

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

Montse Ventura Robira

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

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

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



Departament de Didàctica i Organització Educativa
Universitat de Barcelona

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

L'ASSESSORAMENT DAVANT DEL CANVI CURRICULAR A LES ESCOLES

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

Doctoranda:
Montse Ventura Robira

Dirigida per:
Dr. José Contreras Domingo

Barcelona, 2008

Il·lustració Portada:
Jaume Morató

Als meus fills Julià i Guillem

AGRAÏMENTS

Escriure els agraïments no deixa de ser una recapitulació més de tots els moments viscuts al llarg d'aquest treball de recerca.

Vull agrair a totes les persones que m'han acompanyat en aquest procés i sense les quals aquesta tesi no seria el que és.

A la meva família, perquè en aquests quatre anys, durant els quals he passat per moments molt difícils, ha estat sempre al meu costat malgrat moltes vegades no acabaven d'entendre per què aquest treball durava tant.

Als meus amics i amigues, que han confiat sempre en mi i m'han animat a tirar endavant; la seva companyia ha esdevingut fonamental per mi.

A la Maria, al Fernando i a la Nilda, per la seva disponibilitat que m'ha permès refer el meu itinerari professional i personal.

A tots els mestres de les escoles que he assessorat al llarg dels darrers vint anys perquè m'han ensenyat a transitar per les adversitats dels canvis.

Agraeixo de manera molt especial als equips docents de les escoles Dovella i Serralavella que m'han obert les portes perquè pogués aprendre de la seva pràctica i compartir amb mi el seu saber.

A tots els meus companys i companyes del Departament de Didàctica i Organització Educativa que no han deixat d'insistir en que fes i sobretot acabés la tesi. I també al grup FODIP que m'ha fet créixer com a investigadora.

A totes les persones que formen part del grup de Projectes de treball de l'ICE de la UB que han estat sempre al meu costat, interessant-se, ajudant-me, preguntant-me i animant-me.

A José Luis Medina i a la Núria Pérez de Lara, que han llegit parts del meu treball i m'han fet aportacions molt rellevants i significatives.

A Pepe Contreras, que m'ha dirigit la tesi, per la confiança i recolzament que sempre m'ha fet arribar des que vaig començar a gestar les primeres idees del que avui és aquesta investigació i per les seves valuoses aportacions, comentaris i observacions crítiques.

Per últim, vull donar les gràcies a la Caterina per la seva relació, per la seva estima, pel temps que em va dedicar, per entendre'm i per la complicitat que hi ha entre nosaltres dues més enllà de la seva absència.

ÍNDEX

AGRAÏMENTS

INTRODUCCIÓ

1.	Origen i propòsit de la recerca. Objectius. Enfocament metodològic	3
2.	Inici de la recerca	7
3.	Guia per la lectura	10

1a PART: LA MIRADA ASSESSORA

1.	RÉLAT DE LA MEVA HISTÒRIA: VIDA, FORMACIÓ I PROFESSIÓ	21
1.1.	El meu camp d'estudi	21
1.2.	D'on vinc	24
1.3.	Els meus inicis assessors	26
1.4.	Passejada en el temps per la trajectòria assessora	27
1.5.	Construir-se la identitat	32
1.6.	L'experiència en les adversitats	33
1.7.	Sabers dins de sabers	35
2.	L'ASSESSORAMENT DES DE LA MEVA MIRADA.	40
2.1.	Què és l'assessorament?	41
2.2.	Els diferents moments en l'assessorament	43
2.2.1.	El punt de partida i la complexitat de la demanda	43
2.2.2.	Procés de treball	46
2.2.3.	El tancament i el tipus d'acomiadament	51
3.	ELS PILARS DE L'ASSESSORAMENT	56
3.1.	El saber relacional	57
3.1.1.	Subjectivitat	58
3.1.2.	Camí compartit, no objectius a assolir	59
3.1.3.	Vincular els processos de canvi amb les noves pràctiques	65
3.1.4.	Crear noves pràctiques a les aules	68
3.1.5.	La necessitat d'investigació sobre la formació assessora	75
3.2.	La qüestió de la identitat	79
3.2.1.	Per què la qüestió de la identitat?	79
3.2.2.	Complexitat i incertesa	84
3.3.	El sentit de la responsabilitat: flexibilitat, respecte i benestar en temps d'incertesa	95
3.3.1.	Condicions per a la flexibilitat, respecte i benestar	100

2a PART: LES EMPREMTES EN EL CAMÍ

1.	ENFOCAMENT METODOLÒGIC	107
1.1.	Narrativitat i metodologia	108
1.2.	Narrativitat i experiència	116
1.3.	Narrativitat i mètode	119
1.3.1.	Trobades	120
1.3.2.	Relats	125
1.3.2.1.	Què són per mi els relats	125
1.3.2.2.	Idees de transformació de les trobades en relats	128
1.3.2.3.	Com vaig transformar les trobades en relats	130
2.	ELS RELATS D'EXPERIÈNCIA	
2.1	PRIMER RELAT: L'ASSESSORAMENT EN L'EXPERIÈNCIA COMPARTIDA	
	Presentació	141
2.1.1.	La revisió i la transformació dels models d'ensenyar a llegir i a escriure des de la indagació de les concepcions docents	142
2.1.2.	Assessorar o tapar forats?	145
2.1.3.	Aprendre a conviure amb un munt de contradiccions	147
2.1.4.	Com es va crear la necessitat de canviar?	152
2.1.5.	Procés de canvi o didàctica constructivista?	159
2.1.6.	Com s'han d'indagar les concepcions docents?	162
2.1.7	Com es pot aprendre a transformar progressivament les concepcions docents i anar creant maneres noves d'ensenyar?	173
2.1.8.	Quins significats tenien els canvis que dúiem a terme?	179
2.1.9.	Quin són els sentiments assessors?	193
2.2.	SEGON RELAT D'EXPERIÈNCIA: APRENDRE A SER ASSESSORA AMB ELS PROJECTES DE TREBALL.	
	Presentació	197
2.2.1.	Filosofies i models relacionals: entre la teoria i la pràctica	197
2.2.2.	De les inquietuds al desig de crear un projecte de millora	199
2.2.3.	El primer moment de l'assessorament, era per mi un moment de canvi o un procés de canvi?	202
2.2.4.	En un segon moment d'assessorament, els moviments em fan dubtar	223
2.2.5.	En un tercer moment, les diferències entre nosaltres fan més complex el procés de canvi	232
2.2.6.	Però l'experiència continua	248
2.3.	TERCER RELAT D'EXPERIÈNCIA: RECONCEPTUALITZACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA COM A ASSESSORA EXTERNA ALS CENTRES ESCOLARS	
	Presentació	252
2.3.1.	Inici del recorregut	254
2.3.2.	Dinàmica institucional: necessitats formatives, demandes dels mestres, enquadrament	255

2.3.3.	L'aprenentatge d'adults i l'aprenentatge en les institucions	266
2.3.4.	Les expectatives socials envers l'escola i les influències en el fet d'ensenyar	276
2.3.5.	El treball de l'assessor se sosté en la legitimació del malestar docent com una via per aconseguir el benestar docent	281
2.3.6.	Desvetllar la complexitat d'articulacions	288
2.3.7.	Sostenir-se en la pràctica creativa implica acceptar la incertesa	295

3a PART: LA MIRADA SOBRE EL CAMÍ

1.	ANÀLISI DELS RELATS D'EXPERIÈNCIA	301
1.1.	Què vull mostrar del meu procés d'anàlisi?	301
1.2.	Quin recorregut he fet amb els relats d'experiència per poder analitzar la complexitat del meu propi itinerari?	307
2.	LA RECONSTRUCCIÓ DEL PASSAT COM A ASSESSORA	311
2.1	Grups reflexius	312
2.2.	Capacitats reflexives	312
2.3.	Funció medidora	313
2.4.	Objecte de l'assessorament	313
2.5.	Significacions subjectives	317
2.6.	Crear un vincle	318
	2.6.1. Crisis institucionals	318
	2.6.2. Salut docent	319
	2.6.3. Escolta comprensiva	319
2.7.	Relació amb el temps	320
2.8.	Interpretar els diferents discursos	320
2.9.	Qüestionament de la pràctica	322
2.10.	Aspecte prospectiu	323
2.11.	Recapitulació	323
3.	ANÀLISI DE L'ACCIÓ DEL PASSAT A LES ESCOLES.	325
3.1	Moments més rellevants	325
3.2.	Aspectes essencials	332
	3.2.1. L'acció assessora, la reflexió sobre la pràctica del professorat	336
	3.2.2. L'acció docent és la que integra les preguntes i les preocupacions del professorat i l'alumnat en el model d'ensenyar	336
	3.2.3. L'acció de l'alumnat que explicita les seves idees en el context de l'aula	337
4.	NOVA PROPOSTA ASSESSORA. ELS RELATS	337
4.1	Camí d'aprenentatge	337
4.2.	Esquema referencial	338
4.3.	Interpretació d'inquietuds	338

4.4.	Diversitat de formes de relació	338
4.5.	Representació dels canvis	340
4.6.	Subjectivitat	341
5.	PUNTS CRUCIALS.	341
5.1	Integrar l'experiència per reflexionar el present	346
5.2.	Noves formes de comunicar-se i relacionar-se amb l'equip	352
5.3.	Explicitar el reconeixement de «jo no ho sé» i l'acceptació de les diferències	358
5.4.	Incloure els conflictes com un accés a la comprensió de les subjectivitats	361
5.5.	Principis organitzadors i línies d'acció	363
5.6.	Inclusió dels esdeveniments actuals en les pràctiques d'aula	365
5.7.	Representació dels canvis i transformacions	367
5.8.	Inclusió de la noció de canvi en la reflexió i en l'acció	370
6.	GUIA ASSESSORA	371
6.1	Primer moment: el punt de partida i el plantejament de la demanda	372
6.2.	Segon moment: la narració dins l'acció assessora	374
6.3.	Tercer moment: diferents maneres d'abordar la temàtica plantejada pel professorat	379
6.4.	Quart moment: problematitzar la realitat des de les diferents visions i versions	380
6.5.	Cinquè moment: anàlisi de les repercussions dels canvis	382
6.6.	Sisè moment: acabar l'assessorament per continuar canviant	383
6.7.	Però si aquesta és la meva guia, com assessoro?	384

4a PART: SENYALS PER CONTINUAR CANVIANT.

Presentació		387
1.	FOCALITZACIÓ D'IDEES ELABORADES AMB RELACIÓ A LES QÜESTIONS PLANTEJADES EN EL PUNT DE PARTIDA	387
1.1.	Què és el que passa, o hauria de passar, perquè l'assessorament promogui canvis o transformacions a les escoles?	387
1.2.	Què aporta de nou la reconstrucció de l'experiència viscuda a l'assessorament a centres?	388
1.3.	Què he pensat en la reconstrucció del meu itinerari que no havia pensat abans?	388
1.4.	O si ho havia pensat, ho penso d'una altra manera?	389
1.5.	Quines relacions noves he establert?	389
1.6.	Què faig amb tot això? Com faig notar als altres el meu recorregut?	390
1.7.	Què he descobert com a assessora al llarg de la recerca?	390
2.	LA FORMACIÓ ASSESSORA, UNA NECESSITAT RECLAMADA.	391
2.1	Crear espais formatius assessors	392
2.2.	Fomentar una cultura assessora que vagi de la certesa a la incertesa i de la simplicitat a la complexitat.	393

2.3.	Concebre nous punts d'orientació que ens permetin avançar	396
3.	ESTRUCTURES DE SUBJECTIVITAT	399
3.1	Primera estructura: la reflexió sobre la pràctica	400
3.2.	Segona estructura: la transformació de la pràctica	402
3.3.	Tercera estructura: el sentit relacional en la pràctica	403
3.4.	Quarta estructura: els reptes en la pràctica	405
3.5.	Més enllà de les estructures de subjectivitat	406
4.	DARRERES IDEES	407
5a PART: FI D'AQUEST TRAJECTE		
	BIBLIOGRAFIA	411
	ANNEXOS (filmació i imatges d'aules)	

S'obre el temps en espiral
no em cal horitzó sinó camí
vetllo amb les aus nocturnes
un somni sense rostre,
plena buida d'un incert demà
les fosques hores en marquen l'espera.

Caterina Lloret
Octubre 1994

Introducció

1. Origen i propòsit de la recerca.¹ Objectius. Enfocament metodològic

Feia temps que volia indagar com havia anat construint el meu estil assessor en entorns de canvi a les escoles. La immediatesa i la pressió del treball quotidià em feien aparcar un desig que cada vegada es feia més insistent. Malgrat tot, l'interès d'investigar el meu itinerari professional ha estat tan intens que m'ha abocat a la necessitat d'analitzar i comprendre vivències, percepcions, sentiments i coneixements que s'han activat quan m'he afrontat a situacions singulars, inestables i ambigües en els diferents assessoraments que he dut a terme en els darrers vint anys.

Des que vaig començar a assessorar escoles, he hagut de transitar pels entortolligats camins dels canvis. Sempre he volgut comprendre'ls, interpretar-los i dotar-los de significat. Al llarg dels anys he viscut històries ben diferents, mestres entusiasmats per transformar les seves antigues metodologies, o enutjats perquè vivien la meva intervenció com una imposició. Amb alguns d'ells vaig poder compartir il·lusions i noves pràctiques, però d'altres encara avui deuen pensar en mi amb recança. I és que la història de la meva trajectòria personal té llums i ombres que són un pont entre la meua vida i la meua professió, i que segons Goodson (2003) és una manera de fer visible la visió que té cadascú de la seva pròpia pràctica i com, des d'aquí, es pot obtenir un ampli ventall d'opinions sobre noves possibilitats de repensar el fet d'ensenyar. Aquesta idea em va interessar fins al punt de voler indagar no solament quina era la meua visió, sinó també d'on venia, com i amb qui l'havia anat construint. És un tipus d'investigació orientada cap a l'acció que emergeix immediatament i que, com diu Van Manen (2003), enllaça la recerca amb la vida i també, com diu Amato (2004), amb la formació.²

¹ Vull dir que la darrera versió d'aquest text l'he estat modificant fins que m'ha semblat que reflectia la investigació que he dut a terme. He de reconèixer que cada vegada que hi he afegit aspectes nous, els he canviat d'ubicació, els he contrastat amb altres persones i fonts, i de vegades he tornat a considerar el plantejament inicial.

² Vull dir també que ressaltar la importància dels vincles entre professió i vida, tal com també assenyala Fullan (2006), m'ha fet entendre que l'assessorament no el

Així, ara puc dir que viure la present recerca com una oportunitat de recordar el meu passat m'ha fet ser conscient d'una colla de pensaments que tenia guardats i desordenats, i focalitzar el meu interès en la necessitat de fer comprensibles els canvis assessors que he anat fent al llarg del temps, com els he atorgat sentit tractant de ressaltar la meva implicació afectiva i profunda que de mica en mica pressentia que la investigació m'aportava.

La necessitat de fer comprensibles els canvis m'ha fet centrar en la present recerca els objectius següents:

- donar significat a la meva pròpia experiència;
- reconstruir la meva pràctica assessora acompanyada d'altres persones, i
- mostrar la recopilació i la reflexió del meu itinerari.

A partir d'aquestes consideracions, diferents interrogants³ sorgien cada vegada amb més força i començaven a mobilitzar la meva recerca:

- Què és el que passa, o hauria de passar, per tal que l'assessorament a centres promogui canvis o transformacions a les escoles?
- Què aporta de nou la reconstrucció de l'experiència viscuda en l'assessorament a centres?

La indagació d'aquestes qüestions em va plantejar la necessitat de relatar els moments de transició o canvi que havia viscut al llarg dels anys en diferents escoles on havia treballat. Conscient que és un trajecte que no he fet mai sola, m'interessava centrar la investigació no solament en la meva experiència, sinó també en com jo he dialogat amb l'experiència dels altres i en el que he après

construeix l'assessor, sinó que emergeix en la interacció. Aquesta idea m'ha fet afrontar les crisis institucionals o reconèixer les problemàtiques, mostrant-me la importància de crear vincles entre idees i sentiments.

³ Tot i que, com diu Hostetler (2005), les respostes a preguntes sorgides d'una investigació no acaben amb un tot sinó que ofereixen noves circumstàncies per explorar altres qüestions.

d'algunes de les persones amb qui he compartit aquest llarg viatge. Malgrat que Benjamin ja apuntés, l'any 1936, el poc interès que té la societat (i també la mateixa comunitat educativa) pels relats a causa del paper decisiu que té la rapidesa de difusió de la informació; penso que la possibilitat que em brinda la narració de la meva experiència no és solament la de recapitular idees, sinó també poder fer explícit què he après de mi i dels altres i fer noves propostes que han emergit fruit del treball investigador.

És cert que la informació té sentit exclusivament en l'instant en què es dona i que la societat actual viu més de la instantaneïtat, però això no em fa renunciar a l'oportunitat de desplegar una narrativa que ha anat brotant lentament i que he anat teixint des de l'escolta de l'altre. Ja sé que és una feina més artesanal que xoca amb la immediatesa del món que ens ha tocat viure, però em fa sentir més coherent amb alguns punts crucials de com jo entenc l'assessorament. Són punts que en la tercera part amplio, com, per exemple: integrar l'experiència per reflexionar sobre la pràctica; destacar la importància de la comunicació i relació amb l'equip docent; reconèixer que una no ho sap o no ho domina tot; incloure els conflictes com a part del treball, o prendre en consideració els esdeveniments de l'actualitat en el currículum quotidià de l'escola, entre altres aspectes.

Vull dir també que la necessitat de centrar la recerca en la persona m'ha sorgit perquè em preocupa com desconeixem la nostra pròpia identitat. Aquest desconeixement causa, al meu entendre, molts problemes en les interaccions que hem d'establir en els assessoraments amb el professorat i fa que sovint no sapiguem com comunicar-nos uns amb els altres perquè ningú no se senti traït, qüestionat o desconsiderat. Per això em plantejo indagar també tot allò que no afrontem precisament pels temors que els altres constatin les nostres debilitats o que jo mateixa em pugui mostrar vulnerable a la seves possibles crítiques que a vegades, ara ho puc dir, he viscut com a agressions.

Sóc conscient que els discursos formatius estan farcits de paraules com *diàleg*, *respecte*, *col·laboració*, *sinceritat*... però quan ens apropem a les maneres

d'assessorar, sorgeixen una pila de temptacions assessores dissonants entre el que diem i el que fem.

Per això en aquesta recerca puc amplificar els dos interrogants abans esmentats vinculant també el que he fet i el que ara puc dir:

- Què he pensat en la reconstrucció del meu itinerari que no havia pensat abans?
- O, si ho havia pensat, ho penso ara d'una altra manera?
- Quines relacions noves he establert?
- Què faig amb tot això? Com passo comptes amb els altres del meu recorregut?
- Què he descobert com a assessora al llarg de la recerca?

Sé que hagués pogut optar per altres alternatives, com fer una compilació de desenvolupaments teòrics sobre el tema o explicar diferents experiències d'assessorament que he viscut. Però la meva opció ha estat anar més enllà en plantejar-me la necessitat d'ubicar dins de la perspectiva narrativa⁴ els relats de les meves vivències, percepcions, sentiments i coneixements que s'han activat quan he hagut d'afrontar (o fer que els equips docents afrontessin) les complexes situacions que acompanyen els canvis sempre tan singulars, inestables o ambigus. Una manera, al meu entendre, de convertir la investigació en una reconstrucció narrativa de la meva experiència.

Ara puc dir que la recerca que presento a continuació, en forma de relats que amb el temps s'han anat entrellaçant, m'ha permès posar en relació diferents experiències que he viscut en aquest llarg període i explorar les meves pròpies tendències assessores, veure quin procés he seguit i apuntar altres maneres d'assessorar que integrin les experiències de les persones involucrades en els canvis a les escoles.

⁴ La perspectiva narrativa, que, tal com diu Bruner (1988) i com exposo més endavant, es fonamenta en una manera de construir la realitat, que posa el pensament en moviment i connexió vital, i ho fa expressant, a través del relat, la singularitat de vides desplegades en les seves múltiples relacions, amb altres persones, sabers, institucions, i en definitiva, amb el món.

Així, tal com comento en la tercera part, m'interesso per investigar com es van creant les relacions intersubjectives (farcides de conflictes) en l'assessorament. Són unes relacions que vinculen no solament les necessitats de canvi del professorat amb les transformacions pràctiques, sinó també amb les experiències docents i discents.

Aquesta perspectiva metodològica se centra en la narració d'intencions i esdeveniments (temps i llocs), en què he pretès no solament donar significat a la meua pròpia experiència, reconstruir la meua pràctica assessora acompanyada d'altres persones i mostrar la recopilació i la reflexió del meu itinerari, sinó també entendre l'escriptura com un procés d'indagació del passat i del present.

És un enfocament que m'ha permès fer ponts entre la teoria i la pràctica, la vida i la professió. Aquestes connexions les he desenvolupades entorn de dos moments: a) les trobades amb les persones amb qui vaig refer el meu itinerari i b) la seva posterior transformació en relats d'experiència en què la narració ha estat una via d'accés a la comprensió i interpretació del meu itinerari.

Relatar les trobades m'ha comportat explicitar com treballa, relacionar els canvis de les escoles amb la meua manera d'assessorar, mostrar la particularitat de la meua experiència, donar consistència a les elaboracions que anava fent o donar a conèixer la meua visió.

2. Inici de la recerca

La idea d'investigar el meu procés d'aprenentatge en l'assessorament ha anat sorgint gradualment, com un gota d'aigua que va caient, a poc a poc, en un pot ple de desitjos que cadascuna guarda en algun lloc del seu jo. Sempre havia pensat que algun dia rebobinaria el meu passat i tractaria d'entendre el que havia succeït, fins que, una vegada acabats els cursos del doctorat, vaig decidir embarcar-me a investigar la meua experiència viscuda com a assessora. En

aquells moments la meva preocupació central consistia a considerar els canvis en les meves maneres d'assessorar i vaig centrar-me més en les aportacions dels altres que no pas en la indagació de les meves pròpies accions.

El fet d'utilitzar els relats d'experiència com a mètode d'investigació m'ha permès fer aportacions diferents de l'assessorament gràcies a les noves narratives que he anat construint.

M'ha costat molt prendre consciència del punt de partida, el rumb i el sentit que sustentava el meu itinerari professional. Aquesta dificultat de vegades m'ha fet pensar que era un problema de falta de recuperació de la memòria i, d'altres, una manca de reflexió deguda a les obligacions del quefer de cada dia.

Entendre que anava a investigar la meva experiència em va comportar molts problemes, perquè una cosa és recordar-la i l'altra narrar-la. Reconstruir-la i donar-hi significat⁵ m'ha comportat reconceptualitzar la meva trajectòria i anar a la interioritat transformant tot allò que estava dins meu i mediatitzat cap a fora. Ha estat com posar-me ulleres graduades i veure tot allò que hi era però que no podia veure o que veia desenfocat i borrós.

A poc a poc la narració m'ha fet sentir, parafrasejant Benjamin (1991), com si em moguéss sobre una escala, pujant i baixant pels esglaons de la meva experiència en haver d'analitzar un munt de situacions ambigües, inestables i complexes amb les quals he hagut d'aprendre a conviure. Són situacions que em porten ara a deixar clar que no vull, ni puc, donar solucions, ni respostes, ni receptes, tan sols mostrar un trajecte farcit d'interrogants oberts que continuïn mantenint viu el meu interès en l'assessorament.

Haver optat per la narrativa del meu propi itinerari assessor com a mètode d'investigació, m'ha fet percebre que la intencionalitat d'incorporar les veus dels altres ha estat sempre per donar consistència a la meva pròpia veu. Vull deixar també una idea clara en aquesta presentació, i és que sempre he percebut la

⁵ Per Gadamer (1976), el coneixement és una interpretació vinculada a l'aplicació. Per aquest autor el problema del coneixement implica diàleg interpretatiu.

present investigació com un estudi inacabat, encara que el conclougui. Aquesta idea m'ha fet decantar per una línia de recerca que no pretén exposar exhaustivament la diversitat de les teories del canvi; presentar la multiplicitat de pràctiques d'assessorament en centres educatius que hi ha actualment, o aprofundir en les diferents maneres de concebre la narrativitat en la investigació, perquè sentia que m'apartava del trajecte que volia emprendre. Des d'un començament he sabut que no volia fer una recopilació de tots aquests aspectes, que no dubto que siguin molt interessants, sinó fer una reflexió sobre les experiències que he dut a terme amb l'ànim d'obrir nous interrogants⁶, que em fan sentir la recerca com un aprenentatge, una activitat reflexiva que m'ha reclamat criteri i posicionament personal. És un esforç d'articulació, flexibilitat i complexitat que en molts moments em connectava amb el professorat per continuar investigant el meu itinerari i que al mateix temps em feia relacionar sobre l'experiència, amb la narració i la formació.

Aquesta relació l'he anat interioritzant a mesura que anava avançant en la recerca perquè m'he pogut fixar en la importància que té fer conscient l'experiència, però també que no n'hi ha prou de fer-la conscient; és per això que ho he plantejat des de la perspectiva narrativa. La narració m'ha possibilitat repensar la meua acció formativa, en poder ordenar les idees des d'altres punts de vista, obrir nous fronts d'acció o aprofundir en la dimensió teòrica. També m'ha ajudat a percebre la narració com una frontissa entre el que una sap, coneix, ha viscut, ha fet o ha sentit, i tot allò que una rep de les altres persones (referents, comentaris, aportacions...) com un aprofundiment, ampliació o transformació que articula els canvis (aprenentatges) que he anat fent al llarg de la recerca. I reflexionar així amb tota la complexitat que comporta fer front a l'afirmació «una ensenya (assessora i/o forma) tal com l'han formada».

Aquest esforç també em porta a plantejar la present investigació com un camí sempre en moviment i en una cerca constant de noves interpretacions que permetin acollir no solament l'amplitud del meu itinerari, sinó que també brindin

⁶ Com i quins efectes tindran els relats d'experiència dels docents a les aules? Es plantejaran relats a l'alumnat?

l'oportunitat que altres assessors indaguin en els seus propis projectes professionals.

És un pensament que em porta a les paraules de Polkinhorne (1988) quan exposa que el relat narratiu és una composició comprensible de la reconstrucció de l'experiència que dona significat a allò viscut i que requereix una trama, una seqüència temporal, uns personatges i una situació. Malgrat que jo sabés que disposava de tots aquests components, sempre m'acompanyava la inquietud de com podria narrar una trajectòria farcida de tants aspectes a relatar.

He de reconèixer que aportacions com la de Geertz (1973), quan exposa que les dades són textos a interpretar, o la d'Abbott (2001), quan ressalta la dimensió narrativa de la recerca, feien que l'opció que havia fet la sentís cada cop més consistent. I em fan sentir segura quan ara presento una recerca que, al meu entendre, reflecteix i concreta qüestions (referides als canvis) que m'he anat plantejant durant molts anys de reflexió i de pràctica assessora, i sobretot tracta d'explicar què ha significat per mi afrontar el repte de conviure amb un feix d'interrogants més que intentar contestar-los. I perquè el que realment vull és que qualsevol persona que s'apropi a la meva narració tingui el neguit de preguntar-se com segueix aquesta història.

3. Guia per la lectura

He creat aquest apartat amb l'ànim que cadascú que tingui a les mans aquesta recerca pugui optar per fer el seu propi recorregut lector.

Ofereixo aquesta oportunitat perquè penso que és més coherent amb el procés investigador que he anat fent, un anar i venir pels diferents apartats o en què cadascun d'ells plantegi una part important de la recerca, tingui la seva autonomia, però que alhora es necessitin uns i altres per comprendre què ha passat i què vull comunicar.

Alguna vegada he pensat en una labor de retalls per representar el camí que he seguit. He anat fent les diferents parts com si fossin peces compostes per més trossos amb diversos estampats, colors i textures. Cada part és ara una peça plena de més peces que han anat encaixant l'una amb l'altra. Qualsevol d'aquestes parts és un reflex del mateix procés de transformació que jo mateixa he anat fent.

Ara puc dir que en el transcurs de la investigació he seguit un ritme de treball molt divers. Durant un temps em centrava en una part, canviava un apartat de lloc, refeia una part d'un capítol o hi incorporava una nova idea. En un altre moment necessitava deixar-la reposar, sia perquè no tenia temps, sia perquè volia distanciar-me'n. Tot un munt de maneres de fer que a vegades m'han fet sentir com si estigués entortolligada (com la imatge que presento) dins d'una situació en què m'era difícil veure un final.



Per plantejar aquesta flexibilitat lectora, però, crec que és necessari presentar les idees essencials de cada apartat, i així cada persona podrà optar per fer la seva pròpia tria.

Sao Paulo (Biennal d'art, tardor 2006)

1a part: la mirada assessora

En aquesta part relato la meua història de vida, el meu recorregut formatiu i la meua professió com a assessora. Exposo els aspectes que han estat crucials en el meu llarg itinerari: la noció d'acompanyament, l'escolta comprensiva,

l'acolliment d'identitats o les maneres relacionals que he dut a terme amb els equips docents amb els quals he treballat.

Volia mostrar els camins pels quals he anat transitant i alhora analitzar la situació d'incertesa i complexitat que acompanya aquesta professió, més que presentar l'estat de la qüestió. Em semblava més coherent, ja que el meu treball s'ha fet a peu d'obra i per tant respon més a una interpretació subjectiva d'aquesta realitat.

En aquesta part recupero sentiments viscuts a les escoles, dins les aules, que no podré oblidar mai. He tingut el privilegi de participar en canvis curriculars tan importants com investigar el procés d'adquisició de la lectura i l'escriptura que fan els nens i nenes des dels tres anys o involucrar-me en el repte de passar del currículum fragmentat al currículum integrat amb els projectes de treball. En aquest camí ha estat fonamental donar protagonisme als nens i nenes (o nois i noies) quant a l'escolta de les seves hipòtesis o inquietuds per repensar el paper del mestre a l'aula.

Donar a conèixer la meua mirada assessora és també definir-me quant a decisions, voluntats, temàtiques o pràctiques en diferents moments: a l'inici, amb relació a la interpretació de la demanda; o al llarg del procés, en què s'aborden diverses estratègies per afrontar el contingut que vol revisar i actualitzar el professorat i s'evidencien diferents problemàtiques; i també en el tancament, en què es fa balanç d'un complex treball en el qual cadascú té la seva visió del que ha succeït. És una mirada que tracta de mostrar les vicissituds d'una professió tan complexa com necessària per a les escoles d'ara.

Els pilars de l'assessorament em permeten exposar els camins subjectius pels quals he transitat; la complexitat i incertesa que rodeja la qüestió de la identitat a través d'aspectes tan importants com la fragilitat, les pressions o dependències que es viuen tant per part de l'assessora com dels mestres en els processos de canvi, o la rellevància que té el respecte o el benestar per poder reconèixer i dialogar amb l'altre.

2a part: les empremtes en el camí

Aquí presento la metodologia i el mètode d'investigació que he utilitzat. Entenc per *metodologia*, com diu Van Manen (2003), el marc filosòfic, les suposicions i les característiques en què m'he sostingut. El terme *metodologia*, en grec el *logos*, significa 'l'estudi del mètode'; per tant, recerca de coneixement. Haver fet l'opció de relatar la meua experiència m'ha ubicat en la perspectiva narrativa. És una perspectiva que m'ha permès no solament juxtaposar veus, temporalitats i diferents punts de vista de les persones que m'han acompanyat, sinó també buscar referents que avalessin el camí elegit. No he tractat de forçar la narració des d'uns paràmetres previs, sinó de reconstruir una història des de la meua pròpia realitat.

Tal com diu Trinh Minh-ha⁷ (1993), la narració no tradueix una realitat fora de si mateixa, sinó que, més concretament, permet l'aparició d'una nova realitat perquè no descriu en un sentit estret de reportatge uns esdeveniments o processos objectivament comprovables, sinó que permet fer una versió diferent del que va ser, el que és i el que pot ser.

És una versió que he refet a través dels relats d'experiència, com a mètode de recerca que m'ha comportat explicitar per què els he triat i com els he anat desenvolupant.

Aquest camí no el vaig decidir *a priori*, sinó que l'he anat descobrint o inventant com a resposta a les preguntes i qüestions plantejades. Amb això vull dir que he passat per moments d'elaboració de més o menys complexitat, que sempre han estat susceptibles de transformacions que m'han proporcionat a vegades un angle de visió més ampli i d'altres, més possibilitats de focalització dels detalls.

⁷ Entrevistador entrevistat en: «Una discusión con Trinh T. Mihn-ha» (1993), per Tina Spangler, de la Universitat d'Emerson.

Els tres relats, que figuren en aquesta part, m'han fet notar la importància que té relacionar conjuntures i sabers vinculats amb l'experiència, la narració o la formació. Per mi ha estat una oportunitat per posar la meva experiència en relació amb una trama de problemàtiques, exploracions i recorreguts pels quals he pogut, mitjançant la indagació, expandir el meu saber en posar-me en relació amb els altres, perquè, com diu Amato (2004), «la formació és una triangulació entre qui aprèn, el context formatiu i el saber; d'aquí en neix una relació recíproca, intersubjectiva i dialògica, negociada a través d'equilibris provisionals i dinàmics que anomenem *itineraris de formació*».

En l'intent d'apropriar-me aquestes idees, plantejo els relats com un mètode d'investigació que m'ha permès, per una banda:

- a) mostrar com conviuen les tendències educatives de cada moment amb les pràctiques escolars;
- b) revisar les concepcions teòriques que guien les pràctiques i els conflictes que això provoca, i
- c) ressaltar la importància de les relacions i connexions sobre com es pensa i narra un itinerari viscut.

I per l'altra:

- d) adonar-me de la meva subjectivitat, les meves transformacions, la incertesa, les múltiples relacions que he anat establint i alhora l'obertura dels significats de tot el que relato.

És una reconstrucció en la qual he pogut veure de prop les implicacions, com planteja Fullan (2006), dels canvis curriculars des de la reflexió de l'ús de nous materials o recursos; el plantejament de nous enfocaments d'ensenyament (noves activitats o estratègies didàctiques) o el fet de repensar les pròpies creences i supòsits pedagògics.

La investigació duta a terme m'ha fet concebre els relats com un pont entre la pràctica i l'experiència viscuda, i donar-hi un sentit únic que trenca els límits del temps i l'espai.

És al final del procés d'investigació quan puc dir que els relats han estat una oportunitat de reconstruir el meu itinerari i aprendre a enfocar aspectes que abans tenia més difuminats i:

- relacionar el que jo sabia amb el que anava emergint, i entreveure noves maneres de comprendre la professió;
- fer transferències en altres contextos professionals i personals;
- ser més conscient de quan una aprèn de si mateixa, i
- analitzar les relacions amb els altres: converses, diàlegs, trobades o lectures.

El trànsit de la perspectiva investigadora en la qual m'he ubicat cap a nous valors per a l'assessorament m'ha possibilitat estructurar de manera més nítida la meva visió dels relats, com ara:

- una via d'accés per pensar els canvis en fer explícits els neguits, les inquietuds o preocupacions que té cadascú;
- una manera d'investigar que permet no tan sols refer el que ha passat, sinó també situar, valorar l'experiència i fer noves propostes;
- una connexió molt estreta amb les idees de cadascú, que al mateix temps creixen quan es posen en relació amb els punts de vista dels altres, perquè permeten reconsiderar-los i sobretot valorar-los;
- moments integradors que contribueixen al desenvolupament de la identitat de la persona pel que tenen de genuí i de real;
- una manera de donar una visió integradora de les capacitats personals;
- un mitjà d'investigació i una manera d'aprendre;
- una manera diferent de representar les percepcions personals sobre les transicions o els canvis, i una manera diferent de conèixer.

A través de la reconceptualització dels relats mostro el procés d'anàlisi que he seguit i que m'ha possibilitat no solament repensar el recorregut assessor viscut, sinó també aportar altres maneres d'assessorar que incorporassin els nous aprenentatges centrats, d'una banda, en la força del passat per poder

afrontar tot el que és nou i diferent, i de l'altra, com diu Imbernón (2007), en la interiorització i anàlisi de la situació d'incertesa i complexitat que caracteritza la professió.

Per això he creuat en els tres relats vivències, teories, textos i fragments de la pràctica.

El mètode d'escriptura narrativa que m'ha permès refer el meu itinerari assessor en:

1. reviure moments essencials de la meua vida professional;
2. recuperar plantejaments significatius que he anat fent al llarg dels anys;
3. integrar els relats d'experiència dins l'estil d'assessorar des del reconeixement que un té de si mateix;
4. ressaltar la funció mediadora entre els meus pensaments i els de les altres persones;
5. adonar-me de la necessitat de vivenciar, protagonitzar i sentir en la pròpia pell l'experiència viscuda;
6. destacar la importància de l'escolta comprensiva per anar més enllà de la pressió externa que una sent amb relació al compliment acadèmic;
7. poder fer un procés intern de revisió i reflexió en què cal tenir temps per a l'estudi i l'escriptura, i paciència per deixar que les idees vagin emergint al seu ritme, i
8. donar relleu a la funció d'acompanyant de les capacitats reflexives i interpretatives de tot el que es va reconstruint.

3a part: la mirada sobre el camí

Reunir tot aquest material narratiu experiencial a través de l'anàlisi dels relats d'experiència, des de la reconstrucció i anàlisi del passat, m'ha servit per desenvolupar un coneixement més ric i profund de l'assessorament. He pogut ressaltar els aspectes que han estat per mi més rellevants, com, a tall d'exemple, va ser l'instant en què vaig poder entrar a les aules i compartir amb

mestres i alumnes moments de canvi molt especials⁸ o destacar els aspectes essencials de la meva acció assessora amb relació a l'acció docent i a la de l'alumnat.

És una complexa elaboració que m'ha permès fer noves propostes assessores que aprofundeixin la meva visió de la interpretació de les demandes de les escoles, analitzin la dimensió relacional de l'assessorament en els equips docents, mostrin diferents maneres de representar els canvis que es van duent a terme a les aules o com s'acullen els diferents punts de vista dels mestres amb relació al contingut tractat.

Aquesta elaboració també m'ha fet repensar els punts crucials de l'assessorament avui com un apropament a les complexitats del món escolar i esbossar una nova guia assessora des d'una perspectiva de trobada de múltiples mirades provinents de la recerca de l'experiència.

4a part: senyals per continuar canviant

El diàleg amb les qüestions plantejades en la introducció m'ha fet entendre els trossos i els fragments d'experiència com a relacions de saber i d'actualització assessora, i també mirar aquesta realitat de manera diferent. Després de recórrer aquest llarg camí, he pogut donar sentit a la meva pràctica com un lloc per repensar la complexa relació entre ensenyar i aprendre.

L'avenç en la recerca m'ha possibilitat focalitzar idees elaborades amb relació a les qüestions plantejades en el punt de partida. Aquesta focalització em fa sentir el futur de l'assessorament com un balbuceig de relats d'experiència en situacions complexes en què l'heterogeneïtat no es pot expressar en una seqüència lineal sinó com una transformació d'aprenentatges situats en les

⁸ Recordo el matí de l'11 de març del 2004, quan era a classe de segon de l'escola D. i vèiem la mestra i jo com arribaven els nens i nenes impactats pel que havien vist la major part d'ells a la televisió abans d'anar a l'escola: l'atac comès pels terroristes a Madrid. A mesura que anàvem escoltant les seves preocupacions, vàrem decidir tirar endavant un projecte de treball que es va convertir en un dels treballs més especials de la seva (i la nostra) vida.

dependències amb els altres i iniciar noves exploracions en què s'entrecreuin conceptes, sentiments, imatges, sonoritats, idees o velocitats. Aquesta dimensió descentrada i plural m'ha portat a pensar en espais i cultures formatives que em permetin reconèixer maneres noves de percebre, sentir o escoltar diferents veus que es transformin en múltiples oportunitats de canviar inèrcies, rutines o pràctiques obsoletes, i també continuar reclamant la formació assessora, tan necessària per a totes les persones que ens hi dediquem.

Tota aquesta complexa xarxa analítica m'ha abocat quasi en el tancament de la recerca, a l'elaboració de les meves pròpies estructures de subjectivitat. Una elaboració que m'ha permès centrar les idees més significatives per mi per poder mostrar les dificultats o inseguretats que m'han guiat cap a la reciprocitat o compromís; les transformacions o els canvis que he treballat dins la participació i explicitació d'inquietuds; el sentit relacional que he desenvolupat per tal que els grups de mestres s'impliquessin en les seves pràctiques, o el fet d'afrontar els reptes com una manera d'assumir riscos.

En les darreres idees recapitulo amb l'ànim d'haver pogut mostrar la meua identitat i subjectivitat assessora en recuperar allò que era viu en la meua memòria i que ha constituït un lloc per repensar emocions i sentits que m'ha obert maneres noves de valorar l'experiència.

5a part: referències bibliogràfiques i annexos

M'agradaria també que la lectura d'aquesta investigació arribés a provocar interès per tal que altres persones narressin la seva pròpia experiència, perquè segons Gadamer (1988), allò que orienta el subjecte actiu i pràctic està determinat des del subjecte mateix, des del seu propi saber, i encetar així una via de reflexió que possibilités pensar l'assessorament des d'altres mirades.

1. RELAT DE LA MEVA HISTÒRIA: VIDA, FORMACIÓ I PROFESSIÓ

¿Valoro porque deseo o deseo porque valoro?

Amartya SEN

En aquest apartat expresso el meu pensament i el meu recorregut, des de fa més de vint anys, compartit amb d'altres en situacions d'assessorament. És un treball narratiu que m'ha requerit explicar, comprendre i interpretar pràctiques, situacions i processos.

En la narració de la meva trajectòria exposo les idees centrals del meu procés de transformació professional i en la narració de meva història contextualitzo la meva experiència en les diferents escoles en les quals he treballat. L'una i l'altra m'han ajudat a prendre la decisió de mostrar la meva mirada assessora en els moments més rellevants. Aquesta entretinguda tasca d'indagació m'ha possibilitat elaborar el que són per mi els pilars de l'assessorament: el saber relacional, la qüestió de la identitat i el sentit de la responsabilitat.

1.1. El meu camp d'estudi

El que pretenc aquí, encara que sigui de manera introductòria, després ja ho desenvolupo en profunditat, és exposar el camp d'experiència que investigo amb relació a l'assessorament per tal de poder mostrar la manera com diferents aspectes crucials, com són la noció d'acompanyament, l'escolta comprensiva de les necessitats de canvi dels docents, l'acolliment d'identitats o les diferents maneres de relacionalitat, han anat formant part del meu propi saber al llarg dels anys.

El fet d'haver de traslladar allò viscut i sentit a l'escriptura, i malgrat que sempre quedi limitat pel llenguatge mateix, no deixa de ser un desafiament per poder compartir tot allò que he anat aprenent i sobretot sentint.

També pretenc situar-me (situar-vos) dins de la recerca, tenint molt present que la relació que estableixo amb el procés d'investigació ha influït en la meua vida, de la mateixa manera que la meua vida ha influït en la manera de tirar-la endavant.

És des d'aquesta xarxa d'experiències que necessito narrar, encara que sigui breument, per què vull començar a parlar no solament de la meua història, sinó també de la meua trajectòria de formació i del procés de transformació que he seguit en l'assessorament. Una de les raons a la qual he prestat atenció és la necessitat de situar els tres relats d'experiència com a eix de la meua investigació.

És per això que la recerca està narrada en primera persona, ja que sóc jo mateixa el subjecte de la recerca i és a través d'aquest sentir(-me) que puc mostrar el que he investigat. Sento que tot allò viscut i compartit forma part del meu relat. Per aquest motiu no he utilitzat pseudònims per a les persones que m'han acompanyat o per a les escoles que he assessorat.

Partir de mi mateixa m'ha permès parlar de les relacions amb els altres, moure'm des de l'experiència i poder donar a conèixer com he anat construint la meua mirada assessora.

A manera introductòria, ja anticipo que el que mostro en la present recerca és la manera com he anat atribuït significats, a través de l'experiència, a l'assessorament; aquest treball m'ha facilitat no solament investigar un camp molt conegut per mi, perquè fa més de vint anys que m'hi dedico, sinó també elaborar noves narratives assessores.

El lector o lectora que llegeixi aquesta recerca es trobarà amb la narració d'un estudi minuciós de com he construït el meu saber assessor abans i durant la investigació. És un saber que he de reconèixer que ha anat creixent fruit de la meua experiència personal i professional, no solament en l'àmbit pedagògic, sinó també en el psicoanalític. Hi ha, però, un argument conceptual en la decisió d'investigar i donar a conèixer els diferents recorreguts pels quals he

passat, i és que «el canvi, perquè es pugui vincular a cada persona, ha de ser compartit».

Anticipo aquí que no he fet un estudi exhaustiu entorn de l'assessorament avui, sinó que tot el que mostro és fruit, com ja he anat dient, de l'anàlisi de la meua experiència sempre acompanyada dels altres. Però també vull dir que aquesta investigació m'ha facilitat: plantejar una nova proposta assessora basada en els relats d'experiència; exposar els punts que són crucials per mi en l'assessorament, i, finalment, proposar una guia assessora i elaborar diverses estructures de subjectivitat que sostinguin la meua experiència. Malgrat que hagi d'acceptar que en un inici només donava importància a les veus dels altres, a mesura que anava avançant en la investigació vaig anar incorporant la meua pròpia veu. Això també em va passar quan vaig començar a assessorar; llavors treballava fonamentalment amb els mètodes d'ensenyament que utilitzaven els mestres a les seves aules, però a poc a poc vaig anar prenent en consideració les concepcions docents i més tard els seus relats d'experiència com un eix significatiu per poder afrontar els processos de canvi i millora de l'escola, i veient-me com a part integrant del procés encara que des de la complexa asimetria que planteja el meu rol d'assessora externa.

Per tirar endavant tot aquest entramat, he anat buscant documentació que pogués sostenir la necessitat de començar exposant la meua història personal, de formació i d'assessora. He de reconèixer que se m'ha fet difícil narrar la meua pròpia evolució. Jo necessitava fer un pont entre la meua vida i la meua professió, tal com he exposat en la presentació, però em va costar molt trobar diferents significats que sostinguessin la meua elecció. Són significats que amb el temps m'han anat guiant cap a la perspectiva narrativa, com a enfocament metodològic de la recerca, perquè em va permetre, des del moment en què vaig fer la tria, mostrar millor no solament el meu recorregut formatiu, sinó també els diferents aspectes que han sostingut la meua pràctica, com ara: interpretar les inquietuds dels docents; estructurar el diàleg cap a maneres noves de comunicar; avaluar atentament les diferents iniciatives; acceptar que certes percepcions o sensacions són plausibles; admetre la realitat de les impressions dels docents sobre mi; compartir carrerons sense sortida, o

assumir els riscos de l'espontaneïtat, entre d'altres. Aquests aspectes han tingut una influència molt clara en la meua manera d'assessorar i hi he pogut aprofundir, com ja explicaré més endavant, gràcies al meu saber psicoanalític.

Vull dir també que el fet d'haver triat la perspectiva narrativa és perquè, com diu Delory-Momberger (2007), constitueix el fet biogràfic primer, sobre el qual s'erigeixen la retrospectiva de la vida passada i la projecció futura, tant des de les situacions més singulars com des dels fets més quotidians. Així doncs, la narrativitat ha fet emergir, per una banda, una manera de fer explícita com he anat elaborant un recorregut plegat de múltiples tendències, orientacions, teories i pràctiques (que m'ha comportat una reconstrucció de la meua pròpia comprensió sobre l'assessorament), i per l'altra, com he anat teixint línies de transformació traçades en la necessitat d'indagar noves maneres d'assessorar des de la meua experiència amb els altres.

Aquesta tasca m'ha requerit la construcció d'un camp intel·lectual no solament per compartir les diferents maneres de pensar les demandes dels docents, sinó també de relacionar-me amb els altres i sobretot de traduir les diferents trobades en noves narratives.

Així puc dir que m'he aproximat a l'objecte d'estudi a partir d'experiències molt diferents i que a través de les relacions amb els altres, m'han anat conformant una perspectiva de la qual ara m'és impossible prescindir.

1.2. D'on vinc

Fins als deu anys vaig viure en un poble de pocs habitants (Piera). Aleshores la gent es passava moltes estones al carrer i anant d'una casa a l'altra. Allà vaig tenir el meu primer grup d'amics i amigues. Tothom em coneixia i sabia de quina casa era. Intueixo que el fet sentir-me coneguda quan era petita em donava certa tranquil·litat (ara potser m'atabalaria). Malgrat que hi visquéssim bé, els meus pares, per diferents motius, van decidir anar a viure a Barcelona; la idea em va entusiasmar. Canviar de casa, d'escola, d'amics, m'atreia i al mateix temps em generava respecte. El record d'aquella època és bo,

m'agradava l'escola que havien triat els meus pares, Isabel de Villena, i l'ambient que hi havia: les classes de la directora, Carme Serragolloga, amb qui vaig conèixer molt de prop l'obra d'Unamuno; o de M. Aurèlia Campany, que ens portava al Romea perquè poguéssim conèixer de la mà de la companyia de teatre Adrià Gual obres d'Espriu com *Ronda de mort a Sinera*. En aquelles èpoques els alumnes del Villena érem sempre els qui primer vèiem les obres de teatre del Romea. Era una experiència curiosa veure com alguns professors i professores de l'escola eren alhora actrius i actors de teatre, com, per exemple, Xavier Elorriaga o Carme Sansa, entre d'altres. Les classes de literatura, història o filosofia eren sovint esperades per tots nosaltres perquè mai no es basaven en el programa de l'assignatura sinó en històries i anècdotes viscudes pel professorat, ens feien sentir el contingut de les assignatures, sobretot de literatura i filosofia, des de la quotidianitat, ens apropaven als grans autors i autores com si visquessin al nostre costat. Potser va ser aleshores quan vaig començar a donar importància a les històries de vida i a sentir com es podia transgredir el currículum. A més, aquesta escola, per aquelles coses de l'atzar, ha estat una de les escoles que he assessorat més tard. Com tota escola, s'ha anat transformant, a parvulari i cicle inicial s'han fet diverses innovacions, però la primària i secundària han perdut aquell aire transgressor que jo recordo. Tot i així, encara queda un aire, sobretot un desordre molt especial, d'aquells temps.

En acabar el batxillerat vaig voler estudiar una carrera relacionada amb «estar amb els altres». Durant un temps vaig dubtar entre Psicologia o Pedagogia, finalment em vaig inscriure a la Universitat Autònoma per estudiar Psicologia, després de dos cursos comuns de Filosofia i Lletres. De la meva carrera, en guardo més bons records de les amistats que no pas dels continguts, sobretot dels darrers cursos de l'especialitat, perquè en la meva facultat dominava la línia conductista. Recordo el llibre de *Ciencia y Conducta Humana (Una Psicología Científica)* de B. F. Skinner, que sempre el vaig tenir entravessat. Els dos darrers anys també vaig treballar en una escola especial privada, i allà ja vaig entendre que tot allò que estudiava a la carrera em servia de ben poc per estar amb uns nens i nenes carregats de problemes i dificultats. La feina m'agradava més que no pas la relació que vaig tenir amb la directora, que

sempre va ser molt difícil. Per això, quan tres anys més tard em van oferir un lloc de treball a una escola ordinària, Pompeu Fabra, vaig aprofitar l'oportunitat de marxar d'una institució que no em deixava créixer.

1.3. Els meus inicis assessors

En aquesta escola, tal com narro en el primer i segon relat, vaig construir una part de la meva trajectòria assessora que avui està en mi i vaig començar a tastar els gustos i els disgustos que acompanyaven els canvis.

Els primers anys vaig treballar activitats que estaven estretament vinculades a les idees de Freinet, Decroly o Montessori i la formació permanent dels mestres, fonamentalment les escoles d'estiu dels anys setanta i començaments dels vuitanta. Amb la LOGSE es van propagar nocions teòriques que promovien maneres noves d'organitzar el currículum utilitzant fonts d'inspiració basades en teories psicològiques de Piaget (1971), Vigotsky (1979), Ausubel (1976), Bruner (1968), Reigeluth i Stein (1983), entre d'altres. No pretenc aquí fer una llista o presentar una panoràmica general del canvi a l'escola durant els darrers vint anys; ja hi ha prou literatura al nostre país que ho explica, només vull mostrar alguns dels camins per on he passat i què me n'he emportat.

Recordo de manera molt especial com els principis de l'escola activa impregnaven tota pràctica docent. Ara em vénen al cap escenes en què els nens i nenes aprenien a resseguir les lletres damunt del paper de vidre, o l'olor del ciclostil que no parava ni un moment de copiar els denominats *textos lliures*, o la pila de vegades que anava a veure com creixien els enciams a l'hort que teníem en un racó del patí o la quantitat d'hores que vaig dedicar a la planificació d'activitats basades en l'observació de la realitat. Tot plegat em feia sentir bé; a l'escola es respirava un bon ambient amb l'alumnat i amb la majoria de les famílies que s'implicaven en l'organització.

En aquesta mateixa escola vaig viure fonamentalment l'experiència de transformació de l'enfocament de la lectura i l'escriptura a parvulari i cicle inicial

i de la reorganització del currículum a través dels projectes de treball en tot el centre. Aquesta experiència em va permetre entendre la profunda vinculació que hi ha entre l'assessorament i les inquietuds o els desitjos que explicita el professorat.

Durant aquests anys van néixer els meus dos fills, una experiència molt desitjada però que alhora em creava moltes contradiccions, perquè sempre pensava que no estava prou amb ells i que dedicava massa hores a la meva feina. Ja sé que no dic res de nou i que totes les mares treballadores hem hagut d'aprendre a conviure amb aquest sentiment contradictori.

Quan l'escola es va integrar a la xarxa pública, com gairebé totes les del CEPEPC⁹, jo estava de baixa per malaltia. No em vaig presentar a les oposicions, primer perquè no podia, i després perquè vaig decidir que no volia presentar-m'hi; necessitava estar tranquil·la i a prop de la meva família, però tot i així no em volia desconnectar de la meva professió, sempre m'ha agradat. A mesura que em vaig anar recuperant, vaig començar a escriure amb el F. Hernández sobre l'experiència de canvi d'aquesta escola (Pompeu Fabra), i així va sorgir el llibre *La organización del currículum por proyectos de trabajo*.

1.4. Passejada en el temps per la trajectòria assessora

Quan l'any 1987 vaig deixar el meu treball de psicopedagoga en aquesta escola, després d'un temps de descans, vaig començar una nova ruta com a assessora externa als centres. Aleshores ja arrossegava tota una experiència farcida de coneixements teòrics i pràctics que havien anat deixant empremta en la meva manera de concebre les complexes relacions entre ensenyar i aprendre. Des de llavors no he deixat d'assessorar, una feina que en els darrers deu anys compagino amb la docència a la Universitat i amb la meva tasca de coterapeuta de grup amb persones adultes. Durant tot aquest temps que he treballat a l'escola i a la Universitat he tingut la sort de fer-ho acompanyada de molts mestres d'extraordinari talent. De vegades he anat

⁹ Col·lectiu d'Escoles per l'Escola Pública Catalana.

ajuntant l'espai universitari amb l'escolar, les experiències sempre han estat molt enriquidores. Recordo el dia que uns nens i nenes de primer de primària¹⁰ van venir a la Universitat a explicar, al meu grup de primer de Formació del Professorat, els seus projectes d'art; la vivència d'aquell dia va ser molt intensa.

A vegades he tingut temptacions de deixar de fer d'assessora, però he de reconèixer que és un treball que em continua atraient, compensant i d'alguna manera, atrapant. M'atrau l'escola, la relació amb els mestres, amb els nens i nenes, amb les famílies. M'agrada que els nens i nenes de P3 em preguntin qui sóc, què faig dins de la seva aula, que m'ensenyin allò que fan, que m'agafin de la mà per portar-me a un racó on tenen la peixera, la gàbia del conill o la seva caps de vida. Sento l'assessorament com un enriquiment personal i professional que va nodrint la meua experiència. Sovint em sap greu no tenir més temps per estar més estona dins les aules, assistir a determinades activitats culturals o informatives. Sé que quan busco el temps, el trobo i després em sento satisfeta d'haver-hi estat. Recordo molt especialment el darrer festival de dansa al qual vaig assistir a l'escola Serralavella. La idea que un professional de la dansa ajudés els nens a pensar les *performances* més diverses i creatives, em va entusiasmar. Aquell dia es van barrejar nens i nenes de totes les edats; les idees i sobretot les simbologies anaven brotant en un acte dinàmic i alhora innovador, lluny de la infantilització i la simplificació que encara abunda en moltes escoles pel que fa a l'organització d'aquest tipus d'esdeveniments. Però una cosa és fer-ho un dia, que té molt valor, però l'altra és integrar-ho en l'organització de cada dia. Les escoles continuen organitzades en grups per edats i plantejant alternatives a la compartimentació de les àrees. I és que encara queda molt camí per recórrer en la transició del currículum fragmentat al currículum integrat.

Al llarg de tots aquests anys he anat construint la meua pròpia mirada assessora. És una mirada que m'ha requerit dedicar molts esforços en diferents moments, per exemple quan he hagut de posar damunt la taula l'esgotament dels mètodes d'ensenyament tradicional per part dels alumnes. Aquesta

¹⁰ Vegeu l'annex 1.

problemàtica és important treballar-la perquè, moltes vegades, encara que s'utilitzin pràctiques noves, els mètodes tancats i rígids continuen tenint molta inèrcia. Una evidència molt clara en la meva trajectòria ha estat amb relació als projectes de treball que he hagut de rescatar de l'ús reductiu i simplificador que en feien alguns mestres, que pretenien tancar-los en una seqüència de passos en què tot estava planificat i programat abans. Abordar aspectes com adaptar-se a les circumstàncies variables, esbrinar les dades necessàries o entrecreuar diferents hipòtesis per anar més enllà del recull d'informació, eren elements essencials per abordar inèrcies docents molt potents. El desig de treballar amb el supòsit que el fi és fix, determinat i immutable, n'és un. Per molts mestres només s'han de planificar, programar, calcular i manipular els mitjans. Treure els projectes de treball d'aquesta racionalitat instrumental ens ha plantejat la permanent necessitat de pensar diferents versions. Des de l'inici, a finals dels anys vuitanta, fins ara, hem¹¹ anat reinventant, repensant i sobretot elaborant maneres noves de dur-los a la pràctica amb la companyia d'alguns mestres que no desisteixen a convertir els projectes de treball en una experiència singular.

Però les noves versions no han estat només en el marc dels projectes; amb el pas del temps també he anat elaborant maneres noves de pensar l'assessorament. D'alguna manera, el contingut i l'enfocament s'han anat nodrint l'un de l'altre en un creuament constant. Ara la recerca ha estat per mi una nova oportunitat per ampliar les lectures i per contrastar amb altres persones les idees que anava construint. Tot un aprenentatge investigador que no el sento atapeït de rampoines, o trastos vells, sinó que m'ha fomentat un sentiment de consciència de continuar ressuscitant, com diu Bauman (1997), la capacitat de relacionar-nos amb els altres per abordar conflictes inevitables en nombroses situacions de la vida en comú.

Són idees que, quan reculo, veig que en mi van arrencar del qüestionament dels mètodes per ensenyar a llegir i a escriure i de l'aplicació dels centres d'interès. Aquests qüestionaments ens van plantejar la necessitat d'integrar les veus dels nens i nenes en una escolta quotidiana que ens feia replantejar i

¹¹ El plural és perquè aquest procés l'he fet acompanyada, al llarg del darrers vint anys, del Grup de Projectes de l'ICE.

qüestionar l'organització de continguts que fins aquells moments dúiem a la pràctica i que eren completament aliens a les seves vides, tal com explico amb més deteniment en el segon relat. Hopkins (2001) assenyala que es tracta d'escoltar les necessitats dels alumnes per posar en marxa pràctiques innovadores i crear estructures institucionals que les puguin sostenir. Això significa poder-nos interrogar nosaltres mateixos i deixar que els altres s'interroguin sobre allò que volen treballar amb relació a maneres noves organitzatives vinculades amb la realitat social, cultural i científica.

La integració d'aquestes veus em va permetre també analitzar amb el professorat la funció dels llibres de text, relacionar totes les matèries al voltant d'un tema, tractar diferents fonts d'informació, integrar l'avaluació dins del procés d'aprenentatge, recollir sistemàticament les converses d'aula i definir les preguntes dels nens i nenes. Són temàtiques que formaven part de la meua tasca assessora. Recordo que les sessions passaven molt ràpidament, el treball era en aquells moments molt intens. La realitat entrava amb força a les aules i així, temes com els conflictes bèl·lics, les desigualtats socials o els nous descobriments mèdics, ens feien mirar la vida, la malaltia o la mort de manera diferent.

A mesura que avançàvem en l'enfocament dels projectes de treball, sorgien més i més interrogants; es podia parlar de la mort amb els nens petits? El terrorisme podia ser objecte d'estudi? L'anàlisi dels nostres prejudicis amb relació a la problemàtica de la immigració podia ser un tema de projecte? Preguntes i més preguntes brotaven sense parar en les reunions, altres qüestions quedaven silenciades i acabaven sortint en un moment o altre en forma de resistència als canvis. Alguns mestres tornaven a pràctiques de caire instructiu perquè s'hi sentien més segurs. Malgrat que aquest treball es va anar divulgant i estenent a moltes escoles, també vaig poder veure que els canvis de fons gairebé mai no tenen lloc i menys per part de tothom, i que la noció de canvi que jo tenia no deixava de ser una idealització del que jo pensava que podia arribar a ser, perquè, com diu Melucci (1991), quan pensem en la possibilitat de canviar, sempre estem dividits entre el desig i la por, entre l'expectació i la incertesa. Més endavant recupero el tema de la por.

Incorporar les noves versions de projectes de treball (que emfatitzin les transferències a altres situacions, donin importància a l'aprenentatge d'un mateix, impliquin la relació amb els altres, tractin temàtiques que poden ser interpretades des de diferents punts de vista, atenguin la part subjectiva, acullin les incerteses del món actual, siguin una eina per a la comprensió de les relacions entre les persones i els continguts, respectin la pluralitat dels valors, etc.), m'ha fet sentir l'assessorament com un projecte en què es comparteixen vivències i coneixements, es trenen noves relacions, es genera una dinàmica de diàleg i qüestionament. I m'ha permès veure com les diferents creences, opinions i valoracions poden conviure al llarg de tot el procés assessor. Que ningú no pensi que aquesta perspectiva assessora resol els problemes i neguits dels centres, però crec que permet establir relacions entre les coses que passen en l'assessorament i les que passen a les aules i buscar argumentacions que facin de pont entre els aprenentatges i els sabers. És una nova narrativa que m'ha possibilitat donar nous sentits a l'assessorament en poder compartir amb el professorat nous desafiaments que m'han permès oferir suggeriments diferents per la pràctica, afavorir l'explicitació d'idees, incorporar les adversitats o ressaltar les diferències com a elements essencials de l'assessorament. És entendre'l com un estar amb l'altre perquè aquest pugui prendre les seves pròpies decisions i alhora les pugui compartir amb altres persones dins i fora de l'escola.

Sé que tot el que vaig exposant pot semblar molt utòpic, sobretot quan pensem en els difícils moments pels quals passem les persones que treballem a les escoles. Amb el temps he entès que els processos de canvi ressonen en les persones i en la institució de maneres molt diferents. Acceptar aquesta realitat ha significat donar relleu a les paraules de la Marisol (mestra i amiga), que diu: «no es tracta de parlar de canvi, sinó de posar-se a ser un mateix».

Pensar en el «posar-se a ser un mateix», em recorda una pila d'històries viscudes amb els equips de mestres, d'assessors i de formadors tractant de compartir propostes innovadores. I és que relatar l'experiència des del «posar-se a ser un mateix» permet parlar dels itineraris sense tancar, dels problemes

que ens acompanyen, dels reptes que ens il·lusionen, dels entrebancs que ens ofeguen, dels constants dilemes que se'ns presenten, i així visualitzar les nostres paradoxes o mostrar les diferents cares de les situacions. És un aprenentatge al qual no hauríem de renunciar ni l'hauríem d'excloure, perquè és justament des de l'esforç que comporta reconstruir situacions, vivències i percepcions que podem aprendre a conviure amb l'adversitat i la incertesa. Contràriament al que acostumem a pensar, les il·lusions i les dificultats van agafades de la mà. Els relats, com diu Sennet (2000), són molt més que una crònica d'esdeveniments, donen forma a l'avançament del temps, suggereixen motius que expliquen per què passen les coses, i en mostren les conseqüències.

1.5. Construir-se la identitat

El meu projecte de vida s'ha mogut entre llums i ombres, igual que el meu projecte assessor. Buscar la llum a través de la meva experiència ha estat sempre present en la recerca. I també el fet de poder reconèixer les ombres que m'han acompanyat al llarg de la meva vida, no solament les professionals, sinó també les personals, no com a obstacles, sinó com una font de saber. Una apropiació complexa en què he hagut de capturar els diversos diàlegs que habiten en mi. Això no ha estat gens fàcil, però quan els he trobat, he de reconèixer que ha estat molt significatiu, tal com es veurà més endavant, perquè m'ha ajudat a entendre els ponts entre la meva vida, formació i professió.

Per això penso que investigar en l'assessorament a través de la meva experiència és investigar la meva vida. Aquest relat és una part de la meva història de vida, de formació i de professió, que, com diu també Delory-Momberger (2007), és la història que la persona s'explica a si mateixa, en què dona forma a la pluralitat de pertinences i funcions, perquè s'aprehèn a si mateixa i aprehèn la seva vida a través de les històries. Aquest relat pot ajudar a entendre el camí d'investigació que he seguit i com he anat apropiant-me les idees.

Vull deixar clar també que m'ha costat molt prendre consciència del rumb que sustentava el meu saber personal, de formació i assessor. Intueixo que això és fruit de les meves divagacions i dificultats per afrontar un repte que, malgrat que m'ajudi a desvetllar camins difosos, troba una resistència latent i constant a mantenir-los separats. Encara ara se'm fa molt difícil veure'n el sentit; més d'un cop se m'ha plantejat el dubte d'esmicolar-los i a poc a poc anar-los ajuntant. Però després he optat per anar mostrant les diferents elaboracions a mesura que anaven emergint. Per això penso que és absolutament rellevant que pugui expressar el cúmul d'idees que brollen en el meu cap, perquè és una manera de mostrar la meva pròpia coherència (i alhora incoherència) entre allò que penso, allò que visc i allò que sento. I mostrar d'on prové el meu saber i com l'he anat construint és part del meu camí investigador.

Aquest camí m'ha fet buscar en el meu passat tota mena d'escenes viscudes que, segons ressalta Denzin (1997), donen a entendre el sentit de la recerca, poden no solament guiar el lector o lectora en aquesta recerca, sinó també ajudar a comprendre l'opció investigadora i les nocions en les quals m'he sostingut.

El sentiment que he anat tenint de mi mateixa al llarg del temps m'ha ajudat a narrar allò que he anat vivint. Aquesta activitat narrativa ha anat emergint com una hermenèutica¹² pràctica, una estructuració de les meves vivències, a les quals he anat atribuït significat, és a dir una història vinculada amb mi mateixa.

1.6. L'experiència en les adversitats

Vull parlar també de la importància que ha tingut per mi el fet d'haver passat situacions difícils com la malaltia, perquè m'ha portat, i m'atreviria a dir que m'ha forçat, a donar sentit a la por del no-futur i del dolor. Aquest sentiment m'ha fet ser més conscient de com havia d'afrontar l'adversitat. Una part que penso que no tenia descuidada, però en els moments durs de la meua vida hi

¹² L'hermenèutica consisteix en la teoria i la pràctica de la interpretació. El terme deriva del déu grec Hermes, que tenia encomanada la tasca de comunicar missatges a Zeus i altres déus.

he entrat de ple. A poc a poc he anat esbrinant que les dures experiències per les quals he hagut de passar m'han ajudat a entendre la importància de la presència dels altres en moments difícils, com cada persona s'apropa o s'allunya de tu de manera diferent.

Per això al llarg de la recerca em plantejo indagar tot allò que no afrontem, que silenciem o ocultem, precisament pels temors que els altres constatin les nostres debilitats o que nosaltres ens puguem mostrar vulnerables a la seves possibles crítiques que sovint vivim com a agressions. Sóc conscient que els nostres discursos estan farcits de paraules com *diàleg*, *respecte*, *col·laboració* o *sinceritat*, però quan ens apropem a les maneres d'assessorar sorgeixen una colla de temptacions dissonants entre el que diem i el que fem.

La necessitat d'analitzar i comprendre aquestes dissonàncies farcides de vivències, percepcions, sentiments i coneixements que s'activen quan ens hem d'afrontar a situacions de canvi (singulars, inestables o ambigües) és un altre dels motius que m'ha fet rebobinar el meu passat en la companyia dels altres.

Al llarg de la meua vida he viscut dissonàncies de tota mena, algunes m'han ajudat a entendre'm, tot i que sé que d'altres han quedat difuminades i, fins i tot, oblidades. Per què unes i no unes altres? Potser perquè n'hi ha algunes que s'incrusten en la vida d'una i d'altres queden desconnectades perquè no s'han pogut vincular a l'experiència.

Per això en el meu itinerari hi ha vivències que porto a sobre, des de fa molts anys, de dolor i de la por del no-futur. Per allò que una de vegades no pot triar o evitar el que li cau a sobre, jo he passat per situacions de malaltia, com ja he dit abans, que m'han portat a la reflexió forçosa de la por. Malgrat que hagin estat sotragades molt fortes, que ara encara quan hi penso m'esgarrifo, amb el pas del temps he pogut apropar-m'hi des de la saviesa de la vida, en què hi hagut moments de por i de patiment, que poden arribar a esdevenir oportunitats per a la reflexió.

Des d'aquesta experiència que m'ha tocat viure, he pogut analitzar les pors que senten els docents davant dels canvis. La reflexió sobre les pors ha fet que les pogués incloure dins l'assessorament com una situació que es pot donar en qualsevol moment, en un dia de classe quan les idees no flueixen com una espera, quan un fill no actua com una voldria o quan sents un dolor físic que no saps identificar. Tenir apropiat aquest saber conviure amb les pors, m'ha fet sintonitzar amb els altres davant de les seves pors: que una cosa no es faci bé, que no s'obtingui un bon resultat, fer el ridícul o tenir vergonya d'explicar allò que no es té clar. És potser una part d'allò que se'n diu capacitat d'empatia plantejada com una necessitat en el món de la pedagogia o de la clínica. Però en el meu itinerari l'empatia cap a situacions de por, que jo he desenvolupat amb més profunditat des de la por dels canvis, té una gran intensitat perquè l'he construïda dins del meu jo enganxat a les meves vivències. Que ningú pensi que dic que s'han de viure situacions límit (com pot ser una malaltia, una pèrdua, la mort, un accident...) per poder tenir empatia amb els altres, però el que sí que puc dir és que en el meu cas, en viure-les i poder-les significar, s'han incrustat en la meva pròpia identitat i formen part del meu saber relacional.

1.7. Sabers dins sabers

Però vull dir també que entendre que els canvis estan farcits de moments de por, que es construeixen en relació amb els altres i que s'han de sentir en primera persona, com a protagonistes i sobretot autors del seu propi procés, no solament és fruit de les meves experiències personals viscudes en l'adversitat, sinó també de la meva experiència en l'àmbit psicoanalític. És una experiència que he viscut des d'una i altra banda del divan. Per una banda, acompanyada del meu terapeuta vaig poder explorar la meva història passada i present. Crec que la noció d'acompanyament, que després he incorporat de manera molt significativa en l'assessorament, la vaig apropiat en aquells moments. A poc a poc vaig anar trobant noves claus d'interpretació de la meva vida i també de les relacions amb els altres. Vaig entendre aleshores les complexitats del meu itinerari, l'abisme que hi ha entre voler canviar o poder canviar, que una cosa és ser conscient d'allò que et passa i una altra prendre decisions moltes

vegades dissonants amb el que una voldria fer, que la reflexió ajuda a interpretar la trajectòria, però que en qualsevol situació cal trobar les claus personals per poder-la explorar.

És una experiència que té molta significació en la meua trajectòria, i sobretot en aquesta investigació, perquè aquest creixement personal i professional m'ha ajudat a prendre consciència no solament dels canvis que han tirat endavant, sinó també dels que han quedat travats, i revisar així la tendència que he tingut, diverses vegades, i sobretot a l'inici, de culpar els mestres (o les seves suposades resistències) quan les noves propostes no es duïen a la pràctica. Implícitament donava per suposat que els canvis no els havia de fer jo sinó els altres, i això em permetia pensar que jo era fora o per sobre dels seus problemes.

Crec que és important mostrar com he integrat el meu bagatge clínic, com a pacient, estudiant i terapeuta, en la meua pràctica assessora; d'altra manera, no es podrà entendre, amb tota la seva amplitud, la meua mirada entorn de la complexitat relacional que emergeix en l'assessorament quan es volen tirar endavant canvis per millorar l'escola. Elaborar el sentit relacional, l'acolliment de les identitats, el respecte o el reconeixement de l'altre és, doncs, fonamentalment fruit de la meua experiència en l'àmbit psicoanalític. No vull dir que la pedagogia no sigui per mi un referent important en l'assessorament, però he de reconèixer que han estat les teories psicoanalítiques les que han guiat una part molt important de la meua acció amb els equips docents.

A mesura que he anat avançant en el meu propi treball terapèutic, en la meua formació teòrica i pràctica psicoanalítica, m'he adonat que he fet una opció que cada dia té més solidesa. Per això he d'esmentar la importància que han tingut per mi les teories intersubjectives psicoanalítiques, perquè m'han ajudat a comprendre la perspectiva assessora des d'una altra mirada. Així, puc dir que les lectures de Kohut, Stolorow o Atwood, entre d'altres, i l'ajuda d'un dels meus formadors (Ramon Riera) i les persones que formen part del seu grup, m'han permès perfilar l'estudi sobre la rellevància de l'experiència, tant la meua com la de les altres persones que han treballat amb mi. Entendre que «cada

moment és una oportunitat per repensar el passat», m'ha evidenciat que interpretacions que jo havia fet feia temps, centrades en les resistències o pors dels canvis dels docents, arribaven fins i tot a silenciar narratives de mestres absolutament importants per dur a terme transformacions a les seves aules, perdent-se així oportunitats de canvi.

Quan he pogut percebre aquests buits, he tingut cada vegada més en consideració l'experiència que està sempre en procés de transformació. És una idea que m'ha fet anar més enllà de la interacció, centrant-me en la noció de reciprocitat. Ja sé que aquests aspectes no són específics de la psicoanàlisi, però potser pel moment en què els he apropiat, he pogut incorporar l'experiència meua i la dels altres com un camí cap a la indagació dels canvis des de les subjectivitats, en què les diferents visions i versions que té cadascú de com es perceben els canvis forma part de l'eix de treball assessor.

He de dir, però, que a través del meu treball com a coterapeuta, com he dit abans, amb grups de nois i noies que tenen entre vint-i-cinc i quaranta anys, amb la companyia d'un professional i amic, Alberto Plaza, he pogut sentir com les teories viatgen cap a la pràctica, sobretot les que fan èmfasi en la necessitat de fer que cadascú se senti protagonista i autor dels seus propis canvis. Les seves aportacions, comentaris, idees i valoracions m'han ajudat a créixer professionalment i personalment. Per això en la presentació de la meua recerca vull deixar constància de l'impacte que ha tingut en la meua trajectòria la psicoanàlisi relacional, definida segons Kohut (1980) com un conjunt de teories contemporànies que accentuen les relacions amb els altres com un pilar per poder tirar endavant canvis personals i professionals.

Vull dir també que el veritable nus de la meua indagació de la recerca va començar amb el qüestionament de la meua pràctica, fet que abans ja havia fet en la meua vida des de la meua psicoanàlisi. Des d'aquí vaig iniciar un recorregut investigador que m'aportés llum per poder entendre la rellevància de l'assessorament a les escoles. Recordo de manera molt especial quan vam poder treballar el reconeixement del «jo no ho sé», saber incloure els conflictes com un accés a la comprensió de les subjectivitats o aprendre a fer explícits i

plausibles els canvis que es van construir. Són un feix de complexitats que m'han ajudat a avançar en la meua trajectòria, malgrat que, diverses vegades, m'hagin creat moments de confusió i els malentesos que han vingut més del meu «interior» que no pas dels altres.

En retrospectiva, quan penso com vaig començar a assessorar, m'adono que en un inici només prenia en consideració el canvi metodològic; treballava només els aspectes didàctics de la realitat escolar. Les sessions s'organitzaven entorn d'estratègies didàctiques dissenyades per posar en comú com treballava cadascú i com podia anar introduint modificacions més que canvis. Com si aquests fossin només didàctics. Vivia la realitat escolar fragmentadament, en contradicció entre el que plantejava als mestres amb relació a la necessitat d'integrar el currículum, i el que jo ressaltava en les trobades, en què només valorava els aspectes pràctics sense integrar els personals, institucionals o socials. Jo només en tenia present una part, però d'altra banda els demanava a ells un tot. Els parlava de la necessitat d'integració de les matèries des de la fragmentació de veus, idees, concepcions, valoracions o suggeriments. Volia resoldre els seus problemes sense pensar en les subjectivitats, sense preocupar-me de les repercussions dels canvis en la institució mateixa, sense considerar el pes de la història del centre i de les persones... sense prendre en consideració, tal com diu Morin, la complexitat d'un sistema d'interaccions com és l'escola.

Actualment no és que hagi deixat de banda l'acció de l'aula, ben al contrari, continuo pensant que és l'eix de l'assessorament perquè té a veure amb les demandes dels docents, però ara em centro en el significat que dóna cada mestre a la seva pràctica. Aquest aspecte marca una diferència entre els meus inicis i el present, i que a mesura que l'he anat incloent, se m'ha anat despertant, moltes vegades, la meua pròpia inseguretats en no saber com intervenir davant del tou de discrepàncies que anaven emergint. He de dir també, però, que aprenc a conviure amb aquests moments que no deixen de ser difícils i tensos quan em toca sentir-los. Recordo que abans em centrava en els seus conflictes i deixava que sortissin a la llum, pensant que això ja era suficient. Amb el temps he après a valorar la vivència que té cada mestre de si

mateix (inseguretats, dubtes, angoixes...) i això m'ha mostrat que les resistències a l'assessorament no són per por de prendre consciència de la pròpia realitat, sinó per por de no ser entesos pels companys o per l'assessora. Ara puc percebre que quan surten a la llum les pors dels canvis, els mestres no saben què fer-ne i els assessors, moltes vegades, no sabem acompanyar-los. I aquest és un problema que vull continuar investigant més endavant, perquè penso que pot aportar noves interpretacions als canvis.

És des d'aquesta relació que exploro la complexitat del saber assessor al llarg de la present recerca. És un saber que emergeix de les coses més quotidianes que he viscut, en què m'he pogut veure de manera més reflexiva, més exigent i al mateix temps més flexible en la meva tasca. Ha estat per mi una oportunitat per crear una nova narrativa assessora que vincula coneixements i sentiments.

Després de tot el que m'ha anat passant al llarg dels darrers anys, vull dir que la recerca, l'he viscuda en molts moments com un espai per reflexionar. Però alhora és un testimoni de les meves vivències, els meus sentiments, interessos, dubtes i desitjos.

Sento que tot el que vaig vivint i sentint em va deixant un pòsit que em fa repensar constantment la relació amb mi mateixa i amb els altres. Viatjar cap a les subjectivitats m'atrau cada dia més, indagar en la diferència forma part del meu saber, integrar les inquietuds dels altres com una manera de compartir coneixements i sentiments ha esdevingut necessari en el meu estar. Amb això no m'estalvio nous patiments o adversitats, però no els visc com un bloqueig, sinó com un camí per continuar aprenent.

M'atreveixo a dir que recuperar la meva història personal, de formació i assessora, ha significat recuperar els meus relats i entendre que no hi ha canvi professional si no hi ha canvi personal.

2. L'ASSESSORAMENT DES DE LA MEVA MIRADA

En el present apartat exposo el meu punt de vista sobre l'assessorament que alhora emmarca els apartats que presento a continuació. He fet aquesta opció perquè crec que és més coherent amb el meu procés investigador.

Primerament, defineixo el que és per mi l'assessorament, entès com una pràctica específica i transversal fruit de la meva experiència. És una definició que m'interroga permanentment sobre el sentit i oportunitat del que plantejo, i que d'alguna manera són pistes de la meva manera de treballar.

A continuació em refereixo als diferents moments de l'assessorament. En primer lloc, exposo les idees essencials del punt de partida com una metodologia i una manera d'abordar els interrogants docents per tal de poder intervenir-hi; aquest lligam s'estableix amb la demanda que plantegen els mestres, i s'ha de valorar, per una banda, la multiplicitat de les tasques que es duen a terme a les escoles i els diferents tipus d'organitzacions que existeixen, i de l'altra, les diferents concepcions docents o la història del centre i la seva estructura relacional. El sosteniment del punt de partida és un dels punts de més dificultat de la tasca assessora perquè està embolicat no solament amb tensions sinó també amb silencis que, per excés, per defecte o per inadequació, fan que de vegades no siguem massa conscients de tota la seva complexitat.

En segon lloc presento el que per mi és rellevant del procés de treball assessor plantejat com una reconstrucció de les problemàtiques del centre on les formes de subjectivització dels canvis tenen una importància cabdal. Tot un entramat en el qual se succeeixen diferents situacions que impliquen un posicionament constant i coherent amb la perspectiva assessora.

I finalment, i en tercer lloc, indico la necessitat de plantejar el tancament i tipus d'acomiadament com una oportunitat per incloure la narrativitat dins el treball assessor. L'interès que ha despertat en mi aquest moment assessor i que vull

continuar explorant, es deu al fet que penso que moltes de les situacions que es donen quotidianament en les sessions de treball tenen a veure amb la manera com es veurà el professorat, des d'un inici, quan l'assessora deixi el centre, quines seran les relacions entre l'equip, els temes de debat que es duran a terme o com es continuarà el procés de canvi, entre altres aspectes. Perquè el treball assessor mai s'exhaureix, encara que l'assessora finalitzi la seva tasca; representa un procés de construcció i reconstrucció permanent tant per l'assessora com per l'equip de mestres.

2.1. Què és l'assessorament?

Apropar-me a aquesta nova narrativa em permet dir que definir l'assessorament és d'alguna manera definir-me.

Així, des de les primeres nocions que vaig incorporar en un inici, com les que exposo a continuació: el significat que té per mi la noció d'inclusivitat; integrar les veus dels docents des de l'escolta comprensiva de les seves necessitats vinculades a les ganes de canviar i no als dèficits; poder repensar la complexitat relacional en què les subjectivitats es posen en joc; ressaltar la importància de posar-se a ser un mateix, o incloure la narrativitat dins del procés, m'han fet sentir l'assessorament com una actitud d'acompanyament.

Aquesta actitud m'ha fet prendre consciència dels camins pels quals he anat passant i elaborar una perspectiva centrada en el subjecte (assessor, docent i discent) que involucra també les institucions, els discursos i les pràctiques, i que m'ha possibilitat crear una estratègia narrativa analítica que desentronca també el sentit ocult embolicat en les demandes, identifica tensions i procura establir diàlegs entre la pràctica i les teories fent emergir les inquietuds del professorat. És un treball que representa, segons Ventura (2006), transformar tot aquest entramat en actituds favorables als canvis estimulants la curiositat d'innovar i de fer conscients les seves pròpies concepcions involucrades en les seves preguntes; ajudant-los a observar esdeveniments o fent una devolució ordenada de les seves impressions dins d'un sistema comprensiu.

Aquesta perspectiva reconeix, dóna suport i obre nous camins en l'ensenyament perquè mostra com delimitar els problemes, dinamitzar els grups i promoure processos d'avaluació, alhora que revisa les transformacions que es van duent a terme, establint canals de comunicació i prenent decisions sobre les experiències i les seves conseqüències. És un entramat que afavoreix la cooperació i col·laboració, com diu Caterina Lloret, entre «nos-altres» (assessora, professorat, alumnat i famílies) investigant sobre els processos de grup o personals en situacions de posar-se a ser un mateix. Aquest plantejament implica acompanyar el professorat en els complicats camins pels quals ha de passar per anar prenent consciència de les seves creences i concepcions, decidint què guarda i què deixa, i que, d'alguna manera, té a veure amb el que fa o amb com ho fa.

L'assessorament, des de la meua mirada:

- Està lligat a les decisions i actuacions de la xarxa de l'escola des d'una perspectiva relacional que ressalta la importància del fet de «posar-se a ser un mateix» que creu en l'explicitació d'inquietuds i també en el fet de saber esperar. És una oportunitat per passar del coneixement estàtic i descriptiu, al coneixement dinàmic, al coneixement més connectat amb el món real. Ofereix possibilitats de fer hipòtesis sobre els temes que ens interroguem; de recordar i actualitzar les estratègies de recerca i tractament de la informació que ja havíem utilitzat; i de crear maneres de representació compartides.
- Brinda l'oportunitat d'expressar la trajectòria personal com una necessitat de sentir-se respectat i de ser escoltat. Vincula les persones a la vida educativa. Respecta les opcions diferents. Ofereix temps per compartir experiències d'aula. Veu sentit en la tasca que es fa. Crea espais de participació. Crea sentit crític per desenvolupar-se per la vida. Acull la diversitat de l'equip. Pren consciència del treball que es va desplegant. Rebobina cap al passat. Dóna sentit al procés que es va creant.
- Ajuda a repensar temàtiques que es treballen actualment, indagant com les hem generat, reflexionant sobre els interrogants que ens plantegen, visualitzant la problemàtica que s'explicita, problematitzant les maneres d'ensenyar i d'aprendre, i afavorint la controvèrsia i el sentit crític. Estableix vincles entre els coneixements i relacions entre els diferents sabers i les eines que s'utilitzen.
- Afavoreix la possibilitat de crear noves pràctiques amb nous ordres, maneres diferents de vincular els problemes actuals i va més enllà de

l'àmbit descriptiu, aprofundeix en l'àmbit interpretatiu i en l'àmbit relacional. Promou temàtiques des de la complexitat del context i de la situació en què es dóna. Planteja reptes que es puguin interpretar des de diferents punts de vista o diferents visions que portin a poder percebre que no hi ha una resposta única. I permet no solament indagar en nosaltres mateixos sobre tot allò que hem après, sinó que també possibilita deixar interrogants oberts.

2.2. Els diferents moments en l'assessorament

L'apropiació de la meua pròpia definició de l'assessorament m'ha possibilitat ressaltar la part subjectiva, però vull parlar també del marc general, el que fa que es diferenciï d'altres modalitats formatives. La seva especificitat és que parteix d'una demanda que, sigui quin vulgui el marc interpretatiu, ha de ser sempre recollida per l'assessora. Té tres parts essencials: el punt de partida i la interpretació de la demanda; el procés de treball que es genera i el tancament i el tipus d'acomiadament. A continuació exposaré el meu punt de vista amb relació a cadascun dels apartats.

2.2.1. El punt de partida i la complexitat de la demanda

L'assessorament es diferencia d'un curs, seminari o grup de treball perquè la demanda del professorat està vinculada a la necessitat de millora de l'escola.

La demanda:

- És un dels aspectes més rellevants de l'assessorament, el recorregut de treball que es du a terme gira al seu voltant.
- Està vinculada amb la complexitat, encara que no sempre s'interpreti així; a vegades se simplifica, es minimitza, es manipula o fins i tot s'ignora. I no és que es faci des d'una voluntat expressa per part dels assessors i assessores, sinó per un desconeixement de què significa afrontar-la.
- És una síntesi implícita o explícita d'un feix d'expectatives, fantasies, preocupacions o dubtes que s'hi dipositen, i també de la interpretació subjectiva de l'assessor o assessora davant d'una situació en què, sigui quin vulgui el context, haurà de prendre decisions que no sempre plauran a tothom.

- La seva comprensió, tant pel que fa al seu origen com en els moments de progressió, depèn sempre de la perspectiva que tingui l'assessora que se'n faci càrrec i fa referència a la manera com es perceben les principals inquietuds del professorat. Aquesta percepció comporta també posar en comú les diferents cultures pedagògiques docents. És un treball que sempre és obert a noves aportacions perquè tot pot ser analitzat des de diferents punts de vista.
- Permet pensar el que és fonamental, difícil, accessori, desitjable o possible de dur a terme per establir, des del consens, allò que es vol i allò que es vol mantenir o canviar. Representa també una oportunitat per compartir les intencions educatives i ordenar aspectes que solen quedar diluïts en la quotidianitat, en què cal tenir criteris clars i operatius que ajudin el professorat a prendre decisions sobre els canvis.
- Cal situar-la en el context institucional perquè és una representació del que passa a l'escola.

Els treballs de Domingo (2005), Fullan (2006) o Hargreaves (1996) han contribuït en la recerca d'explicacions del canvi en les institucions escolars des de les pràctiques d'assessorament que durant més de vint anys han abocat diferents argumentacions que busquen explicacions d'un panorama certament complex.

El lligam que s'estableix entre l'assessorament i la demanda significa, més enllà de les diferents maneres d'entomar-la, prendre en consideració aspectes que són comuns en tot assessorament:

- a) la multiplicitat de les tasques que duu a terme el professorat;
- b) els diferents tipus d'organitzacions existents a les escoles;
- c) el posicionament de cada docent en les diferents activitats, i
- d) la història del centre i l'estructura relacional.

I a tot això cal afegir-hi la simultaneïtat, rapidesa i immediatesa en què succeeixen les situacions, que fan que hagi de prendre una pila de decisions que en aquell moment no havies previst. Sóc conscient que és el mateix que passa a l'aula, que cada sessió té la seva importància i cal que cadascuna ressalti per algun aspecte. Buscar la seva rellevància és difícil perquè de vegades està oculta i possibilitar que emergeixi pot tenir influències

complicades en l'equip docent. Sé per experiència que dins d'aquesta immediatesa s'han d'establir prioritats, valorar les dimensions crucials del centre o crear relacions amb diferents aspectes pedagògics, idees que ressalten la importància de l'aclariment i afinament de les inquietuds docents explicitades en la demanda des d'un inici i durant el procés assessor, i que poden esdevenir un incentiu per a la reflexió.

D'alguna manera es tracta de tenir un esquema referencial, tal com defensa Escudero (2001), concebut com una ajuda per afrontar les adversitats que es van presentant, com la lectura de la realitat des del plantejament de certes preguntes sobre què succeeix, per què, com...; construir un ancoratge amb les necessitats, teories o alternatives, o fer emergir problemes o actituds sentides.

És evident que les demandes d'assessorament per part del professorat tenen per objectiu trobar noves alternatives pedagògiques (potser no hauria de parlar d'objectius sinó de prioritats), però cal dir que el procés que es crea és cada vegada únic, no solament des de l'assessorament, sinó també perquè cada escola té un punt de partida sobretot pel que fa a les relacions singulars que governen la seva vida interna. Totes constitueixen un entramat de relacions que fan arribar a l'assessora una demanda que s'ha d'interpretar en cada context des de l'àmbit organitzatiu i relacional. Tota una xarxa que posa en joc, com diu Marchioni (1987), la complexa compaginació de les demandes subjectives i objectives, del que és desitjat i el que és rebutjat, del que és explícit, del que és implícit o del que es diu i del que se silencia.

Aquesta compaginació m'ha obert les portes a l'elaboració d'una nova perspectiva assessora que busca compartir un camí de coneixement amb el professorat que accedeixi a les vicissituds dels canvis amb relació a la manera com s'afronta la demanda des de la problemàtica de cada centre, les necessitats dels equips docents d'integrar percepcions, teories, creences, pràctiques o sensacions i les inquietuds de tothom (assessora, professorat, alumnat i famílies). Són aspectes que, en relacionar-se els uns amb els altres, aboquen a la complexitat de l'assessorament des d'un inici, en haver d'interpretar: com s'ha generat la demanda; els interrogants que planteja o la

problemàtica que evidencia, tenint sempre present la història de la institució, com ja he dit abans, i les experiències de cada subjecte. Aquest treball no es fa des del buit, sinó que forma part d'un recorregut que permet donar significat a les noves pràctiques i aprofundir en la comprensió del que significa la millora.

Si es considera que l'assessorament no el construeix l'assessor, sinó que emergeix en la interacció i que el subjecte es concep no com a sumatori de capacitats o propietats, sinó que és una organització emergent, és important continuar ressaltant la importància de l'intercanvi de punts de vista sobre el contingut de la demanda plantejada.

Des d'aquesta mirada, el subjecte és un esdevenir en les interaccions. Les nocions de les biografies i els vincles personals són pilars fonamentals per a la construcció d'aquesta nova perspectiva transformadora de l'assessorament (formar o ensenyar, ressaltar la importància de la interrogació en l'assessor, mestres i alumnes). I aquest canvi no es dona només des del punt de vista conceptual, sinó que implica obrir-nos a noves sensibilitats, altres maneres de conèixer i d'actuar.

Cal tenir present que la reconstrucció de la història del procés no és una repetició, ni un desplegament del que ja ha esdevingut en el passat. El soroll, l'atzar, l'altre, el diferent, són fonts d'allò que és nou. Aquesta transformació conceptual ha estat el producte del desplaçament del focus conceptual des dels sistemes tancats cap a sistemes oberts al diàleg. Des d'aquesta perspectiva conceptual, el subjecte aprèn en l'intercanvi en un medi social i en un món complex.

2.2.2. Procés de treball

L'assessorament implica conèixer el contingut que s'ha d'assessorar, treballar amb les diferents visions i versions del projecte de centre, saber gestionar recursos organitzatius, crear una cultura curricular compartida i utilitzar estratègies que afavoreixin la cooperació i el diàleg entre les persones.

En el procés d'assessorament el tema de què es tracta no es pot convertir en una finalitat en si mateixa, sinó que ha de tenir un sentit global al llarg de tots els moments del desenvolupament.

Actualment hi ha assessoraments que es basen en el contingut demandat i utilitzen una metodologia col·laborativa, però que no valoren la complexitat de la formació personal, sia perquè no la consideren rellevant, sia perquè no la integren en l'espai formatiu. Entenc que l'escenari assessor és desregulat, fragmentat, indefinit, indeterminat, dislocat i àmpliament incontrolable, i les dificultats d'investigar les demandes són molt complexes, però també crec que cal continuar explorant aquest camp.

És clar que les estratègies assessores són múltiples i variades, que poden anar des d'una exposició magistral a escoltar les experiències pràctiques de tothom per poder analitzar què passa, o integrar les concepcions docents dins del fil del canvi. Si bé totes es basen en la relació amb l'equip docent, hi ha diferents maneres d'entendre-la. Tot i així, siguin quines vulguin les estratègies que s'utilitzin, sempre hi ha l'aspecte relacional que evidencia, tal com diu Domingo (2005), la necessitat de crear un procés que pugui generar desenvolupament i autonomia que s'ajusti i canviï d'orientació i intensitat de presència sense variar la seva cadència.

Es tracta de crear, tal com diu Hernández (2001), un context en què l'assessoria no ofereixi solucions, sinó que ajudi a reconstruir un problema, busqui interpretacions alternatives, suggereixi possibilitats d'actuació i acompanyi en el procés de recerca que els docents inicien amb la finalitat d'explorar diferents alternatives a la seva pràctica educativa; el camí no és fàcil.

Aquesta perspectiva incorpora diverses problemàtiques del professorat (com pot ser anar més enllà de la descripció dels fenòmens i entrar en la complexitat de les diferents visions i versions que pot tenir un mateix fenomen, tal com mostro en la tercera experiència). Són idees que posen en relleu la

comunicació, la reflexió i el debat, i que plantegen la necessitat de crear un compromís social col·lectiu.

L'assessorament s'ha de poder comprometre amb un professorat que actualment ha d'afrontar els problemes socials (escoltant, interpretant, orientant, guiant, ordenant, proposant, acompanyant). Les relacions entre l'assessora i el professorat s'han de crear al voltant del compromís amb el canvi explicitat en la demanda.

La funció assessora es constitueix, des del meu punt de vista, per les aproximacions que es van fent amb relació a la temàtica que es treballa i sobretot per les interrogacions que es van projectant, com passa en una de les escoles que assessoro actualment i que es planteja la qüestió següent: què ens diferencia de les altres escoles? Aquesta pregunta implica analitzar diferents teories d'ensenyar a aprendre i reconèixer les relacions que es creen en el grup i amb els mestres sobre què significa optar per unes diferències determinades amb relació a altres escoles. Dos focus d'anàlisi que permeten repensar el currículum del centre i l'estil de comunicació que s'ha anat creant últimament per possibilitar l'intercanvi d'experiències entre els docents, tractant d'interpretar els interrogants que van exposant els (i les) docents. Penso que es tracta d'aclarir la relació entre les transformacions acordades per consens i les que cadascú du a terme. Ara sé per experiència que l'enriquiment subjectiu dels equips docents té més possibilitats de dur a terme abordatges més creatius de les problemàtiques que van afrontant, però, malgrat tenir aquestes idees cada cop més apropiades, no implica que els assessoraments no es travin per aspectes inesperats.

En concordança amb aquesta concepció, el dispositiu assessor no pot conformar-se únicament a plantejar estratègies informatives per rebre les darreres informacions sobre processos i tècniques d'ensenyament eficaces. Cal tenir present, com diuen Clark i Peterson (1990), que les noves imatges del desenvolupament professional es basen en recerques que analitzen com pensen els docents el seu treball. Anar més enllà significa poder desplegar les maneres de subjectivació dels canvis (posar-se a ser un mateix) i convertir-los

en material que constitueixi els processos de canvi en les maneres de pensar docents i en el treball a les aules i a l'escola en general. Com a conseqüència, no crec que hi hagi una manera única, ni un ordre obligat en el desenvolupament de les demandes, temàtiques o continguts. Però sí que s'ha de reconèixer que cal treballar sobre obstacles —d'ordre afectiu i de caràcter epistemològic— que es resisteixen i s'oposen al procés de canvi que es va construint per integrar-los i no per excloure'ls o eliminar-los.

Aquesta perspectiva considera que cada grup humà (com és un claustre) té la seva especificitat, els seus propòsits, les seves produccions peculiars i uns significats compartits. Considera que l'experiència personal es manté i es transforma en contextos relacionals. Perquè cada docent en la seva aula està compromès amb la construcció de la seva pròpia realitat, i el nostre repte consisteix a tractar de comprendre les diferents maneres de construir la realitat:

- promovent l'intercanvi d'experiències i assumint la diversitat d'accions que hi ha a les escoles;
- tenint en compte la idea que les persones són capaces d'aprendre millor a través de la seva pròpia participació;
- sent conscients que la seva pràctica a l'aula té a veure amb el projecte de la institució a la qual pertany.

Aquí se situen com a actors centrals els docents instal·lats a l'interior del centre escolar. Aquests, vinculats a pràctiques pedagògiques quotidianes, són capaços de trencar les barreres de la fragmentació i de crear vincles professionals, es reconeixen en les seves possibilitats i limitacions. S'obre aquí, en tota la seva potencialitat, una font pedagògica que recull, sistematitza i proveeix esquemes de referència i actuació a tots els qui participen de la comunitat educativa.

Una de les bases epistemològiques d'aquesta tendència conjuga sabers que es desprenen de l'estudi i també del coneixement adquirit en la pràctica quotidiana sobre el fet d'ensenyar i d'aprendre de manera significativa. Tot això, aglutinat i transformat pel professorat amb la guia assessora.

Aquesta manera de concebre l'assessorament s'associa, segons Fielding (1999), a processos de participació responsable i de presa de decisions degudament fonamentades per part d'un grup de professionals, amb drets, postulats, principis, valors i poders propis de la professió.

És una perspectiva que, segons Cochran-Smith i Lytle (2002), afavoreix l'actitud indagadora cap a una pràctica crítica i transformadora, una postura que està vinculada a la justícia social i al creixement individual, tant per part de l'alumnat com del professorat. I requereix, com a condició *sine qua non*, la reflexió entre totes les persones que formen part del grup i comparteixen l'assessorament, perquè garanteix la identificació i la reconstrucció d'un cos de sabers i pràctiques especialitzades per adoptar decisions. És a dir, implica un procés emancipador i transformador, exposat per Habermas (1995), atès que la reflexió va dirigida a l'enteniment de tots i totes per mitjà d'argumentacions en una interacció comunicativa des de l'altre, fet que constitueix un esforç il·luminador que potencia l'emancipació dels docents.

Sóc conscient que aquesta perspectiva constitueix un gran esforç, prestant atenció, tal com exposa Hargreaves (1996), a la reconeguda balcanització de les relacions socials a l'interior de les escoles. Però cada vegada crec amb més fermesa que l'assessorament pot contrarestar aquesta situació, generant una cultura reflexiva-col·laborativa, a partir de la qual els mestres es responsabilitzin del camí emprès i aprenguin a influir millor en els problemes del seu treball professional.

L'oportunitat de construir socialment el coneixement professional permet desvetllar aspectes clau per treballar amb altres professors i identificar les seves pròpies comprensions de la realitat. Assegura el rescat de la validesa dels plantejaments propis i permet als mestres valorar i confiar en el seu saber, la qual cosa, de passada, els ajuda a millorar les seves pròpies maneres d'ensenyar. Implica també la interiorització d'un sistema relacional de compromís.

Al mateix temps genera una comunitat de treball que permet aconseguir acords importants que es legitimen sobre la base del diàleg consensual i el respecte a la diversitat, i tot plegat estableix les condicions perquè el professorat exerciti les seves capacitats creatives, faci comentaris constructius i solucioni problemes. Un conjunt d'idees que forma part d'un marc referencial en què una es pot sostenir quan l'assessorament es queda travat. En diversos moments m'ha ajudat a interpretar el que succeïa més enllà dels detalls o les persones i entreveure altres vies per continuar endavant.

2.2.3. El tancament i el tipus d'acomiadament

He de reconèixer que aquesta part és la que tinc menys explorada. Crec que des d'un inici s'ha de pensar en el tipus d'acomiadament¹³ perquè significa pensar també en la nostra pròpia mirada assessora.

La idea d'incorporar «el posar-se a ser un mateix» juntament amb el propi procés d'aprenentatge que m'ha generat la recerca, ha estat una oportunitat per incloure la narrativitat en l'assessorament. Aquesta inclusió m'ha mostrat que quan el professorat pot narrar la seva experiència, planteja noves propostes i decisions fruit de la reflexió personal, de grup i institucional. És al meu entendre una manera de continuar desenvolupant i mantenint el seu compromís amb la millora de l'escola amb relació als seus propis plantejaments afrontant les adversitats que vagin sorgint.

Penso que és una manera de tancar per tirar endavant. La narrativitat té a veure amb la capacitat de prendre decisions. I fer-ho a través del diàleg amb una mateixa i en interacció amb els altres, exposant les idees elaborades fruit de l'anàlisi de l'experiència, debatent amb els altres les discrepàncies, intercanviant diferents pràctiques, permet buscar noves relacions amb l'equip i amb els alumnes.

¹³ En la 3a part de la recerca, dins de la proposta de guia assessora, torno a parlar de la finalització.

Per fer comprensible la situació que exposo, mostraré una part d'un relat de dues mestres d'una de les escoles que assessoro.

Tot i que ja feia temps que intentava ressaltar la importància dels relats a les escoles en què treballa, arribaven sempre amb comptagotes. Ja m'he acostumat a no esperar respostes immediates a propostes que faig, crec que sempre s'ha de donar temps, contràriament a la rapidesa en què es vol moure el món actual. A poc a poc alguns mestres m'havien fet arribar alguns relats que mostraven diferents trajectòries que ens van ajudar a compartir algunes idees que emergien d'ells. Però el relat al qual em referiré tot seguit per il·lustrar els moments d'acomiadament és un fragment d'un relat organitzat al voltant d'una sessió de treball d'un grup de l'escola. Quan el vaig començar a llegir vaig percebre que allò no era un resum, ni un registre, era alguna cosa més. Hi havia explicitats neguits, qüestionaments, propostes vinculades amb la seva manera de concebre les relacions institucionals, de grup i conceptuals. La Rosa i l'Anna exposaven les problemàtiques que vivien a l'escola sense victimisme, però mostrant el seu punt de vista.

Alguns dels temes que explicitaven i remarcaven són els següents:

a) Viuen les contradiccions dels mestres quan innoven a les aules i les exigències que reben per part de la inspecció o del Departament d'Educació.

La inspecció passa per les escoles i ens demana a tots el mateix, sense valorar els nostres elements diferenciadors. En el cas de la nostra escola, el currículum passa a ser una radiografia del centre i volem donar a conèixer com ho fem. Volem ressaltar el que ens diferencia.

Des del Departament d'Educació sí que queden clars uns objectius generals que s'han d'aconseguir a totes les escoles, i que cada centre s'hauria de poder adequar a les seves necessitats i a la seva manera de treballar, però a l'hora de la veritat no és així.

Aquests objectius es cobreixen mitjançant unes competències bàsiques que avalen l'assoliment dels objectius, i creiem que a la nostra escola sí que es garanteixen l'assoliment dels objectius i de les capacitats de les competències bàsiques.

Però ens trobem amb un problema bàsicament burocràtic, que és que fins ara no se'ns deixa justificar la nostra manera de treballar dins dels documents que es demanen des d'inspecció o el Departament.

b) Van integrant les idees compartides i treballades en l'assessorament en el treball docent.

Sobre la qüestió del projecte curricular queda molt per fer, considerem que ha de ser més narratiu, més biogràfic i més experiencial.

Amb el terme *experiencial* ens referim al fet que ha de ser més reflexiu sobre la nostra pràctica. És a dir, que, qui es llegeixi el document, s'ha de poder fer una idea del que realment passa a les aules.

Però llavors ens plantejem que si és narratiu, biogràfic i experiencial, pot voler dir que cada any, quan arriben les persones noves, s'han de poder aixoplugar en el nostre projecte de centre. Actualment és així?

Potser això és el que ens fa por. Tenim por que les persones noves no s'adaptin bé i els costi treballar en la mateixa línia que els que ja hi som i ens ho creiem. Cada any tenim la sensació que hem de començar de zero, i creiem que això ens dificulta avançar.

Però si aprenem a deixar constància de quina és la intenció que hi ha al darrere de la nostra pràctica educativa, tothom que hi arribi haurà de poder treballar en la mateixa línia.

c) Poden tirar endavant iniciatives noves.

Sabem transmetre la nostra intenció educativa als mestres nous?

Preguntem a les persones noves com s'han sentit aquests primers mesos del curs. Potser les seves respostes ens donen pistes d'algunes necessitats que tenen (o han tingut) i que, en l'àmbit de l'escola, no s'han acabat de resoldre. Tenim clar l'acompanyament que tots necessitem a l'inici, però, en realitat, hi ha els canals de comunicació necessaris? No parlem que els mestres s'hagin de sentir del tot segurs quan arriben a l'escola, però entre estar segurs i sentir-se molt perduts hi ha un ventall molt ampli i s'ha de crear una estabilitat per saber com s'ha de funcionar dia a dia i així actuar cada vegada de manera més segura.

Veiem necessari disposar d'eines pràctiques per acollir dins l'aula cada nen i resoldre els problemes que se'ns plantegin. Proposem reprendre les visites a l'aula per veure com es planteja cada curs i poder ajudar la persona que hi és amb els problemes que se li generin, i fer-ho directament a l'aula per convertir-ho en una experiència més pràctica.

Tenim la sensació que falta sensibilitat en l'entrada dels mestres nous, falta comprendre l'altre per poder-li donar més seguretat. L'acompanyament s'entén en termes de formació, però no vetllem per la seguretat i tranquil·litat

del mateix mestre. A vegades, la formació que donem des del mateix equip docent pot semblar un alligonament.

El que potser caldria és donar la seguretat als mestres nous d'engegar amb el treball a l'aula, oferint la confiança perquè puguin preguntar tot allò que els calgui obertament.

d) Pot parlar dels sentiments dins del recorregut docent amb tota la càrrega emocional que això comporta.

Per què no tothom s'atreveix a manifestar les inseguretats?

Pensem que, a vegades, falten actituds de simpatia, de comoditat, de companyia... Hauríem de vetllar per crear un ambient de confiança i comoditat. Sembla que aquest clima ens costa força. Sovint les reunions d'equip es converteixen en converses més tancades. Falten espais d'acollida on la gent es pugui conèixer.

Volem anar tan coordinats que després els aspectes funcionals queden per última hora i els resollem de qualsevol manera, a l'escala, al passadís, etc.

e) Rescatar una visió del coneixement que estableixi lligams amb l'enfocament de l'aula.

«Abordar el coneixement implica la coexistència de diferents visions de la realitat».

Qüestions que obrim i plantegem quan treballem amb els alumnes:

- Cal que aprenguem a valorar les diferents opinions i aportacions.
- Totes les opinions valen el mateix?
- Qui determina el que val i el que no val?

Molt sovint ens oblidem d'obrir aquests mateixos interrogants amb nosaltres mateixos. Quan es busca una estructura tancada per compartir el treball de les aules, es perd la visió d'obertura que busquem en el nostre treball. Per transmetre i compartir les situacions que se'ns generen a les aules, també hauríem d'aprofitar moments més «informals» o improvisats per fer-ho. No obstant això, la idea no és un «deixar fer» en tota la pràctica d'escola, no guiar-nos per l'espontaneïtat i la improvisació, ja que això tindria el perill de fer baixar la qualitat educativa i el rigor del treball pedagògic. Caldria trobar l'equilibri. Hi hauria d'haver un marge més gran de flexibilitat. «No tot ha de passar per l'escrit». Hem de potenciar l'ús de diferents mitjans de registre i traspàs de la informació (imatges, vídeos, etc.).

De fet, mostro aquest exemple per plantejar un tema molt més ampli com és la integració de la narrativitat en el tancament de l'assessorament. Aquesta

realitat em fa sentir, una vegada més, la necessitat de continuar explorant el sentit de la narrativitat a través de l'explicitació de sentiments i coneixements que afecten la nostra interioritat i, de rebot, canvien la nostra vida.

3. PILARS DE L'ASSESSORAMENT

L'esforç per vincular la meva trajectòria amb la recerca m'ha ajudat a centrar les idees quant a la meva mirada assessora. Perquè ser assessora no és un estat al qual s'arriba, sinó que es tracta de donar sentit a l'experiència viscuda. És una experiència que s'ha de construir permanentment des de les relacions amb els altres companys, professionals i institucions.

En aquesta línia, i com a aproximació a la meva mirada, diria que per mi, en essència, l'assessorament és un acompanyament que aporta una especial comprensió a les vicissituds dels canvis. És per això que té valor, perquè tant l'assessora com el professorat busquen comprensió del canvi (del fet de «posar-se a ser un mateix»). Perdre això de vista seria faltar al nostre compromís, que s'ha creat en el punt de partida. Ningú no planteja una demanda només per investigar o donar a conèixer; tot subjecte que decideix emprendre aquesta compromesa tasca busca alguna cosa de la seva pràctica que tingui un nou sentit.

Així, la meva tasca assessora m'ubica en el lloc d'una investigadora molt particular que constantment ha de reflexionar sobre el meu saber, la meva pràctica, els referents que m'acompanyen, el context en el qual m'ubico. L'assessorament, des d'aquesta perspectiva, és una proposta cap al professorat per comprendre, des de la seva subjectivitat, el sentit dels seus canvis.

El fet d'orientar-me cap a la narrativitat com el meu estil d'investigació i decidir-me pels relats d'experiència com a instruments d'anàlisi, m'ha fet decantar per mostrar el meu punt de vista de l'assessorament que amb els anys he pogut anar descobrint amb la companyia dels altres i avançar pels camins de la recerca.

Parteixo del que considero tres pilars bàsics de l'assessorament que han tingut una profunda repercussió en la comprensió de la meva pràctica:

1. El saber relacional, en què la subjectivitat que fa de les diferències la font de treball i la possibilitat d'analitzar què és el canvi i els processos que l'expliquen, facilita construir instruments d'indagació, ressaltar la necessitat de crear allò que és inèdit i acceptar la incertesa.
2. La qüestió de la identitat apareix com un problema que s'ha d'indagar i estructura l'enriquiment de la pràctica.
3. El sentit de la responsabilitat des de la flexibilitat, el respecte i benestar docent possibilita donar sentit al treball dels altres i també al d'una mateixa des de la indagació dels interrogants que emergeixen, la possibilitat de posar-se en el lloc de l'altre, l'oportunitat per problematitzar la realitat i de l'escolta comprensiva.

Aquests tres pilars són fonamentals en la meua manera de concebre l'assessorament perquè constitueixen una explicació dels meus recursos d'interpretació i construcció de la pràctica. No aporten respostes a la problemàtica assessora, sinó que els plantejo amb l'ànim de compartir interrogants, des de llocs incerts i zones encara no suficientment explorades o compreses.

3.1. El saber relacional

Tal com ja he anat explicitant, assessorar és una tasca que està farcida de moviments, conseqüències i implicacions. Les tendències assessores que van més enllà del punt de vista positivista de la competència professional entesa com una perícia tècnica, intenten esbrinar els sistemes de valors que emergeixen en aquest espai en voler tirar endavant diferents tipus de canvis. Aquesta tasca comporta, des de la meua perspectiva, fer emergir la complexitat relacional que hi ha en els equips docents que està oculta o implícita. És aleshores quan es produeixen tot tipus de moviments que poden anar des del compromís i implicació en l'assessorament, fins al rebuig o la resistència. Comprendre el que passa i aprendre de tot un complex trencaclosques, significa analitzar, per una banda, la intervenció assessora, i per l'altra, l'acció escolar que es posa en marxa. Aquesta anàlisi implica la creació d'un marc interpretatiu que comporta la indagació dels pensaments docents que acompanyen o obstaculitzen els canvis. Aquest complex engranatge m'ha anat

portant a la necessitat d'explicitar i aprofundir en el saber relacional, un saber que inclou, al meu entendre, el saber pensar, saber fer i saber conviure. I que ara, per fer més comprensible la complexitat assessora, vinculo amb la noció de canvi.

És des d'aquesta mirada que ara presento alguns dels aspectes més significatius, i que des del meu punt de vista tenen a veure amb l'assessorament.

3.1.1. Subjectivitat

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

És des d'aquí des d'on es poden promoure millors condicions per a la construcció de noves mirades sobre els processos assessors que permeten la creació de grups reflexius docents que potencien la producció de subjectivitat. Pensar l'assessorament des d'aquesta perspectiva em permet trencar moltes línies formatives assessores que s'acaben perdent al llarg del temps, no sols en les institucions escolars, sinó també en les persones mateixes, perquè en realitat no han protagonitzat els canvis, no se'ls han fet seus, no els han vivenciat i els han acabat oblidant, potser perquè quan van introduir canvis a les seves aules ho van fer més per seducció o imposició de l'assessora o assessor que no pas per un procés de reflexió en profunditat d'allò que feien i per què ho tiraven endavant.

Prendre la subjectivitat com un eix organitzador del camp assessor em permet distanciar-me del terme *individu* —categoria més aviat de l'ordre biològic—; és

a dir, utilitzar més la terminologia simbòlica que no pas la natural.¹⁴ I així també em puc apartar de moltes seqüències didàctiques que es duen a terme a infantil i primària que estan organitzades amb la idea d'ordre natural de l'entorn (el que és més proper físicament abans del que és lluny en l'espai), amb l'objectiu d'ensenyar la realitat propera prèvia a l'ordre simbòlic que se suposa que els nens i les nenes de parvulari i del cicle inicial encara no poden entendre, i que per expressar el seu nivell d'abstracció s'han d'esperar a ser més grans, cosa que fa que vagin oblidant, amb el pas del temps, moltes de les seves inquietuds per no haver estat escoltades. La idea que «primer s'ha de ser individu i després subjecte» pesa en el referent de molts estils d'ensenyament, perquè es creu que primer ha de pensar l'adult pels infants (i fins i tot adolescents) i després, a poc a poc, ho poden anar fent ells sols. Si bé ja des de la primera meitat del segle XX, quan tot coneixement especialitzat, o sigui, la medicina, les neurociències, la psicologia, la pedagogia, la sociologia i l'antropologia arriben a ser plenament conscients, tal com diu Torres (2006) que els nens i les nenes no són persones adultes en miniatura, sinó sers amb identitat i característiques específiques, sembla que moltes escoles no integren aquests coneixements i els continuen infantilitzant amb propostes simplificadores i reduccionistes. Els nens i nenes tenen un «jo» irreductible i la tasca docent consisteix a investigar aquest «jo». I un dels aspectes que s'han de canviar és la visió que tenen sovint dels errors dels alumnes; moltes vegades són estratègies d'interpretació en evolució i no errors, perquè s'acostuma a avaluar en funció d'un resultat final i no d'un procés d'aprenentatge (aquesta idea queda explicitada en el primer relat).

3.1.2. Camí compartit, no objectius a assolir

Accedir al professorat i treballar aquestes concepcions docents implica tenir present la rellevància de la dimensió grupal i institucional, compartint el que es treballa a les diferents aules de manera que tothom pugui participar-hi: personal no docent, famílies, mestres d'altres aules o alumnes d'altres cursos.

¹⁴ M. Baz i J. Perrés. «Reflexiones teórico-metodológicas sobre transmisión y formación». Ponència per a la trobada internacional *Hacia el tercer milenio, una sociedad con modelos diversos y un único objeto: la relación humana*. Mèxic DF. 24 i 25 de novembre de 1997.

Aquesta pràctica assessora podria tenir un efecte de tensió si m'ho plantejés com a objectius a aconseguir, però, si ho penso com a guia (o repte, hipòtesi per ser explorada o camí per ser recorregut), m'implica d'entrada el distanciament de l'omnipotència de creure'm que jo puc transformar el rumb d'una escola (tot i que m'agradaria); és a dir, un descentrament de la il·lusió d'eficàcia d'objectius delimitats amb molta cura, dels continguts establerts i de les habilitats de l'assessor/a.

En molts moments de la meva experiència, assumir que no hi ha garanties d'èxit en l'assessorament em frustrava. Deixar els posicionaments passius i demandants, o autoritaris i dogmàtics, ha significat per mi un dur procés de canvi en el qual moltes vegades m'he sentit desorientada. Transformar en obertura i interrogants la tendència assessora pròpia m'ha comportat, contràriament al que havia pensat en altres temps, tenir una altra relació amb el coneixement. Tot un complex entramat que m'ha permès transitar per un temps que no és el burocràtic, que m'angoixava perquè mai no en tenia prou (ho vivia com un dèficit), el temps subjectiu de l'assessorament, que sempre m'aporta algun nou coneixement encara que pugui semblar poc rellevant des del punt de vista quantitatiu. Tota una oportunitat que m'ha fet aprendre de l'experiència en la mesura que l'he anat elaborant i m'ha possibilitat arribar a construir instruments d'indagació, que plantejo en el capítol metodològic, per comprendre els processos que hi entren en joc.

Aquests instruments ja he explicat anteriorment que no poden produir-se sobre la base de prescripcions metodològiques i tècniques, sinó que demanen en la pràctica l'elaboració d'una colla d'obstacles epistemològics com el fet d'afrontar el caràcter fragmentari del coneixement a través de les matèries, un tema que actualment encara és intocable en molts centres. He de dir també que és fragmentari en el codi, però no en el pensament, perquè sempre hi ha complexitat i articulació.

La idea aquí és que l'assessora aprengui conjuntament amb el grup, compartint el procés de canvi que es va generant al centre (com el mestre a l'aula). És una idea contraposada a l'assessora que es manté al marge en el paradigma

il·lusori de l'observadora neutra, recol·lectora de dades. Encara ara, però, tinc molts dubtes, com fins a quin punt es poden mantenir els límits entre el que és una assessora externa i el que significa formar part d'un equip docent.

Per tot el que vaig exposant, malgrat les diferències (perquè cada assessorament és únic), el procés s'ha d'iniciar en l'anàlisi de la demanda d'assessorament: què volen canviar?, i què busquen en el camp assessor els grups i la institució? Aquesta anàlisi, segons Kaes (1996), necessàriament s'ha d'ampliar en el camp d'intervenció amb relació a les creacions, les aportacions, les troballes o els bagatges que faciliten els canvis a les aules.

Des del meu punt de vista, centrar la mirada en la tasca assessora, les seves vicissituds, la seva naturalesa, els punts de tensió o risc que habitualment es presenten i els conflictes que acostumen a provocar-los, va acompanyat de la vivència subjectiva que es construeix en aquest espai formatiu, perquè pensar en la tasca assessora és pensar en el més quotidià de la meva professió.

El fil conductor de les experiències gira al voltant d'un treball dut a terme per docents i jo mateixa amb relació a la necessitat de la creació de novetat, l'inèdit; l'organització d'una activitat desplegada, per afrontar el que no està donat i tot allò que s'ha d'inventar per crear millors compromisos entre el que s'ha de fer, el que és possible fer i el que desitjarien fer, considerant el que és just i bo.¹⁵

Però no s'ha de confondre el subjecte amb la subjectivitat. Aquesta és la manera peculiar que adopta el vincle humà-món en cadascú de nosaltres. El subjecte no es caracteritza només per la subjectivitat, sinó per la capacitat de convenir, d'acordar en la col·lectivitat a la qual pertany i, per tant, de construir la seva realitat amb relació als altres. El que els positivistes denominaven el *món objectiu*, és per a les ciències de la complexitat una construcció imaginària compartida, un món simbòlic creat en la interacció multidimensional del

¹⁵ Prenc prestada aquesta caracterització de Dessors i Guiho-Bailly. «Inteligencia práctica y sabiduría práctica: dos dimensiones del trabajo real» (1998). Buenos Aires: Humanitas.

subjecte amb el món del qual forma part. El món en què vivim és un món humà, un món simbòlic, un món construït en la nostra interacció amb allò real, amb allò que és fora del llenguatge, amb el misteri que oposa resistència a les nostres creacions i a la vegada és la seva condició de possibilitat.

I així, subjecte i subjectivitat, em guien cap a l'enfocament de la complexitat que, segons Morin (2001), s'assenta sobre un conjunt de supòsits i d'hipòtesis fonamentals, entre els quals destaquen:

- a) les parts d'un sistema complex només són «parts» per relació a l'organització global, que emergeix de la interacció;
- b) la unitat global no pot explicar-se pels seus components; el sistema presenta interaccions facilitadores, inhibidores, i transformacions internes que el fan no totalitzable;
- c) el sistema complex sorgeix de la dinàmica d'interaccions i l'organització es conserva a través de múltiples lligams amb el medi, del qual es nodreix i al qual modifica, caracteritzant-se per posseir una autonomia relativa.

Dins d'aquesta mirada complexa, la transformació de la nostra mirada (que vivim en l'assessorament) implica passar de la recerca de certeses a l'acceptació de la incertesa en allò que és incomplet o ambigu. S'han eliminat les garanties tranquil·litzadores i ens han obert les portes al vertigen. Es tracta de pensar en unitats complexes en què els termes antagònics, contradictoris i alternatius puguin tornar-se complementaris. La idea no és eliminar el que és paradoxal, sinó abordar-ho de tal manera que es converteixi en un estímul per pensar. Si quelcom esdevé inesperat, cal pensar que potser l'inesperat pot esdevenir desig de saber.

L'estudi de la meva experiència assessora està carregada, tal com també planteja Rodríguez (1996), de problemes epistemològics, teòrics, metodològics i ètics. Davant aquesta pila de dificultats, sóc conscient que en aquesta tesi m'hauré de conformar, a desgrat meu, amb una simple aproximació a aquestes complexes problemàtiques per poder presentar el meu posicionament sobre la funció assessora, deixant obertes línies d'anàlisi i d'aprofundiment d'altres temes per a properes investigacions i intercanvis.

Hi ha una inquietud en la necessitat de «producció de subjectivitat» que tracto d'analitzar en la funció assessora: la diferenciació de la formació que es pot transmetre (es pot percebre i fer visible) i la que és intransmissible. El concepte de formació, en la clàssica oposició a la noció d'informació, em resulta encara vàlid i necessari. Des de la meua òptica, els mestres han de formar-se, saber i poder posicionar-se amb relació a com intervé en l'assessorament i a les aules. Aquestes tres dimensions estan lligades entre si. Hem de poder problematitzar l'acció docent, fer-la comprensible per mitjà de la reflexió, la intervenció i l'escolta. Però aquest procés formatiu compartit no representa només un registre teòric o l'aprenentatge de tècniques múltiples (com intentaré mostrar en l'experiència), sinó també tot allò que s'ha d'incorporar en la nostra pròpia tasca. Els aspectes essencials passen per un altre lloc, per la comprensió vivencial dels fenòmens a què una es dedica (en aquest cas, els canvis plantejats des de les necessitats) i l'anàlisi de les implicacions en què ens submergim. És a partir d'aquest «altre lloc» que tot saber teòric metodològic i tècnic adquireix un altre sentit, a partir de ser resignificat el canvi que es construeix (en el meu context, un canvi en les maneres d'ensenyar la realitat actual per mitjà dels projectes de treball).

En la funció assessora té lloc tot un treball de transmissió de saber teòric, molt important per a la qualificació professional, encara que molts mestres no ho acceptin d'entrada perquè creguin que no els és útil per al seu treball a les aules. Però quan s'evidencia la teoria com un acompanyament de la pràctica ja hi veuen el sentit, perquè s'adonen que darrere una pràctica hi ha una teoria. En relacionar el jo personal amb la teoria i la pràctica, es pot plantejar la creació d'un enfocament didàctic basat en la investigació de la pràctica.

Però davant aquest tipus de saber, hi ha un espai molt ampli que es dona en la categoria d'allò que és intransmissible i en què només es poden crear les condicions de possibilitat i de treball perquè cadascú i cadascuna se'l pugui apropiat, fer-lo seu i conquerir-lo. Aquestes condicions de possibilitat s'han de crear en la dimensió i el compromís personal amb les persones, els grups i les institucions perquè conduixin a l'autonomia professional.

Segons Fullan (2002), estem tan acostumats a la presència de canvi que rara vegada ens parem a pensar què significa realment el canvi i com l'experimentem. El quid del canvi és com assumeixen els subjectes la realitat actual en el context escolar. Subestimem massa vegades què és el canvi i els processos que l'expliquen.

I en l'intent de trobar noves argumentacions a tot el que vaig plantejant, apareixen paradoxalment nous interrogants: Què implica assessorar des de les subjectivitat? Com se sap quina línia has de seguir? Qui l'orienta? Qui assessora qui? Quins suports existeixen? Com s'introdueix una nova via de reflexió?

Si tenim en compte que, tal com diu Rodríguez (1996), la configuració del rol assessor és emergent i va adquirint més nitidesa en distanciar-se d'altres rols amb els quals està emparentat, cal prendre en consideració que en aquest procés de progressiva identitat resulta necessari conèixer les fortaleeses i les debilitats d'aquesta professió. I tenir present que la realitat escolar ens evidencia cada vegada amb més insistència la importància i el significat de la realitat subjectiva del canvi, que sempre és present però que la majoria de vegades no sabem visualitzar.

Tal com diu McLaughlin (1991), l'assessorament es va orientant cap a una posició relacional, intersubjectiva i socioconstructivista. Des d'aquests punts es veu l'espai assessor com quelcom co-construït entre els diferents participants (idea que també s'explica en el treball de l'aula), en què les diferents subjectivitats contribueixen a la forma i al contingut del diàleg que emergeix una vegada explicitada la demanda de formació i estructurat el contingut que s'hi ha de tractar. En aquesta línia, l'èmfasi es posa en la importància de la relació que s'estableix entre el professorat i l'assessora dins l'intercanvi que es crea en el grup. Les descripcions pràctiques expliquen les diferents contribucions d'algunes persones a la co-construcció dels canvis que es fan a les aules i a l'escola en general.

Les experiències en els relats que presento són oportunitats per poder analitzar les motivacions i significacions que es van anar creant al llarg dels anys i que ara interpreto des de la mirada assessora i des dels canvis.

Potser es pot parlar, com diu Mitchell (1998), d'un model d'assessorament de desenvolupament en què s'entrellacen les inquietuds docents i discents amb les de l'assessora. Tot i que ell ho planteja dels del context psicoanalític, a mi les idees d'aquest autor em permeten anar més enllà dels vells models de la psicologia evolutiva i intentar incorporar una perspectiva més comprensible, recíproca i constructivista del canvi, perquè, tal com diu Bollas (1987), l'experiència té a veure amb el saber en l'acció; la integració i l'articulació de nous procediments que desestabilitzen però alhora són un motor elemental de canvi i els procediments que es duen a la pràctica s'articulen i s'integren millor a través de la participació, la col·laboració i la interacció intersubjectiva.

També vull ressaltar que en l'assessorament, tot i que sembli una contradicció, és més important la reflexió crítica que es pot arribar a crear que no pas la mateixa tasca assessora, tal com exposo en la tercera i quarta part.

3.1.3. Vincular els processos de canvi amb les noves pràctiques

Al llarg del temps m'he adonat que, en l'assessorament, els processos de canvi són extremament lents i complexos. Perquè si prenem en consideració que l'articulació de noves pràctiques implica desestabilitzar les maneres d'organització antigues creant maneres noves emergents d'organització procedimental més complexes i coherents, es pot desprendre que aquest procés no es pot fer ni en un any ni en dos. I si, a més a més, es valora, tal com diu Lyons-Ruth (1999), que les grans línies teòriques del canvi sobre els espais de relació ressalten el paper de la motivació, l'afecte i la representació dels nous coneixements (conjuntament amb les diferents maneres de col·laboració que es creen en l'espai assessor) i fan que la tasca assessora sigui extremament complexa i que requereixi dedicar-hi molt temps.

Una complexitat que em porta a considerar que:

- a) Tot coneixement és en essència reconeixement, en la mesura que l'aprenentatge nou es reorganitza en certa manera amb relació a l'aprenentatge antic (Freeman, 1990).
- b) Els significats són co-construïts en la interacció amb les persones i els dispositius de la cultura donada (Bruner, Olver i Greenfield, 1996).
- c) Encara que es pugui demostrar l'existència d'un grau òptim de complexitat de pensament en un moment donat, la utilització d'aquest grau òptim varia molt d'acord amb el context (Fisher i Granott, 1995).

Si aquestes característiques les vinculem amb les relacions que es creen en l'assessorament, cal esperar que l'organització flexible i integrada de l'experiència relacional depengui de la qualitat i l'amplitud de les persones que integren el grup reflexiu de formació. I això fa que en molts moments que i com es treballa sigui extremament vulnerable i canviant. És a dir, la problemàtica relacional que esdevé en l'assessorament pot ser deguda a l'existència de processos defensius o resistències (intrasubjectius), o a l'absència de relacions col·laboratives (intersubjectives) que articulïn i integrin la comprensió del contingut de canvi (encara que estigui explicitat en la demanda per tot l'equip), a les maneres de dur a la pràctica les noves propostes que es treballen en el grup, o pot ser que hi hagi de tot, que és el que acostuma a passar. Perquè sovint els conflictes que emergeixen en l'assessorament no són causats per la possibilitat de dur a terme noves pràctiques a les aules, sinó per les complicades dinàmiques que hi ha en els centres, que si s'expliciten es poden integrar en el procés assessor i diversificar les vies de comunicació en el centre que permetin establir noves relacions.

Case (1991) presenta el model relacional com el més potent per explicar com canvien el curs de desenvolupament (de la formació) els sistemes de significació, amb les seves corresponents habilitats associades que serveixen per fer coses al món. La seva teoria tracta del desenvolupament del coneixement com un procés que inclou la construcció de sistemes de significació cada vegada més complexos. Aquests emergeixen com a propietats tant de la persona com del context en el qual es generen. El

coneixement, l'acció i les emocions són aspectes interrelacionats dins els sistemes de significació. La millor descripció del canvi que es produeix en un espai de formació com és l'assessorament posa en relleu l'existència d'habilitats simples o procediments relacionals que es coordinen per formar estructures de pensament que a la vegada es coordinaran entre si. Aquesta teoria planteja la necessitat que «una ha d'aprendre a dur a terme noves tasques i coordinar-les amb altres plantejaments d'aula i després anar-ho coordinant en les relacions del grup classe i les de l'equip docent». Per exemple, una mestra que dóna el protagonisme als nens i les nenes a l'hora de triar el tema d'un projecte, l'ha de tenir present en la manera d'organitzar una classe de matemàtiques i l'ha de saber valorar quan participa en el claustre amb relació a la manera com es prenen les decisions que impliquen la institució.

La coordinació de procediments més complexos, integrats i globals al llarg de l'assessorament, em fa plantejar la necessitat de continuar indagant en la complexitat de les relacions. Les teoritzacions de Fisher (1980) han ampliat el vell marc de referència piagetiana en diferents direccions, han restat valor a les estructures monolítiques i jeràrquiques en reemplaçar-les per conjunts d'habilitats més variables i sensibles al context, i han donat més importància als sistemes de significació subjectiva.

En contra d'antigues concepcions sobre el canvi, segons Lyons-Ruth (1999) no hi ha una progressió simple i uniforme que recorri unes etapes, ni la gent opera en la realització de les seves tasques en un nivell determinat. Els canvis representen la complexitat de les tasques que van variant segons els contextos. Les persones, segons Fisher (1980), no disposem d'una ment integrada i bàsicament lògica. Més aviat al contrari, disposem de multiplicitat d'idees que operen simultàniament, espontàniament i per separat, tot i que en un moment donat moltes es coordinin i s'integrin. Aquesta incipient concepció del desenvolupament de la significació del canvi, sensible al context, està en harmonia amb molts dels moments assessors que he viscut (que narro en els relats). Les relacions amb els companys i companyes dibuixen la complexitat de què disposem les persones a l'hora de canviar i, si es poden interpretar,

faciliten noves vies d'accés als canvis. Prenent en consideració, a més a més, tal com diu Fisher (2004), que el pensament progressa en la complexitat mitjançant el desenvolupament de procediments actuals, malgrat la traducció d'idees, il·lusions o desitjos, tot i que no és fàcil i mai no es dona completament. La realitat ens mostra que el professorat fa pocs canvis al llarg del temps i que hi ha pràctiques que es mantenen any rere any. Possiblement perquè les rutines tranquil·litzen. Però el que intento reflectir és que més enllà de l'estabilitat que sembla que proporcionen les rutines, hi ha una realitat molt complexa en la qual intervenen multiplicitat d'elements, alguns dels quals intentaré mostrar a través dels relats d'experiència.

3.1.4. Crear noves pràctiques a les aules

Així es pot comprendre que la perspectiva assessora dins l'àmbit relacional es fa cada vegada més complexa a mesura que avança l'assessorament, i que sempre queden molts processos d'aprenentatge per explorar, sobretot en l'àmbit de les subjectivitats.

Els models procedimentals, segons Stern (1985), s'organitzen d'acord amb la comprensió de cada subjecte (més enllà dels seus desitjos o inquietuds). Malgrat tot, les dificultats d'articulació de noves propostes respecte de les antigues poden tenir diverses interpretacions que van des de les limitacions personals fins a les institucionals, i aquestes poden aparèixer en qualsevol moment.

Gran part de l'activitat que es produeix, es parla o es discuteix en l'espai assessor progressa per mitjà de procediments d'extrema complexitat perquè fan referència al grup classe, al mestre o la mestra, a l'equip del qual forma part, a l'escola en la qual treballa i a la comunitat a la qual pertany.

Però hi ha també una pila de procediments implícits que, segons Stern (1985), es van organitzant al voltant dels actuals, que alhora creen procediments interactius en tot un entramat de significacions cognitives i afectives difícils de

fer explícites. Les connexions integrals entre la «cognició» i la «valoració» o el «sentiment», també les ha assenyalades Damasio (2003).

Des d'aquesta òptica, el que se'n pot desprendre és que en la relació entre assessora i professorat augmenta cada cop més la complexitat perquè l'organització de la formació incorpora nous aspectes com poden ser, entre molts altres, les línies defectuoses del treball de negociació inicial de la demanda plantejada, les expectatives avortades per part del professorat, els conflictes que es creen en canviar determinades pràctiques (com prendre la decisió de deixar d'utilitzar els llibres de text), o els aspectes desarticulats que «pul·lulen» en qualsevol escola. És cert que es poden eliminar determinades barreres afectives i efectives davant les noves propostes d'ensenyar, però cal tenir en compte que s'han de desenvolupar nous procediments a les aules que encara no estan creats i que és imprescindible que es puguin generar per continuar innovant.

L'assessorament ha de possibilitar que aquests nous procediments estiguin articulats, integrats i adaptats a la realitat actual (els projectes de treball, tal com exposo en el segon relat, en són un exemple). Crear maneres noves d'ensenyar en el present és una de les responsabilitats més rellevants de la intervenció assessora. El matís radica en el fet que aquestes encara no s'han creat i per tant no hi ha models de referència, i això provoca molta incertesa en totes les persones involucrades en els canvis. L'assessorament ens obliga a enfrontar-nos al compromís de crear noves pràctiques a les aules. Tot un procés de reconstrucció que tracta d'anar més enllà de les rutines establertes dins d'un context en què les dificultats de creació de grups, tirar endavant la demanda plantejada o fer realitat les idees treballades, fan que l'assessorament es mogui sempre en la complexitat.

Si les representacions de «com fer les coses amb els altres» integren procediments interactius, significacions afectives i un munt de procediments implícits que hi ha amb multiplicitat de rutes, es pot abstraure que no es canvia quan es vol, sinó que els canvis posen en marxa canvis que s'han donat al llarg de l'experiència personal, en la comprensió que un (o una) té sobre què

significa o ha significat canviar i també en la interacció amb els altres. D'aquesta manera, cal tenir present que en el llarg i complex procés de canvi hi intervenen aspectes relacionats amb el pensament, l'emoció i l'acció.

L'assessorament hauria (tot i que és molt difícil, per no dir impossible) de respectar els ritmes i els moments adequats per no esdevenir una sobrecàrrega per al docent. També cal prendre en consideració que el «no» està present de manera simultània en la creació del que és nou i en la reflexió del que és tradicional. Perquè, a més a més, no es tracta de presentar maneres noves d'organitzar actualitzades del segle XXI, sinó que les noves maneres d'organització emergeixin com a maneres d'ensenyar diferents.

La funció d'autoreflexió que involucra tot l'espai assessor es relaciona, segons Fonagy (1991), amb la capacitat per reflexionar sobre la subjectivitat dels altres. L'assessorament ha de permetre que cadascú pugui relacionar, a la seva manera, les idees que es van tractant i les diferents pràctiques que es van duent a terme. Hi ha, però, una tensió entre les finalitats que s'expliciten en l'assessorament des d'un inici i les necessitats de cada persona i el treball que es va creant en l'assessorament. Això fa que vagin sorgint conflictes, perquè hi ha mestres que a mesura que va avançant el treball no veuen complertes les seves expectatives (molts esperen respostes i resultats). La discontinuïtat o les limitacions aniran apareixent al llarg del procés formant-ne part i no com a entrebancs, tal com ja he comentat abans respecte dels conflictes com a part del procés de canvi. He tardat anys a poder comprendre i incorporar aquest aspecte en el meu treball. Ara m'adono que el fet d'excloure'ls ha marcat fortes emocions en conflicte amb efectes d'aturades i fins i tot regressions en les escoles.

En les literatures de l'assessorament, les característiques essencials dels sistemes complexos que comporta aquesta tasca, tot i la rellevància que té en les maneres de canviar, actualitzar o millorar l'escola, estan molt poc descrites i compreses. Hi ha diferents pràctiques que han estat narrades,¹⁶ però en

¹⁶ Vegeu el monogràfic de *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 302.

l'anàlisi de la complexitat assessora de què implica canviar encara queda molt camí per recórrer, i jo ara intento fer noves aportacions des de la reconstrucció de la meva experiència. Les teories intersubjectives, Ablon (1996), ressalten cada cop més la importància de la necessitat de crear un diàleg col·laboratiu centrat en la pròpia experiència i en la dels altres. La franca acceptació d'una àmplia gamma de sentiments, i l'esforç compromès de tirar endavant la demanda plantejada, fa que es travessin moments difícils de canvi i es necessitin nous models de relació més enllà dels explicats en el rol de l'assessor expert. La coherència entre aquests aspectes és difícil d'aconseguir a causa de la presència de multitud de nivells simultanis en la comunicació humana, de la fragmentació natural dels sistemes representacionals (cadascú té el seu propi sistema), del procés continu de noves maneres de relació que es van creant en els grups i de les intenses emocions que generen les resistències a determinats intercanvis. Una idea fonamental que es desprèn d'aquestes teories és que el procés de canvi que es crea en aquestes circumstàncies (si ha estat possible crear-lo és personalment amb efectes amb el grup i no a l'inrevés) l'actitud favorable a la millora de les tendències d'ensenyar no s'atura, sinó que adopta maneres diferents segons les experiències relacionals i procedimentals dutes a terme.

Els equips docents (mestres i assessora) es troben treballant inevitablement en els àmbits afectiu, cognitiu i actuat per deconstruir el que està desfasat, obsolet i vell, al mateix temps que es van construint simultàniament maneres de generar significació més integrades, flexibles i compromeses amb el món actual.

Aquesta concepció del procés assessor com una deconstrucció simultània dels models obsolets d'ensenyar, conjuntament amb noves estructures relacionals i col·laboratives en una societat canviant o nous coneixements i descobriments científics o tecnològics, ofereixen una nova conceptualització dels diferents processos que s'amalgamen en una organització emergent en un moment donat del canvi. Així, els canvis no impliquen només que hi hagi cognició, sinó també que es donin modificacions en «les maneres d'estar i d'escoltar els altres» carregades d'afectivitat, perquè qualsevol gir en l'organització també ha

d'incloure una reorganització de l'assessorament. Per tant, els moments de reorganització de les pràctiques docents han d'afavorir un nou tipus de consens entre el professorat, que es produeixi en una «nova obertura» de l'espai formatiu que permeti a cada mestre/a convertir-se en protagonista del seu propi procés de canvi, sigui quin vulgui. Una «obertura» implica desestabilització i canvi permanent, i permet noves iniciatives i accions interpersonals espontànies que es poden aplicar a la construcció de diferents maneres d'ensenyar. La participació de cada mestra i de l'assessora en tant que es crea un nou equip, parteix, segons Stern i col. (1998), de «qualcom més» que conforma un canvi integrat, afectiu i relacional.

Aquest marc conceptual per a la comprensió del canvi en el saber assessor dins l'àmbit escolar concorda amb el que he anat aprenent i sentint al llarg dels anys en la meva experiència en més de vint escoles. Un sentir que ara em fa valorar el treball en l'àmbit de les relacions que es creen en l'espai assessor, en les pràctiques que es duen a terme i en els procediments (des del meu punt de vista més articulats) més enllà de la traducció de les idees a la pràctica. Són conceptes centrals per poder analitzar els afectes, les motivacions, els conflictes o les resistències que esdevenen de voler tirar endavant una demanda que en principi està consensuada en un equip docent i que s'han d'integrar en el desenvolupament de la tasca assessora com a articuladors del procés de canvi que es crea.

Si l'assessorament, com ja he dit, se situa dins un context relacional, com s'ha d'assessorar i coordinar els grups? Segons Winnicott (1975), si tot recorregut per allò grupal és un laberint d'encreuaments enigmàtics, allà on construïm un camí «segur», alguna cosa de la multiplicitat i la incertesa ens interroga tot seguit. Aquesta referència de Winnicott em permet plantejar unes de les complexitats assessores en el treball amb els grups docents. Perquè cal tenir present també que bona part del temps assessor el dediquem als grups de mestres, sigui d'etapa, de cicle o d'equip docent. La potència transformadora del treball grupal pot actuar com a intermediari entre el món individual i el món social, des de les influències que té el grup sobre la persona en la transformació de les seves actituds per aconseguir la noció de col·lectivitat. El

que és col·lectiu implica, d'acord amb el que he anat explicant fins ara, interès en la transformació d'allò que és subjectiu i, sobretot, genera la necessitat de canviar. Així, en el grup es poden plantejar experiències innovadores, però després cadascú ha de prendre les seves pròpies decisions sobre el que ha sentit, vist, parlat o discutit, i sobre com ho transfereix a l'acció.

Percebre l'equip docent com un **grup reflexiu**¹⁷ no deixa de ser un repte que implica afrontar diversos problemes que exigeixen diferents respostes professionals, tant per part del professorat com per part de l'assessora. Les qüestions centrals del grup reflexiu són, per una banda, adonar-se dels punts de lligam entre la subjectivitat i el model general d'ensenyar a l'aula i, per l'altra, la construcció de procediments d'explicitació de la pràctica als altres membres de l'equip docent. Aquestes dues qüestions s'han d'integrar en l'assessorament.

He trigat molts anys a entendre com la tasca assessora havia de proporcionar als grups un suport necessari en els processos de canvi. La idea que el grup, en tant que representació comuna, propicia l'elaboració subjectiva, m'ha costat molt d'assimilar-la. Ara crec que la dimensió institucional i col·lectiva és indispensable per diferenciar el que es considera innovador del que es considera tradicional. No per excloure aquest últim concepte, sinó per revisar-lo, i poder prendre decisions sobre allò que es vol mantenir malgrat els canvis i el que es vol transformar (perquè és incoherent amb les noves propostes). Així, els grups reflexius poden donar significació, al meu entendre, a noves referències sobre el fet d'ensenyar i d'aprendre i organitzar noves pràctiques. Sostenir que aquestes significacions són organitzadores del mateix procés que es va creant és també donar consistència a les produccions intersubjectives (pactes, acords o il·lusions) i les intrasubjectives (pors, resistències o imaginacions). Una tasca plena de complexitat farcida d'adversitats en què de vegades les resistències no deixen emergir les il·lusions.

¹⁷ O. Bonano. «Del grupo reflexivo a los procesos de subjetivación». www.campogrupal.com.

Els **grups reflexius** es diferencien dels grups d'entrenament perquè tenen l'objectiu de modelar i transmetre pràctiques dutes a terme en altres escoles; estan explícitament organitzats per a una tasca de remodelació amb uns objectius i unes tasques fixades amb antelació, que amb el temps s'ha vist que obturaven la participació del professorat. La tasca en els grups d'entrenament acostuma a ser imposada per l'equip directiu de l'escola.¹⁸

Els grups reflexius tampoc s'entenen com a grups d'estudi que prenen decisions sobre una temàtica determinada (per exemple, l'ús de les tecnologies a les aules), o grups de comunicació que proposen la modificació d'actituds per mitjà de la discussió. Una configuració que, tot i el disseny interactiu, no deixa de ser una estratègia que pretén innovar des d'enfocaments més tècnics. Si s'estudien amb deteniment, malgrat l'èxit i la difusió que han tingut, es veu que han acabat aplicant-se indiscriminadament sense que els grups poguessin mostrar els seus atributs més o menys definitoris o aplicar-ho a les aules. Sé per experiència que les denominacions són inestables i que moltes vegades la seva utilització massiva i indiscriminada n'ha malmès el sentit original, per exemple: l'ús del «diari docent», la «carpeta d'aprenentatge» o el «dossier docent» s'ha acabat convertint en una rutina i en un recurs descontextualitzat. És per això que utilitzo el terme *grups reflexius* per argumentar la necessitat del treball assessor en el difícil repte d'afrontar les vicissituds del canvi a l'escola, però sóc conscient que es pot utilitzar aquest terme per a realitats i continguts molt diferents.

També els vull diferenciar dels **grups de reflexió**, que es basen en un principi d'activitat que dóna suport a l'adquisició de recursos i els facilita, des de la idea que la tasca assessora es desenvolupa en un marc simètric encara que no lideri processos ni transmeti solucions. En aquesta línia, la millora es considera sempre progressiva, sense salts en el buit. El canvi és interpretat com un producte d'aproximacions successives, d'avenços i transformacions graduals que, a poc a poc, va conformant propostes cada vegada més elaborades, i no

¹⁸ Recordo una escola que no vaig poder assessorar perquè l'equip no havia fet cap demanda, sinó que la decisió l'havia pres l'equip directiu. En percebre les resistències del professorat, vaig derivar l'assessorament a un curs de formació.

com a resultat de canvis radicals. Tot i que es consideri el professorat com a protagonista del procés, l'experiència es creu regulable.

En el **grup reflexiu**, els dispositius no sols valoren les demandes dels docents amb relació a les seves inquietuds vinculades a les pràctiques, sinó que també es treballen les concepcions subjectives sobre l'ensenyament. L'intercanvi de punts de vista, la recerca de nous referents, l'explicitació de contradiccions i el plantejament de diferents visions formen part del procés de treball.

Els grups reflexius i la tasca assessora no es restringeixen només a les persones, ni a les interaccions, sinó que les propostes esdevenen l'accés a noves maneres de comunicar-se amb l'alumnat. Castoriadis¹⁹ sosté que la reflexió apareix quan el pensament es torna sobre si mateix i s'interroga no sols sobre els seus continguts particulars, sinó sobre els pressupòsits i fonaments. És una activitat que malgrat que reflexioni sobre els continguts que es fan servir per a les pràctiques docents, no té un contingut determinat i verificable. Aquí la noció de canvi que es planteja implica la revisió crítica del que s'ha fet fins aquell moment. És una tasca que va més enllà de la presa de consciència del que es fa (si només fos això, correria el risc de tornar enrere per falta d'imaginació), ja que implica un compromís de dur a la pràctica el que es va creant i el que es considera innovador.

3.1.5. La necessitat d'investigació sobre la formació assessora

Una de les idees que he pogut abstraure de la investigació és la necessitat de la formació assessora que potenciï una cultura assessora que vagi de la certesa a la incertesa i de la simplicitat a la complexitat.

Hem de tenir present que assessorar implica: treballar amb referents, actualitzar el currículum, afavorir activitats innovadores, crear un ambient

¹⁹ «Cornelius Castoriadis (1922-1997): la interrogación permanente», per Juan Manuel Vera. A: *Iniciativa Socialista*, 48, març de 1998. <http://www.inisoc.org/interoga.htm>.

d'innovació i comunicació amb relació a les noves propostes que van emergint i explicitar tot el procés que es va construir.

L'assessor/a ha de:

- a) Tenir una visió global del centre perquè pugui situar les diferents cultures i pràctiques educatives i tingui elements per dialogar amb totes les persones que formen part de l'equip del centre.
- b) Coordinar amb altres espais formatius o de gestió del centre.
- c) Crear espais d'intercanvi d'experiències per facilitar la relació.
- d) Vincular la funció facilitadora amb la formadora.

Vull remarcar, aquí, que moltes de nosaltres hem hagut d'assessorar sense haver rebut la formació requerida. És una situació sovint d'impotència guardada dins d'una mateixa, sense compartir-la amb el professorat, cridanera, que transcendia (i transcendeix) la comprensió, la comunicació i l'acció. Ara, però, quan reconstrueixo la meva experiència, puc entendre millor la relació entre les meves pròpies necessitats i les demandes de formació del professorat.

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

Així, doncs, tot i la multiplicitat de tendències assessores que coexisteixen actualment, i sent conscient que en la realitat no n'hi ha cap en estat pur i amb el risc de simplificar, perquè assessorar és molt complex, intentaré dibuixar un camí per fer més comprensible la perspectiva assessora en la qual em situo.

Assessorar és crear camins d'investigació per:

- indagar com es construeix el coneixement cultural dels docents;
- considerar els criteris epistemològics i ètics de l'ensenyament;
- passar de la cultura escolar de les certeses a les incerteses;
- passar de la simplicitat a la complexitat;
- crear un equilibri entre el que és local i el que és global, i
- afavorir la multiplicitat.

Assessorar és indagar els canvis en:

- les identitats dels subjectes;
- els sabers;
- l'organització d'un coneixement diferent, i
- les relacions entre els subjectes.

Aquesta perspectiva pren en consideració, tal com diu Najmanovich (2005), que el segle XXI requereix imperiosament altres escenaris on sigui possible desplegar l'activitat subjectiva i la transformació del món experiencial en un món multidimensional, per comprendre i actuar en aquest agitat i interessant món en què ens ha tocat viure; perquè la lògica de la simplicitat ha deixat de ser funcional i necessitem eines que ens permetin pensar d'una manera no lineal, i explicitar les paradoxes constitutives de la nostra manera d'experimentar-nos. Tots depenem els uns dels altres i l'única opció que tenim és garantir-nos la seguretat compartida, una oportunitat que no es pot perdre. Aquests escenaris es creen no solament en la formació docent (bàsicament en l'assessorament), sinó també a les aules.

Al llarg de la meua experiència m'he adonat que treballar allò que es considera relacional implica concebre l'assessorament com un espai per compartir inquietuds, actuant, com diu Imbernón (2004), com a company crític en el

debat que es genera en el camí. En la meva investigació intento estudiar què passa entre els agents que estem en relació, elaborant el que se sap, el que es pot saber i allò que les recerques i teories em poden ensenyar sobre el que es considera relacional en l'assessorament.

Intentar estudiar què passa en les relacions des de dins de l'assessorament m'ha implicat explorar el «jo» assessor, els meus desitjos, les meves pors, dubtes, encerts, fracassos... tot allò que significa estar en una situació de formació (en el meu cas, assessora). Aquest camí tracta d'explorar el subjecte en les relacions intersubjectives i cercar els aspectes relacionals en l'assessorament. Tenint en compte que aquests aspectes sempre aporten nous coneixements, la dificultat és poder-los percebre.

Situar-me en la perspectiva narrativa, com explico en el capítol de metodologia, m'ha creat la necessitat de conèixer no solament «com» assessorar, sinó també com estar atenta a la interacció permanent entre les motivacions, els desitjos, les necessitats, les inquietuds, les pors, les preocupacions, les angoixes dels equips docents; sense deixar de banda les prioritats que es prenen en consideració, com es tiren endavant, o el context institucional en el qual es treballa.

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

(1996), la relació amb el saber és una relació complicada, que a la vegada és un desig de saber i un desig, sobretot, de no saber, potser per la por del desconegut.

Cada cop estic més convençuda que l'assessorament exigeix, Ventura (2002), una relació de diàleg, confiança i respecte amb el professorat. Poder-lo acompanyar a mantenir un bon ànim a pesar del desgast que representa l'esforç del dia a dia em situa en la necessitat de promoure el benestar. D'alguna manera, la meva intuïció m'ha anat portant a aquesta idea i ara és un dels punts essencials de la manera com assessorar per ajudar a buscar en cadascú/una la necessitat de descobrir el valor i el sentit del fet d'ensenyar.

L'assessorament, tal com l'entenc, ajuda a reforçar la identitat professional dels (i les) docents. Però, com en tots els conceptes quan es parla d'identitat, es poden entendre idees molt diferents. Jo parlo d'un concepte d'identitat, que més tard desenvolupo, inestable i incert, com un camí que ens apropa a la subjectivació.

He de reconèixer que en situacions complicades que he viscut a les escoles moltes vegades he vacil·lat. Aquesta situació m'ha creat molts dubtes que la pròpia experiència m'ha fet percebre, amb el pas del temps, com necessitats de canvi.

3. 2. La qüestió de la identitat

3.2.1. Per què la qüestió de la identitat?

Si bé la pregunta sembla simple i fàcil de respondre en moltes professions, no és així en el cas de la professió assessora (ni tampoc en la docent). Les raons són moltes i variades, i una té a veure amb el context específic en què es desenvolupa aquesta professió, l'escola. En efecte, l'escola constitueix una realitat social intricada, composta d'actors diversos, processos formatius complexos, plans i programes prescriptius, cicles, reglaments de règim intern, entre molts altres aspectes. Tots contenen, a la vegada, regulacions d'accions,

procediments i fets que generen diverses explicacions, significats, interpretacions i concepcions sobre la realitat escolar que sovint es presenten divergents. És a dir, l'escola es constitueix com una realitat social, com ja he dit abans, amb actors, actrius i elements diversos, conflictes i pressions que sorgeixen des de la seva complexitat i diversitat, que la tensen fortament.

És per això que utilitzo el recurs de la identitat, com una part d'un procés permanent de redefinició d'una mateixa i reinvençió de la pròpia història, per poder ajudar el professorat, des de la noció de benestar, a atendre diverses exigències encaminades a formar persones, a establir vinculacions amb els diferents sabers que conflueixen en el seu propi saber i a assumir la responsabilitat de construir relacions entre els diferents actors compromesos en la tasca comuna de formar persones. És una tasca que no pot ser aliena o imposada des de fora, sinó que constitueix una responsabilitat compartida entre tots els professionals de l'educació. Per això sempre tinc present la identitat docent i discent. Ricoeur (2005) planteja que les formes d'identitat portades a primer pla són les que estructurin l'enriquiment de la pràctica.

Remotti (1996) exposa que la qüestió d'identitat ha de centrar-se de bell nou en allò que realment és una convenció socialment necessària, que cal reconstruir el pes de la dimensió individual que sempre té la identitat i que, independentment del camp d'investigació en què es posi a prova, en l'ambivalència de la identitat és sempre essencial percebre els dos pols oposats que imposa l'existència social: la pressió i la independència. Dos pols que poden ajudar els docents i assessors a construir-se com a professionals, per una banda, amb coneixements disciplinaris i tècnics especialitzats que promouen i faciliten aprenentatges, que comprenen la cultura local, que detecten problemes socials, afectius i d'aprenentatge entre els alumnes i, per l'altra, que afronten l'alta densitat i complexitat de la diversitat dels grups d'estudiants utilitzant adequadament les noves tecnologies de la informació i de la comunicació, entre altres atributs i tasques. És a dir, que els docents, acompanyats de l'assessora, que també aprèn amb ells i elles, prenen consciència de la seva pertinença a un col·lectiu i a una institució a través de la necessitat de construcció de la seva pròpia identitat professional. I poden

aprendre a analitzar l'encreuament d'una gran varietat d'aspectes en què les tasques docents es van tornant variades i de complexitat creixent.

Tots i totes som conscients que la societat actual experimenta un procés de transformacions socials, econòmiques i culturals, uns efectes que es manifesten de manera evident i creuen i tensen totes les institucions de la societat (entre les quals hi ha l'educativa).

Així, una s'adona que la pertinença i la identitat no són coses inamovibles, no tenen la seguretat d'una garantia de per vida, sinó que són més aviat negociables i revocables; i que les decisions que prenem, els passos que fem, la manera com actuem i la determinació d'atenir-se a tot això, són factors cabdals. La seva fragilitat i el caràcter sempre provisional ja no es pot amagar, malgrat que sigui un fenomen relativament nou.

Buscar la identitat és d'alguna manera buscar l'horitzó al qual m'esforço a arribar i a partir del qual puc avaluar, reflexionar críticament i esmenar les accions assessores i sobretot el meu itinerari. I és des d'aquest horitzó que emergeixen nous objectius per a l'educació que impliquen ressignificar els processos que es duen a terme i poder crear noves expectatives assessores i docents, com ara mostrar el meu propi aprenentatge o el dels mestres.

Aquesta idea em porta a considerar la identitat com quelcom que s'ha d'inventar en lloc de descobrir; aleshores és important pensar-la com la meta d'un esforç. En el meu cas, la recerca de la identitat assessora me la plantejo com un repte, com una tasca inacabada i sobretot encara incompleta en què tots els canvis i les noves expectatives puguin ajudar els docents a no veure's només com a transmissors del coneixement, o com a prescriptors d'activitats dissenyades per agents externs, sinó com a constructors de la seva identitat docent, des del seu saber i fer professional i que alhora ajudaran a construir les identitats de cada alumne, des del seu saber pràctic. Des d'aquesta mirada cal valorar que el saber sobre la pràctica difereix del saber tècnic que aborda la realitat com a observador. Així, la necessitat de descobrir qui són (som), cap on van (anem) o quins són els desafiaments que ens planteja la societat en

constant canvi, és un dels objectius essencials de l'assessorament. És a dir, l'assessorament crea la necessitat de reconstruir i construir les identitats com un dels camins per enfortir la professió assessora i docent.

Vist des d'aquesta perspectiva, sóc conscient que és molt important analitzar l'aparició de la identitat com un problema a indagar, i per damunt de tot, com una tasca en què tot és molt recent, tot i la seva ràpida expansió. Segons Bauman (2005), la qüestió de la identitat no es va congriar de manera natural com un fet de vida, sinó que va néixer de la crisi de pertinença i de l'esforç de donar-hi resposta per tal de salvar el buit entre el que «hauria de ser» i «el que és» i per refer la realitat a imatge i semblança de la idea. Una qüestió que entra de ple en la tasca assessora quan intenta reconèixer la professionalitat dels docents.

Dencik (2001) exposa que una vegada la identitat perd els lligams socials que la feien semblar predeterminada i no negociable, esdevé més important per als individus que busquen desesperadament un «nosaltres» al qual potser s'esforçaran a accedir. Aquesta situació no deixa impassible el professorat, sinó que, com més aviat s'evidencia, més aviat produeix efectes profunds i seriosos canvis que es tradueixen en constants dilemes per analitzar reflexivament. Per què aquesta pràctica i no una altra? Perquè cal aprendre a escoltar els alumnes (infants i adolescents) i aprendre a integrar les seves preocupacions en problemàtiques d'ensenyament i aprenentatge. Aquest «nosaltres» ens apropa també a la construcció de la identitat com un procés col·lectiu, que requereix reflexionar intersubjectivament sobre les experiències i els sabers. Un pensament que ens possibilita exercitar l'autonomia intel·lectual, descriure les experiències, descobrir entre tots i totes el que ens és comú i el que ens diferencia, el que esperem de la nostra professió i el que fem. És a partir de la reflexió intersubjectiva que, segons Prieto (2004), es generen col·lectius crítics que articulen uns processos subjectius sobre les nostres representacions que poden construir socialment la identitat professional docent.

L'assessorament ofereix una de les poques oportunitats per compartir preocupacions professionals, perquè dóna espai als sentiments docents. Encara que tothom hagi experimentat vivències positives i negatives a l'escola, poques vegades s'intercanvien, cosa que dificulta o impedeix aprendre els uns dels altres. De fet, quan les escoles disposen de temps per a la reflexió, la majoria de les vegades el destinen a tasques de gestió, perquè sovint el que és urgent preval sobre el que és rellevant. Però l'assessorament permet utilitzar el temps per reflexionar i compartir experiències i créixer professionalment. La pràctica de reflexió conjunta genera un profund sentit de la identitat. Així doncs, la construcció de la identitat docent, en un procés de canvi, constitueix una de les tasques essencials de l'assessorament.

Cal tenir present, però, que en un món en què tot avança a tanta velocitat, i que s'accelera sense fre, ja no es pot confiar en marcs de referència per a una suposada durabilitat. Aquests vells marcs no acullen fàcilment els nous continguts. Molt aviat queda demostrat que són massa estrets i poc aptes per acomodar totes aquestes identitats (noves, inexplorades i encara no experimentades) que es troben al nostre abast, que són temptadores i que ofereixen avantatges excitants perquè no són familiars, i sobretot perquè són prometedores perquè no s'han desacreditat. Sóc conscient que es fa difícil netejar els vells marcs, tal com mostro en els relats d'experiència, rígids i apegalosos, dels continguts obsolets i desfer-se'n un cop arriba la seva «data de caducitat». En aquest nou món d'oportunitats fugisseres i seguretats fràgils, les identitats innegociables i encarades a l'antiga senzillament no serveixen, perquè pertorben i esquincen la identitat professional i fan que les persones ens sentim més insegures i solitàries.

Deixar el lliure curs a les identitats fa que els homes i les dones hàgim de fer servir els nostres propis mitjans i el nostre enginy. És d'alguna manera un anhel de desig de seguretat, no deixa de ser alhora un sentiment ambigu, però que pot ser molt estimulants a curt termini, encara que pot oferir-se ple de promeses i premonicions vagues sobre experiències no viscudes. La proposta de surar sense suports en un espai mal definit, col·locats amb insistència i insidiosament «entre una cosa i una altra», genera a llarg termini una situació

de desconcert que propicia l'angoixa i la incertesa (a la qual em vaig referint en tota la tesi). Sobretot si hi afegim les pressions externes i els requeriments organitzacionals que traslladen la seva atenció cap a una tasca externa, en què se'ns fa creure que tot és important i urgent. L'assessorament ha d'ajudar el professorat a adonar-se de la necessitat de re-significar la seva tasca en la progressiva construcció de la seva identitat docent, atès que els possibilita aconseguir una visió més específica i comprensiva respecte del seu treball i, en conseqüència, els permet desenvolupar més autonomia i compromís professional i, sobretot, pot ajudar l'alumnat a construir la seva pròpia identitat. No es tracta només d'escoltar, sinó de dialogar i d'intervenir.

3.2.2. Complexitat i incertesa

Tot i així, amb relació a la complexitat i la incertesa que se suposa que pot ajudar a construir les identitats docents i discents, Baxter ja proposava, l'any 1696, dur les identitats com «una capa lleugera que es pot treure en qualsevol moment», cosa que implica moure's temps enrere, fet que ha esdevingut un privilegi i una proesa tenint en compte que la velocitat, que abans era una aventura excitant, és ara una rutina esgotadora. I, el més important, la fastigosa incertesa i l'empipadora confusió, de les quals esperàvem desempallegar-nos gràcies a la velocitat, no volen anar-se'n. La facilitat per trencar els compromisos i deixar-ho córrer a voluntat no redueix els riscos; només els distribueix, juntament amb totes les angoixes que provoquen.

M. Frisch (dramaturg i novel·lista suís) va definir la identitat com el rebuig d'allò que els altres volen que siguis. Aquesta identitat, com vaig exposant, no sorgeix automàticament com el resultat de l'obtenció d'un títol professional, més aviat al contrari; cal construir-la. Aquesta construcció requereix un procés individual i col·lectiu, és de naturalesa complexa i dinàmica i es manté al llarg de tota la vida, cosa que permet la configuració de representacions subjectives i al mateix temps col·lectives sobre la professió docent, que sostinc que es poden tirar endavant amb els relats d'experiència.

Les representacions subjectives constitueixen, d'una banda, la manera com cada mestre organitza la seva experiència, configurant creences, valoracions, judicis, imatges i actituds relacionades amb la professió docent. De l'altra, conceptualitzen la realitat a partir de la presa de consciència del seu coneixement teòric i pràctic i, en activar-se, organitzen i estructuren els dos continguts. És a dir, aquestes representacions són idiosincràtiques, denoten especificitat i contenen les pròpies significacions dels docents sobre la realitat escolar i el seu fer docent.

Així, un dels reptes de l'assessorament és com aconseguir la unitat en (malgrat) la diferència i com preservar la diferència en (malgrat) la unitat. Potser des d'aquí es poden concebre els relats d'experiència com a trencaclosques de solució incerta i canviant en una època en què la globalització lluita per l'homogeneïtzació.

En el cas de la identitat, tota la feina està orientada cap als mitjans, com ja he dit anteriorment. No es comença a partir de la imatge final, sinó a partir d'una sèrie de peces que ja tenim o que sembla que val la pena tenir (per exemple, les demandes dels docents), i llavors intentem descobrir com podem ordenar-les i reordenar-les per obtenir alguna imatge. El problema no és què ens cal per arribar al punt que volem, sinó quins punts es poden aconseguir, atesos els recursos que ja tenim, i quins d'aquests punts mereixen que ens esforcem per assolir-los. En la construcció de la identitat es tracta de descobrir l'atractiu de les fites que es poden assolir amb els mitjans donats. Com diu Lévi-Strauss (1958), la feina d'un constructor d'identitats és la d'un *bricoleur*: imaginar tota mena de coses a partir dels materials que té a les mans.

Peyrefitte (1998) parla d'una nova llibertat d'autoidentificació, una llibertat sense precedents, nascuda de la descomposició del sistema estamental, acompanyada d'una confiança, també nova i sense precedents, en una mateixa i en els altres, i també de l'acceptació de les bondats de viure en companyia dels altres en la societat. Cal posseir aquesta triple confiança (en una mateixa, en els altres i en la societat) per gosar assumir i prendre riscos, per tenir el coratge que exigeix prendre decisions.

Bauman (2007) exposa que passem d'una fase «sòlida» de la modernitat a una de «líquida»; els fluids s'anomenen així perquè no poden mantenir la seva forma durant gaire temps, i si no són abocats a un recipient rígid, canvien constantment de forma davant la influència de qualsevol força, per mínima que sigui. En un escenari fluid, no hi ha manera de saber si cal esperar una inundació o una sequera; farem ben fet d'estar preparats per a totes dues coses. Els marcs, si és que n'hi ha, ja se sap que no duraran gaire. No podran aguantar tots els escapaments d'aigua, les filtracions, les goteres, el degoteig i més prompte que tard quedaran xops, s'estovaran, esdevindran torts i es desfaran. Les celebritats quedaran en l'oblit, els ídols de moda seran recordats només en els concursos de televisió, els nous valors aclamats aniran a la brossa, les causes eternes seran desplaçades, els poders intangibles s'esmicolaran, les forces polítiques seran engolides per unes altres. Per tot plegat sembla difícil diferenciar el camí de pujada del de baixada. D'alguna manera, el que escric em recorda el guió de la pel·lícula *Crash*, en què Paul Haggins (el guionista) parteix d'una complexa trama d'experiències i observacions personals per posicionar-se contra les certeses. Una pel·lícula que no agrada a les persones amants de les veritats absolutes, però que a mi em va ajudar a pensar amb més deteniment en la rellevància de la incertesa en l'assessorament.

De totes maneres, cada vegada sóc més conscient que una identitat unitària, construïda amb solidesa, seria una càrrega; és una limitació a la llibertat d'elecció perquè anunciaria també la incapacitat per obrir la porta quan hi truqui l'oportunitat següent. Ras i curt, seria una recepta per a la inflexibilitat; és a dir, per a una disposició que és desacreditada, menyspreada i condemnada a hores d'ara pràcticament per totes les fonts d'autoritat (els mitjans de comunicació, els experts acadèmics en problemes humans i els líders polítics), perquè s'oposa a l'actitud correcta i assenyalada davant la vida. La recomanació és, doncs, no confiar-hi, defugir-la amb determinació. Tot i que hi ha determinades modalitats assessores que, amb les seves estratègies tècniques, tracten d'aconseguir una identitat docent de tipus unitari, buida de creativitat i dependent del que se'ls diu que han de fer.

Tot i el meu desig de crear el benestar docent, en l'assessorament (igual que en la vida) ens movem en l'ambivalència de la modernitat líquida que planteja Bauman (2005), en què les relacions interpersonals (compromisos o drets i deures) són simultàniament objectes d'atracció i aprensió; de desig i de por; terreny de vacil·lació, d'examen de consciència i d'ansietat, de seguretat i alhora d'incertesa. L'assessorament ha de crear compromís (vegeu el tercer relat), tot i que encara falta molt per esbrinar quina mena de relacions de compromís volem.

L'experiència és important per interpretar el present, però una vegada més hem d'aprendre a diferenciar-ne l'ús, perquè moltes vegades es fa servir per perpetuar conceptes antics i farcits de significats desfasats, conceptes que, com diu Derrida (1994),²⁰ hauríem de saber esborrar. Crec que una via és la d'aprendre a reflexionar críticament, identificar i resoldre problemes i sobretot investigar. Ara bé, la reflexió implica, segons Porlán (1992), la immersió conscient de l'home i la dona en el món de la seva experiència, el que està carregat de valors, significats, intercanvis simbòlics i afectius, interessos socials i escenaris polítics que defineixen i orienten l'acció. Partint d'aquesta base, cada vegada m'adono més que la reflexió crítica en l'assessorament (i en tota la formació del professorat) fa incursions en una dimensió més profunda i comprensiva quan vincula, segons Carr i Kemmis (1988), el procés educatiu amb els factors socials, culturals i polítics que el contextualitzen.

La pràctica de la reflexió crítica, ja exposada anteriorment, afavoreix el qüestionament de les situacions escolars enfrontant i matisant les contradiccions, dissonàncies i dicotomies. És precisament aquesta pràctica la que permet accedir als matisos morals i polítics del discurs educatiu i els components ètics de l'acció pràctica, el que facilita la construcció de creences i compromisos emmarcats en arguments i evidències. De la mateixa manera, permet establir un diàleg entre l'explicació racional dels aspectes subjacents en els discursos, perspectives curriculars, textos escolars, i la identificació tant de

²⁰ «Pensar lo que viene» (Debate Derrida-Minc). Trad. J. M. Vidal. A: *La Esfera. Revista Cultural de El Mundo*. Madrid, 26 de març de 1994.

les conseqüències dels processos formatius com de les seves implicacions. És a dir, permet la visualització, segons Prieto (2004), d'aquests aspectes tradicionalment ignorats i a la deriva, i la creença bastant generalitzada que tot el que passa a l'escola és innocu i objectiu.

Des d'aquesta perspectiva, l'assessorament se sobreentén com quelcom que transcendeix l'estricta planificació i avaluació dels resultats, i els artefactes que intervenen en els aprenentatges es constitueixen com a emmarcats en els contextos socials, culturals i polítics que els qualifiquen. Així mateix, és possible prendre consciència que la comunicació a l'escola no és un procés lineal, atès que l'alumnat i el professorat perseveraran aspectes i factors de l'assessorament de manera diferenciada i aquests, a la vegada, contindran significacions subjectives que permetran avaluar les implicacions educatives de les accions, establint les relacions dialèctiques entre les estructures socials i la vida de l'aula. Totes aquestes consideracions comporten deduir que el fer docent és complex i requereix, per a la seva comprensió, profundes reflexions sobre diverses i crucials temàtiques, com canviar l'enfocament del fet d'ensenyar a llegir i a escriure o repensar l'organització del currículum per projectes de treball.

Tot i que reconec que són molts els aspectes per estudiar i reflexionar en l'assessorament, els que acabo d'esmentar tenen per a mi una importància crucial, perquè m'han ajudat a construir el sentit i l'abast del treball docent i la consegüent conceptualització del saber docent, que té a veure també amb els canvis que ha experimentat el concepte docent en les successives transformacions socials. Tothom sap que, en els seus inicis, es va constituir, tal com exposa Pérez (1995), com un sacerdoti, funció que exigeix una forta vocació o crida interna que implica lliurament i sacrifici, i el professor, en aquest context, es constitueix, segons Hargreaves (1996), com una persona entusiasta que reconeix el seu material, sap explicar-lo i pot mantenir ordre a les aules. Posteriorment, a partir dels anys seixanta, i sota la influència de la perspectiva racionalista, es considera un tècnic eficaç, que ha d'aconseguir objectius instruccionals a partir de determinats mitjans i recursos. A partir de la dècada dels noranta sorgeix el concepte de *professional de l'educació*, que

està, almenys en el discurs oficial de la noció tècnica de l'ensenyament. En aquest context, se significa el docent com un intel·lectual reflexiu i transformatiu, que des del seu context sociocultural, segons Giroux (1990) i Imbernón (1994), pot i ha de cooperar en la transformació dels processos escolars.

Aquesta última definició social s'insereix en el context dels profunds canvis ocorreguts en la societat, que porten el professorat a traslladar-se des del tradicional reduccionisme analític, amb el qual hem treballat generalment, fins a considerar l'existència d'una interconnectivitat entre els diversos factors que influeixen en el procés formatiu escolar; des de la tendència a homogeneïtzar aquest procés sobre la base de considerar que els estudiants són iguals, fins al descobriment i la valoració de la seva diversitat; des d'operar pensant que els continguts curriculars representen veritats universals, fins a reconèixer l'existència i la importància dels significats subjectius; des d'emfasitzar la transmissió dels continguts suposadament objectius, fins a conduir els estudiants a una construcció personal del saber que els ajudi a connectar amb les seves inquietuds i els seus estils de vida.

Tots uns canvis que no deixen de ser també un mirall de les transformacions socials i docents, que actualment coexisteixen quedant-se encallades en algun moment de la història de l'educació.

Aquestes transformacions defineixen i emmarquen una nova visió de la realitat escolar, cosa que ha afectat substantivament el professorat, que es veu exposat a les contradictòries demandes que, segons Torres (2000), els comporta ser simultàniament instructors i facilitadors de l'aprenentatge; apòstols i tècnics; intel·lectuals i treballadors en un fer docent que oscil·la entre ser executor d'ordres i transformador social. Si a tot això hi afegim factors com l'escassa autonomia, la sostinguda desqualificació, el desolador aïllament, l'excessiva burocratització de la seva feina, el control permanent, el salari baix... tot plegat fa que s'incrementi cada vegada amb més intensitat la incertesa. Sobrevé, aleshores, una vertadera crisi d'identitat que sorgeix de la tensió entre el professor ideal i el professor real, entre el que s'espera que sigui

i faci i el que efectivament és i pot fer, en el qual l'assessorament hi té un paper cabdal.

Ara bé, he de reconèixer que alguns dels mestres amb qui he treballat no han aconseguit assumir els canvis que comporta la incertesa, més aviat al contrari, s'han adherit a una visió tradicional del docent. Es pot percebre una gran preocupació per elaborar exhaustius perfils professionals configurats per extenses llistes d'atributs, característiques i coneixements, en detriment de les anàlisis dels aspectes crítics de la formació docent i específicament de l'assessorament.

Les idees que vaig plantejant consideren el problema de l'assessorament i les dificultats que es donen en la construcció de la identitat professional, malgrat l'escassa fonamentació teòrica i empírica per definir les categories que, segons Guyot i Vitorelli (1994), acoten les característiques que garanteixen la qualitat de la formació docent. Des de la meva experiència, crec que és important introduir processos reflexius, tal com he plantejat anteriorment, entorn de la naturalesa del saber docent, perquè configura el substrat del seu estatut professional que implica una actuació institucionalment definida (tal com intento mostrar en el capítol dels relats). I cal prendre també en consideració que, malgrat que en les diferents reformes educacionals (en la LOGSE i en la LOE, no en la LOCE) s'assigna al professorat un paper més actiu en l'elaboració del currículum, que li permet interpretar i transformar els continguts i materials curriculars a la realitat, això es fa molt difícil, perquè sovint han de prendre decisions molt complicades com què fer amb els textos predeterminats o les guies didàctiques que emmarquen i defineixen la seva tasca a un nivell operatiu en què només s'han de dur a la pràctica les decisions elaborades en altres instàncies.

Per tot el que acabo de dir, el professorat i l'assessorament, en qualitat de guia i acompanyant dels docents, té un camp d'actuació definit: afrontar la complexitat de la incertesa i acceptar els entrebancs com a part del procés de canvi, però no disposa de la necessària autonomia per desempallegar-se professionalment. En part, això s'ha produït per la manca de saber

institucionalitzat (docent i assessor) que ha comportat la falta d'autonomia i d'identitat. En aquest sentit, cada cop penso que és més rellevant aprendre a relacionar les necessitats, els drets, els desitjos i els deures.

Aquest fet s'ha d'incorporar en l'assessorament, que ha de poder interpel·lar els docents per tal de situar la reflexió sobre les condicions objectives de la professió i la confrontació sistemàtica dels sabers i les pràctiques com a objecte i mitjà de la formació professional, i com el substrat bàsic per a la construcció de la identitat professional. Per tant, l'assessorament ha de fer camí des de la ferma creença que la nostra professió es construeix a si mateixa i ajuda a construir-la als mestres (des del seu benestar i respecte també farcit d'incertesa) a partir de compartir i potenciar els sabers i l'experiència aconseguida pels participants en la pràctica quotidiana.

Assessorar significa, des del meu punt de vista, estar decidit a compartir i intercanviar experiències, cadascuna amb la seva càrrega i la seva pròpia trajectòria. Significa també un pacte amb vista al futur i, per tant, amb vista al canvi, el gran desconegut. Però també significa fer-se dependent dels altres amb qui comparteixes idees i concepcions sobre el fet d'ensenyar i d'aprendre, en què cadascú té la llibertat d'escollir i de triar el recorregut de canvi que vol seguir.

El desig d'assessorar i ser assessorat només es pot satisfer si es basa en una disposició d'estar «a les verdes i a les madures». Tot plegat planteja, una vegada més, la paradoxa de tenir l'esperança de trobar solucions mentre que en realitat només fem que trobar nous problemes. Es busca l'assessorament per trobar socors, confiança i seguretat, però sovint els intercanvis de punts de vista, les diferències o les discrepàncies generen enfrontaments, incertesa i inseguretats. Des de la meua mirada assessora, m'he adonat que no hi ha arranjaments ràpids, ni solucions d'una vegada i per sempre; no hi ha cap seguretat perpètua. Tots els mecanismes de prevenció de riscos solen estar absents en un assessorament. També és cert que estem aviciats en maneres d'intervenir en què les promeses d'un canvi fàcil i ràpid amb què ens han atapeït altres maneres d'assessorar, ens han fet perdre les habilitats

necessàries per enfrontar-nos als riscos i resoldre'ls entre nosaltres. És per això que tendim a simplificar la complexitat assessora fins a reduir-la a estratègies transmissores per sentir-nos més còmodes i segurs. O a caure en possibles vicis assessors com l'adquisició d'hàbits, la fidelitat als costums establerts, l'adaptació a la rutina i les pautes de comportament repetitiu, la disposició a ajornar les transformacions pràctiques i la tendència a estabilitzar les necessitats. Són vicis que poden inundar l'espai assessor.

Cal també tenir present que l'assessorament, vist des de la complexitat de les relacions, ha de tractar amb atenció, tal com diu Giddens i Turner (1990), que «el permís per entrar-hi» vagi de la mà del «permís per sortir-ne», una problemàtica que cada dia tinc més present.

El nucli dur de la identitat assessora és tractar de donar credibilitat a la pregunta: quina mena d'assessora sóc jo? I considerar el compromís en el propi futur de continuar sent, una pregunta que no es pot afrontar si no és a partir de les relacions que connecten el «jo assessor» amb els altres «jo docents», i del supòsit que aquestes són estables en el temps que dura l'assessorament. Es tracta d'unes relacions en les quals nosaltres comptem per a alguna cosa, i que ens haurien de servir per definir-nos nosaltres mateixos, tot i que aquestes, tal com planteja Bauman (2005), en la modernitat líquida, estan farcides de perills. Però les necessitem malgrat tot, i no sols per un motiu moral lligat al benestar docent, sinó també per a nosaltres mateixos. L'actitud assessora, com ja he dit abans, envers els vincles amb els docents tendeix a ser penosament ambivalent. És per això que de vegades busquem afanyosament segones solucions, solucions a mitges i temporals. S'hi val qualsevol cosa que pugui allunyar-nos dels dubtes turmentadors i les preguntes sense resposta. Busquem qualsevol estratègia que ens permeti continuar el nostre recorregut encara que la nostra destinació estigui embolcallada de boira. De vegades substituïm les complexes relacions amb els docents per una sèrie de contactes superficials volent «estar en contacte» amb el grup i alhora mantenint les distàncies, tractant d'evitar la simultaneïtat i la continuïtat de l'intercanvi, cosa que evita que es converteixi en diàleg de debò, que cal reconèixer que no deixa de ser més arriscat.

Segons Bauman (2005), el món líquid de les identitats fluïdes, el món en el qual acabar ràpidament, passar d'una cosa a l'altra i tornar a començar, forma part del joc, és el món de les mercaderies que difonen i branden desigs sempre nous i temptadors, per apaivagar i fer oblidar els desigs d'ahir. És com si patinessis sobre una capa molt prima de gel en què la teva salvació és la velocitat.

Tots i totes sabem que en l'assessorament s'activen moltes pors²¹ (implícites o explícites) dels canvis, por del desconegut: el terror a la incertesa i a la vulnerabilitat. Allà on els grans temes, preguntes o preocupacions poden quedar suspesos, a part, se'ls treu de les prioritats; no són oblidats, però no són recordats. La preocupació per «l'ara» no deixa temps per reflexionar sobre les nostres inquietuds més profundes. La velocitat del canvi dóna un cop mortal al valor de la durabilitat: vell o de llarga durada, esdevenen passats de moda, alguna cosa que ha ultrapassat els límits de la seva utilitat i que està destinada a acabar ben aviat al cubell de les escombraries. Tot plegat ens col·loca una vegada més en l'ambivalència de moltes escoles: la resistència als canvis per la força imperant de les inèrcies i les rutines (com poden ser les programacions predeterminades i tancades) i el desig d'assaborir i consumir tot el que es considera nou i en què les tasques han de donar resultats immediats. La transversalitat del subjecte (variabilitat i permanència del jo) que et permet canviar sense perdre't del tot.

La identitat és una idea irremeiablement ambigua i una espasa de doble tall, tot i que és un concepte molt disputat. La llar natural de la identitat és el camp de batalla. No es pot evitar que l'espasa talli en les dues direccions. La identitat implica una lluita simultània contra la dissolució i la fragmentació, una intenció de devorar i alhora una negativa a ser menjat. Les batalles d'identitat tenen intencions inclusives que es barregen amb les intencions de segregar, eximir i

²¹ Pilar Jericó exposa en «La Contra» de *La Vanguardia* (24 de febrer de 2006) que la por d'equivocar-se paralitza la innovació. Planteja també que la por condiona el raonament, però que sobretot paralitza la creativitat i congela la innovació. I afegeix que les pors dels canvis, l'error, el fracàs, entre d'altres, condicionen qualsevol procés de presa de decisions i acaben impedit que les persones evolucionin.

excloure. Un dels reptes actuals, segons Bauman (2007), és retrocedir els límits de l'exclusió ampliant-ne la inclusivitat.

La tasca de construir-se la identitat pròpia, de fer-la coherent, demana l'atenció de tota una vida, una dedicació contínua, una gran i creixent quantitat de recursos i un esforç incessant sense esperança de treva. Així, la identitat, segons Parmiggiani (1991), no es concep com un fet immutable, sinó més aviat com una cosa en marxa, com un procés.

La construcció de la identitat pren cada vegada més forma, tot i que mai no se sap si la identitat que exhibim és la millor que es pot obtenir i la que més satisfacció ens pot donar. La identitat pot ser un pas cap a l'emancipació docent, les nostres identitats ens identifiquen amb referència a la gent amb qui ens relacionem, la recerca d'identitat és una tasca d'autoidentificació.

Cada cop crec amb més fermesa que el procés de construcció de la identitat docent permet recuperar la pràctica de la cooperació i el treball en equip, identificant i redescobrint la riquesa i el sentit de la institució escolar, i contribueix a la transformació de l'escola. De la mateixa manera, pot ajudar el professorat a desvetllar i analitzar els seus propis coneixements i transformar les seves pràctiques. És un procés que advoca per poder vèncer el seu tradicional aïllament i convertir-se en constructors de les seves pràctiques. Vist des d'aquí, l'assessorament permet que els mestres construeixin les seves pròpies formalitzacions teòriques i facilita, sobretot, la generació de noves conceptualitzacions incorporant tots els aspectes, problemes i desafiaments que ens planteja el segle actual. I aquesta situació comporta, des del meu punt de vista, l'emergència de propostes professionals més comprensives que afavoreixin la generació de col·lectius crítics i compromesos en el seu ser i fer professional.

Aquesta recerca intenta conciliar la reflexió sobre aquells aspectes de la vida quotidiana de les escoles i de les aules, buscar el significat social i els efectes no previstos de les experiències assessores amb mestres, alumnes i famílies en les quals m'he vist involucrada. Per això ha estat indispensable un gran

esforç de memòria (de recapitulació) que m'ha generat una necessitat de reflexió i de debat sincer, amb moltes pors i afrontant molts aspectes, que abans havien estat dissimulats, sobre alguns perquè del passat, sobre quines dimensions de la realitat m'he (ens hem) mogut.

L'esforç de fer memòria i d'ajuntar les accions i les persones per poder donar sentit a la pràctica assessora i docent (en els relats), m'ha portat a la necessitat d'incorporar la noció de reconeixement de responsabilitat (i jo hi afegeixo de compromís) que exposa Ricoeur (2005) per mostrar les singularitats més que les generalitzacions. Aquesta noció m'ha fet apropar a la problemàtica de la identitat narrativa (per poder exposar qui parla, qui actua i qui narra). És el que planteja, al meu entendre, aquest mateix autor quan parla de l'hermenèutica del ser reconegut i poder reconèixer, aspectes que m'han permès explicar-me d'una altra manera, tal com exposo més endavant. La identitat narrativa implica no sols coneixement i identificació, sinó que també comporta indecisió i dubte.

3.3. El sentit de la responsabilitat: flexibilitat, respecte i benestar en temps d'incertesa

El sentit de la responsabilitat constitueix no solament un esforç per identificar els aspectes crucials de l'assessorament, sinó també una via per captar-los en la seva real dimensió, mitjançant una anàlisi que desvetlla i articula la dimensió subjectiva d'aquesta tasca. Aquesta dimensió em porta ara a incloure nous aspectes per complementar les nocions que sostenen la meva pràctica. No és que els tinguis inclosos des d'un inici, ja ho he evidenciat en la meva trajectòria, sinó que ha estat la reflexió de la meva experiència, amb els altres, el que m'ha anat guiant cap aquests camins i m'ha possibilitat veure la seva complexitat des del «posar-se a ser un mateix». Aquesta complexitat m'ha generat actituds de respecte davant de totes i cadascuna de les aportacions que fan els mestres; sempre hi ha una idea per rescatar i promoure el respecte i el benestar docent com una via d'accés a l'autoestima.

Apropar-me al professorat des d'aquest marc, m'ha comportat valorar també la importància del reconeixement del si vist com una necessitat d'aprenentatge,

l'acceptació de la incertesa com una acompanyant en l'elaboració dels canvis, els entrebancs formant part del procés o el compromís en la innovació com una manera d'avançar en la millora de l'escola, i tenir-los presents en tots els moments assessors (inici, desenvolupament i acomiadament).

Al llarg dels darrers quatre anys en què he dut a terme la recerca, he volgut anar posant en paraules tot allò que no pertany a l'ordre de les certeses, integrar les tensions, els desencants i les dificultats. Vaig prendre aquesta decisió perquè des d'un inici vaig conviure amb el malestar dels mestres en un cúmul de situacions que tard o d'hora evidenciaven les rigideses i les rutines que tots arrosseguem d'una manera o altra. Volia escriure sobretot això perquè penso que forma part del treball assessor. Sé que tenir una actitud oberta als canvis implica assumir riscos i allunyar-se de procediments estables, però no tothom ho pot fer, i si algunes persones ho fan, poden despertar recels o enveges dels que ho tenen massa clar.

Per això la sensació de transitar per diferents encallaments continua persistint amb força i no es desembarranca: estudiant les diferents maneres i versions que hi ha actualment, vegeu Domingo (2005); escapant de la temptació de construir un model prescriptiu, dotat de racionalitat que garanteixi el control de la incertesa; ni tampoc volent respondre a la perplexitat que genera allò que és complex, incert o indeterminat. Sabem, com assenyala Meirieu (1992), que és una il·lusió pensar en una continuïtat entre intenció i instrumentalització, una idea que m'ha portat a pensar els encallaments com una font d'indagació que ha ampliat la meua mirada assessora.

En tot aquest procés la noció de flexibilitat m'ha ajudat a assumir el desafiament d'indagar el que comporta afrontar situacions de canvi i assumir riscos més enllà de les rutines i inèrcies. Sé que incloure la flexibilitat es pot interpretar com un intent d'evitar els conflictes, de no involucrar-se en problemes, per allò que l'assessora és una persona externa al centre, però, tal com la comprenc, penso que em permet renovar el sentit de la pràctica docent i treballar amb els entrebancs que van aflorant quan es plantegen els canvis, no com una situació de vertigen com la descriuen alguns mestres, «és com

llançar-se a la piscina sense saber nedar o si aquesta està buida o plena», sinó com una motivació per posar en acció nous projectes personals i compartits.

Moltes vegades, apropiant-me d'aquesta perspectiva m'ha generat ansietat en no saber què em reportarien els riscos assumits en transitar per camins poc explorats en què es creen confusions. Sovint he sentit estrès i tensió quan he acompanyat els mestres en projectes de canvi, sé que aquests no solament afecten les seves pràctiques; la seva manera de concebre la relació entre ensenyar i aprendre; les relacions amb els companys i les seves vides, sinó també la meua vida i professió mateixa. Els seus efectes se m'han fet molt evidents quan m'he col·locat com a investigadora de la meua pròpia experiència, en què he pogut percebre el feix de tensions que es creen en els equips docents, fruit de les interaccions que esdevenen en l'espai assessor, i que he de reconèixer que en molts moments m'han fet sentir molt incòmoda. Tot un cúmul de reaccions en què l'autoestima ha estat sempre a primera línia sense que sortís plenament a la llum.

És per això que he volgut sostenir la pràctica assessora afavorint el benestar, que segons Hostetler (2005) significa donar sentit al treball dels altres i també al d'una mateixa. Un sentit que em planteja el repte de fer comprensible el que es du a terme a les escoles, de simbolitzar quelcom que valgui la pena de ser narrat de la seva vida personal i professional, i d'articular la narració tant per a una mateixa com per als altres. La complexitat d'aquesta acció, segons Griffin (1986), no ha d'impedir-nos analitzar el benestar d'una persona, però, afegeix, el que sí que hauríem d'evitar és ser autocomplaents sobre la nostra comprensió amb relació al benestar i tot allò que contribueix a aconseguir-lo.

Respectar és, segons Sennet (2003), una manera d'afavorir l'autonomia i també una via d'accés al reconeixement que un té de si mateix, però que també rep dels altres. Un reconeixement que, tal com planteja Ricoeur (2005), tendeix a trobar un punt que permet situar les persones entre les maneres individuals de percebre la realitat i les maneres socials existents, punt en què l'assessorament pot ajudar a fer la transició entre el reconeixement de si mateix i el reconeixement mutu.

La necessitat constant de renovar el sentit de la pràctica no s'aconsegueix, com diu Gadamer (1988), amb l'aprenentatge de procediments, sinó des de la reflexió i la comprensió de la realitat. La incorporació d'aquest conjunt d'idees m'ha mostrat una vegada més els problemes que emergeixen en tot procés de transformació. Un procés difícil d'assumir, perquè per moltes persones és més senzill tornar a les maneres velles de funcionar que no pas pensar maneres noves d'intervenir. Sobretot perquè quan tractes de tirar endavant noves estratègies de les quals no s'han pogut explorar les possibles conseqüències, aleshores la incertesa passa a ser la teva acompanyant, i el camí sovint no és gaire fàcil. Tot i així, de vegades els nostres esforços són recompensats amb descobriments importants, com la necessitat d'integrar les preocupacions socials, culturals o personals de l'alumnat en el currículum. En altres moments, senzillament havíem de continuar creient que algun dia ens mostrarien quelcom proper als nostres desitjos, com l'organització flexible de l'espai i del temps.

Malgrat el tou d'adversitats que m'he anat trobant, sempre he sabut que dins el procés d'innovació i millora a les escoles, la responsabilitat principal era la de crear entorns reflexius per a l'aprenentatge que poguessin promoure temes i problemes perquè els alumnes aprenguessin. En el meu cas, aprofundir en la noció de currículum integrat amb relació a: aprendre a llegir i a escriure des de la comprensió subjectiva, o a interpretar la realitat actual des de les inquietuds docents i discents a través de la perspectiva educativa dels projectes de treball.

Convertir aquests temes en interrogants com: Què significa aprendre a llegir? Què implica aprendre per projectes de treball? Com s'aprèn a transformar la pràctica diària? Com es pot crear la necessitat d'integrar el currículum? Buscar el respecte i el benestar docent a través d'aquestes preguntes implica moltes anades i tornades d'una pila d'idees sovint difícils d'entrelligar perquè, segons Nicastro i Andreozzi (2003), comporten la inclusió en l'anàlisi de les tensions que caracteritzen el vincle entre el subjecte i les normes, models i ordres que regulen l'acció.

Crear una perspectiva que vagi més enllà de la implantació de tècniques transmeses, proposar canvis d'activitats, ressaltar la importància de la cohesió institucional, integrar aspectes relacionals des de la singularitat i l'acolliment d'identitats promovent grups reflexius o tenir present la complexitat canviant és tot un repte. Totes aquestes idees em fan pensar també en una perspectiva més àmplia que pugui integrar aspectes essencials com els que va indicar Dewey (1909): força, caràcter, criteri i responsabilitat. Parlo d'un enfocament en què alumnes, mestres i assessors hem de ser capaços de responsabilitzar-nos i de donar sentit a qüestions rellevants que exigeixen el nostre posicionament davant la realitat que ens envolta. Aquesta relació aboca a la complexitat, perquè professorat, alumnat i assessora hem de poder posicionar-nos i exercir el nostre propi criteri davant dels esdeveniments sense que això provoqui fractures. Una concepció ben diferent de la que impera actualment a les escoles, en què la discrepància sovint es viu com un atac i sembla que acatar les idees dels altres o el currículum dels experts té més prestigi que l'opinió d'un mestre o un alumne. Poder ressaltar les diferències i els entrebancs encara és molt lluny de ser integrat coherentment en el fer diari escolar, per això em sento propera a Gadamer (1988) quan planteja que el coneixement sempre implica, precisament, tractar amb atenció els contraris i, per tant, les discrepàncies.

Aquests aspectes exigeixen, segons Nussbaum (1990), una visió més conscient i responsable de les idees que defensem, atès que vivim entre complexitats desconcertants i la negació de la visió de futur és un dels vicis que més ens assetgen.

Sé que cohesionar tots aquests aspectes dins d'una acció assessora planteja nous reptes, però amb el temps he après a tenir una actitud d'espera i a no voler trobar respostes immediates, sinó més aviat a aprendre a conviure amb interrogants oberts. Per aquest motiu he triat els relats d'experiència per poder fer més comprensible com es pot construir un procés de canvi, de posar-se a ser un mateix, a les escoles. Sóc conscient que hi ha moltes històries de canvi i les maneres més diverses d'actualització des de l'assessorament, però el que jo relato és el que jo he viscut amb la companyia dels altres. La recerca per mi

és un pretext per reflexionar sobre com anava integrant totes aquestes nocions que en un inici no les podia percebre, però que a mesura que avançava es feien visibles.

De mica en mica m'he anat adonant que l'assessorament està farcit d'implícits, en què hi ha involucrades les relacions entre les persones, la manera de comprendre els continguts o els models d'apropiació dels significats dels canvis, que jo relato reconeixent la complexitat dels aspectes particulars involucrats en aquest espai. També m'he adonat que, a mesura que m'endinsava en la subjectivitat assessora, s'ampliava l'enfocament de la recerca intentant posar en relació diferents aspectes com canvi, respecte, benestar, identitat o reflexió crítica.

3.3.1. Condicions per a la flexibilitat, el respecte i el benestar

La narrativa que he anat escrivint al llarg de la recerca m'ha anat atrapant, no solament perquè m'ha generat noves comprensions, noves maneres de veure, de ser i d'actuar, sinó perquè també m'ha possibilitat desenvolupar actituds en la pràctica assessora que m'han atansat a maneres noves de comprendre les complexes relacions entre ensenyar i aprendre sobre les quals cal reflexionar i investigar de manera permanent i contínua en el transcurs de tota la vida professional.

Aquesta narració, l'entenc com un calidoscopi d'històries i de persones construïdes al voltant de l'assessorament, que no obvia que vivim en un món plegat d'incertesa i marcat per canvis accelerats en què la desintegració conviu amb la fusió i que no disposa de veritats absolutes, perquè estem davant una realitat en la qual ja no hi cap la comoditat de les evidències.

Són actituds que no se sustenten en l'acceptació de tot el que es diu, la improvisació sobre el que va sortint, la direcció cap a un camí previst, ni són un atribut màgic que arriba de l'exterior en un moment determinat, sinó que resulten, com diu Nicastro i Androozzi (2003), d'una estranya alquímia impregnada de judici i passió pedagògica, que ens permet jugar entre allò que

és nou i el que és vell, el que és conegut i el que és desconegut, el que és desitjable o és possible.

I que requereixen explicar, comprendre i interpretar situacions, pràctiques i processos que estan lligats a:

a) La indagació per saber fer-nos preguntes i ensenyar les altres persones a fer-se'n com un apropament a les actituds docents. Tal com diu Gadamer (1988), només una persona que es faci preguntes pot tenir coneixement. Tot i que no hi ha un mètode per aprendre a apreciar el que és qüestionable, en la meua experiència el plantejament d'interrogants ha estat molt significatiu tant en el marc d'acció dels projectes de treball com en l'acció assessora.

b) L'empatia: per poder comprendre i valorar les preocupacions del professorat. La interpretació de les més diverses preocupacions que he pogut afrontar al llarg d'aquests anys m'és coneixement sobre els processos de canvi pel que fa a les pràctiques docents. Aquest aspecte ha estat molt important a l'hora d'estructurar les demandes docents, integrar-les, també m'ha permès analitzar els recorreguts del meu treball.

c) La problematització: aprofundir en les diferents visions i versions dels temes que he anat treballant m'ha facilitat moltes vegades sortir del pessimisme imperant i de la necessitat de trobar culpables quan les coses no funcionen, tot buscant noves alternatives a situacions estancades, com pot ser, a tall d'exemple, reflexionar sobre com aprenen els alumnes a través dels projectes de treball. Aquesta tasca ens ha obert noves maneres de comprendre el motiu pel qual es plantegen determinades activitats a les aules, perquè si s'afavoreix la pràctica de reflexió crítica entre el professorat, segons Liston i Zeichner (1997), se'n facilita la seva implementació a les aules.

d) La noció de diferència per respectar el processos de construcció del coneixement de les persones, anant més enllà de la immediatesa i deixant que el temps passi per a cadascú de manera diferent. De la mateixa manera

que l'aprenentatge representa una construcció personal, no es tracta d'un procés solitari, al contrari, està emmarcat en un context social que opera a través de les interaccions, tal com exposa Prieto (2004), que requereixen la comprensió de significats i la interpel·lació recíproca dels mateixos actes en el context de la quotidianitat.

e) L'escolta comprensiva per crear contextos de diàleg i d'intercanvi de punts de vista amb els altres. Fullan (2002), en parlar de les forces del canvi, assenyala com una de les més potents que els mateixos educadors sentin la societat; és a dir, que es vegin a ells mateixos com a agents del canvi moral. Així, cada intercanvi pot revelar l'existència de significats no sempre compartits, d'aspectes implícits i explícits o confusions, en què se sobreentén la importància i la necessitat de discutir-los col·lectivament. Aquests aspectes situen el professorat en l'epicentre del seu propi desenvolupament professional. És una dimensió rellevant si es tenen en compte les poques oportunitats que tenen els equips docents per reflexionar sobre la complexitat del seu treball a l'aula a causa de les creixents demandes de caràcter administratiu a què han de fer front. Cada dia penso que és molt important poder compartir els problemes quotidians i que esdevinguin subjecte de reflexió. És una realitat en què els assessors, que actuem com a agents externs a l'escola, podem donar veu a les diferents cultures d'aula dels docents.

Si bé aquests cinc eixos no tenen un fil directe amb la flexibilitat, el respecte i el benestar, m'han possibilitat reflexionar sobre els diferents lligams que hi ha i, sobretot, com els vinculo a la meva pràctica. Aquesta vinculació l'he anat construint al llarg de més de vint anys, i gràcies a la recerca puc aglutinar al voltant d'un marc general que dóna importància la «no-neutralitat de la funció assessora» i «com interactua el saber de l'assessor amb el saber dels docents». Tota una tasca hermenèutica que em planteja la necessitat constant de renovar el sentit de la meva tasca, perquè l'hermenèutica, com diu Gadamer (1988), fa explícit el que va esdevenir en la praxis, en què la interpretació està estretament lligada a la manera de tirar endavant la pràctica, que aporta nous coneixements i noves maneres d'ensenyar. D'aquest fet ve la idea que

l'aplicació, entesa com la realització pràctica de la interpretació, sigui un dels nuclis centrals de l'assessorament i dels canvis en les maneres d'ensenyar. Així l'aplicació es pot concebre com una nova elaboració de la pràctica més que com un recurs metodològic.

Mostrar com l'escola actual pot canviar, com els docents poden transformar les seves concepcions o com l'assessora pot elaborar el seus principis d'acció, no deixa de ser un repte en el qual les il·lustracions reals m'han permès aportar noves maneres d'ensenyar a les aules. És per a mi d'una gran importància que el professorat s'involucri i es comprometi en l'assessorament, ja que és un dels pocs espais en què els mestres poden parlar dels seus problemes i investigar el seu saber. Aquesta afirmació sorgeix, com diu Vasco (1995), del fet que quan el professorat investiga, construeix coneixement sobre quelcom que li és propi, pot legitimar i validar les seves pròpies experiències viscudes en els contextos escolars. Aquests efectes són molt importants a l'escola perquè permeten dur a terme noves narratives que puguin: articular les seves pròpies representacions sobre el procés formatiu assessor i les pràctiques quotidianes; compartir els supòsits que orienten les decisions i accions implícites en els processos escolars; proporcionar aixopluc davant les adversitats, les incerteses i els conflictes, i promoure un sentit de responsabilitat compartida entorn de la tasca comuna.

L'assessorament des d'aquesta perspectiva obre un front que pot ajudar els mestres a transformar la percepció que alguns perceben de si mateixos, individus solitaris que fan la seva feina dins les aules, i tenen l'oportunitat de construir-se com a col·lectius crítics, responsables del seu desenvolupament i constructors de la seva identitat. En aquest sentit cal que el treball que es va construint sigui protagonitzat pel mateix professorat i guiat per l'assessora, i que es constitueixi com una activitat institucional, una realitat que pot anar més enllà de l'espai assessor, fins i tot quan aquest hagi finalitzat.

Incloure la flexibilitat, el respecte i el benestar és una oportunitat que requereix una certa dosi d'optimisme, malgrat els temps difícils de les escoles i per a les

persones que hi treballem, que de cap manera no és una ingenuïtat o una omnipotència, sinó una interpretació, una acció reflexiva i un desig.

1. ENFOCAMENT METODOLÒGIC

El principio nunca es una punta nítida y precisa de un hilo, es un proceso lentísimo demorado que exige tiempo y paciencia para percibir en que dirección quiere ir, que tantea el camino como un ciego, el principio es sólo el principio. *La caverna* de José Saramago

Abordar aquest apartat quasi al mateix temps que redacto les conclusions, m'ha representat repensar el procés d'investigació que he dut a terme, més que no pas adscriure'm a una metodologia que senzillament «s'apliqui». Per aquesta raó el que aquí presento és una reconstrucció d'una recerca que tracta d'una altra reconstrucció, la de la meva experiència assessora.

Aquest abordatge no ha estat gens fàcil, perquè sovint se'm barrejava què havia investigat amb com ho havia investigat. Necessitava buscar paraules que m'ajudessin a pensar el procés investigador que havia viscut i que m'havia portat a incorporar nous coneixements i estratègies en la meva pràctica.

Sabia que volia escriure sobre el meu treball assessor, situar el meu lloc dins de la recerca, les meves vivències, els meus aprenentatges, els meus problemes,²² dificultats, preocupacions i les meves transformacions al llarg del temps. Els dubtes sorgien quan havia de buscar un llenguatge que expressés la relació que jo sentia amb la meva tasca assessora. Era una relació, al meu entendre, experiencial, que, com diu Muraro (1995), donés sentit i valor a l'experiència viscuda, que narrés el que jo havia viscut i el que havia trobat de nou, fruit de la reordenació i elaboració que havia fet en la investigació. Necessitava trobar paraules i sobretot idees coherents amb l'estudi del meu itinerari assessor vinculat als processos de canvi de les escoles, volia afrontar el repte de pensar per mi mateixa el procés investigador dut a terme, explicar

²² Bruner, Olver i Greenfield (1996) plantegen la necessitat d'exposar els problemes com la raó de ser de la narrativitat perquè, segons aquests autors, permeten afrontar la part emocional i intel·lectual alhora.

des d'on vaig iniciar la recerca, com m'he anat relacionant amb el que volia investigar i amb qui volia compartir-ho.

Aquestes idees al mateix temps m'han anat centrant, com ja deia en la presentació, les relacions que he establert entre la meva experiència i la meva pràctica en assessorament a les escoles per: donar significat a la meva pròpia experiència; reconstruir la meva pràctica assessora acompanyada d'altres persones, i mostrar la recopilació i la reflexió del meu itinerari.

Són aspectes que m'han orientat cap a la narrativitat, com el meu estil d'investigar l'experiència viscuda i decidir-me pels relats com a instruments d'anàlisi. Aquesta opció m'ha fet obrir nous camins assessors en proposar els relats com una manera subjectiva de vinculació amb els canvis.

1.1. Narrativitat i metodologia

El procés de recerca que he construït no parteix d'idees prefixades; accepta la incertesa, busca significat en l'acció, dóna valor al saber precedent i tracta d'analitzar reflexivament les vivències. Una tasca d'investigació que m'ha representat elaborar diferents graus i intensitats de reflexió²³ sobre la meva pràctica i m'ha possibilitat explorar conscientment com intervenc, incrementar la comprensió sobre l'assessorament i pensar noves accions.

La significació de narració ha tingut per mi diferents interessos: atraure'm cap a una reconstrucció professional que ha anat captant cada cop més la meva

²³ Segons Gimeno Sacristán i Pérez Gómez (1994), la reflexió implica la immersió conscient de l'home en el món de la seva experiència, un món carregat de connotacions, valors i intercanvis simbòlics, correspondències afectives, interessos socials i escenaris polítics. La reflexió, a diferència d'altres maneres de coneixement, implica tant un esforç sistemàtic d'anàlisi, com la necessitat d'elaborar una proposta totalitzadora, que capta i orienta l'acció. El coneixement acadèmic, teòric, científic o tècnic, només es pot considerar un instrument dels processos de reflexió quan ha integrat significativament, no en parcel·les aïllades de la memòria semàntica, sinó en esquemes de pensament més genèrics que activa l'individu en interpretar la realitat concreta en la qual viu i sobre la qual actua, mentre organitza la seva experiència.

atenció, tendir a buscar activament maneres noves d'assessorar i ampliar la meua capacitat d'aprofundir el sentit interpretatiu del meu itinerari.

Però fins que no hi vaig arribar a atribuir aquest significat, van passar moltes coses per entremig que aniré narrant perquè el lector o lectora es faci una idea de com he arribat a pensar en la narrativitat com a enfocament metodològic i en els relats com a mètode d'investigació.

Recordo que quan vaig ser conscient que volia investigar com s'havia anat gestant el meu saber assessor, immediatament van emergir multitud d'imatges, records de situacions i persones amb les quals havia compartit part del meu itinerari. Finalment em vaig decantar per triar-ne tres que jo sentia que em podrien donar la seva versió, amb la qual jo pogués dialogar. Vaig pensar més en el seu protagonisme (i en el meu) com un intercanvi de sabers que em fes anar més enllà de la meua versió.

Per refer tot aquest complex entramat experiencial he necessitat explicar des d'on ho feia. Ha estat una necessitat que em va anar guiant cap a l'estil narratiu que, segons Bolívar (1999), es caracteritza per presentar una experiència en què s'expliciten les intencions, a través d'esdeveniments en temps i llocs. Aquest estil em facilita no solament fer explícita la metodologia emprada, sinó també poder presentar els instruments de recerca que he utilitzat, els relats narratius d'experiència, perquè són, al meu entendre, els mitjans privilegiats de conèixer i de donar a conèixer.

Segons Mortari (1999), per decidir-se per l'estil narratiu, és necessari que es pugui valorar si es tracta veritablement d'un estil nascut de l'experiència i que en conservi tot el seu valor, perquè les estratègies que l'estructuren constitueixen la forma emergent d'una pràctica de reflexió al voltant d'allò viscut. Significa anar més enllà de la vivència, perquè aquesta pot ser conscient però no pensada, i l'experiència, a més de ser conscient, pot ser pensada.

Aquest estil m'ha anat apropant a una visió més àmplia del meu treball en poder ubicar-me en la perspectiva narrativa.²⁴ Aquesta perspectiva, tal com diu Bruner (1988), es fonamenta en una manera de construir la realitat, posa el pensament en moviment i connexió vital, i ho fa expressant, a través del relat, la singularitat de vides desplegades en les seves múltiples relacions, amb altres persones, sabers o institucions, i en definitiva, amb el món. Són idees que m'han anat situant i alhora m'han anat fent decantar cap a l'elecció dels relats, com ja he dit abans.

La decisió d'investigar l'experiència també em va fer prendre en consideració el plantejament de Denzin (1997),²⁵ quan proposa pensar en noves formes narratives que:

- Tractin amb atenció els diferents punts de vista entre les persones en què es ressalta la importància no dels fets, sinó de les escenes, perquè les situacions en què es van donar els esdeveniments són «històries escrites en els fets però no sobre els fets».
- Integrin la innovació, el canvi, la millora, el fet d'ensenyar i d'aprendre, com els eixos per presentar escenes d'experiència, en què els dubtes, les diferències, els contrastos, els interrogants, les afirmacions o negacions formen part també de l'escena. No es tracta de reexplicar l'experiència, sinó de juxtaposar veus, temporalitats, punts de vista.
- Possibilitin compartir experiències i produir versemblança. El fet d'anar al passat i reescriure l'experiència viscuda desvetlla i evoca noves i velles emocions que esdevenen, al mateix temps, mesura de la seva pròpia validesa.
- Obriu la possibilitat de crear un nou text que evoqui emoció i sigui alhora un mètode que reclami autoritat.
- Ajudin a capturar les emocions a través de les converses, els diàlegs per així poder reviure i sentir el que va passar des de la complexa experiència interpretativa.

²⁴ No és el meu objectiu fer un estudi exhaustiu de la perspectiva narrativa en totes les seves formes i implicacions, sinó vincular-la amb la meva investigació.

²⁵ La narració, segons Denzin i Lincoln (1994), esdevé un mètode de recerca que empeny cap a successius moments de reflexió d'una mateixa.

Aquest plantejament em va guiar a l'hora de reconstruir la realitat escolar que he viscut a través de l'assessorament i m'ha comportat buscar no tal sols més comprensió del meu itinerari, sinó que també m'ha fet sentir més compromesa amb el procés que he anat creant al llarg del temps. Però, sobretot, m'ha fet veure que investigar és una oportunitat per dotar de significat la pràctica i compartir amb Spence (1982) la seva idea que la veritat narrativa és una veritat sentida, captada i expressada amb coherència i convicció, una veritat que, al meu entendre, orienta cap a l'activitat indagadora des del compromís amb la professió.

He de reconèixer que, de vegades, aquesta ubicació en la perspectiva narrativa, per una banda, m'ha orientat, però, per una altra, m'ha plantejat dubtes sobre si la narració que he dut a terme ha estat prou àmplia, suggeridora i il·luminadora, per donar a entendre una història plena d'encerts i desencerts. El que sí que puc dir és que, quan torno a llegir els relats, m'hi sento reconeguda; el contingut que ha anat emergint-ne no ha estat arbitrari sinó decidit per mi. Aquest reconeixement em fa connectar amb Ricoeur (1997) quan exposa l'existència d'una connexió significativa entre la formació narrativa i l'experiència humana, que facilita connectar la pràctica amb el relat, una idea que ha esdevingut essencial en la recerca.

Aquesta connexió em fa pensar també en la dimensió metodològica de la investigació per donar sentit²⁶ no solament al que ja he viscut, sinó al que vaig aprenent; és a dir, la recerca, com diu Contreras (2005), sobre el que té sentit i valor amb relació a les experiències que podem i desitgem tenir amb els altres, i sobre el valor humà que puguin tenir per al nostre creixement les experiències i les relacions.

La meua inquietud per escriure allò que he viscut, m'ha guiat també cap a la narració de la meua trajectòria per compartir-la o donar-la a conèixer a altres professionals. Aquests aspectes m'han permès organitzar el fil conductor del meu enfocament metodològic centrat en una experiència única i singular que

²⁶ Sentit entès com a raó de ser (Casares, J., 1957, pàg. 966).

entra en diàleg amb les altres per desentranyar la dimensió de la meva pràctica. És una narrativa que entenc com una manera d'apropar-me al tema en què he tingut moltes anades i tornades, però, com diu Zambrano (1989), un mètode és un camí a recórrer una i altra vegada.

I m'ha permès prendre en consideració les idees de Richardson (1994) sobre la recerca narrativa, quan planteja que l'escriptura és un mètode de descobriment i d'anàlisi tenint en compte que «s'escriu per aprendre quelcom que abans no se sabia». Aquest aprenentatge no solament m'ha permès comprendre com he treballat, sinó que també m'ha donat noves pistes per continuar assessorant. Perquè, com diu Ricoeur (1996), la reconstrucció narrativa és una manera d'ordenar l'experiència i construir la realitat que en incrementar la capacitat reflexiva afavoreix pensar noves pràctiques i noves maneres d'interpretar-la. I que, com diuen Giddens i Turner (1990), la reconstrucció del passat va unida a l'anticipació de la possible trajectòria vital en el futur.

Vull dir també que el treball investigador narratiu m'ha fet sentir reconfortada enmig de tanta incertesa, i alhora m'ha fet estar atenta a tot el meu voltant, a les idees o sentiments que havien embolcallat el meu treball de tants anys. Ara em pregunto per què m'ha costat tant adonar-me que podia explicitar la meva pròpia mirada sobre el procés que he anat desenvolupant, ho tenia davant meu però no ho sabia veure. Però potser en trigar tant a percebre-ho, ara puc respectar més l'esforç que comporta l'elaboració d'un procés tan llarg, en què he escrit i reescrit, viscut i reviscut, explicat i reexplicat la meva història. O potser necessitava anar reconstruint-la per després mirar-me-la des de fora per poder-la relatar.

Així puc compartir amb Clandinin i Connelly (2000)²⁷ la idea que plantegen que explorar la història professional representa un gran esforç per entendre en quina mesura el que som té algun impacte sobre el que valorem i el que fem. L'evidència consisteix a mostrar moments significatius del nostre passat que

²⁷ Aquests autors també plantegen que la reconstrucció de l'experiència (a la Dewey) permet reorganitzar el coneixement pràctic i alhora poder explicitar el que s'ha après durant el procés investigador.

ens ajuden a comprendre els nostres valors i proveeixen una nova relació en la presa de decisions actual. Poden ser elements d'evidència documental, però, sobretot, l'evidència consisteix en una reconstrucció narrativa d'episodis que nosaltres creiem importants per entendre qui som i com treballem. Perquè, com diu Postman (1966), incessantment creem històries i futurs per nosaltres mateixos a través de narratives. Sense una narrativa, la vida no té sentit, l'aprenentatge no té propòsit.

Sé que la recerca que he fet pot plantejar dubtes sobre el tipus de coneixement que aporta, però he de dir que actualment ja estic introduint els relats d'experiència en els assessoraments actuals.²⁸ Cada vegada que ho he treballat puc dir que s'han creat sessions molt intenses en què s'han donat a conèixer diverses maneres d'entendre el compromís personal amb la institució amb relació als canvis curriculars que es plantegen les escoles, la qual cosa em fa pensar que és important continuar esbrinant aquesta via. Penso que els relats potencien el protagonisme del professorat perquè evidencien les diferents maneres que té cadascú/una de vincular la vida amb la professió fent visibles els camins de construcció d'identitats docents, tan necessàries en els processos de transformació. És per això que penso que les idees que he elaborat poden ser transferides i utilitzades per altres assessors que vulguin transitar pels camins incerts i dilemàtics dels canvis, en què tensió i desig tenen efectes en la recerca perquè impliquen transició i esdevenen, com diu Dewey (1938), una referència per avançar en el procés investigador.

Com sempre, amb un munt d'anades i tornades, he anat transformant un dels aspectes que més em va preocupar en un inici, com donar valor a l'experiència. Més tard vaig ser conscient del fet que aquest valor tenia a veure amb les maneres d'entendre la relació entre l'experiència i la reflexió, perquè, tal com diu Dewey (1989), l'experiència és la recuperació d'un saber que ens precedeix, fet que significa que una pràctica es converteix en experiència només quan és pensada i, com també diu Mortari (1999), perquè es pugui convertir en coneixement s'ha d'aprehendre com a saber. L'apropiació

²⁸ Curs 2006-07.

d'aquesta idea m'ha fet fixar, una vegada més, que la narrativitat m'ha apropat als significats dels canvis en l'assessorament que tan afanyosament buscava, com el de vincular la vida i la professió, i també m'ha ajudat a donar sentit al meu saber investigador.

Des d'aquesta mirada entenc la narrativitat com un aprenentatge que ha produït transformacions internes en la meva subjectivitat, m'ha permès percebre el saber associat a l'experiència i ampliar la meva anàlisi sobre la realitat assessora. Perquè, segons Gimeno i Pérez (1994), la reflexió com a reconstrucció de l'experiència afavoreix redefinir aspectes de la pràctica que l'oblit fa que no es valorin i també estructurar coneixements, afectes i estratègies que d'altra manera no es podria fer.

Vull matisar que la inquietud per investigar el meu propi itinerari professional no és totalment introspectiva. La narració que he construït inclou l'exploració de contextos en els quals he treballat i persones que m'han acompanyat.

Amb el temps la narrativitat ha esdevingut una intencionalitat per investigar i reconèixer els encerts i desencerts de la meva pràctica assessora. Han estat moltes les dificultats que han anat emergint al llarg del camí investigador narratiu, perquè he hagut d'afrontar les interdependències entre el contingut i la forma, el producte i el procés, el resultat i el significat. Aquesta interrelació fa, tal com exposen Clandinin i Connelly (2000), que la narrativa esdevingui producte i procés alhora. Aquesta apropiació m'ha possibilitat entendre el present com una manera de pensar el futur i plantejar-me la rellevància que té explorar la narrativitat amb els estudiants de formació del professorat i de pedagogia.

És una idea que ara exposo i que al mateix temps m'implica donar a conèixer les dificultats que he tingut per veure en quina direcció volia anar i quines eren les veus que em podien acompanyar en aquest llarg trajecte. MacIntyre (1988)

em va ser útil quan va exposar que les accions²⁹ només esdevenen comprensibles si són vistes com històries que formen part de les nostres vides. Aquest punt de vista em va fer estar atenta a les diferents accions que anava presentant en els relats per veure què m'aportaven de nou. A poc a poc les accions que relatava m'anaven mostrant com les diferents rutes que tenia traçades esdevenien un sol camí que m'aportava més comprensió sobre la complexitat del canvi a l'escola.

La meva activitat narrativa ha anat creixent al llarg de la recerca perquè, com indica Conle (2000), m'ha ofert la possibilitat de relatar la meva pràctica i conceptualitzar-la.

Quasi en el tancament de la recerca és quan m'adono que la narrativitat m'ha anat guiant no solament per reconstruir el meu itinerari, sinó que també ha esdevingut mètode d'investigació i proposta assessora i docent, tal com vaig plantejant en diferents parts de la recerca. Aquest aprenentatge m'ha fet replantejar assessoraments i programes d'assignatures que imparteixo actualment, conferències o intervencions en grups de treball en els quals participo. És un canvi que m'ha mostrat com en els relats assessors, docents i discents queden involucrats per aspectes emocionals, experiencials i intel·lectuals. I ara puc dir que el treball narratiu ha esdevingut per mi una manera de relligar la teoria i la pràctica, la vida i la professió.

En aquest sentit vull deixar clar que aquesta tasca narrativa que he construït no té com a finalitat mostrar la meva tendència personal-professional perquè la puguin aplicar altres persones i en altres contextos, sinó tan sols explicitar com he treballat amb el meu coneixement tàcit derivat de la meva experiència passada i de les lectures de documents específics que guardava, del diàleg amb les persones o de la contrastació entre antics i nous referents. El que pretenc en la present recerca és animar altres persones a fer noves recerques narratives que amplïïn la mirada assessora que he encetat.

²⁹ Si bé en el relats del passat presento accions, quan parlo del present utilitzo escenes per fer comprensible la meua manera d'assessorar. La paraula *escena* la prenc prestada de Denzin i Lincoln (1994).

1.2. Narrativitat i experiència

Malgrat que la investigació sobre la meva experiència m'hagi permès partir de les meves concepcions i interrogants, no ha significat posar el meu jo en el centre de la recerca, sinó ressaltar la relació que acabo d'esmentar entre l'experiència i la pràctica, la vida i la professió.³⁰ Aquesta relació, en reconstruir-la, m'ha mostrat noves maneres de pensar la meva pràctica, ja que:

- Posar en primer pla la reflexió del que he viscut i el rastre dels dubtes que han anat sorgint m'han fet pensar noves maneres d'assessorar.
- Explicitar les possibilitats i els límits de les meves coherències, desencerts o prejudicis m'ha facilitat analitzar críticament les meves concepcions i creences no suficientment aclarides i de vegades obstaculitzadores.
- Deixar una porta oberta que em permeti (a mi o a altres persones) continuar indagant i replantejant la complexitat de la pràctica assessora, em refereixo a fer néixer noves projeccions en el futur.
- Sentir-me protagonista de la investigació m'ha fet viure de manera més compromesa amb el que narro. Aquest compromís té a veure amb la responsabilitat del que transmeto i la consciència de les implicacions que té la construcció del que exposo de la realitat assessora per als altres.

Sostenir l'experiència viscuda com a font de recerca m'ha ajudat a donar sentit a la investigació, perquè, segons Canevaro (1987), és en l'experiència en què es troba que allò viscut va acompanyat de pensament. El saber que procedeix de l'experiència és, com diu Mortari (1999), el que es manté en una relació pensant amb l'esdevenir de les coses de qui no accepta estar en el món segons els criteris de significació donats, sinó que busca la seva pròpia elaboració. Valorar l'experiència significa que molts episodis de la vida quotidiana que es consideren poc importants poden tenir un gran valor. I el valor, per ser-ho, requereix la comprensió dels altres.

³⁰ En la presentació ja he parlat d'aquest lligam entre vida i professió, i també he exposat que m'he basat en plantejaments de Goodson (2003) i Fullan (2002).

Aquest pensament m'ha comportat explorar els terrenys vivencials que m'han acompanyat i alhora mobilitzat la recerca. El resultat d'aquesta consideració m'ha evidenciat, una vegada més, que els interrogants que m'he plantejat no sorgeixen de l'arbitrarietat sinó de la relació vital amb les persones, els sabers, les institucions i el meu treball.

Posar la meva experiència com a punt de partida m'ha permès dotar de significat les vivències originals, que, en refer-les amb els altres, he pogut convertir en experiència reflexiva i traçar nous camins assessors que la integressin dins del procés de construcció de canvi. La recuperació compartida, com exposa Prattis (1985), de l'experiència viscuda esdevé un instrument reflexiu de coneixement i permet que la investigadora vegi «l'altre» com una extensió del seu propi procés d'escriptura, i així l'experiència té significat per ella mateixa.

Van Manem (2003) sosté que es pot reforçar la intimitat de la relació entre el coneixement i l'acció si es reinstaura l'experiència viscuda amb una base vàlida per a la pràctica. Els temes són només cremalleres, centres o fils al voltant dels quals es mostren les diferents històries viscudes. És un reforç que ressalta la complexitat de relació entre l'experiència viscuda i les estructures de significats.

El neguit d'indagar aquestes estructures m'ha comportat una transformació en mi mateixa, que ha anat quallant a mesura que he anat pensant, sentint o actuant. I m'ha possibilitat relacionar-me amb els altres amb el que pensen, senten i fan des d'un posicionament més intersubjectiu³¹ que tracta amb atenció de les diferents concepcions docents i que he ampliat amb les incorporacions en els relats d'altres veus.

I és que, com diu Contreras (2005), deixar-se tocar i més encara deixar-se modificar per la realitat, és el punt en què comença a gestar-se l'experiència i a agafar cos i sentit la investigació.

³¹ Com diu Lyons-Ruth (1999), és un posicionament que afavoreix la co-construcció del coneixement de manera recíproca entre els participants, en què les subjectivitats contribueixen a la forma i al contingut del diàleg que emergeix entre les persones.

Perquè és amb els altres, en les trobades que he fet, que se m'ha desvetllat la necessitat d'investigar més enllà de mi mateixa, percebre com els altres m'han vist, com es veien ells mateixos en el context que compartíem i com exposaven el seu punt de vista.

I he pogut valorar curiosament les paraules de Zambrano (1989) quan exposa que l'experiència es pot narrar únicament quan és viscuda, no apresada. I que la veritat, la que la vida necessita, només és la que torna a néixer i viu, la que és capaç de renéixer tantes vegades com sigui necessitada.

O les de Bruner (1997) quan planteja que la narració de l'experiència orienta la nostra pròpia flexibilitat com a escriptora des de les nostres posicions personals i els nostres temps específics, tot buscant què hi ha darrere de les accions, buscant raons i no causes, perquè les raons es poden valorar. Sóc conscient que cap història no té una interpretació única; els seus significats imputables són, en principi, múltiples.

I és amb el fruit de la narració de l'experiència que vaig poder tractar amb atenció de la distinció que fa Arèvalo (2006)³² en la seva tesi doctoral, quan exposa que l'experiència viscuda té un sentit retrospectiu, i l'experiència en la investigació és buscada, intencionada.

Aquesta distinció em va fer pensar que, en relacionar l'experiència amb la pràctica en la recerca, havia tingut en compte diferents tipus d'experiències:

- Experiència viscuda, en refer el meu itinerari.
- Experiència relacional, en compartir-la amb els altres i amb tot allò que volia indagar.
- Experiència en investigació, en buscar nous significats a través de la narració.

³² *El sentido de la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria. Un estudio de caso.* Tesi doctoral. Ana Arèvalo (2006)

Aquesta apreciació em permet indicar que gran part de l'experiència, en ser relatada, pot esdevenir un motor elemental de canvi si s'articula amb maneres col·laboradores d'interacció intersubjectiva. I notar que a mesura que anava avançant la narració de la meva experiència, m'aportava més coneixement investigador, assessor i docent, i també podia anar relacionant les diferents parts de la recerca que tenia encetades.

Però voldria dir també que no he considerat de manera exhaustiva la perspectiva de l'experiència, com tampoc no explicitaré els múltiples punts de confluència amb diferents teories i models d'aprenentatge, perquè el meu interès s'ha centrat a ampliar la comprensió del canvi en l'assessorament. És una decisió que, des del meu punt de vista, recull i és més coherent amb el sentit del treball d'investigació que he dut a terme.

1.3. Narrativitat i mètode

En la reconstrucció de la meva trajectòria hi va haver una primera lectura i interpretació del meu passat, que em va portar a ressaltar tres moments essencials amb relació a l'assessorament a través dels relats.

Aquests tres moments essencials han quedat finalment focalitzats de la manera següent:

- En el primer relat tracto d'entendre la funció de guia i d'acompanyant des de l'escolta comprensiva i l'actitud d'espera.
- En el segon relat intento apropar-me a les vicissituds dels canvis, reconeixent les inquietuds docents, aprenent a conviure amb les contradiccions, esbrinant allò que queda ocult, invisible, transparent.
- En el tercer relat prenc en consideració el compromís amb la institució a més del que tinc amb l'equip docent. Tinc present la influència de les pressions que rep el professorat per part de l'Administració, valoro la importància que té reconstruir la història del centre des de les subjectivitats i calibro les repercussions de l'assessorament en la identitat institucional.

1.3.1. Trobades

Decidir recordar les situacions viscudes i crear un diàleg amb les tres persones va significar per mi crear un espai de confrontació empírica entre els meus esquemes teòrics i les meves creences implícites amb les quals m'he hagut d'enfrontar en els assessoraments que he dut a terme al llarg d'aquests darrers vint anys. És, al meu entendre, el que Habermas (1963) denomina *deliberació pràctica*. Una deliberació que m'ha animat, tal com aniré mostrant, a reinterpretar la meva trajectòria fent sorgir noves propostes assessores i docents. Ha estat un procés conscient d'aprofundiment, implicació, de retrobada amb mi mateixa (i amb altres persones) i de transformació personal i professional.

Aquesta reinterpretació m'ha fet valorar la noció de reflexibilitat de Denzin (1997), per elaborar no solament els criteris de tria de les persones, sinó també el tipus de col·laboració que podia prendre en consideració amb relació als propòsits que m'havia plantejat:

- a) La possibilitat d'escollir els participants en la pròpia investigació.
- b) La negociació entre investigadora i participants sobre la seva relació en la investigació i la seva identitat.
- c) La reciprocitat entre investigadora i participants quant als interessos i les necessitats que apareixen en el procés d'investigació.
- d) La tensió entre subjectivitat i objectivitat.
- e) El reconeixement de l'altre com a coparticipant del procés investigador.

Aquests criteris em van guiar cap a tres persones per refer la meva història; i amb les seves aportacions, cadascuna de manera diferent, vaig començar el procés d'investigació.

Des d'un començament vaig pensar que no faria una entrevista, l'entenc com un format més tancat, malgrat que hi hagi entrevistes no directives, que tampoc no organitzaria una trobada conjunta amb les tres, jo pensava en una cosa més

personal amb cadascuna d'elles, perquè crec que cada moment té la seva especificitat, que potser aleshores no podia explicitar però que amb el temps confiava que l'acabaria trobant. Quan estava sola i refeia cadascuna de les converses, anava trobant idees que em feien de guia cap a un camí incert però sempre camí. De vegades la conversa se n'anava cap a altres records, però que d'una manera o una altra intentava tornar-me a recol·locar.

Des d'un inici vaig creure que un format més obert i flexible, com són les trobades,³³ m'ajudaria més a reconstruir el meu itinerari. No volia preparar-me una sèrie de preguntes, sinó presentar el contingut de la recerca i demanar que cada persona fes les seves aportacions a partir de la seva interpretació.

Penso que si hagués tingut un esquema prefixat davant de les trobades, les hagués encotillat en un espai fictici i aliè a mi mateixa. Tot i que sé que és complex d'explicar el que he anat fent, tractaré de fer comprensible allò que encara ara em balla pel cap mig entortolligat.

El que denomino *trobades* correspon en realitat a converses prolongades i dinàmiques que van donar forma a la primera part de la investigació, que es van anar transformant, cadascuna per camins diversos, i que van permetre a través seu anar desvetllant diferents nivells de profunditat sobre els múltiples significats dels canvis a les escoles vinculats amb l'assessorament i que em demanaven cada vegada més esforç d'estructuració de les seves idees, aportacions i valoracions. Per mi va ser un procés viu, dinàmic, obert i també imprevisible.

Les tres trobades em van ajudar a recollir informació sobre què va succeir, a percebre la multiplicitat d'elements que intervenen en tot procés de transformació i a afrontar la interpretació que he anat fent des d'una mirada més àmplia i profunda. Amb això vull dir que les impressions, els judicis, els conceptes emergents en les converses, com ara la revisió de les meves

³³ He fet servir aquesta paraula per diferenciar-la de l'entrevista o de la conversa. Tot i que vam conversar, la trobada té per mi un sentit més ampli.

concepcions, el fet de deixar-me acompanyar pels altres o d'explicitar les meves inquietuds en la investigació, van ser una manera continuada de recerca, exploració, revisió, de posar en comú significats i d'anar descobrint les nostres divergències.

Aquest punt de partida es va transformant en un procés obert i alhora inacabat, de cerca de sentit, d'emergència d'un saber que ja existia però que calia repensar-lo i sobretot narrar-lo, no solament per explicar el que havia succeït sinó també per pensar noves maneres d'assessorar que incorporessin la col·laboració i la comunicació que havia emergit.³⁴

El fet de triar les persones que vaig elegir (una mestra, un assessor i una supervisora) respon a la meua voluntat de reconstruir els guions, les imatges, les hipòtesis que han guiat la meua acció. Aquesta voluntat em va portar a pensar en cadascuna de les tres per refer quelcom que formava part de mi però que, en no haver sortit a la llum, un cúmul d'idees s'emmagatzemaven dins meu sense massa ordre, i jo sentia que hi havia de fer alguna cosa. Les seves aportacions no solament em van ajudar a recordar, des del present, situacions viscudes, sinó també a interpretar una part molt important de la meua trajectòria professional.

El cert és que havia de deixar fluir una conversa, amb cadascuna d'elles, que m'ajudés a refer la meua història. En aquest sentit vaig poder ubicar la temàtica de la meua recerca de la manera més àmplia possible, perquè cadascuna d'elles establís un vincle subjectiu sobre la qüestió que jo els plantejava. Per això el treball de relat apareix com una ventilació que reuneix uns temes i en desintegra uns altres que de mica en mica em permetien distingir millor els continguts assessors treballats, els nascuts de la participació i els de l'evolució en la investigació.

³⁴ Un treball que em va permetre incorporar el saber relacional dins de la meua concepció assessora.

Amb la Maria vaig poder reviure l'inici del meu treball amb l'equip de parvulari de l'escola amb relació a canvis metodològics tan importants com els referits al fet d'ensenyar a llegir i a escriure; amb el Fernando, la reconstrucció de l'experiència de canvi que vam compartir, em va comportar tenir en compte la complexitat relacional dels equips docents com un dels aspectes més rellevants a tenir en compte en situacions de canvi de l'organització del currículum; la trobada amb la Nilda va ser tota una oportunitat per analitzar el lloc en què el professorat col·loca l'assessora amb relació a l'escola. En les tres trobades van anar sorgint matisos diversos a mesura que avançava la investigació.

En la primera trobada, la Maria i jo ens vam col·locar com a amigues, que en reviure la història passada, la seva versió em donava nous elements de com vam anar duent a terme els canvis que ens havíem proposat. Aquesta trobada fou a la vegada molt reveladora, perquè va esdevenir el fil a partir del qual vaig anar desfilant l'experiència viscuda fins a trobar punts que han estat i són crucials per a la meua manera d'assessorar, com és l'estreta relació que hi ha entre la necessitat de canviar del professorat i l'assessorament. La llarga conversa que vam tenir em va donar molta informació dels moments de canvi de l'etapa de parvulari.

En la segona trobada amb el Fernando la relació amb el que érem i havíem estat en l'experiència de canvi de cadascú va ser objecte d'investigació, d'exploració, posant en comú alguns significats, descobrint les nostres divergències en la realitat que vam viure. A través d'ell vaig aproximar-me a repensar la importància de les interrelacions que s'estableixen entre el professorat i l'assessor, i com afecten tot el procés de canvi i la història de l'escola.

En la tercera trobada la Nilda em va donar més el seu punt de vista amb relació a l'assessorament i les seves problemàtiques, més que un record del que va succeir en el període professional quan vam treballar plegades en el Pla de formació de l'IMEB.³⁵ Les seves aportacions em van fer fixar en la importància

³⁵ Institut Municipal d'Educació.

que té allò institucional en l'assessorament. Hi havia, per tant, una altra esfera que calia valorar en la mirada dels canvis a les escoles a través de l'assessorament; a més a més de la qüestió curricular i la col·lectiva, també s'havia de prendre en consideració la institucional.

Les diferents aproximacions que vaig anar fent arran del que anava emergint en les tres trobades em van permetre relacionar les preguntes generals de la recerca amb eixos més específics de la meva pràctica:

1. El meu aprenentatge com a assessora (la construcció del meu propi saber).
2. La gènesi de la perspectiva educativa de l'ensenyament de la lectura i l'escriptura i dels projectes de treball (el meu saber en l'acció).
3. La rellevància de les relacions intersubjectives en el procés assessor.

Vull dir també que, a pesar que la Maria, el Fernando i la Nilda siguin els interlocutors principals, sorgeixen altres noms, altres persones (mestres i alumnes) que també tenen una presència breu però rellevant en la investigació, i es justifiquen per la necessitat d'ampliar i fer complexa la comprensió del que s'anava desvetllant i reconstruint en virtut del contacte directe amb la paraula a través de les llargues converses que vam tenir.

Cada conversa em va implicar un llarg procés d'elaboració durant el qual vaig anar passant per diferents versions, les primeres més lligades a les seves veus, però a poc a poc va anar emergint la meua veu entre les seves paraules i així vaig poder anar ampliant la dimensió interpretativa de cada una, una dimensió que va possibilitar centrar les idees principals de les trobades:

- Ressaltar les diferents aportacions i analitzar les influències en l'elaboració d'idees. Intuir, indagar, explorar i contrastar per tal de donar consistència a tot el que va anar emergint.
- Plantejar les converses dutes a terme en les trobades com a situacions no solament d'investigació sinó també de formació o d'intercanvi. Buscar com les seves paraules evocaven els diversos moments viscuts i expressar el moviment del sentit de procés de recerca.

- Interpretar la distància com un recurs vàlid per elucidar els múltiples condicionants i determinants d'aquesta professió, d'aquesta funció, tan discutida, del rol de l'assessor pedagògic a l'escola, i que em permet apropar-me a nous posicionaments.

I centrar els meus propòsits expressats en preguntes, eixos i idees com:

1. Què és el que passa, o hauria de passar, perquè l'assessorament a centres promogui canvis o transformacions a les escoles? Què aporta de nou la reconstrucció de l'experiència viscuda en l'assessorament a centres?
2. Ressaltar les diferents aportacions i analitzar les influències en l'elaboració d'idees. Plantejar les converses dutes a terme en les trobades com a situacions no solament d'investigació sinó també de formació o d'intercanvi.
3. Interpretar la distància com un recurs vàlid per elucidar els múltiples condicionants i determinants d'aquesta professió que em vaig plantejar.

Aquests aspectes m'anaven apropant cada cop més a una comprensió més acurada de la realitat viscuda.

1.3.2. Relats

La transformació de les trobades en relats m'ha plantejat la necessitat de: centrar en primer lloc què són per mi els relats, en un segon moment exposar les idees essencials de la noció de transformació en la qual m'he basat i en un tercer moment exposar amb més detall com he dut a terme aquest projecte. Els aspectes que presento a continuació els he elaborat amb els relats pràcticament finalitzats, i malgrat això he pres la decisió d'invertir el recorregut perquè, des de la meua mirada, en faciliten la lectura.

1.3.2.1. Què són per mi els relats?

Els relats són l'instrument d'investigació que he elegit per representar un procés obert, de cerca de sentit, d'emergència d'un saber que ja existia i també de generació de saber inèdit a instància de la presència dels altres.

Els relats són una manera de mostrar la meva trajectòria, fruit de les relacions amb les idees que he après assessorant tant des dels continguts com de les maneres de relació creades. Tenen un significat aglutinador de tota una pila de vivències que he viscut al llarg de la recerca i que de vegades se m'han fet complicades d'exposar.

Els relats són també una manera de fer visibles percepcions, opinions, sentiments que anaven emergint amb cadascuna de les persones amb qui vaig conversar i el sentit que jo hi he anat donant. Fruit d'aquesta contrastació, han anat emergint noves versions dels tres relats que m'han permès incloure, recordar, integrar, recuperar un passat que des del present anava adquirint una tonalitat diferent i a voltes inesperada, perquè s'il·luminaven parts de la meva experiència que fins aquell moment havien estat transparents. Però, he de dir també, no tot han estat conflictes i dubtes amb el fet de no tenir configurada una estructura prèvia a les trobades, sinó que aquesta decisió m'ha possibilitat trobar diferents sentits al meu procés a mesura que he anat explorant el que m'havien dit.

Els relats tenen a veure amb la meva necessitat de narrar els lligams des del present cap al passat. Per això l'estructura que vaig anar creant partia de les interpretacions que anava fent en relació amb les situacions viscudes i sobretot sentides. Un procés que, en molts moments, es va fer molt complex, no solament per relatar-lo, sinó també per representar-lo textualment, perquè sóc conscient que un text no és un mirall de la realitat. Diverses vegades no sabia quin disseny d'escriptura havia d'utilitzar, recursos espacials, canviar la forma de les lletres o configurar els paràgrafs amb diferents espais, utilitzar diversos interlineats, entre altres estratègies, que m'han fet fixar que les lògiques de l'escriptura actual per ordinador t'ofereixen moltes possibilitats.

Els relats són una manera de donar a conèixer com m'he anat apropant a la realitat assessora com una obertura a la complexitat de què tracta amb atenció: les concepcions implícites o explícites del professorat sobre el fet d'ensenyar, les activitats i propostes pràctiques, les accions de l'alumnat, les relacions amb

les famílies i altres institucions, o la contrastació amb altres modalitats formatives.

Els relats mostren les relacions amb els altres, no com una font d'informació sinó com una possibilitat de dialogar i convertir en narració l'experiència compartida amb coherències, omissions o repeticions.

Els relats són fruit del meu treball indagador, en què analitzo les meves idees, els meus neguits i les meves concepcions. No són una autobiografia, un relat de vida, un relat en pràctiques, malgrat que sé que hi ha persones que donen significats diferents als relats d'experiència dels que jo els he atorgat.

Els relats són fruit d'un entramat de marcs analítics que m'han facilitat explorar els significats dels meus records, el paper dels participants, els intercanvis formals i informals amb el professorat i l'alumnat de les diferents escoles, els recursos que han estat al meu abast (memòries, converses, registres o material fotogràfic), els incidents crítics que han reforçat o canviat les meves creences i les pràctiques que m'han permès refer la meva trajectòria.

Els relats són una narració del que m'ha passat quan m'he trobat immersa en un laberint de difícil sortida quan el meu oferiment d'ajut s'ha viscut com una imposició o afront, llavors la intervenció assessora s'ha transformat en font de tensió o el contingut de la demanda m'ha provocat un efecte d'implicació tal que m'ha fet dubtar sobre la distància que havia de tenir. S'hi descriuen els entrebancs lligats a la dificultat de problematitzar la realitat, a la falta de reconeixement de la necessitat d'ajut, a les condicions que desafien la credibilitat i la confiança, a les pors de perdre el lloc que una ocupa, entre moltes altres.

Els relats són una via per donar a entendre un desenvolupament professional (farcit d'èxits, errors, encerts i dificultats) que ha conviscut amb les meves diferents concepcions, estils o maneres de concebre el fet d'ensenyar i d'aprendre.

Però no puc concloure aquest apartat sense dir que a pesar que el relat intenti captar l'assessorament en la seva dinàmica, des del meu punt de vista no arriba a captar la vivència original; tampoc no ho he pretès, perquè com diu Van Manem (2003), l'experiència és sempre més immediata, més enigmàtica, més complexa, i més ambigua que qualsevol descripció que li faci justícia, per això els seus fenòmens apareixen esquius i problemàtics. És en aquest sentit que per més metodologia que expliciti, més transformacions que faci, el que presento en aquesta recerca és només una aproximació al coneixement de la meva experiència de l'assessorament a centres.

1.3.2.2. Idees de transformació de les trobades en relats

Si bé el procés va ser llarg, a mesura que era més capaç de donar sentit a la meva vida personal i professional, vaig veure que necessitava relatar les trobades i que per fer-ho comprensible havia de:

- buscar la manera d'explicitar què duia a terme;
- representar la meva experiència assessora relacionada amb els canvis a les escoles;
- articular-la de manera que fos útil per mi mateixa i pels altres;
- posicionar-me i exercir el meu propi criteri;
- donar a conèixer la meva visió del «que dic i plantejo»;
- mostrar la particularitat de la meva experiència, i
- donar consistència a les explicacions fruit de l'anàlisi de la realitat investigada.

Són aspectes que representaven un guió que m'ajudava a entendre la transformació que estava duent a terme i ressaltar els punts crucials de l'assessorament; destacar diferents percepcions i realitzacions de canvi en què m'he vist involucrada i explicar els diferents sentits del canvi.

Aquest treball em va possibilitar organitzar també un marc referencial al voltant de tres eixos fonamentals de la meua mirada assessora: la meua trajectòria i història; la meua definició amb relació a la demanda, procés i tancament; i els pilars fonamentals a través del aspectes següents:

- La reflexió sobre les relacions entre les maneres d'ensenyar i els processos d'aprenentatge, el tipus d'activitats i el material que s'utilitza.
- L'anàlisi crítica del que està establert, com poden ser el feix de rutines que es fan a les escoles que han perdut el seu sentit però es mantenen «perquè toca».
- La reflexió crítica i constructiva del paper de l'escola d'avui.
- La comprensió de les relacions entre les concepcions teòriques i les pràctiques.
- La rellevància de la confrontació dels diferents punts de vista com a quelcom necessari en tot procés d'aprenentatge.
- L'acceptació de la indeterminació i de la incertesa del que significa que el coneixement es pugui qüestionar.
- La importància del compromís de totes les persones involucrades en un assessorament actual.
- El fet d'aprendre a delinear noves actituds d'escolta des de l'experiència dels canvis demandats.
- L'elaboració de respostes assessores sensibles amb relació a les actituds docents.
- La capacitat de poder examinar les relacions entre els continguts, les relacions i les institucions.

Tant el marc referencial com els aspectes de comprensió en què havia prestat atenció, em van anar guiant cap a un procés d'elaboració que em va facilitar fer emergir les idees clau de transformació de cada relat, idees que inicialment emergien una darrere l'altra i que al cap d'un temps van esdevenir simultànies.

1.3.2.3. Com vaig transformar les trobades en relats

Vaig anar transformant la primera trobada en relat a mesura que l'escenari del passat es va anar fent visible. Tornar a viure situacions viscudes amb la Maria em va guiar cap a conceptes, lectures, sentiments i vivències que ben segur sola no hagués pogut recordar.

Són un punt de partida d'una transformació que després he fet viatjant cap a tot allò que la quotidianitat i la immediatesa no em deixava sentir. És una experiència que s'ampliava en fer aflorar els meus records, llegint les memòries de l'escola o el material dels nens i nenes que jo guardava, i els referents, del present i del passat, que necessitava per anar argumentant el que anava emergint. La restitució d'aquest passat em va fer sentir que l'experiència viscuda s'anava convertint en saber subjectiu assessor, mostrant-me que els records tenen una successió temporal però que, en ser rememorats des del present, possibiliten noves maneres d'interpretar-los.

Recuperar el primer període em va recordar quan havia de donar suport a l'equip docent per fer front als dèficits dels nens i nenes, i em va fer rescatar idees, com ara que jo m'havia de fer dipositària dels seus neguits i fer algun tipus d'acció per resoldre els problemes. Són records que em van portar a desenterrar un colla d'idees que tenia aparcades, i que creia que més aviat em feien nosa, però que ara em servien per entendre els passos que havia fet, i que crec que m'han ajudat a estudiar amb deteniment un moment de la meva trajectòria en què el rol que se suposava que havia de tenir era ser experta en la resolució de conflictes.

Analitzar els efectes que tenia aquesta expectativa damunt meu em fa pensar que una part meva se sentia reconfortada per tenir un rol d'actuació clar, però sé que una altra part de mi se sentia incòmoda en haver de complir una feina amb uns límits tan definits que em feien sentir atrapada i que no em deixaven crear nous reptes. Sé que sortir d'aquella situació no va ser fàcil i, en veure-ho

ara, m'ha fet pensar en el tou de concepcions sobre el fet d'ensenyar i d'aprendre que pesaven sobre mi en aquells temps³⁶ i que s'anaven bellugant però sense tenir una direcció massa clara. No em sentia bé fent el que feia, però desconeixia com sortir d'aquell treball que m'havien assignat.

Desempolsar aquells moments em va comportar reviuir les escenes de quan vaig començar a entrar a les aules, deixant l'espai tancat on feia les reeducacions i proves diagnòstiques, per anar col·laborant amb el professorat fent noves propostes a les aules que em va permetre crear la funció de guia i acompanyant. Repassar aquells escenaris m'ha comportat revisar també les fonts teòriques que sostenien les noves pràctiques que encetàvem, fonamentalment a cycle infantil i les que encara servien de base per a la resta de l'escola. Tan aviat revisava idees del material didàctic de Rosa Sensat d'aquella època, com em col·locava en referents com, per exemple, Piaget (1973), Ausubel (1976), Vigotsky (1977), o llegia publicacions posteriors com Cairney (1992). Tot plegat em feia entendre que els processos de transformació que he creat han hagut de passar per la revisió de les meves pròpies concepcions sobre el fet d'ensenyar i d'aprendre. Sé que sense aquesta reflexió no hagués pogut avançar. Aquesta revisió més tard m'ha portat a fer aflorar les concepcions docents en els assessoraments, per poder interpretar i treballar les connexions que hi ha entre les concepcions i les activitats de les aules. Aquest treball m'ha ajudat molt a fer més comprensibles els canvis en les pràctiques perquè, des del meu punt de vista, afavoreix l'apropament al coneixement docent.

Tot aquest entramat d'idees, relligat amb els meus records, em portava a fer visibles creences que fins aleshores havien estat implícites, però que estaven en el substrat de moltes de les propostes que jo feia als mestres, com, per exemple, que: per ensenyar conceptes complexos era necessari descompondre'ls en els seus elements constituents començant pels més senzills, o que la lectura inicial havia de ser primer mecànica, després

³⁶ Recordo el pes de sentir-me obligada a seguir acuradament les propostes sobre la pràctica seguint les etapes de desenvolupament del nen plantejades per Piaget (1971).

comprehensiva i finalment crítica. Ara veig que tot aquell ball d'idees feia que algunes de les noves propostes d'ensenyar, jo les visqués des del sentiment d'incertesa (no sabia on podíem anar a parar) i una part del professorat també se'n ressentia. Però malgrat la fragilitat en què ens movíem, els canvis en les maneres d'ensenyar a llegir i a escriure no es van aturar i van fer qüestionar les nocions sobre els mètodes de lectura i escriptura vigents en aquells moments a l'escola. Podria dir que el canvi mateix que es gestava tenia més força que les transformacions que feia en les meves concepcions; descobrir-ho també em fa veure com de difícil és canviar d'idees.

Aquest treball, si l'he d'ubicar en el temps, potser hauria de parlar ben bé d'un període d'un any o un any i mig. És una situació que em fa entendre la importància que té ser pacient amb una mateixa en l'apropiació de noves idees. Un temps que en la realitat es traduïa de moltes maneres, en mi necessitant trobar els arguments més convincents per anar canviant, i en el professorat hi havia una mica de tot, des d'explicitar que allò no funcionaria, a creure que era molt precipitat, o a dir que es formularien noves propostes, però a l'aula es continuava fent el mateix o fer-les i intentant treure'n l'entrellat, una diversitat emergia en qualsevol moment.

I així he pogut entendre que les dificultats que esdevenen de l'apropiació de nous coneixements depenen dels sabers anteriors i del grau d'implicació de cada persona. Aquest procés també em permet entendre com vaig passar, crec que des de la intuïció, a ser una guia i a més facilitadora de reelaboracions intentant que les noves propostes no es diluïssin o esdevinguessin noves rutines, des d'una escolta comprensiva que m'anava mostrant que no havia de precipitar-me i que havia de saber esperar, perquè feia conscient el meu coneixement subjectiu i aleshores havia de deixar que el professorat tingués espai per fer el mateix, però que també havia de mostrar com es pot canviar o també aportar nous referents que ajudessin a veure els nous camins perquè el treball no s'aturés. D'alguna manera el meu procés d'aleshores em mostra que l'apropiació de les noves propostes és com un fil que sosté els canvis i que

aquests no són una temeritat que en qualsevol moment et pot fer caure en el buit, sinó que són un lligam (encara que molt prim) en què sostenir-se.

Aquesta idea m'ha portat a entendre per què vaig crear en mi l'actitud d'espera que m'ha possibilitat visualitzar que el canvi s'ha de sentir de primera mà, s'ha de vivenciar i s'ha de protagonitzar, perquè se sostingui amb el pas del temps i esdevingui font d'aprenentatge reflexiu sobre la pràctica. És una actitud que em fa entendre que la intensitat de l'assessorament sigui tan subtil, fins i tot invisible, i que potser per això no se li dóna el valor real que veritablement té (un dels espais formatius més rellevants per ajudar les escoles a canviar). Jo he anat aprenent que, com més imperceptible és, més profunda ha estat l'acció assessora, amb relació a la creació de processos de subjectivació docent, en què l'intercanvi de punts de vista, la necessitat de compartir, la implicació i col·laboració o la reciprocitat, tal com diu Pozuelos (2001), són una via d'accés a la reflexió de les noves pràctiques, perquè aquest ha estat el procés d'aprenentatge que m'ha fet entendre que s'aprèn a assessorar assessorant, igual que també sé que s'aprèn a investigar investigant. Un saber «aprendre fent» que em condueix a una mirada metodològica en què el que ha passat em dóna fonaments en una acció que em va anar mostrant el camí; és a dir, la metodologia.

La transformació de la segona trobada en relat la vaig estructurar quan ja havia trencat l'aïllament i la solitud dels documents, memòries i llibres i començava a aprendre a capturar els sentits de l'experiència. Són sentits que estaven relacionats amb la dificultat que representa carregar amb el pes dels canvis en mi mateixa i en els altres (assessor extern i professorat). És un procés de presa de consciència molt meticulós que vaig anar duent a terme sense un dibuix precís de cap on aniria, però d'on van emergir nous significats de comprensió de la meua trajectòria, com les dificultats d'apropiació dels meus canvis des de les relacions amb les persones (assessor, professorat i també alumnat i famílies). Penso que és com si aquests presents em fessin recordar, elaborar i també reconciliar-me amb un passat meu que sabia que hi era però que, en no ser investigat, el sentia enterbolit.

Aquesta dificultat em va significar comprendre que les vicissituds dels canvis,³⁷ que em feien dubtar no solament a mi sinó també al professorat sobre determinades pràctiques, que fins aleshores s'havien sentit molt segures, i que en percebre les conseqüències del que implicava transformar les pràctiques a les aules, sentíem el perill de perdre quelcom que fins aleshores no s'havia mogut i restava tranquil i estable. Jo, és clar, no estava en la mateixa situació que els mestres, però els seus efectes en la meva tasca eren potser més complexos perquè em mostraven un buit professional que em feia sentir més d'un cop que trepitjava terreny movedís. Ara sé que l'impacte que té la sensació de buit en mi, i en la meva manera de concebre l'assessorament, m'ha acompanyat al llarg de la meva vida, però en poder mirar-me'l des del present, he après a donar-hi nous significats, com creure que canviar implica sentir aquest buit i aventurar-me a exposar que aquests sentiments són necessaris per assessorar, investigar o aprendre. Són sensacions que han adoptat rellevància a mesura que he anat ordenant, estructurant i fent plausible el meu treball perquè m'han obert les portes a la creació de nous coneixements, sempre acompanyats de la fatigosa incertesa i l'empipadora confusió, que aglutinen una concepció de saber assessor sempre incomplet i sobretot inacabat.

³⁷ Moments que em van fer consultar i estudiar idees de diferents autors que han donat a conèixer les seves concepcions dels canvis, que, segons Cuban (1996), impliquen tres creences: que el canvi sigui bo; que el canvi estigui divorciat de l'estabilitat i que una vegada adoptat el canvi, el perfeccionament arribi.

O prendre en consideració els tipus de canvi que plantegen Watzlawick et al. (1983), quan sostenen que existeixen dues naturaleses de canvi: a) de primer ordre o incremental, i b) de segon ordre o fonamental. El canvi incremental, per la seva naturalesa, no altera l'essència del sistema, i el seu impacte s'expressa en termes quantitatius: extensió escolar, augment de cobertura, noves pràctiques, canvis de textos. No obstant això, el canvi de segon ordre o fonamental altera el nucli que articula la institució, intervenint i transformant l'estructura dels codis que fonamenten el currículum i les maneres d'organitzar que des d'aquesta entitat es generen.

O les de Fullan (2002), quan parla de les forces del canvi, que assenyala com una de les més potents per a la millora de l'escola, «que els mateixos educadors i educadores se sentin protagonistes; és a dir, que es vegin a ells mateixos com a agents dels canvis», i també la percepció que té el professorat pel que fa als temes emergents o a les seves mateixes actituds davant del canvi en els models d'ensenyar i aprendre.

Amb el temps, reviure aquesta experiència m'ha facilitat entendre l'assessorament com un espai de complexes relacions (carregades de fortes atraccions, rebutjos, dependències, cercles inclusius, exclusions...) en què és important aprendre a valorar el significat d'integració en el sentit de compondre, constituir, formar un tot. Aquesta noció m'ha fet veure que s'havia d'integrar a la noció d'escolta interpretadora i comprensiva, el reconeixement de les inquietuds docents, l'anàlisi dels interrogants o la recerca de noves versions, creant espais de reflexió sense forçar, però tampoc sense frenar, en què es fessin visibles els entrebancs i els encotillaments que tanta pressió exerceixen en la quotidianitat de les aules i creen tantes fugues energètiques en els equips.

Per això no vull deixar de dir que aprendre a conviure amb les contradiccions, desconcert, neguits, atabalaments o preocupacions que he anat sentint en qualsevol assessorament ha significat tot un revulsiu intern meu que m'ha portat, amb els anys, a percebre'ls com una manera de sostenir, empènyer, recolzar els canvis. Un revulsiu que, quan l'he pogut elaborar, he deixat de sentir aquests moments com una feblesa, o com un trencament i he començat a entendre'l com una via d'accés a la interpretació, a la reflexió i la comprensió de la meva subjectivitat assessora (concebuda com una exploració permanent que interroga la realitat més enllà de les aparences i que es planteja la recerca de sentit per interpretar el món escolar i la pròpia actuació).

Percebre tots aquests canvis m'ha fet connectar les creences, els dubtes i les incerteses com necessitats de recol·locació, com intents de creació de nous moments assessors en què els interrogants, els sentiments d'incomoditat o de frustració han passat a ser una font de comprensió dels elements que es posen en joc en tot procés de transformació.

Crec que tots aquests aspectes que han anat aflorant en reviure aquest segon relat m'han mostrat que la meua manera d'assessorar gira al voltant de la necessitat d'esbrinar tot allò que sovint queda ocult, invisible, transparent, com si no formés part del canvi, com si hi fos aliè. La integració de tot això m'ha fet

unir a la meua experiència els desitjos, reptes, pors, interessos o coneixements que tenia dispersats en un jo que el sentia com disgregat. Aquest esforç meticolós m'ha allunyat d'aquell desig omnipotent en què pensava que jo volia resoldre-ho tot o que podia estar a tot arreu. Penso que aquest vell desig sí que em va fer sentir el meu jo assessor com quelcom pesat i dur de carregar; per contra, el sentiment d'incertesa que jo interpretava com a pesat, ara el puc percebre no solament com a necessari, sinó que també em fa sentir més lleugera, perquè m'ajuda a diferenciar una munió d'elements que abans tenia confosos i enterbolits.

Entendre que les inquietuds no són improductives sinó possibilitats d'aprendre ha estat tot un gir que m'ha permès ampliar el meu saber i percebre'l com quelcom que no s'acaba i que sempre està en procés de transformació. És una apropiació que ha fet sortir a la llum la idea que en l'assessorament no s'ha de tenir un recorregut prefixat sinó un camí obert a les aportacions dels altres en què en cada trobada, fruit d'aquesta relació, es construeix sempre un nou coneixement compartit ple de noves possibilitats d'entendre la pràctica docent.

Aquesta idea no s'ha engolida dins del meu saber com si fos qualsevol cosa, sinó que hi ha anat entrant sigil·losament fins a crear en mi el significat que assessorar va més enllà de la creació dels canvis curriculars, sinó que és una filosofia (una actitud) que es guia per la complementarietat i l'heterogeneïtat trenada pel reconeixement dels sabers que fan que en qualsevol moment pugui brotar una nova manera d'entendre les relacions entre el fet d'ensenyar i d'aprendre.

La transformació de la tercera trobada en relat em va portar a la necessitat d'indagar no solament la meua perspectiva assessora (en continu procés de transformació) sinó també la contrastació amb altres maneres d'entendre l'assessorament. Aquesta contraposició de planells em feia percebre des de la complexitat de veus i d'idees sempre juxtaposades i aproximar-me a la indagació de l'assessorament com a moments formatius en què s'han de prendre una pila de decisions sovint contraposades i també contradictòries.

Sé també que aquest anar i tornar amb mi mateixa ha canviat la meua pròpia percepció de la realitat viscuda en la mesura que m'he anat implicant en la recerca. Tot un vaivé que em va fer tenir present la institució assessorada a més de l'equip docent que fa la demanda.

Percebre els canvis involucrats en la reflexió sobre la pràctica, tal com exposa Schön (1992), en examinar curosament les concepcions docents o indagar els coneixements dels nens i nenes, és un treball que pertany a la institució. Potser és molt evident per a alguns assessors o assessores, però a mi m'ha arribat significativament quan he refet aquesta part de la recerca. Sé que aquesta idea conviu amb la que l'equip docent i l'alumnat han de protagonitzar els canvis de l'escola, i continuo pensant el mateix, però comprometre's amb el centre és una decisió que allibera el professorat (i l'assessora) d'un munt de pressions, encara que pugui semblar contradictori, perquè pot sentir-los com a propis però al mateix temps pot dipositar-los en la institució, de manera que per ell o ella el seu compromís és important però no s'hi juga el seu jo docent, i em sembla que aquesta idea és bàsica per al centre i per a cada mestre. Des d'aquest punt de vista cadascú/una percep les propostes de millora com a propostes de centre, no d'un grup o d'un cicle. El canvi esdevé quelcom que té sentit com un tot que té les seves particularitats. I així l'escola va creant la seva pròpia història de canvi més enllà dels seus protagonistes (que arriben o se'n van).

Aquesta apropiació també la faig viatjar cap a l'assessorament, perquè en sentir-me compromesa amb l'escola, els relats d'experiència de cada docent (i el meu) tenen sentit per reconstruir la història del centre des de les nostres pròpies subjectivitats. I es crea així un significat del canvi en què tot el professorat (el que ja porta molt temps treballant, el que acaba d'arribar o el que ho fa des de fora) té una manera de veure's en l'escola. Perquè amb el temps he pogut entendre que, com em deia la Nilda el dia de la conversa, l'objecte d'un assessorament és la institució. És des d'aquí que es poden establir noves relacions amb els canvis sense haver de pagar cap peatge per no haver-hi estat des d'un inici, per pensar diferent, per ser externa, sinó que

cadascú/una té el seu moment per dir el que creu, el que pensa i elegir quin és el seu lligam. És una idea que em permet treballar les subjectivitats docents des del seu compromís amb l'escola, que pot ser de llarga o curta durada, des del punt de vista d'un (o una) especialista, des de la direcció o la coordinació, o des de la tutoria d'aula, fins i tot la veu d'aquell o aquella que vol marxar, perquè sempre hi ha quelcom a escoltar, a entendre, a interpretar, o a integrar. Una diferència que permet recol·locar l'assessorament perquè pot analitzar les diferents pràctiques de les aules des de la mirada institucional fent visibles totes les seves intensitats i tonalitats de les transformacions en curs.

Ja sé que no és una idea nova, que ja hi era des d'un inici, però jo no la veia com la veig ara, perquè no havia fet aquest recorregut. Però que ara en apropiar-me'n com me n'apropio, em projecta cap a maneres d'assessorar en què jo puc explicar al claustre el meu posicionament amb relació al canvi proposat. Puc compartir significats sobre la innovació, acceptar la desesperança o el desencís com un apropament conscient a la meva pròpia identitat assessora, sense eludir que, encara que sigui des de fora, jo tinc un compromís amb la història de l'escola que assessoro.

Aquesta conceptualització em fa entendre que la complexitat relacional no té només a veure amb les persones que hi treballen, sinó amb el centre on es crea aquest delicat (i complicat) moviment de canvi. I que del que es tracta és d'establir un diàleg entre totes les veus (la de l'assessora inclosa) en qualitat de participants, interlocutors i col·laboradors. Penso que la dinàmica creada en l'assessorament s'ha de poder transferir a la dinàmica institucional i així consolidar els elements d'identitat institucional més enllà de les persones. És un devenir institucional que marca una nova traça assessora que implica confrontar-se amb els conflictes entesos com a camins d'aprenentatge.

Aquesta idea em fa entendre el meu camí investigador com un relat dels relats, com un procés de construcció de coneixement, d'aprenentatge, d'hipòtesi, d'interpretació que creix per entendre'm a mi mateixa i per entendre els relats dels altres, des de la presa de consciència de la influència de l'assessorament

en la identitat institucional quan es posen en pràctica nous projectes pedagògics. Aquesta influència em fa estar atenta als diferents esdeveniments (conflictes o satisfaccions, guanys o pèrdues) no per resoldre'ls, sinó per tenir-los en compte a l'hora d'intervenir, perquè d'altra manera l'assessorament es pot percebre com quelcom desconnectat de la vida de l'escola. És una manera de concebre l'assessorament que em fa mirar acuradament com els canvis de les aules tenen relació amb els canvis institucionals no solament per poder repensar el currículum sinó també per crear noves maneres de comunicar i relacionar entre els docents.

És un desafiament que de nou implica superar altres obstacles, barreres o estereotips que també tenen a veure amb els canvis, però que són altres tipus de relacions (entre l'equip coordinador o gestor i la resta de professorat) i organitzacions (com gestionar les activitats col·lectives) referides a la institució. Es tracta d'un saber assessor institucional en el qual encara em queda molt per explorar i que fa referència també al tipus d'intervenció que s'ha de fer, en qualsevol tipus de situació, sobretot quan es troba enmig de sessions complicades que obliguen a prendre decisions amb rapidesa. Són decisions sobre les que a vegades necessites sentir-te segura tot i que puguin ser interpretades per algú com a regressions (ho deixo perquè cadascú/una pugui posicionar-se).

Ara m'adono, en rebobinar el meu passat, que en moltes escoles en què he treballat, no he estat prou conscient d'aquesta dimensió del compromís. Actualment, quan alguna persona em comenta com ensenya, en alguna escola en què he assessorat de manera diluïda o destenyida, penso que si hagués treballat més la relació entre el sentit que dona cada mestre al seu treball a l'aula i el projecte de centre, els canvis s'haguessin pogut sostenir d'una altra manera en el transcurs del temps, més enllà dels protagonistes.