor la teva feina perquè tota formació te una part d'enriquiment personal.” (Professionals et al., 2014, p. 9)

En molts moments he sentit que es venerava la simplicitat com l'element que m'havia de permetre viure feliç i, ara, estic convençut que per a viure amb plenitud i feliç em cal mirar la vida amb la seva complexitat i aprendre a viure-la bé, sense por i que voler simplificar desnaturalitza la realitat i la falseja.

“Si la complejidad no es la clave del mundo, sino un desafío a afrontar, el pensamiento complejo no es aquel que evita o suprime el desafío, sino aquél que ayuda a revelarlo e incluso, tal vez, a superarlo.” (Rodin, 2015)

I la incertesa forma part consubstancial de la complexitat i de la vida.

“Laplace quizá fuera el primero en destilar, del comportamiento de los cuerpos celestes, una visión del mundo aplicable a cualquier complejidad de este mundo.”
(Morin, 2007, p. 24)

És paradoxal que un entorn educatiu per a la vida com és l'escola, el redós del coneixement, foragiti la incertesa i funcioni amb una veneració de la certesa, del control i visqui malament tot allò que escapa a la programació prèvia, que més enllà de la necessària planificació per a fer una bona feina, sembla un desig de predeterminació de tot el que hagi de succeir a l'entorn escolar.

En qualsevol societat o col·lectiu on s'imposin models cartesianes i només siguin visibles i s'autoritzin els pensaments simplificadors, la complexitat de la vida apareixerà, inevitablement, de forma subterrània abonant el terrenys dels lideratges i models més mesquins de les persones.

Les dictadures i els models de gestió autoritaristes en són exemples viscuts per a la majoria de persones adultes. Aquesta seria una altra branca de recerca que deixo indicada però que no puc incloure en el present treball.

Ens calen docents i, sobretot, directius que visquin l'escola des d'una experiència positiva amb la incertesa.

“El conocimiento comporta, en su principio mismo, relaciones de incertidumbre, y, en su ejercicio, un riesgo de error. Es cierto que puede adquirir certezas innumerables, pero jamás podrá eliminar el problema de la incertidumbre. Sólo podría hacerlo si aboliera la separación entre el cognoscente y lo conocido, cosa que, al abolir su propia organización, al mismo tiempo le aboliría a él mismo.”

La incertidumbre es a la vez riesgo y posibilidad para el conocimiento, pero no se convierte en posibilidad sino cuando éste la reconoce. La *complejización* del conocimiento es justamente lo que lleva a este reconocimiento; es lo que permite detectar mejor estas incertidumbres y corregir mejor los errores.

Mientras que la ignorancia de la incertidumbre conduce al error, el conocimiento de la incertidumbre no sólo conduce a la duda, sino también a la estrategia.” (Morin, 2006a, p. 243)

La simplicitat no és la senzillesa, que és profundament balsàmica però d’elaboració difícil. Em calen molts esforços per a fer senzill qualsevol aspecte de la vida. Allò senzill segueix contenint tota la complexitat de la realitat, a diferència d’allò simple, tal com escrivia al 1960 el poeta californià Richard O. Moore, tot allò simple és enormement complex i posava d’exemple la frase “t’estimo”.

“To be ambiguous
would be to run on
forever. Simplicities
are enormously
complex. Consider
the sentence "I love
you."
It can be said
to be good without
knowing whether it
is false or true.” (O. Moore, 2010, p. 29)

Ara, només puc afirmar que, senzillament, aspiro a anar prenent consciència dels meus límits, a fer-me més preguntes que trobar respostes i a fer créixer els meus talents per a posar-los al servei del meu benestar i el dels altres.

Polítiques Educatives (13)

He explicat la politització de l'educació per part dels polítics, per usar-la com a eina pròpia, i l'he distingit de la importància que l'educació formi part de les polítiques serioses d'un país.

Les polítiques educatives són una base imprescindible per explicar-se com a país, com a societat i és un eix que ha aparegut des del principi de forma secundària, però permanent. Des de la meua derivació cap a la formació professional, fins a l'actualitat, on fent de director em trobo immers de ple en les polítiques educatives.

Ha estat un eix rellevant en la meua trajectòria professional i ha anat apareixent, però no vull aprofundir-hi més perquè no és el propòsit d'aquesta investigació, fet que no impedeix reconèixer-li el seu lloc subtil, difós però present.

Les classes (14)

La meua vocació no ha estat explícitament la de docent, la de fer de professor d'una matèria, però ho he fet, ho faig i m'hi sento molt bé.

El meu talent aplicat a la docència em permet generar una diversitat d'estratègies d'aprenentatge que faciliten que l'alumnat aprengui, però les classes m'han ofert un espai de relació amb els nois i noies, un espai de mesura del que no sé i del que sé fer; un lloc on m'he sentit acceptat i qüestionat; una experiència, en síntesi, que forma part dels meus fonaments com a persona i com educador.

Les classes han estat un eix que dóna cos, evidència, fa present el meu rol docent i, només per això, mereix ser mencionat sempre que em refereixi a la meua vida i a la meua vida professional.

M'agrada explicar-me els fets, les coses que veig, les que no veig, els dubtes i em genera plaer elaborar constructes en veu alta per trobar formes raonades, explicacions, dels fets que veig, que observo que m'afecten, que m'impacten i que m'importen.

Primer he d'entendre i després comprendre. Entendre no m'obliga a una relació amb el fet, el concepte. En canvi, comprendre, em situa

en un àmbit que m'inclou, que em fa sentir part i que fa que allò comprés formi part del meu entorn, de mi. Finalment, apareix el aprendre, com un succés que s'escapa a un control absolut meu i del mestre, però que em permet conèixer quines condicions d'entorn, quins àmbits d'interès i quines actituds afavoreixen l'aparició d'aquest meravellós succés.

Per tot això i moltes més altres raons, experiències, fets i evidències és pel que m'atreveixo a afirmar que: He estat, sóc i segueixo sent docent i aspirant a ser triat, per part d'algun deixeble, com un mestre.



1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21,
34, 55, 89, 144, 233, 377

QUÈ HE APRÈS? La transferència.

Escric aquestes ratlles sentint que aquesta recerca s'acaba, que estic tancant aquest procés, aquesta investigació i em pregunto si seré capaç d'identificar tot el meu aprenentatge, perquè ha estat molt i de molta qualitat, i miraré de fer-ho sense una gradació per rellevància però ordenadament i sintètica.

Què he après?

He après que a viure bé el “no saber”, a acceptar la meva ignorància i a entendre que és una de les bases de l'aprenentatge.

He après a regular la meva necessitat de ser el primer a respondre a una pregunta, he entès que la millor resposta no sempre és la primera.

He après que el canvi, la revolució, el creixement venen de la mà de les preguntes, més que de les respostes, i he pres consciència que he d'aprendre a fer i a fer-me millors preguntes.

He après que l'aprenentatge succeeix, que no es programa, però que hi ha un conjunt de condicions que l'afavoreixen i n'hi ha d'altres que el neguen, l'impossibiliten i que ambdues tenen molt a veure amb la qualitat de la relació que s'estableixi amb la persona que fa la mediació amb el saber i el mateix saber.

He pres consciència que els espais de reflexió són imprescindibles per a l'aprenentatge des de la pròpia experiència i que cal autoritzar-los i reservar-los-hi un espai perquè la rutina i la precipitació del quefer quotidià rarament m'ho demanda a temps. Quant no t'anticipes, la reflexió sol venir imposada pels fets, com l'etapa posterior al conflicte i a la crisi.

He descobert el valor del reconeixement de l'altre com a font de convivència, de saber i de saviesa. La diversitat m'ha aportat moltes oportunitats d'aprenentatge i de creixement. He après que la por no

ho és tant a la diferència, com es diu, sinó a la ignorància. Serà perquè la ignorància és intangible i la diferència és evident?

He après que és, com és i el gran valor d'una investigació qualitativa. Aquesta tesi n'és una prova.

He après que en el parlar, en l'escriure, en definitiva, en el comunicar, hi ha transmissió de coneixement, més enllà de la transmissió d'informació, i que cal mètode, aprenentatge i experiència per a saber-lo extreure i fer-lo propi. I, que en aquest metabolitzar-lo, la comunitat d'aprenentatge és la facilitadora imprescindible i la que fa possible arribar a indrets inassolibles per la sola acció individual.

He après a aprendre de la lectura de textos no acadèmics, de la riquesa continguda en obres de diversos gèneres i que tota forma d'escriptura pot aportar-te quelcom nou.

He après a escriure per a expressar, per a expressar-me i per a pensar. Ha estat una troballa experimentar l'escriptura sobre la lectura com a font d'aprenentatge.

Al llarg d'aquesta tesi, he descobert persones amb valors i persones de valor per a mi.

He après a parlar "des de mi" i que fer-ho no és "parlar de mi".

He après a posicionar-me políticament, entès com les maneres de prendre posició en l'àmbit públic, des de la responsabilitat de ciutadà, i autoritzar-me la presa de posició en base a la meva opinió i viure-ho com un compromís personal.

He après a confiar en les persones que t'ofereixen el seu saber, la seva experiència, a ser dirigit i a caminar per camins que em fan por i que el desig és el combustible per a la passió, que és la que em fa moure.

He après a explicar-me, a entendre que la meva manera de mirar, de veure la realitat, per l'altre, és una percepció i que per a compartir quelcom sabut o viscut he d'apropar-me i tenir recursos adequats a la seva manera de ser i de fer.

He après que el què faig i el com ho faig són visibles, palpables i que, amb més o menys traça, ho sé explicar però que allò essencial, allò que de veritat em vincula als altres és el perquè, el sentit i, explicar-lo, em resulta molt difícil.

L'aportació i la transferència

Què pot aportar aquesta tesi? Quin és l'interès que pot despertar? Quin benefici per a la societat puc identificar? Alguna persona, entitat, agent social o institució pot aprendre'n quelcom de bo?

Opino que aquesta tesi doctoral aporta, a l'àmbit de l'educació, un testimoni i una evidència del potencial que incorpora l'autobiografia com a mètode d'aprenentatge i, que partir de l'experiència pròpia i parlar des d'un mateix, és un recurs didàctic molt recomanable i, gosaria dir que, imprescindible en l'itinerari educatiu de qualsevol persona.

En l'àmbit metodològic es pot concloure que és viable un estudi de cas autobiogràfic, amb elements autoetnogràfics, i incorporant part del marc teòric al propi relat. És un procés d'investigació circular, complex, que descarta tot allò seqüencial, per insuficient per expressar les diferents dimensions presents a l'àmbit d'estudi, i que creix en totes les dimensions gràcies a l'ús de la narrativa.

També, la pràctica política pot comptar amb el testimoni d'un individu, home, de la generació dels seixanta, que ha transitat del segle XX al XXI i que ha explicat processos personals i ha expressat les emocions generades i, ho ha fet, amb l'aspiració de ser font d'inspiració per a facilitar processos similars en individus contemporanis. És un cas particular amb base per a referents universals.

I ho he fet des del parlar de mi, explicant fets i emocions de forma transparent, amb qualitat científica i conscient dels límits propis de

qualsevol procés humà. És un procés imperfecte i incomplert, però honest.

La pràctica professional compta amb unes aportacions per a l'educació dels infants i joves en els àmbits de la dimensió interior, emocional, de la gestió dels canvis i de com educar la vivència de la incertesa en l'àmbit de l'ensenyament reglat.

També té referents per a la gestió dels canvis originats en l'àmbit professional i que afecten a adults, probablement educats des d'uns referents de falsa estabilitat i sense guies per afrontar, amb èxit, els canvis professionals i les seves conseqüències. Opino que poden ser instruments valuosos en una època de canvi, que és ja un canvi d'època, i que l'opinió publicada l'explica com una crisi però, la realitat demostra, que fa entrar en crisi a les persones afectades.

La pràctica educativa pot rebre, amb aquesta tesi doctoral, un testimoni per a la implantació d'espais d'inter-disciplinarietat a l'aula, de que el sistema educatiu es fonamenti només en la parcel·lació dels sabers i que faciliti l'aprenentatge de bones pràctiques i d'experiències d'èxit, incorporant formats i metodologies pròpies de la societat holística i, prenent consciència professional que l'entorn on viuen i viuran els nois i noies, és i serà canviant. I que el canvi afectarà fonament i creences que, per a les nostres generacions, eren permanents i, suposadament, immutables.

Els referents teòrics són clars i han estat explicats des de fa dècades per pedagogs i pedagogues de referència, però encara no s'ha incorporat com a pràctica didàctica i educativa normal a l'aula.

Si els i les possibles lectores poden ampliar aquesta relació l'entendré com una validació de la transferència a la societat, una de les finalitats primeres d'aquesta investigació, i que li ha donat sentit.

I pensant en qui comença o viu per primera vegada alguna de les vivències relatades, m'agradaria poder-li resumir, en forma de guia, una tria de referències pensades amb l'ànim d'ajudar-la a fer camí a transitar i viure els canvis o l'accés a un món del treball nou o

diferent i que sent la por i la inquietud que sento, i he sentit, en situacions similars. Seria una síntesi extreta d'aquesta recerca i que en el moment de finalitzar-la no puc dur a terme.

Potser és un límit?

Línies d'investigació futures

A propòsit de les futures línies d'investigació goso mencionar aquelles que em semblen més oportunes i que jo emprendria però, sóc conscient que, la vigència d'aquesta proposta pot caducar amb l'evolució natural del temps, del desig i de les meves circumstàncies. Intento ser conscient que, d'igual manera, el context i les circumstàncies del lector o lectora li condicionaran l'interès, la rellevància i la prioritat d'aquesta proposta.

M'agradaria seguir el fil del, per què a l'escola i a la universitat costa tant connectar-nos amb l'estil de vida professional. Considero interessant comprovar si l'èxit de la formació professional, a l'hora d'inserir el seu alumnat al món del treball, guarda relació amb considerar el desig de l'alumne i en la forta presència de docents que no són professionals de la docència.

Voldria saber si la institucionalització de la universitat, de l'educació obligatòria entesa com a marc normatiu, regulat i assumit com a vigilat per alguns organismes de les pròpies institucions escapen la creativitat, no faciliten la innovació i actuen de fre pel canvi o, formulat de manera (pro)positiva, identificar quines actituds i aptituds s'ha de potenciar a la institució educativa per a què conreïn la creativitat, fomentin la innovació i visquin bé el canvi.

M'interessa molt participar en recerques on es validin que l'educació de les dimensions interiors i emocionals de les persones, el desenvolupament de les intel·ligències "intra" i "inter" personal, segons la nomenclatura de Howard Gardner, ajuden a millorar a les persones, al clima d'aula, el clima d'escola i els aprenentatges.

Voldria poder seguir investigant i generar programes d'entrament de la confiança i instruments que els validin, així com identificar espais de conreu i creixement de l'esperança com a eixos essencials del "Trípode per a la Vida" que he mencionat a la meva investigació.

I per acabar aquest treball necessito dir que, ni les conclusions ni aquestes línies de futur proposades tenen la pretensió de constituir un corpus normatiu ni, tat sols, uns fars que predeterminin i guiïn les experiències de persones que, en un futur, puguin viure situacions similars

"Se quiera o no, en la historia no existen leyes análogas a las leyes de la naturaleza. El curso de la historia no viene determinado por reglas de las que puedan deducirse máximas para la acción futura." (Küng, 2011, p. 241)

Des d'una mirada qualitativa i interior, la vida es viu una sola vegada, no podem fer marxa enrere, però els fets si que es poden recordar i el record es pot resignificar, acomodar al present i, sobretot, la reflexió sobre l'impacte generat en un mateix i els altres poden ajudar a viure millor l'esdevenidor.

La perspectiva quantitativa, penso que, també ofereix camins nous i maneres d'aproximació diferents que poden ampliar l'abast de l'impacte positiu, de les recerques dites qualitatives, en les persones amb mentalitat netament científica i els avenços de la neurociència en són un bonic i interessant exemple.

Confesso content, que aquesta investigació, limitada i imperfecte, m'ha servit, m'està servint i confio que em servirà moltíssim. Gràcies.

Sabadell, tardor de 2015

"Sin embargo, antes de llegar al verso final ya había comprendido que no saldría jamás de ese cuarto, pues estaba previsto que la ciudad de los espejos (o los espejismos) sería

arrasada por el viento y desterrada de la memoria de los hombres en el instante en que Aureliano Babilonia acabara de descifrar los pergaminos, y que todo lo escrito en ellos era irreplicable desde siempre y para siempre, porque las estirpes condenadas a cien años de soledad no tenían una segunda oportunidad sobre la tierra.” (García Márquez, 1978, p. 383)



1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21,
34, 55, 89, 144, 233, 377, **610**

“Trobar la lectura adequada per al moment adequat. Això és el més difícil” (Mèlich, 2015, p. 17)

BIBLIOGRAFIA

- Alcoberro, R. (2015). *Filosofia i pensament*. Disponible a <http://www.alcoberro.info>
- Aguilar, A. (2014). [Des-Cartes]. 2.
- Arendt, H. (2005). *La condició humana* (R. G. Novales, Trad.). Barcelona: Paidós.
- Balandier, G. (1993). *El Desorden. La teoría del caos y las ciencias sociales*. (3 ed.). Barcelona: Editorial GEDISA, S.A.
- Bolívar, A. (1997). *La investigación biográfico-narrativa en educación: Guía bibliográfica*. Granada: FORCE. Universidad de Granada.
- Borges, J. L. (1998). *El libro de arena* (17 ed.). Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Bruner, J. (2003). Self-making narratives. In R. Fivush & C. A. Haden (Eds.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self. Developmental and cultural perspectives* (pp. 209-225). Mahwah, NJ & London: Lawrence Erlbaum Associates. .
- Buñuel, L. (2000). *Mi último suspiro*. (Ed. especial per a FNAC ed.). Barcelona: Plaza & Janés.
- Castiñeira, À. (2011). *El lideratge educatiu: “Portadors de torxes, Sembradors d’estels”*. Terrassa.
- Cereceda, C. (2007). *Dejar de lado la institución y el tiempo*. Disponible a Barcelona:
- Cereceda, C. (2014). [Des-Cartes]. 1.
- Coma, R. (2013). [Des-Cartes]. 1.
- Contreras, J. (2012). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, 81.

- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Aprender a Fluir* (A. Colodrón, Trad.). Barcelona: Editorial Kairós.
- Cuyàs, M. (2014). *El nét del pirata* (2a ed.). Barcelona: Raval Edicions SLU, Proa.
- Cuyàs, R., & Varis. (1992). *Els Jocs. Setze dies d'estiu*. Barcelona: COOB'92.
- d'Arco, M., Cereceda, C., & De la Torre, S. (2008). *La física cuántica, una pieza clave para el cambio de paradigma en educación*. Comunicació presentada a Una universidad para el siglo XXI, Madrid.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores* (P. Manzano, Trad.). Madrid: Narcea, S.A. de ediciones.
- Diversos. (2009, 17-12-2009). La Bíblia a Internet. Disponible a <http://www.biblija.net>
- Doray, P. (1992). Recensió: Claude Dubar. *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Paris Armand Colin, 1991. *Cahiers de recherche sociologique*, 308.
- Einstein, A. (2009). *Mi visión del mundo* (8èna. ed. Vol. 42). Barcelona.
- Escribano, F. (Producer). (2015). Pere Casaldàliga. Les causes i la vida. *Sense Ficció*.
- Feliu i Samuel-Lajeunesse, J. (2007). Nuevas formas literarias para las ciencias sociales: el caso de la autoetnografía. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 262-271. Disponible a redalyc.org website: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53701215>
- Ferrer, V. (2006). *De Penélope y Antígona: los desaprendizajes del profesorado para la complejidad educativa en SANTOS, Miguel y Guillaumin, A. (Comp) Avances en Complejidad y Educación: teoría y Práctica. Prólogo de Edgar Morin*. Barcelona: Octaedro.

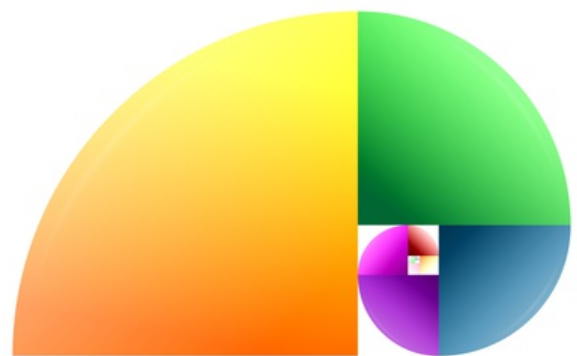
- Ferrer, V. (2001) La crítica como narrativa de las crisis de formación en AAVV (2001) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. BCN: Laertes
- Fitipaldis, F. y. l. (2003). La casa por el tejado. A *Lo Más Lejos a Tu Lado*. España: East West S.A. .
- Font, J. (2014). [Des-Cartes]. 1.
- Forcades, T. (2005). *La Trinitat, avui*. (2 ed. Vol.170). Barcelona: Publicaciones de l'Abadia de Montserrat.
- Freire, P. (2011 [1969]). *La educación como práctica de la libertad* (L. Ronzoni, Trad.. 53 ed.). Buenos Aires, Argentina: XXI Editores, S.A.
- Galeano, E. (2015). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés* (9 ed.). Madrid: Siglo XXI de España Editores S.A.
- García Márquez, G. (1978). *Cien años de soledad* (S. A. E. Plaza & Janés Ed. 8 ed.). Esplugues de Llobregat: Plaza & Janés, S.A. Editores.
- George, B. (2009). *Siete lecciones para liderar* In H. López-Casares (Series Ed.) Acción Empresarial, S. L. LID Editorial Empresarial (Ed.)
- Gerver, R. (2010). *Crear hoy la escuela del mañana. La educación y el futuro de nuestros hijos* (C. Valle, Trad..). Madrid: Ediciones SM.
- Glenza, F. (2009). *El método autobiográfico en el encuentro de un tema de tesis y sus antecedentes*. Disponible a La Plata:
- Gros, F. (2014). *Andar una filosofía* (pp. 256).
- Horno Goicoechea, P. (2004). *Eduquem l'afecte* (Graó Ed.). Barcelona: Graó.
- Iguals, G. G. d. r. s. A. e. (2013, 2013). Aprenentatge entre col·legues. El cas de la infermeria. Disponible a <http://grupsderecerca.uab.cat/grai/content/aprenentatge-entre-colegues>
- Jericó, P. (2007). *No Miedo en la empresa y en la vida*. Barcelona: Alienta Editorial. Planeta De Agostini Profesional y Formación.

- Kafka, F. (2009). *Informe para una academia* A. y. Pensamiento (Ed.)
Informe para una academia Disponible a
http://ayp.unia.es/dmdocuments/narr_fuga_II_doc02b.pdf
- Küng, H. (2011). *Lo que yo creo* (J. M. Lozano-Gotor, Trad.. 3a. ed.).
Madrid: Trotta, D.L. 2011.
- Lejeune, P. (2005). *Le pacte autobiographique: Signes de vie* (Vol. 2).
Paris: Seuil.
- Lindón, A. (1999). Autobiográficas, memoria y mitos: una
aproximación a la acción social. *Revista Economía, Sociedad y
Territorio*, 2(6). Disponible a
<http://est.cmq.edu.mx/index.php/est/article/view/450/925>
- Lipton, B. H. (2007). *La biología de la creencia*. Madrid: Palmyra
- Maixenchs, J. (2005). *La formació cinematogràfica i la seva incidència
a Catalunya*. (Art, natura i societat), Universitat de Barcelona,
Barcelona.
- Malquori, D. (2013). *La pregunta sobre l'origen*. Facultat de Filosofia.
Universitat Ramon Llull. Barcelona.
- Manen, M. v. (2013). *El tono en la enseñanza* (E. L. S.L.U. Ed. 5 ed.).
Barcelona: Espasa Libros S.L.U.
- Manyé, S. (2014). [Des-Cartes]. 1.
- Marina, J. A. (1996). *El laberinto sentimental* (V ed.). Barcelona:
Editorial Anagrama.
- Mascaró, C. (2011). *Educació i fe cristiana*. Barcelona: Escola Pia de
Catalunya.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*
(10 ed.). Santiago de Chile: Dolmen ensayo.
- Medina Moya, J. L., Jarauta Borrasca, B., & Imbernón Muñoz, F.
(2010). *La enseñanza reflexiva en la educación superior* (Vol.
17). Barcelona: OCTAEDRO.
- Medina Moya, J. L., & Jarauta Borrasca, B. (2011 [aceptación]).
Análisis del conocimiento didáctico del contenido de tres profesores
universitarios. *Revista de Educación*(360 Enero-Abril 2013), 14.

- Mèlich, J.-C. (2015). *La lectura com a pregària. Fragments filosòfics* (Vol. 1). Barcelona: Fragmenta Editorial, S.A.
- Mieke Clement, R. V. (2000, 21 June 1999). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and teacher education*, 81-101.
- Milstein, D., & Mendes, H. (1999). *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Morin, E. (2006a). *El Método-El conocimiento del conocimiento* (S. A. Ediciones Cátedra (Grupo Anaya Ed. 5 ed. Vol. 3). Madrid Ediciones Cátedra (Grupo Anaya, S.A.).
- Morin, E. (2006b). *El Método-Las ideas* (S. A. Ediciones Cátedra. (Grupo Anaya Ed. 6 ed. Vol. 4). Madrid: Ediciones Cátedra. (Grupo Anaya, S.A.).
- Morin, E. (2006c). *El Método-Ética* (S. A. Ediciones Cátedra (Grupo Anaya Ed. Vol. 6). Madrid.
- Morin, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo* (M. Pakman, Trad.. 9 ed.). Barcelona: Gedisa.
- O. Moore, R. (2010). *Writing the silences*. San Francisco: University of California Press.
- Panikkar, R. (2006). Entre Déu i el cosmos Una visió a-dualista de la realitat (O. Rius, Trans.). Lleida: Pagès editors.
- Pazos, O. (2013). *Madrid es una isla* (2 ed.). Barcelona: Los libros del lince, s.l.
- Pineau, G. (2009). Las historias de vida como artes formadoras de la existencia. *Cuestiones Pedagógicas*, 247-265.
- Piussi, A. M. (2000). Partir de sí: necesidad y deseo. *DUODA Revista d'Estudis Feministes*, V.19, 107-126.
- Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge Towards a Post-Critical Philosophy* United States of America: The University of ChicagoRoutledge & Kegan Paul Ltd. .
- Professionals, Font, J., Martínez, M., Sánchez-Mora, M., Aguilar, A., Brage, C., Ferrer, V. (2014) *Grup de Discussió de*

- Professionals/Interviewer: C. Cereceda.* (Vol 01), Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Quintana Forns, J., & Cisternas Chávez, A. (2014). *Relaciones Poderosas*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Rodin, R. (2015). Mood lines: Setting de tone of your design. Disponible a <http://www.zevendesign.com/mood-lines-giving-designs-attitude/>
- Rodríguez Moreno, M. L. (2009). Orientación Profesional y formación basada en el trabajo. Conceptos básicos y sugerencias para la intervención. *XXI. Revista de Educación*, 18.
- Romero, G. (2005). *Hacia una pedagogía del contexto*. (U. d. Alcalá Ed. Vol. 1). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Ruiz-Vargas, J. M. (2013). Claves de la memoria autobiográfica. Disponible a <http://es.scribd.com/doc/133180529/Claves-de-la-memoria-autobiografica-scribd>
- Sanchís, I. (2014). *Dones, espiritualitat i canvi social. Diàleg entre Teresa Forcades i Karma Lekshe Tsomo*. Sitges (Barcelona): Plecs Budistes Edicions.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sanz Hernández, A. (2005). El método biográfico en investigación social: Potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio. Revista de la historia de la medicina y de la ciencia*, 57, 16.
- Senge, P., Kleiner, A., Charlotte, R., Ross, R., Roth, G., Smith, & Bryan. (2000). *La danza del cambio. El reto de avanzar en las organizaciones que aprenden* (J. C. Nannetti, Trad.. E. G. S.A. Ed.). Barcelona: Ediciones Gestión 2000 S.A.
- Snyder, G. (2013). *No Nature. Les muntanyes són la teva ment* (J. L. Regojo & J. Subirana, Trad..). Sant Celoni (Barcelona): Tushita Edicions.
- Szyborska, W. (1997). *El gran número. Fin y principio y otros poemas*. Madrid: Ediciones Hiperión, S.L.

- Sántha, G. (1984). *San José de Calasanz. Obra pedagógica* (C. Aguilera, Trad.. 2^a ed.). Madrid: La Editorial Católica S.A.
- Torralba, F. (2008). *El sentit de la vida* (2 ed.). Badalona: Ara Llibres, S.L.
- Torralba, F. (2010). *La llibertat que necessites*. Badalona: Ara Llibres.
- Trilla, A. (2015). *El compromís social des de l'espai local*. Comunicació presentada a Jornada Precapitular, Barcelona
- Vygotsky, L. S. (1964) Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas (pp. 126 [format HTML] 144 [format pdf]). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Disponible a <http://psicologia.historiapsi.com/wp-content/uploads/2012/05/Vigotsky-Pensamiento-y-Lenguaje-Traduccion-argentina-de-1964.pdf>.
- Wagensberg, J. (2007). *La rebelión de las formas O cómo perseverar cuando la incertidumbre aprieta* (3^a ed.). Barcelona: Tusquets Editores.
- Woolf, V. (1977). Fragmentos del Pasado. *Revista de la Universidad de México*, XXXII, 45.
- Woolf, V. (2008). *Un cuarto propio* (M. M. R. Garretas, Trad.. 2 ed.). Madrid: Horas y Horas la editorial.
- Wright Mills, C. (1959). *La imaginación sociológica* (F. M. Torner, Trad.). La Habana: Instituto del libro.
- Ylla, L., Masllorens, E., & Menendez, P. (2004). Reflexions i propostes sobre la funció pública i social de l'escola concertada en una nova xarxa educativa catalana. *Debats*.
- Zambrano, M., & Gómez Cambres, G. (2000). *La vocación de maestro- La aurora de la razón poética*. Granada: Librería Ágora.



1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21,
34, 55, 89, 144, 233, 377, 610, 987

GRÀFICS

- **Gràfic 01:** Línia de temps amb l'evolució del procés de la tesi doctoral. Pàgina 14
- **Gràfic 02:** Riscos i Cauteles de la recerca Autoetnogràfica. Pàgina 62
- **Gràfic 03:** Ítems del *Qualitative research doctoral dissertations*, de la *Barry University of Florida (USA)* adaptat per la Dra. Virginia Ferrer. Pàgina 71

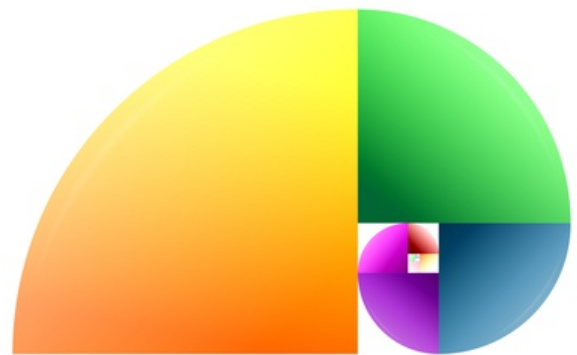
FOTOGRAFIES

- **Fotografia 01:** Nombres de Fibonacci. Pàgina 40
- **Fotografia 02:** Grup de discussió de professionals. Pàgina 64
- **Fotografia 03:** Butlletí de Notes de 1r. batxillerat de l'autor del curs 1970-71. L'Idioma modern (Francès) ressaltat. Pàgina 84
- **Fotografia 04:** Títol de Mestre Industrial de l'autor obtingut l'any 1979. Pàgina 89
- **Fotografia 05:** Carnet que acredita a l'autor com a col·laborador de l'IRAMP. Mollet del Vallés. 1977. Pàgina 93
- **Fotografia 06:** Polígon Canyelles, Barcelona. 1981. Pàgina 94
- **Fotografia 07:** L'autor amb un dels infants de l'Esplai de carrer. 1981. Pàgina 96
- **Fotografia 08:** Nenes de l'esplai de carrer. 1981. Pàgina 97
- **Fotografia 09:** L'autor -responsable de colònies-. Osca. 1983. Pàgina 101
- **Fotografia 10:** L'autor amb dos membres de la comissió coreana i el cap de la divisió d'electrònica del COOB'92. Barcelona. 1989. Pàgina 130
- **Fotografia 11:** Serigrafia de Mariscal amb la mascota de tecnologia dels JJOO de Barcelona'92, lliurada com a

reconeixement als directius de tecnologia. Barcelona.1992.
Pàgina 134

- **Fotografia 12:** Certificat d'agraïment lliurat als membres de l'organització dels JJOO de Barcelona'92. Pàgina 139
- **Fotografia 13:** L'autor (al centre) visitant una escola "La Garanderie". La Normandia (França). 1997. Pàgina 168
- **Fotografies 14 i 15:** L'autor (a la dreta) amb el pare, la mare la germana i el germà. Barcelona. 1967-1968. Pàgina 182
- **Fotografia 16:** La Primera Comunió de l'autor (dreta) amb la germana, el germà i l'àvia paterna. Barcelona. 1967. Pàgina 183
- **Fotografia 17:** El President del Parlament de Catalunya impartint una conferència a l'escola, acompanyat per l'autor i un professor. 2005. Pàgina 195
- **Fotografia 18:** L'autor convidat al programa "Els Matins" de TV3, com director d'escola i expert en educació i tecnologies de la comunicació. Sant Joan Despí. 2015. Pàgina 200
- **Fotografia 19:** L'autor a l'escola de Sam-Sam. Dakar (Senegal). 2005. Pàgina 203
- **Fotografia 20:** L'autor (d'esquena) conversant amb l'actor Alberto Ammann al rodatge de la pel·lícula EVA en presència de Kike Maíllo, director. Sant Just Desvern. 2010. Pàgina 229
- **Fotografia 21:** L'autor amb Oriol Tarragó, exalumne i professor de so de l'escola i guanyador del Goya 2008. Madrid. Gener 2009. Pàgina 237
- **Fotografia 22:** L'autor intervenint en un acte acadèmic al Festival Internacional de Cinema de Donosti. 2008. Pàgina 241
- **Fotografia 23:** L'autor conversant amb el guionista i escriptor cubà, Eliseo Altunaga. La Habana, Cuba. 2008. Pàgina 242
- **Fotografia 24:** L'autor (esquerra) assistint a la signatura del conveni de col·laboració entre l'ESCAC i la EICTV. La Habana., Cuba. 2008. Pàgina 243

- **Fotografia 25:** L'autor al despatx de direcció de l'escola concertada del poble. 2015. Pàgina 249
- **Fotografia 26:** La taula de treball de l'autor, a l'escola concertada del poble. 2015. Pàgina 253
- **Fotografia 27:** Reunió en taula rodona a l'escola concertada del poble. 2015. Pàgina 258
- **Fotografia 28:** Pàgina amb les qualificacions de 4t. de batxillerat del Llibre d'escolaritat de l'autor. Barcelona. 1974. Pàgina 260
- **Fotografia 29:** L'autor (vuitè dempeus) amb el companys del grup TAB. L'Isidre (primer esquerra dempeus) responsable del grup. Vall de Pineta, Osca. 1975. Pàgina 273



1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21,
34, 55, 89, 144, 233, 377, 610, 987, 1.597

ANNEX

Els documents relacionats a continuació configuren l'Annex d'aquesta tesi doctoral i, donada la seva extensió i volum, estan disponibles en format digital i adjuntats al present document per a facilitar l'accés a qualsevol lector o lectora.

01 Autobiografia professional (versió4)

És la versió 4 de l'autobiografia (2013) que ha estat analitzada qualitativament i que ha constituït el cor de la investigació i del present document final.

02 Anàlisi de l'Autobiografia professional (versió4). Unitats de significat i Categories

Aquest document conté el resultat de l'anàlisi de l'autobiografia professional amb la identificació de les categories a partir de les unitats de significat.

03 Anàlisi de l'Autobiografia professional (versió4). Eixos Temàtics

Aquest document conté el resultat de l'anàlisi de l'autobiografia professional amb la identificació dels Eixos Temàtics.

04 Protocol de recerca qualitativa.

És el full de càlcul generat per a verificar el percentatge d'assoliment dels ítems continguts en el protocol de recerca qualitativa de la Universitat de Barry de Florida (USA), adaptat per la Dra. Virginia Ferrer Cerveró.

És una eina de mesura qualitatiu que facilita el seguiment del mètode d'investigació qualitatiu, en expressar-se de forma quantitativa.

05 Autobiografia professional (versió 6)

És la versió 6 de l'autobiografia (2014) lliurada als i a les participants del grup de discussió de professionals. És una autobiografia molt completa i evolucionada a partir de l'anàlisi qualitativa i la identificació d'unitat de significat, categories i eixos temàtics.

06 Cessió dels drets

Conté el model de la cessió dels drets que tots els i les participants en el grup de discussió van signar, cedint els drets a l'autor de la tesi.

07 Grup de discussió de professionals

És el document guia pel grup de discussió de professionals, on hi consten els propòsits, els participants, el guió i les preguntes inicials.

08 Transcripció del grup de discussió

És la transcripció completa del grup de discussió, que va ser gravat, i transcrit personalment per l'autor de la tesi i, posteriorment, analitzat. És una transcripció feta amb molta cura i procedint als ajustos d'estil mínims però imprescindibles per aconseguir un document de lectura fàcil i veraç.

09 Cronograma de la Tesi

Conté el cronograma en el format que s'ha fet constar, des de l'inici, a tots els informes de seguiment de la tesi doctoral.

10 Línia de temps del procés de la Tesi

Conté el procés de la tesi, abreujat, en forma de línia de temps.

