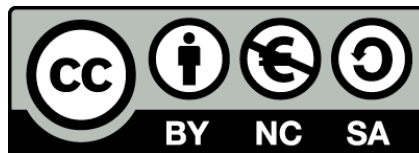




UNIVERSITAT DE
BARCELONA

El concepte d'educació integral. Implicacions teòriques i pràctiques per a l'educació

Lluís M. Ylla Janer



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – CompartirIgual 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – CompartirIgual 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0. Spain License.**

TESI DOCTORAL

Lluís M. Ylla Janer

**El concepte d'educació integral.
Implicacions teòriques i pràctiques per a
l'educació**

Universitat de Barcelona

2021



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

**El concepte d'educació integral.
Implicacions teòriques i pràctiques per a
l'educació**

Memòria presentada per optar al grau de doctor per la
Universitat de Barcelona

Programa de doctorat en Educació i Societat

Autor: Lluís M. Ylla Janer

Directores: Dra. Maria Rosa Buxarrais Estrada i
Dra. Marta Burguet Arfelis

Tutora: Dra. Maria Rosa Buxarrais Estrada

Facultat d'Educació

2021



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

*A la bondat,
crítica, intel·ligent, combativa,
bondat malgrat tot.*

*A la teva bondat,
amb la qual tens cura de tot el que és
la persona que et trobes.*

*A la Maria Antònia, a la Clàudia,
a les persones que m'han estat
Mestres de bondat.*

Agraïments

Aquesta recerca ha estat possible perquè moltes persones de maneres diferents l'han feta possible. No és l'obra dels darrers anys en què ens hem concentrat en l'exercici acadèmic d'elaborar-la, més aviat en els darrers anys hem destil·lat amb major rigor i metodologia analítica i sintètica les aportacions de molts anys i moltes persones.

El meu agraïment, en primer lloc, a la Maria Antònia Arbós i la Clàudia Ylla, que han estat el fogar quotidià on s'ha anat fent aquesta destil·lació, suport entusiasta i perseverant i interpel·lació intel·lectual per al rigor i per eixamplar perspectives en nombrosos moments. Davant la Dra. Maria Rosa Buxarrais i la Dra. Marta Burguet, les meves directores de la recerca, a més de l'acompanyament, direcció, correcció, consell que m'han donat sento l'agraïment perquè aquesta recerca hagi estat ambiciosa intel·lectualment. Haver-nos proposat el repte de treballar amb una metodologia de recerca qualitativa com la Teoria fonamentada, ha suposat un aprenentatge, una obertura d'experiència i una construcció de coneixement que no hauria imaginat quan vaig iniciar-la.

Sempre recordaré les invitacions del Dr. Miquel Martínez perquè desenvolupés una recerca com la que aquí presentem, invitacions a les quals repetidament responia negativament per la manca de temps, i que finalment, en donar-se les circumstàncies administratives que ho van afavorir, vaig considerar que tenia sentit posar-m'hi a treballar.

En l'obrador de la recerca hi han treballat moltes persones, a qui agraeixo molt les seves aportacions. A Ilaria Bellati, per l'avaluació entre iguals, que ha estat un ajut molt important per enfocar la metodologia qualitativa i un contrast necessari i permanent per definir els codis i verificar el seu encert; a Cristòbal Urbano, per l'ajut en metodologia de la cerca bibliogràfica i documentació; a Enric Seguer per les orientacions en la transcripció de les entrevistes; a Carme Ylla, per la correcció lingüística, a Pilar Ylla, Emma Gutiérrez, Thomas Møller Lagoni per l'ajut en la comprensió de normatives en alemany i danès. Hi ha hagut

persones amb qui al llarg del procés darrer hem compartit el plantejament, el sentit, l'orientació, les troballes i m'han donat el seu contrast i punt de vista: Jordi Pigem, pel contrast filosòfic; Anna Pagès, reflexió sobre la sencieritat; Josep Mària, pel plantejament metodològic; Josep Maria Coll, pel coneixement del personalisme; Héctor Salinas, pel context antropològic; Juan Manuel Burgos, per la comprensió personalista de la persona; Ana Remensal, per la comprensió de la formació del professorat; Laia Mestres, per la lectura crítica del manuscrit i els comentaris tan enriquidors que va fer.

Un apartat propi és el de les persones que m'han ajudat a endinsar-me en una metodologia que desconeixia totalment, la de la Teoria fonamentada. Les trobades amb elles m'han acompanyat per saber com aplicar una metodologia que en molts moments semblava molt confusa i imprecisa. Així el meu agraïment a la Dra. Maria de la Pau Sandín pel seu coneixement pràctic i estructurador, a la Dra. Josefina Fernández per la clarificació d'alguns conceptes, al Dr. Juan Muñoz i al Dr. Alexandro Escudero, perquè em van ajudar en els primers passos i suggerir com treballar-hi, a la Dra. Alma Rivera per veure'n altres maneres d'utilitzar-la, a Carles-Enric Riba per documentació sobre l'anàlisi qualitativa. Amb ells hem vist com una frase dita entre moltes altres aporta la síntesi i el desllorigador de moltes hores de lectura per entendre una metodologia que és un art metodològic per contribuir a l'emergència de coneixement.

L'agraïment als senyors Dr. Juan Manuel del Pozo, Francesc Colomé i Francesc Vidal, persones que han intervingut en la redacció de la Llei catalana d'educació. Les converses amb ells ens van obrir al context pedagògic, filosòfic i sociopolític d'una llei tan important per al sistema educatiu de Catalunya i per a l'educació integral.

També el meu agraïment a les persones gràcies a les quals vaig posar-m'hi i vaig compartir converses i reflexions en aquest camí de recerca sobre la persona en l'educació, que m'han aportat pensament i contradicció, m'han facilitat el treball, han animat la reflexió, m'han interpel·lat. Un agraïment especial a les persones que han participat en les entrevistes i grups focals, aportant el seu

saber precíós del qual aquesta recerca és deutora i parla constantment amb les seves paraules. Hem escoltat, llegit i rellegit, i codificat moltes vegades les converses que vam tenir i hem constatat el saber valuós que hi ha a l'escola, i que una metodologia com la que hem aplicat ha fet emergir.

D'elles hem après al llarg d'aquest període de l'elaboració de la recerca, han estat mestres, ajut, companyes, facilitadores en la generació d'una recerca personal que ara cristal·litza. Vull esmentar a Alex Sanjurjo, Ana Alonso, Anna Rifà, Bàrbara de la Fuente, Berta Meneses, Brugués Comas, Carme Calvet, Carmen Jalón, Enric Caturla, Enric Masllorens, Eva Bach, Francesc Riera, Francesc Xicoy, Gemma Olmo, Glòria Espuña, Gregori Gancho, Helena Esteve, Irene Pellicer, Joan Gallifa, Joan Picas, Jordi Osua, Joan Soler, Lluís Magriñà, Lluïsa Zaidín, Luis López, Magda Salvador, Manolo Manzaneda, Maria Ángeles Ciprés, Maria Dolors Ylla, Maria José Brito, Maria Victòria Sacanella, Marian Ciprés, Marta Prats, Mercè Valldeoriola, Minerva Porcel, Néstor Maldonado, Núria Fernández, Núria Grasses, Núria Molina, Olga San José, Paula Gelpí, Pepe Rodríguez, Raül Beneitez, Regina Piñol, Roser Farràs, Roser Ylla, Ruth Galve, Salvador Montellà, Teresa Garrell, Vilma Sliuzaitė, Wolfgang Seitter, Xavier Escribano i Xavier Melloni.

Agraeixo a les nombroses persones amb qui vaig aprendre i de qui vaig aprendre en seminaris i tallers de formació a Jesuïtes Educació, a tantes persones amb les quals vaig compartir objectius, estratègies i plans durant molts anys en aquest projecte educatiu que ha estat l'entorn necessari en què he viscut aquesta recerca. També d'aquelles de les quals en l'etapa de redacció hem rebut el suport de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona tant en aspectes acadèmics com administratius. El meu reconeixement per totes les persones que han facilitat tantes gestions i tasques administratives i d'edició del text... i totes les persones de qui hem après i hem rebut ajut.

Al llarg de la recerca hem consultat i extret informació i après de nombroses persones que citem en la bibliografia. L'aportació teòrica que puguem fer aquí també és deutora de totes elles.

Resum

Aquesta tesi pretén aportar una perspectiva en la comprensió del concepte d'educació integral i plantejar implicacions teòriques i pràctiques per a l'educació. En preguntar-nos per l'educació integral hem identificat, d'acord amb la metodologia, una categoria que considerem central que hem denominat *consciència mobilitzadora*, que entenem com tenint consciència dels i de les alumnes i sentint la seva influència. Afirmem que la persona docent, davant del seus i de les seves alumnes, té una comprensió d'ells i elles que afecta la seva activitat docent i contribueix a la seva qualificació. Aquesta comprensió té molta diversitat d'expressions i explicitacions per part del professorat existint tanmateix una dificultat per tematitzar-la. Formulem i desenvolupem, una categoria emergent que denominem *integralitat i senceritat* per expressar aquesta comprensió de l'alumne/a.

El propòsit de la recerca era aprofundir en la comprensió de l'educació integral per part del professorat en el sistema educatiu formal i si hi havia alguna categoria antropològica que ens podria ajudar per aprofundir en l'educació integral a l'escola. Aquest propòsit ens el fem dins d'un context social en què a través de les normatives, la cultura, les ciències humanes, es subratlla un interès creixent per la subjectivitat i món interior, i d'un sistema educatiu en el qual es van desplegant iniciatives que s'hi adrecen. La recerca s'ha dut a terme seguint la metodologia d'anàlisi qualitativa de la *Teoria fonamentada*. El que es volia era generar, i no pas verificar, una teoria o unes hipòtesis de treball.

Amb aquesta recerca s'aporta una perspectiva més per entendre l'educació integral en subratllar el caràcter sencer, integral de l'alumne/a i pot contribuir a enriquir la seva comprensió per part del professorat de manera que redundi en qualificar el procés d'ensenyament i aprenentatge. També s'identifiquen possibles noves línies de recerca que contribuirien a qualificar l'abast de l'educació integral.

Abstract

This thesis aims to provide a perspective on understanding the concept of integral education and raise theoretical and practical implications for education. In conceptualizing integral education, we have identified a core aspect called *mobilizing consciousness* which we define as being aware of the of students and feeling their influence. In other words, the understanding that teachers have of the persons (students) in front of them affects their teaching and contributes to their qualification as educators. This understanding is difficult to identify and conceptualize, as teachers express it and explain it in a variety of ways. Here we formulate and develop an emergent category called *wholeness and integrality*, which characterizes this understanding of the student.

Specifically, the purpose of this research is to provide a more in-depth understanding of the concept of integral education, and to investigate whether there are any anthropological categories that help us to further apply integral education at school. To this end, we follow the qualitative analysis methodology known as *Grounded Theory*. The study is carried out in a social context (and therefore and educational system) that, through regulations, culture, and social sciences, shows a growing interest in subjectivity and the inner world. What was wanted was to generate, and not verify, a working theory or hypothesis.

This research emphasizes the whole, integral character of the student and contributes to a better understanding of the student on the educator's side. This will improve both teaching and learning processes. Finally, we identify potential new lines of research, which would help to determine the scope of integral education.

SUMARI

1	Introducció	1
1.1	Preliminars i context previ: el perquè d'aquesta recerca	1
1.2	Plantejament.....	10
1.3	Estructura de la recerca.....	13
2	Preguntes i objectius de la recerca.....	15
2.1	Preguntes de recerca	15
2.2	Objectius de la recerca	19
3	Fonamentació teòrica, antecedents i opció metodològica.....	21
3.1	El concepte d'educació integral	21
3.2	Opció metodològica	98
3.3	Disseny de la recerca	102
4	Metodologia i desenvolupament de la recerca	105
4.1	Plantejament general des del punt de vista metodològic	105
4.2	Generalitats sobre els marcs metodològics de recerca social.....	108
4.3	Elecció del mètode	115
4.4	La Teoria fonamentada.....	127
4.5	Etaques i elements de la Teoria fonamentada i la seva concreció en aquesta recerca.....	164
4.6	Elaboració final de la teoria seguint la Teoria fonamentada.....	299
4.7	L'experiència de la utilització de la Teoria fonamentada	497
5	Conceptualització	503
5.1	Codificació selectiva i conceptualització.....	503
5.2	Integralitat i sinceritat, una categoria antropològica	509
5.3	Desenvolupament de les propietats i dimensions de la categoria central 511	
6	Discussió.....	597
6.1	Introducció	597
6.2	Comentari breu dels resultats.....	598
6.3	Resposta a les preguntes i objectius de la recerca	606
6.4	Debat i discussió de la categoria central i categoria emergent	610

6.5	Implicacions teòriques i pràctiques de la categoria central	644
7	Conclusions	707
8	Limitacions i projeccions.....	713
8.1	Limitacions.....	713
8.2	Altres recerques pendents.....	724
9	Referències utilitzades	737

ANNEXOS (en el document d'Annexos)

- Annex 1. Guió per les entrevistes inicials
- Annex 2. Consentiment informat i compliment de la protecció de dades
- Annex 3. Guió de les entrevistes de mostreig teòric
- Annex 4. Plantejament dels grups focals
- Annex 5. Plantejament de les entrevistes als redactors de la LEC
- Annex 6. Identificació sociològica de les persones entrevistades
- Annex 7. Entrevistes codificades
- Annex 8. Comentaris i síntesi dels grups focals
- Annex 9. Memoràndums i llista de Categories, Subcategories i Codis
- Annex 10. Codificació oberta de les entrevistes
- Annex 11. Codificació axial de les entrevistes
- Annex 12. Codificació selectiva de les entrevistes
- Annex 13. Normatives i educació integral
- Annex 14. Desenvolupaments sobre la codificació i utilització d'Atlas.ti

Índex d'il·lustracions

Figura 1. Grans grups de metodologies qualitatives.....	100
Figura 2. Classes d'anàlisi qualitativa.....	124
Figura 3. Conceptualització de les dades.....	129
Figura 4. Procés d'elaboració de les dades.....	131
Figura 5. Procés d'agregació i jerarquització de les dades.....	139
Figura 6. Dinàmica de la Teoria fonamentada.....	144
Figura 7. Desenvolupament i versions de la Teoria fonamentada.....	150
Figura 8. Pas de les dades a categories analítiques.....	199
Figura 9. Procés d'anàlisi de dades en la Teoria fonamentada.....	234
Figura 10. Desenvolupament de les Subcategories.....	252
Figura 11. Arbre de Cites, Subcategories i Categories.....	260
Figura 12. Diagrama de Glaser de les 6C com a propietats de A.....	268
Figura 13. Famílies o grups de codis de les 6C.....	268
Figura 14. Paradigma de codificació per a qüestions de recerca en ciències socials.....	271
Figura 15. Paradigma de Strauss i Corbin.....	272
Figura 16. Funcions de les categories en la codificació axial.....	279
Figura 17. Articulació de les Categories i Subcategories al voltant de la categoria central.....	284
Figura 18. Agrupació de categories d'acord amb la família de codis de les 6C al voltant de la categoria central.....	286
Figura 19. Agrupació de Subcategories al voltant de Categories.....	287
Figura 20. Agrupació de Subcategories al voltant de Categories i les seves relacions.....	288
Figura 21. Relacions entre Categories.....	288
Figura 22. Procés d'anàlisi de dades en la Teoria fonamentada.....	292
Figura 23. Xarxa de relacions amb 16 entrevistes.....	340
Figura 24. Relació de Categories com a flux.....	347
Figura 25. Relació de Categories com a sistema.....	348
Figura 27. Xarxa de relacions de la Categoria Concepte.....	357

Figura 28. Xarxa de relacions de la Categoria Característiques educadors...	358
Figura 29. Xarxa de relacions de la Categoria Context	358
Figura 30. Comparació de possibles Categories centrals.....	361
Figura 31. Articulació gràfica de codis	365
Figura 32. Dels codis teòrics als codis axials.....	404
Figura 33. Xarxa de codis axials	408
Figura 34. Àmbits de la comprensió que l'educador/a té de l'alumne/a.....	487
Figura 35. Propietats i dimensions de les propietats	508
Figura 36. Àmbits o Grups de components de la persona.....	552
Figura 37. Propietats i dimensions de la categoria central	601
Figura 38. Àmbits o Grups de components de la persona.....	631
Figura 39. Experiència del professor/a i categoria central.....	642
Figura 40. Diagrama de la persona en J.M. Burgos	678
Figura 41. Components del sistema educatiu.....	687
Figura 42. L'alumne/a en relació amb altres àmbits del sistema educatiu.....	689
Figura 43. Paradigma de codificació de Strauss.....	715
Figura 44. Altres desenvolupaments o recerques possibles.....	725

Índex de taules

Taula 1. El concepte d'educació integral a les lleis.....	48
Taula 2. Atributs dels paradigmes qualitatius i quantitius	113
Taula 3. Comparació de mètodes de recerca qualitativa.....	119
Taula 4. Resum de la comparació entre l'enfocament de la Teoria fonamentada i el de l'anàlisi qualitativa de contingut.....	125
Taula 5. De la recollida d'informació a la codificació teorètica.....	137
Taula 6. Comparació de la terminologia de codificació entre diferents variants de Teoria fonamentada.....	152
Taula 7. Taula comparativa dels corrents de Teoria fonamentada.....	153
Taula 8. Persones que han participat en les entrevistes intencionals i de mostreig teòric.....	179
Taula 9. Persones que han participat en el grup focal 1.....	180
Taula 10. Persones que han participat en el grup focal 2.....	181
Taula 11. Persones que han participat en entrevistes complementàries.....	182
Taula 12. Categories apriorístiques	208
Taula 13. Components bàsics de la codificació.....	273
Taula 14. Funcions de les categories axials	278
Taula 15. Categories, Subcategories i Codis amb entrevistes codificades de la 1 a la 16	303
Taula 16. Subcategories de la dimensió de gènere.....	308
Taula 17. Subcategories de Vivència, pensament i acció.....	309
Taula 18. Narrativització de les Categories i Subcategories.....	319
Taula 19. Narrativització de la Categoria de gènere.....	331
Taula 20. Narrativització de la Vivència, pensament i acció	334
Taula 21. Fonamentació i densitat de les Categories i Subcategories	343
Taula 22. Fonamentació i densitat de les Categories	346
Taula 23. Taula de relacions entre Categories	351
Taula 24. Taula de freqüència de codis en les entrevistes en les tres Categories amb major fonamentació.....	354

Taula 25. Taula de pes relatiu de les Subcategories dins de cada Categoria i pes relatiu de totes les Categories i Subcategories (treballada amb les tres Categories amb major fonamentació)	355
Taula 26. Hipòtesi de formulació de la 1a categoria central	367
Taula 27. Hipòtesi de formulació de la 2a categoria central	370
Taula 28. Anàlisi de la xarxes de relacions de la categoria central	376
Taula 29. Hipòtesi de categoria central.....	379
Taula 30. Assignació de Categories i Subcategories als codis teòrics (amb 11 entrevistes).....	384
Taula 31. Assignació de Categories i Subcategories als codis teòrics (amb 16 entrevistes).....	385
Taula 32. Assignació de Categories i Subcategories als codis teòrics, ordenades	387
Taula 33. Pas dels codis oberts als codis axials.....	393
Taula 34. Taula de codis teòrics i codis axials.....	397
Taula 35. Categories axials corresponents als codis teòrics	405
Taula 36. Exemplificació amb Cites de les propietats de la categoria central	469
Taula 37. Dimensions de les propietats (amb 6 entrevistes)	474
Taula 38. Dimensions de les propietats (amb 11 entrevistes)	475
Taula 39. Dimensions de les propietats (amb 16 entrevistes)	477
Taula 40. Termes de gènere en el conjunt de les entrevistes	489
Taula 41. Termes de gènere per entrevista	491
Taula 42. Nombre de cites per entrevista i per Subcategoria de la Categoria Gènere	495
Taula 43. Conceptes de gènere a les entrevistes 17-23.....	496
Taula 44. Conceptes associats als àmbits de la persona amb si mateixa.....	547
Taula 45. Conceptes associats als àmbits de la persona en el context i amb altres	549
Taula 46. Conceptes inclosos en els diferents àmbits	551
Taula 47. Nombre d'elements o conceptes de la integralitat esmentats a les cites de les entrevistes (agrupats per àmbits).....	553

Taula 48. Freqüència de conceptes de la integralitat presents en la majoria d'entrevistes.	555
Taula 49. Referència a l'educació integral a les normatives	631
Taula 50. Components de la persona a les normatives	634
Taula 51. Conceptes dels diferents àmbits de la persona en entrevistes, bibliografia i normatives	638
Taula 52. Correspondència dels àmbits de la persona amb les dimensions triàdiques.....	674
Taula 53. Del Pla de recerca a les respostes	709
Taula 54. Categories axials al voltant del Paradigma de Strauss.....	716

Índex detallat de la Memòria

Notes sobre la redacció

Resum i Abstract

Agraïments

1	Introducció	1
1.1	Preliminars i context previ: el perquè d'aquesta recerca	1
1.2	Plantejament.....	10
1.3	Estructura de la recerca.....	13
2	Preguntes i objectius de la recerca.....	15
2.1	Preguntes de recerca	15
2.2	Objectius de la recerca	19
3	Fonamentació teòrica, antecedents i opció metodològica.....	21
3.1	El concepte d'educació integral	21
3.1.1	Educació integral en el pensament pedagògic a la història	21
3.1.2	Educació integral en les normatives.....	33
3.1.3	Algunes iniciatives sobre educació integral.....	76
3.1.4	Recerques universitàries i educació integral.....	81
3.1.5	Graus, màsters i cursos sobre educació integral	85
3.1.6	Publicacions sobre educació integral	86
3.1.7	Altres comprensions de l'educació integral	90
3.1.8	L'adjectiu integral i substantius referits a la persona.....	91
3.1.9	Desenvolupament de l'antropologia	92
3.1.10	L'educació integral en aquesta recerca.....	95
3.1.11	Síntesi del marc conceptual	96
3.2	Opció metodològica	98
3.3	Disseny de la recerca	102
4	Metodologia i desenvolupament de la recerca	105
4.1	Plantejament general des del punt de vista metodològic	105
4.2	Generalitats sobre els marcs metodològics de recerca social.....	108
4.3	Elecció del mètode	115
4.4	La Teoria fonamentada.....	127
4.4.1	Consideracions generals	127
4.4.2	Origen i fonaments	132
4.4.3	Context en què es constitueix la Teoria fonamentada	133
4.4.4	Què és la Teoria fonamentada?.....	135
4.4.5	Propòsit de la Teoria fonamentada	139
4.4.6	Procés social bàsic.....	146
4.4.7	El disseny de la Teoria fonamentada	147

4.4.8	Variants de la Teoria fonamentada	149
4.4.9	Justificació per a l'elecció del model	157
4.4.10	Estil propi de la recerca en la Teoria fonamentada	159
4.4.11	Fonamentació epistemològica de la Teoria fonamentada	159
4.4.12	Debats i limitacions de la Teoria fonamentada.....	162
4.5	Etapas i elements de la Teoria fonamentada i la seva concreció en aquesta recerca.....	164
4.5.1	Clarificació conceptual.....	164
4.5.2	Pregunta de recerca	165
4.5.3	Obtenció de les dades.....	167
4.5.3.1	Tècniques de mostreig qualitatiu, mostreig intencional i teòric	169
4.5.3.2	Disseny d'entrevistes.....	176
4.5.3.3	Selecció i dimensió de la població a investigar	177
4.5.3.4	Realització de les entrevistes.....	183
4.5.3.5	Transcripció de les entrevistes	189
4.5.3.6	Tecnologia i programaris.....	192
4.5.4	Aplicació de la Teoria fonamentada	194
4.5.4.1	Codificació.....	195
4.5.4.2	Dades	195
4.5.4.3	De la lectura de la informació a la seva primera conceptualització.....	199
4.5.4.4	Taula de categories apriorístiques	208
4.5.4.5	Etiquetes o codis	210
4.5.4.6	Etiquetes o codis assignats a fragments de text.....	211
4.5.4.7	Etiquetes o codis assignats a grups de codis o categories	220
4.5.4.8	Valoració de les denominacions dels codis.....	220
4.5.4.9	Fases de la codificació	221
4.5.4.10	Memoràndums	223
4.5.4.11	Comparació constant	227
4.5.4.12	Saturació de dades o saturació teòrica	229
4.5.4.13	Sensibilitat teòrica	230
4.5.4.14	Avaluació per parells o entre iguals	231
4.5.4.15	Procés iteratiu i interactiu del treball	233
4.5.4.16	Actitud de recerca i d'objectivitat.....	234
4.5.5	Desenvolupament de la codificació	235
4.5.5.1	Codificació oberta.....	236
4.5.5.2	Codificació axial	256
4.5.5.3	Codificació selectiva	291
4.5.5.4	Teorització.....	296
4.5.5.5	Resum del procés de codificació.....	297
4.6	Elaboració final de la teoria seguint la Teoria fonamentada.....	299
4.6.1	Resultat de la codificació oberta.....	299
4.6.1.1	De la Codificació oberta a la Codificació selectiva.....	299
4.6.1.2	Codificació oberta.....	300
4.6.2	Resultat de la codificació axial	337
4.6.2.1	Codificació axial	337

4.6.2.2	Identificació de relacions entre Categories i Subcategories	338
4.6.2.3	Anàlisi de les Categories i Subcategories per densitat i fonamentació.....	341
4.6.2.4	Possibles categories centrals.....	360
4.6.2.5	Hipòtesi d'una categoria central o principal.....	374
4.6.2.6	Treball sobre les Categories i Subcategories per encaixar-les en un paradigma de codificació.....	382
4.6.2.7	Narrativització dels codis teòrics i Categories i Subcategories axials amb memos i Cites	409
4.6.2.8	Redacció de la categoria central	410
4.6.3	Resultat de la codificació selectiva: categoria central	412
4.6.3.1	Codificació selectiva	412
4.6.4	Propietats de la categoria central	464
4.6.5	Dimensions de les propietats de la categoria central	472
4.6.6	Aportacions i confirmacions dels grups focals.....	478
4.6.7	Aspectes de gènere en la codificació	489
4.7	L'experiència de la utilització de la Teoria fonamentada	497
5	Conceptualització	503
5.1	Codificació selectiva i conceptualització.....	503
5.1.1	La categoria central	503
5.1.2	Propietats de la categoria central	505
5.1.3	Dimensions de les propietats de la categoria central	505
5.2	Integralitat i sinceritat, una categoria antropològica	509
5.3	Desenvolupament de les propietats i dimensions de la categoria central	511
5.3.1	Propietat 1: Origen	513
5.3.2	Propietat 2: Aprenentatge.....	520
5.3.3	Propietat 3: Comprensió.....	527
5.3.4	Propietat 4: Autoconsciència	568
5.3.5	Propietat 5: Accions que se'n deriven	576
5.3.6	Propietat 6: Experiència personal.....	587
6	Discussió	597
6.1	Introducció	597
6.2	Comentari breu dels resultats.....	598
6.3	Resposta a les preguntes i objectius de la recerca	606
6.4	Debat i discussió de la categoria central i categoria emergent	610
6.4.1	Percepció i consciència: essent conscient	612
6.4.2	Mobilització: sentint la influència i reaccionant.....	614
6.4.3	Integralitat i sinceritat	615
6.4.3.1	De l'adjectiu integral als substantius integralitat i sinceritat	617
6.4.3.2	Percepcions i comprensions de la persona.....	628

6.4.4	Aportacions dels grups focals al debat i la discussió de la categoria central	643
6.5	Implicacions teòriques i pràctiques de la categoria central	644
6.5.1	Aprenentatge	645
6.5.1.1	Lectura i reflexió personal	646
6.5.1.2	Vivència, pensament i acció del professorat	647
6.5.1.3	Formació per a la docència	649
6.5.1.4	Lectura integral de les metodologies	654
6.5.2	Comprensió	654
6.5.2.1	L'educació integral a la Llei d'educació de Catalunya i altres normatives	654
6.5.2.2	L'educació integral a la bibliografia	656
6.5.2.3	Antropologies de la persona per a la integralitat i la senceritat	658
6.5.2.4	Integralitat relacional	684
6.5.2.5	Integralitat i gènere	685
6.5.2.6	La categoria central en relació amb altres àmbits del sistema educatiu	687
6.5.2.7	L'educació integral i transformacions en la pedagogia	690
6.5.2.8	Contrast entre el resultat de la recerca i el concepte interioritat	693
6.5.2.9	La comprensió de la persona i la Llei d'educació de Catalunya	695
6.5.3	Acció	698
6.5.3.1	Iniciativa individual i iniciativa institucional	698
6.5.3.2	La concreció en l'acció	699
6.5.3.3	L'avaluació de l'acció	702
6.5.3.4	Límits per a l'acció	703
6.5.3.5	La responsabilitat de l'escola en l'educació de la integralitat i la senceritat	705
7	Conclusions	707
8	Limitacions i projeccions	713
8.1	Limitacions	713
8.1.1	Limitacions en la utilització de la Teoria fonamentada	714
8.1.2	Limitacions en la recollida i anàlisi de dades	720
8.1.3	Què no és aquesta recerca	721
8.1.4	Biaix cultural	722
8.1.5	El biaix de gènere: el llenguatge de la integralitat i gènere	723
8.1.6	Integralitat individual i integralitat amb l'entorn	723
8.2	Altres recerques pendents	724
9	Referències utilitzades	737

Notes sobre la redacció

Hem buscat utilitzar un llenguatge inclusiu en la perspectiva de gènere, tenint presents els criteris elaborats per la Xarxa Vives d'Universitats (Mol (col.laboradora) *i al.*, 2010). Donat el caràcter de la recerca que afirma en moltes ocasions alguna cosa de la persona concreta, individual, de l'alumna i de l'alumne, del professor i de la professora, no ens ha semblat adequat fer servir sempre termes no discriminatoris com alumnat, professorat, infants... perquè no transmeten la força del caràcter personal i individual de les afirmacions que volem fer. Hem combinat la repetició completa com *alumne i alumna* amb l'escriptura més breu d'*alumne/a* per alleugerir la lectura, i amb la utilització del masculí plural com a genèric tal com accepta la normativa del Consorci per a la Normalització Lingüística. Hem obviat la distinció de gènere quan el sentit de la frase permetia una forma inclusiva genèrica, però hem optat per la referència a cadascun dels gèneres quan volíem afirmar el caràcter personal. Els termes integralitat i senceritat fan referència a la persona concreta. No ens semblava adequat, per exemple, parlar de la integralitat de l'alumnat. Aquesta ens portaria a una nova recerca en què la integralitat la podríem referir al grup a més de referir-la a l'individu.

El concepte integralitat i senceritat s'han anat introduint successivament al llarg de la recerca. En la lectura final els utilitzem junts, com les dues cares de la mateixa moneda, per bé que a vegades només ens referim a la integralitat que havíem introduït en les primeres fases d'elaboració de la categoria central.

Per citar documents hem utilitzat les regles i guies d'estil desenvolupades per l'American Psychological Association (APA), setena edició (American Psychological Association, 2020)¹ amb el suport del programa Mendeley.

Per a les cites normatives, que en el nostre cas han inclòs normes legislatives de diferents països, amb diferents organitzacions territorials (estats, estats federals), i en el cas d'Espanya de normes estatals i normes autonòmiques, la

¹ Hem tingut en compte la guia d'estil d'APA inclosa a <https://apastyle.apa.org/>

referència d'APA de *Legal references* suposava una dispersió de les referències. Amb la col·laboració del Dr. Cristóbal Urbano, professor del Departament de Biblioteconomia, Documentació i Comunicació Audiovisual, hem elaborat un estil que donés resposta a les necessitats d'aquesta recerca i hem fet l'acoblament amb el programari Mendeley. Les dades de la cita s'indiquen amb el nom del país, estat o comunitat autònoma, seguides de l'any de la norma. La referència a la cita, quan s'ha pogut accedir al document editat en un butlletí oficial en paper, ha estat: País o Estat o Comunitat autònoma. (any). Nom de la norma legislativa. Nom del diari oficial, data, número de diari, pàgines. Quan no s'ha pogut accedir a un butlletí oficial i l'accés ha estat en publicació web, la referència a la cita indica: la referència territorial, l'any, el nom i número de la norma legislativa, la referència al document oficial en què s'ha publicat o l'adreça de la pàgina web oficial des de la qual s'ha obtingut la norma².

La referència al país es dona d'acord a la nomenclatura del *Catàleg d'autoritats de noms i títols de Catalunya (CANTIC)*. En el cas de països amb normatives d'estats federats, per tal d'agrupar-les es posa, en primer lloc, el país i, en segon lloc, l'estat federat. En el cas d'Espanya, les normatives de caràcter estatal s'identifiquen fent referència, en primer lloc, a Espanya. Les normatives autonòmiques s'identifiquen començant per la referència a la regió geogràfica.

Les referències a les entrevistes dutes a terme en la recerca la fem indicant amb dígit el número d'entrevista i el número de cita respectivament que ens proporciona el programari Atlas.ti (número d'entrevista: número de cita), que posem entre comes, enmig d'una frase, o amb punt al final de la frase, tret de quan la referència estigui ja inclosa dins de parèntesis. Els dígit indiquen el número d'entrevista i el de cita, respectivament. Les citacions literals es posen entre cometes.

Les il·lustracions i taules, quan no s'indica altra cosa, són d'elaboració pròpia.

² Sempre que hem tingut accés a la publicació en un document oficial editat en paper o fitxer en format *pdf* donem la referència a aquest document. En el cas de països en què l'accés a la publicació es fa a través d'una pàgina web oficial o hi accedim a través d'una pàgina web que la referència, indiquem l'adreça web URL.

1 Introducció

Em sembla que la vida i l'obra ens han ensenyat
el que és PENSAR
i que els escrits quedaran com a paradigma d'això
i com a paradigmes també del valor
per endinsar-se en l'inaudit i mai solcat,
per exposar-se del tot a allò encara impensat,
que ha de ser allò propi de qui no ha posat la seva causa
en res que no sigui precisament el pensament
i la seva profunditat inquietant.

Hannah Arendt

1.1 Preliminars i context previ: el perquè d'aquesta recerca

La recerca que aquí presentem en la forma amb què es lliura per a la seva valoració parteix de la invitació de la Dra. Maria Rosa Buxarrais a fer el pròleg del llibre *Aprender a ser* coordinat per ella mateixa i la Dra. Marta Burguet (Buxarrais i Burguet, 2016). Havíem escrit anteriorment, individualment o en treballs amb altres persones, al voltant de pedagogia i interioritat. La lectura dels diferents capítols del llibre que vaig fer per escriure'n el pròleg em va fer pensar en dos aspectes de la relació entre pedagogia i interioritat sobre els quals no havia reflexionant tant fins aleshores, la dimensió ontològica (la de l'ésser) i la dimensió ètica.

Més endavant es van donar un seguit de condicions acadèmiques que van propiciar iniciar aquesta recerca i vaig demanar, tant a la Dra. Maria Rosa Buxarrais com a la Dra. Marta Burguet, que me la dirigissin. Em van plantejar

diverses possibilitats per enfocar una recerca al voltant de la pedagogia i la interioritat: fer una recerca teòrica, fer i un recull d'articles i, finalment, dur a terme una recerca seguint un procés inductiu, d'acord a la *Teoria fonamentada*. En comentar breument què era la *Teoria fonamentada* vaig considerar treballar amb aquesta metodologia que suposava un repte d'aprenentatge i de coneixement que responia més a la meva inquietud sobre la pedagogia i la interioritat. Més en concret, vaig pensar que la major exigència pràctica que suposava –identificar persones a qui entrevistar, dur a terme entrevistes, etc. – em permetria tanmateix obrir nous camps de reflexió i d'entrar en el terreny ètic, el que implica el comportament humà. Alhora em permetia introduir-me amb claredat en un procés de recerca que, a diferència d'una proposta d'innovació més orientada a proposar acció per respondre a reptes, m'ajudaria a crear coneixement sobre una petita part de la realitat educativa.

Context previ

Aquesta recerca la duem a terme pensant en l'educació integral a l'escola catalana, en el període en què hi hem dedicat el nostre esforç de recerca (2016-2021). Dir escola catalana vol dir el sistema educatiu regulat per la Llei d'educació de Catalunya actualment vigent, la LEC (Catalunya, 2009), i les lleis espanyoles corresponents, per tant des de les etapes infantils a la formació professional. No hem fet cap distinció per etapes. Aquesta llei catalana està en vigor des de fa poc més d'un decenni.

Parlar de “sistema educatiu català” és una expressió de límits difícils, perquè tota la tradició pedagògica del segle XX, abans, durant i després de la dictadura, han configurat aquest sistema i han influenciat el període més recent. Alhora aquest sistema educatiu ha format part del sistema educatiu i també del pensament educatiu espanyol, europeu i occidental en general. Però les persones entrevistades per a la part de metodologia d'anàlisi qualitativa, han estat majoritàriament persones que han treballat de manera única o temporal en

l'escola catalana o al seu voltant, i algunes que tenen experiències i formacions educatives que s'estenen més allà de Catalunya i de la formació impartida per Universitats catalanes i espanyoles. La diversitat de perspectives tenen tanmateix un enfocament immediat a l'escola catalana actual i no tenim cap pretensió d'extrapolar-les sense més a altres contextos.

Un cop acabada la recerca ens plantejem l'apriorisme, que no podem demostrar, que el que aquí reflexionarem en la discussió podria ser vàlid per a qualsevol context català, espanyol, europeu i occidental. Però a mesura que travessem fronteres, caldria afegir-hi matisacions i ens podrien aparèixer dades que ens fessin corregir el que aquí hem dit. No ens atrevim, doncs, a dir que pugui ser vàlid en cultures que no provenen de la matriu bíblica-grega-llatina que ha configurat el pensament occidental dels darrers segles.

Inquietuds, recerques i treballs previs

No es fa aquesta recerca en un context aïllat. L'origen l'hem d'anar a buscar molt enrere en un interès reiterat per entendre la persona en allò que és complementari i en contrast amb allò que sent i viu en un moment donat. Dins de les converses amb Lluís Magriñà, prèvies a la meva incorporació al projecte educatiu Jesuïtes Educació l'any 2000, recordo que després de comentar molts aspectes del que hauria de ser una renovació pedagògica i organitzativa, sentia que, tanmateix, un repte per a l'escola i que alhora transcendia l'escola, era contribuir a fer que els alumnes besllumessin la profunditat del jo i la "sacralitat" del tu, tot fent record de *Jo i tu* de Martin Buber. Aquesta reflexió va quedar en somort enmig de moltes tasques organitzatives i de gestió fins que va trobar l'oportunitat de plantejar-se d'una manera més formal i sistemàtica en tenir la possibilitat d'organitzar dos seminaris sobre pedagogia i interioritat (cursos 2008-2009 i 2009-2010).

Per inquietud personal compartida amb altres persones, havíem debatut anteriorment sobre la importància que les “dimensions interiors”, “subjectives”, “anímiques” dels i de les alumnes eren molt importants tant per a la seva formació com a persones, com per ajudar o facilitar els mateixos objectius d’aprenentatge curricular. Amb aquestes cometes pretenem indicar la manca de llenguatge per parlar-ne que constatàvem. Des de feia uns anys es parlava d’intel·ligència emocional, d’intel·ligències múltiples i entre elles la interpersonal i la intrapersonal. Fèiem servir de manera poc precisa paraules com subjectivitat, consciència, autoconsciència, autoconeixement, emocions... per parlar d’aquestes dimensions interiors. Constatàvem com es feia molta referència a les emocions i al cos, a les intel·ligències múltiples, i que es parlava menys d’altres aspectes de la persona o de la seva subjectivitat, de la seva consciència: el pensament, la sensibilitat, la memòria, la voluntat, els sentiments, els estats d’ànim... I com parlar de la sensibilitat estètica, de la dimensió espiritual o el sentiment religiós? Els aspectes de la relació es reduïen a vegades de manera molt immediata a la dimensió cognitiva i l’emocional. Al mateix temps es començava a parlar d’un concepte nou, interioritat, que a vegades es confonia amb interiorització.

Seguint aquesta reflexió amb un equip de persones vam promoure els dos seminaris esmentats. En el primer ens vam preguntar pel contingut, el sentit, la fortalesa i fonamentació –filosòfica, antropològica i psicològica– del concepte interioritat. La conclusió positiva respecte a les preguntes plantejades ens va portar a celebrar un segon seminari en què ens preguntàvem per camins o maneres d’ocupar-nos i tenir cura a l’escola del que anàvem formulant amb un concepte d’interioritat més consolidat.

Aquests seminaris van donar lloc a la publicació de *Ser a l’escola* (Esteve i al., 2013) ampliat més tard i traduït al castellà (Esteve i al., 2016a). Simultàniament vam dur a terme amb altres persones, dins de Jesuïtes Educació, diverses jornades formatives per a docents. En un primer nivell proposàvem una experiència de coneixement i cura de la pròpia interioritat humana –entesa com

les dimensions de la persona, tot allò que la persona viu: pensaments, sentiments, sensacions, emocions, volicions, relacions... En un segon nivell iniciàvem la traducció d'aquesta descoberta personal en l'acció educativa de l'aula, des de les matèries pròpies dels participants en les jornades en les diferents etapes de l'escola, d'infantil a batxillerat i formació professional.

Context acadèmic

Fruit de diàlegs entorn a aquests treballs amb el Dr. Miquel Martínez, aquest em va suggerir elaborar una recerca sobre aquest àmbit de coneixement, i em va fer la invitació a presentar les meves reflexions en tres sessions d'un seminari intern del departament de Teoria de l'Educació de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona la tardor 2015. D'aquesta manera es van anar donant les condicions per aprofundir en l'enfocament abans esmentat en paràgrafs anteriors en la forma d'una recerca acadèmica formal. Aquesta col·laboració em va dur a entendre que en la reflexió que anàvem fent calia tenir més present el comunitarisme³ que es difonia des del Grup de Recerca en Educació Moral de la Facultat d'Educació de la UB, i el corrent filosòfic del personalisme⁴.

De manera intuïtiva vam considerar que amb aquest suport comunitari i personalista es podria fonamentar una comprensió de la interioritat humana i de la seva cura en l'àmbit educatiu, que enteníem més rica que la que es desprèn del positivisme dominant en tants àmbits de la cultura, que es tradueix en el funciona-no funciona, m'agrada-no m'agrada, es pot mesurar-no es pot mesurar,

³ Corrent de pensament contemporani, que situa el valor de la comunitat (religiosa, social, ètnica, cultural o política) al mateix nivell que el de la llibertat i/o la igualtat, o fins i tot li dona prioritat. En aquest sentit, els comunitaristes recreen principalment al liberalisme els seus fonaments individualistes. (Blay, 2003, p.167).

⁴ Doctrina que articula una moral i una política sobre la dimensió ètica absoluta de la persona, en contraposició a l'individualisme. El terme personalisme és creat per Schleiermacher el 1799. Charles Renouvier va introduir el personalisme a França, però és sobretot Emmanuel Mounier, fundador de la revista *Esprit* (1932), que el converteix en un corrent filosòfic tant moral com polític, en què s'inscriuen autors com Gabriel Marcel, Jacques Maritain o Emmanuel Levinas (Blay, 2003, pp.803-804). Com direm més endavant, la Llei d'educació de Catalunya, de 2009, té en la seva fonamentació teòrica del concepte formació integral, referències al personalisme.

és útil-no és útil, etc⁵. El positivisme a vegades pot portar a oblidar allò que pot enterbolir l'èxit, el desplegament del que és favorable, el que funciona satisfactòriament, el control de la realitat que pretén dominar. Al mateix temps evadeix les realitats de “quebranto” que es donen arreu i a l'escola evidentment, de dolor, feblesa, mort, contradicció, insuficiència..., que són bandejades, oblidades o si més no recloses en determinats espais per acotar la seva influència en l'escenari públic.

Tot i que aquesta recerca es situa dins de la pedagogia i de la sociologia, els vincles amb la filosofia i l'antropologia filosòfica són molt freqüents. Tanmateix no hi ha cap pretensió de dur a terme una recerca pròpia de la filosofia o de l'antropologia filosòfica. El que sí es pretén es veure com reflexions i marcs conceptuals d'aquestes disciplines ens poden aportar al que des de la pedagogia i la sociologia identifiquem com a necessitat.

Context conceptual

Per bé que en la recerca personal i activitats desenvolupades havíem buscat el contingut, la significació, l'aportació que podia tenir el concepte interioritat, consideràvem que aquest concepte, sobre el qual hem seguit fent recerca, no tenia el reconeixement ni la fonamentació desitjable per plantejar una recerca que l'inclogués. Els treballs duts a terme sobre pedagogia i interioritat pressuposen un significat d'interioritat que no es podia fonamentar d'una manera que consideréssim suficient. Això ho hem comprovat al llarg de la recerca en la qual educadors i educadores entrevistats a penes utilitzaven aquest concepte. Allò que anteriorment havíem anat entreveient sobre la interioritat humana en l'àmbit pedagògic, no tenia una paraula d'ús comú prou compartida que permetés parlar-ne.

⁵ La interioritat no seria una dimensió que es viu aïlladament, sinó que es viu en un mateix, en el grup, i que importa al grup.

Tot i que en la recerca personal havíem cercat donar un contingut antropològic a la interioritat, com un contenidor de tot allò que es dona en la persona (pensaments, sentiments, sensacions, emocions, consciència, memòria, voluntat, dimensió relacional...), constatàvem que el concepte d'interioritat denotava de manera força immediata intimitat, subjectivitat, alguna cosa propera al sentiment religiós, a la introspecció. No recollia, doncs, suficientment l'abast que preteníem.

Per aquest motiu vam pensar que la recerca que iniciàvem no podia donar per obvi aquest concepte. En tot cas caldria fer una recerca que es preguntés per aquest concepte a partir d'un marc conceptual compartit com el que la Llei d'educació de Catalunya (Catalunya, 2009), en els articles 2.2a, 3 i 21, ens proporciona, el de la formació i educació integral. Quan la Llei d'educació de Catalunya formula com a principi rector que la formació integral s'adreça a "les capacitats intel·lectuals, ètiques, físiques, emocionals i socials dels alumnes que els permeti el ple desenvolupament de la personalitat" i que l'educació integral està "orientada al ple desenvolupament de la personalitat" de l'alumne/a (Catalunya, 2009, art.3), ¿no ens oferiria una manera propera de pensar el que havíem denominat *interioritat* en treballs anteriors? (Bautista i al., 2013; Esteve i al., 2013; 2016b; Galve i Ylla, 2013).

Preguntar-se per l'educació integral, seria una manera, des del marc de la Llei d'educació de Catalunya, de preguntar-se pel que inicialment havíem denominat interioritat, sense pretendre una equivalència ni fer ara aquí un debat sobre aquesta analogia.

Inicialment en el pla de recerca presentat a la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona el juny de 2017, vam proposar el títol de la recerca com *La categoria "interioritat" en el l'educació integral a l'escola*, i proposàvem com a finalitat la "Reflexió sobre l'oportunitat d'una categoria pedagògica que consideri la complexitat de la subjectivitat humana per a l'educació integral, i la seva

denominació, i el desenvolupament d'aquesta categoria en l'estratègia educativa".

Al llarg de la recerca i en la mesura que emergien conclusions tot aplicant la metodologia de la Teoria fonamentada que justifiquem més avall, ens hem adonat com aquesta primera formulació necessitava evolucionar. Aquesta metodologia ajuda a fer emergir elaboració conceptual, teoria, que ens permet explicar fets socials, i el que emergia necessitava formular-se d'una manera més precisa.

En preguntar a educadors/es sobre la seva comprensió de l'educació integral i l'acció que se'n pot derivar, hem anat percebent que el títol de la recerca anava evolucionant cap a un que es referia a les implicacions de la comprensió de la persona en l'activitat del docent per a una educació integral i, finalment, cap a una formulació tal que indiqués com l'emergència d'una categoria central que es refereix a la comprensió de la persona ens podia ajudar a comprendre aquella educació integral.

En pensar en la comprensió de la persona i la denominació de l'àmbit al qual s'adreça l'educació integral, no apareixia cap concepte que recollís suficientment el que les persones entrevistades incloïen dins de l'objecte de l'educació integral. Recollint expressions de les entrevistes vàiem l'interès d'introduir un concepte per parlar de l'objecte de l'educació integral, proposàvem parlar de la "integralitat", o de l'"integritat" per referir-nos-hi. Més endavant vàiem l'interès d'afegir-hi una altra perspectiva, que ens ajudava a entendre allò de què els docents i les docents s'adonen en relació amb els i les alumnes: el ser persones, la seva totalitat que hem designat com a "senceritat". Aleshores el títol de la recerca s'havia de modificar per esdevenir: *El concepte d'educació integral. Implicacions teòriques i pràctiques per a l'educació*. D'aquesta manera reflectíem millor la reflexió a què ens menava la recerca: una reflexió sobre la integralitat i la senceritat com a categories pedagògiques que considerin la complexitat de la subjectivitat humana per a l'educació integral a l'escola, i la seva cura en

l'estratègia educativa. Volem indicar aquí el que podria ser un subtítol d'aquesta recerca, donada la importància que ha tingut la metodologia en el procés de la recerca: *La contribució de la Teoria fonamentada a l'emergència de categories per comprendre l'educació integral*. Hem fet l'aprenentatge i experiència de com una metodologia com la Teoria fonamentada ha provocat una riquesa d'anàlisi i de reflexió que han contribuït a una categoria central, que hem denominat de manera sintètica com a consciència mobilitzadora, i a la categoria integralitat i senceritat.

A qui pot interessar aquesta recerca

Aquesta recerca s'ha fet molt a prop de l'escola i dels seus educadors i educadores i alumnes i alhora lluny del dia a dia de l'aula. Amb aquesta expressió volem transmetre la mirada més antropològica que pedagògica amb què hem observat i reflexionat sobre l'educació.

Aquesta recerca s'ha esforçat i creiem que ha aconseguit, dins de les limitacions de la metodologia utilitzada, observar amb cura la persona de l'alumne i de l'alumna, allò que és i qui és, la seva integralitat i senceritat. Creiem que aquesta recerca pot contribuir a trobar inspiració per pensar orientacions pedagògiques, metodologies, estratègies d'ensenyament que tinguin més present la persona de l'alumne/a.

El recull de conceptes i pràctiques pedagògiques que fem no és ni exhaustiu ni sistemàtic, per tant, el que hem escrit pot ser poc útil per a la persona interessada, en primer lloc, per la pedagogia aplicada, en metodologies, en propostes d'aula. En tot cas pot mostrar la mínima diversitat que es troba havent entrevistat un nombre reduït de persones.

1.2 Plantejament

Dir que l'objectiu de l'escola és contribuir a l'educació integral –o a la formació o el desenvolupament⁶ integral– dels i de les alumnes sembla una afirmació que té una acceptació majoritària dins del sistema educatiu. Parlar d'educació integral com a objectiu de l'escola està actualment present en nombrosos documents de les escoles, sense distinció del tipus d'escola⁷.

Si bé el concepte educació integral entès en sentit genèric el podríem aplicar a l'educació de l'antiga Grècia, no és fins recentment que el trobem present en les normatives educatives.

En el cas d'Espanya no hem trobat cap referència a l'educació integral anterior a la Llei general d'educació de 1970, anomenada de Villar Palasí (Espanya, 1970), que en l'article primer declara com a fins de l'educació en tots els seus nivells i modalitats "La formació humana integral, el desenvolupament harmònic de la personalitat"⁸. La Llei d'instrucció pública de 9 de setembre de 1857, anomenada Llei Moyano (Espanya, 1857), és organitzativa, funcional, sense cap referència a principis de l'educació o a la comprensió de l'alumne/a. Tampoc ho trobem en les següents lleis educatives de referència com en la Llei de la reforma de l'ensenyament mitjà (Espanya, 1938), on en l'article primer es parla com a principi fonamental de "La utilització de la tècnica docent formativa de la personalitat sobre un ferm fonament religiós, patriòtic i humanístic", o en la Llei d'ordenació de l'educació, dita de Joaquín Ruiz-Jiménez (Espanya, 1953), en què en l'article primer es concreta que "L'ensenyament mitjà és el grau de

⁶ Parlar d'educació o de formació o de desenvolupament no són sinònims, però aquí aquestes paraules s'associen als objectius o raó de ser de l'escola, paraules a les quals s'hi afegeix l'adjectiu integral.

⁷ A títol d'exemple trobem el terme educació o desenvolupament integral a la web de les escoles de Rubí (Ajuntament de Rubí, n.d.), d'una escola pública de Girona (Escola Àgora, n.d.), d'un CEIP a Vilafranca del Penedès (Escola Mas i Perera, n.d.).

⁸ A les lleis i decrets anteriors no es fa referència a l'educació integral: la d'Ordenació de l'ensenyament mitjà (Espanya, 1953); el Pla de batxillerat (Espanya, 1957); la que modifica la Llei d'ordenació de l'ensenyament mitjà pel que fa a proves de grau i maduresa (Espanya, 1963); la d'Unificació del primer cicle d'ensenyament mitjà (Espanya, 1967); la d'Ordenació de l'ensenyament mitjà (Espanya, 1963).

l'educació que té per finalitat essencial la formació humana dels joves i la preparació dels naturalment capaços per a l'accés als estudis superiors".

Aquesta mateixa llei en l'article 10 de principis pedagògics afirma que:

L'educació de grau mitjà ha de comprendre, a més del cultiu dels valors espirituals, la formació moral o del caràcter, la formació intel·lectual i la fisicoesportiva. L'Estat protegirà especialment les experiències que tendeixin a coordinar la formació intel·lectual amb la moral i la fisicoesportiva, fomentin la consciència social i estimulin la participació dels educands en les tasques de la seva pròpia educació".

No es fa cap esment al concepte d'educació integral.

Amb l'establiment de la democràcia es recull en la Constitució espanyola de 1978 el principi que permetrà els desenvolupaments posteriors. La Constitució espanyola del 10 de desembre de 1978 (Espanya, 1978), en l'article 26.2 declara que "L'educació tindrà per objecte el ple desenvolupament de la personalitat humana, en el respecte als principis democràtics de convivència i als drets i llibertats fonamentals". Parlar de "ple desenvolupament de la personalitat humana" esdevé una perífrasi per parlar d'educació integral.

La Generalitat de Catalunya, d'acord amb la competència plena que li reconeix l'Estatut d'autonomia de Catalunya (Espanya, 1979)⁹, va desenvolupar un seguit de lleis educatives anteriors a la Llei 1/2009 d'educació (Catalunya, 2009). Aquestes lleis es desenvolupaven dins del marc de les lleis estatals¹⁰. Volem esmentar també, anterior a la Llei d'educació, el Decret 279/2006 sobre drets i deures de l'alumnat i regulació de la convivència en els centres educatius no universitaris de Catalunya (Catalunya, 2006). En l'article 8 sobre el Dret a la

⁹ A l'Estatut d'autonomia de Catalunya a l'article 15 s'afirma que és de la competència plena de la Generalitat la regulació i administració de l'ensenyament en tota la seva extensió, nivells i graus, modalitats i especialitats en l'àmbit de les seves competències.

¹⁰ La Llei de centres docents experimentals (Catalunya, 1983), posteriorment derogada per la Llei d'educació, no fa cap esment sobre l'educació integral o alguna expressió perifràstica propera. La Llei dels consells escolars (Catalunya, 1985), posteriorment derogada per la Llei d'educació, en la qual no es parla dels objectius educatius de l'escola. La Llei reguladora de l'autonomia de gestió econòmica dels centres docents públics no universitaris (Catalunya, 1988), també derogada per la Llei d'educació, tampoc es refereix als objectius educatius de l'escola.

formació en el punt primer indica que “L’alumnat té dret a rebre una formació que li permeti aconseguir el desenvolupament integral de la seva personalitat, dintre dels principis ètics, morals i socials comunament acceptats en la nostra societat”.

En la reforma de l'Estatut de Catalunya aprovat el 2006 (Espanya, 2006d) no es fa un esment especial sobre l'educació integral. En l'article 17 sobre els drets dels menors afirma que “Els menors tenen dret a rebre l'atenció integral necessària per al desenvolupament de llur personalitat i llur benestar en el context familiar i social”. Però en els treballs simultanis que es van fer en els anys anteriors a la seva aprovació es diu, per exemple, de manera explícita en el programa 2004-2007 del Departament d'educació, *Una educació per a la Catalunya del segle XXI*, que:

El primer objectiu de l'educació especialment en els nivells obligatoris, és la formació integral de tot l'alumnat sense exclusions, vetllant pel seu desenvolupament intel·lectual, personal i social. En definitiva, preparar persones i ciutadans actius, participatius i solidaris (Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació, 2004, 3).

Aquesta importància de l'educació integral trobarà la seva formulació normativa més rellevant en la Llei d'educació de Catalunya, LEC (Catalunya, 2009), que establirà la formació integral com un principi rector del sistema educatiu (art. 2, 2.a) i l'educació integral com un dret (art.3).

Més endavant ens estendrem en analitzar els marcs normatius per a l'educació integral a Catalunya, per bé que acotem la reflexió d'aquesta recerca al concepte d'educació integral al nostre context normatiu i cultural català, en primer lloc, duent a terme, en segon lloc, l'observació del nostre entorn l'espanyol, europeu i d'altres països¹¹.

¹¹ A l'Amèrica Llatina s'entén també educació integral tant la formació completa, d'aptituds físiques i psíquiques, com la que fa l'escola que estén el seu temps de treball amb l'alumne/a o amb temps de permanència de l'alumne/a en una escola de qualitat (Duarte i Jacomeli, 2018; Zucchetti i Moura, 2017, p.266). Ho desenvolupem més en el capítol 3.

1.3 Estructura de la recerca

Seguint el que vam plantejar en el Pla de recerca presentat a la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona aquesta recerca segueix una metodologia d'anàlisi de dades qualitatives. La recerca parteix del plantejament d'una pregunta genèrica que després formulem de manera precisa en la pregunta de recerca en el capítol següent.

La pregunta genèrica és si parlar d'educació integral ens pot servir per trobar un encaix del que havíem dut a terme en treballs anteriors utilitzant el concepte d'interioritat humana com a dimensió antropològica que interessa al sistema educatiu i a la pedagogia, cenyint-nos a l'escola que va de les etapes infantil a la primària i la secundària, sens perjudici que es puguin trobar analogies amb altres etapes o àmbits educatius. Per a aquest propòsit ens preguntem en tota la recerca sobre què és o podria ser o com podríem entendre millor, seguint tot el que s'ha escrit i el que s'està fent, l'educació integral dels i de les alumnes. Per tant no ens preguntem per la "interioritat humana" sinó per allò que fa que l'educació de l'alumnat es pugui qualificar d'integral. Hi hauria educació en sentit ampli i una educació que podem qualificar d'integral? No tota educació seria necessàriament ni tindria la pretensió de ser integral. Ens preguntarem quins són els components, qualificatius, àmbits... perquè una educació es pugui qualificar d'integral.

En aquesta recerca, doncs, en primer lloc, ens hem preguntat per aquest concepte, educació integral, i com el podríem entendre, recorrent al que s'ha escrit, s'ha legislat s'està fent en relació amb aquella.

En un segon moment, aplicant la metodologia de la Teoria fonamentada, hem preguntat sobre aquest concepte, mitjançant entrevistes, a diverses persones que treballen com a docents en diverses etapes i modalitats, buscant entendre què significa o què pot significar, tot induint teoria a partir de les respostes i la seva anàlisi i categorització sistemàtica.

A partir d'aquesta generació inductiva de teoria, duem a terme una discussió i comentaris sobre la teoria induïda en relació amb el context i les preguntes genèriques i la pregunta específica de la recerca, i n'extraïem conseqüències, propostes i interpel·lacions per a noves recerques que puguin contribuir a aportar continguts a aquesta educació integral i, si és el cas, a aportar algunes orientacions per dur-la a terme, perquè es concreti en pedagogia i didàctiques.

2 Preguntes i objectius de la recerca

Cap qüestió té avui més futur que la qüestió de l'ésser humà.

René Girard

2.1 Preguntes de recerca

Partint del propòsit inicial i després d'haver fet un recorregut per les normatives educatives de l'escola, per les propostes formatives per a la docència, per la literatura, recerques i plantejaments que es generalitzen en el sector educatiu, ens preguntem amb major èmfasi que al començament sobre el significat de l'educació integral. També ens preguntem sobre els seus pressupòsits antropològics en la perspectiva de l'activitat dels i de les docents a l'escola¹².

Parafraçant Enrique Gervilla que afirma que “és impossible elaborar una llei sobre educació sense un fonament axiològic” —essent una altra cosa l'acord amb tals valors que tinguem— (1993, 272), considerem que té moltes dificultats dur a terme l'educació i més encara l'educació integral —en què aquest adjectiu és una afirmació referida a la persona— sense una comprensió de la persona, sense alguna mena de fonaments antropològics. Afirmem això tenint present que no volem dir aquí si i en quina mesura aquests fonaments puguin ser explicitats, debatuts, conscienciats i compartits. Fonaments antropològics no vol dir assumir una determinada tradició de pensament, escola, corrent, sinó pensament que un o una docent, un equip de docents, té sobre la persona. Aquest pensament sobre la persona pot estar ben articulats, ser més o menys jeràrquic o eclèctic, o

¹² Acotem la recerca a l'àmbit de l'escola, des d'infantil a secundària a què ens referim quan parlem de sistema educatiu o lleis d'educació d'un país.

sincrètic, una amalgama que retalls d'antropologies de diferents períodes, influït per la formació i l'experiència personal —individual o dels equips, autors de marcs normatius o corrents de pensament pedagògic— amb major o menor tematització. Però és inevitable —i imprescindible— aquest fonament per a la relació humana i més encara en una activitat, l'educació, en què docents i alumnes es troben en una relació permanent per assolir uns objectius d'aprenentatge de l'alumnat. Educar pressuposa una comprensió de la persona i l'educació integral pressuposa una comprensió de la persona integral.

Del recorregut per les fonts descrites en el capítol tercer en fem algunes constatacions que tindrem presents a l'hora de formular les preguntes de recerca i dur-la a terme:

- Les tradicions pedagògiques han tingut present la persona en la seva integralitat i aquesta comprensió s'ha incrementat i perfilat al llarg del temps, gràcies al progrés de les ciències humanes, especialment la psicologia i la pedagogia.
- Les normatives legals a Catalunya, a Espanya i en molts països del món han anat passant d'una omisió total de referències a la integralitat humana, a incloure-la de manera clara o de maneres més o menys explícites.
- En diverses escoles s'ha incorporat la comunicació de l'objectiu d'una educació integral com un tret important de la pedagogia de l'escola.
- Les recerques universitàries mostren un èmfasi en l'educació integral des de diferents perspectives alhora que una diversitat de comprensions de la persona.

De les constatacions anteriors en surten elements de les preguntes per a la recerca. Aquestes preguntes no neixen només dels punts anteriors, sinó que han estat influïdes pel mateix procés de la recerca que, seguint la Teoria fonamentada, han portat a retornar a les fonts de dades provinents de les entrevistes que han influït en aquestes preguntes.

Fent això no pretenem demostrar o verificar una hipòtesi sinó pensar a partir d'una situació i a partir d'unes dades per trobar explicacions o teoritzacions plausibles i consistents.

Preguntes d'investigació primàries

La finalitat inicial de la recerca ha estat dur a terme una reflexió sobre l'oportunitat d'una categoria¹³ pedagògica que consideri la complexitat de la subjectivitat humana amb vista a l'educació integral a l'escola, i la seva denominació, i el desenvolupament d'aquesta categoria en l'estratègia educativa.

Sota aquesta finalitat hi havia una pregunta general sobre l'educació integral (un objectiu del sistema educatiu), i sobre què pressuposava de la comprensió de l'alumne/a, sense saber d'entrada per on enfocar aquesta pregunta. L'expressió "complexitat de la subjectivitat humana" escrita anteriorment, o la referència a la interioritat¹⁴ formulada en el Pla de recerca, reflectien la dificultat de la pregunta.

Ens plantejàvem un seguit de preguntes com: què vol dir educació integral? Quin és l'abast de l'adjectiu integral aplicat a l'educació de l'alumne/a? Podem fer una reflexió que ajudi a donar més contingut a aquesta educació? Què pressuposa l'educació integral? Quin és l'objecte de l'educació integral? Què estan entenent els i les docents quan es proposen que l'educació sigui integral? Podem aprofundir en la significació antropològica i implicació educativa d'aquest concepte?

Les preguntes anteriors les hem agrupat en les dues preguntes d'investigació primàries següents:

¹³ Utilitzem categoria en l'accepció de concepte fonamental i de grup en què poden ésser reunits diferents objectes atenent a una propietat, a una condició, etc., especialment a llur importància, grau, condició social. (DIEC, 2019).

¹⁴ Havíem escrit com a títol en el Pla de recerca: *La categoria "interioritat" en l'educació integral a l'escola*, on interioritat estava escrit entre cometes, per expressar la dificultat de la pregunta.

- Com entendre l'educació integral a l'escola des de l'experiència dels i de les docents? Això vol dir aprofundir en com el/la docent entén, viu, es situa, respecte a l'educació integral, com hi actua i què li suposa.
- Com el/la docent entén, percep, sent l'alumne/a en aquesta voluntat que l'educació sigui integral?

Ens plantegem també una sèrie de preguntes secundàries, però plenament lligades amb les anteriors: com parlar de l'alumne/a per a aquesta educació integral? Podem trobar una comprensió de la persona de l'alumne/a que ens ajudi a pensar en el destinatari de l'educació integral, en el què i el qui de l'alumne/a? En tenim prou parlant de l'alumne/a com a subjecte de l'ensenyament i el subjecte de l'aprenentatge, consideració molt implícita i a vegades obviada en les reflexions sobre l'educació? A propòsit de parlar del fet que l'educació sigui integral, podem aportar reflexió, èmfasi i profunditat sobre la comprensió de qui és i què és l'alumne/a? Tenim la necessitat d'una categoria antropològica que ens ajudi a dur a terme el que denominem com a educació integral? I si tenim aquesta necessitat, quins components hauria de tenir aquesta categoria, i com podríem arribar a una formulació tant de la categoria com dels seus components que ens pugui servir per atendre el que hem identificat com a necessitats o interessos durant el procés de recerca?

Finalment aquestes preguntes primàries i secundàries un cop respostes ens poden portar a respondre amb noves reflexions algunes noves preguntes com:

1. Què ens pot aportar parlar d'educació integral?
2. Com parlar d'educació integral respon al món d'avui?
3. Què ens exigeix o demana dur a terme una d'educació integral?

2.2 Objectius de la recerca

A partir del Pla de recerca inicial i de les preguntes de la recerca anteriors ens proposem comprendre com el professorat entén l'educació integral i com la seva acció docent queda configurada per a aquesta finalitat educativa. Seguint amb aquest objectiu ens volem preguntar si hi ha alguna categoria antropològica que doni suport a l'educació integral a l'escola. Si identifiquem aquesta categoria també tenim el propòsit de reflexionar com aquesta categoria podria donar suport o fonamentar una pedagogia, unes metodologies i activitats aplicables a l'escola, per a l'educació integral.

Aquest objectiu ens el fem dins d'un context social que subratlla un interès per la subjectivitat o món interior, que algunes ocasions s'ha denominat interioritat, i d'un sistema pedagògic en el qual es van desplegant iniciatives interessades en aquesta subjectivitat o món interior.

Seguint la metodologia de la Teoria fonamentada en què la teoria es fonamenta de manera inductiva en les dades, en la discussió haurem no sols de contrastar si hem satisfet els propòsits de la recerca, sinó també si els resultats de l'aplicació de la metodologia ens han fet modificar les preguntes de recerca o ens han portat resultats que amplien el que formulàvem en les preguntes de la recerca.

3 Fonamentació teòrica, antecedents i opció metodològica

L'educació ha de tenir per finalitat el ple desenvolupament de la personalitat humana i promoure l'enteniment mutu, la tolerància, l'amistat i la pau.

Educació 2030. Declaració d'Incheon i Marc d'acció.

En aquesta recerca partim d'un context cultural i normatiu en què es parla de l'educació integral en la literatura, la recerca pedagògica, a les normatives i en la pràctica escolar. Aquest present l'entendem dins d'un procés d'evolució tant en el pensament pedagògic com en les normatives que recollim a continuació.

Per dur a terme la recerca hem fet una opció metodològica que influencia totalment en la mateixa i que desenvolupem més avall.

3.1 El concepte d'educació integral

3.1.1 Educació integral en el pensament pedagògic a la història

Nombrosos pensadors han tingut present el concepte d'educació integral molt abans de l'aparició del terme. Han estat propostes condicionades pel context històric, social i cultural del moment en què s'inscriuen, de vegades de contingut molt dispar o fins i tot contradictori (models liberals: Montaigne, Locke i Rousseau, enfront del model marxista), i que podran semblar més o menys pròximes al concepte d'educació integral tal com el concebem en l'actualitat, però que, en qualsevol cas, pretenien abordar

les diferents facetes de l'ésser humà o el que, des de la seva pròpia perspectiva, consideraven que era necessari per formar un home complet, capaç d'integrar-se amb èxit en la realitat sociocultural en què estava immers (Álvarez, 2001, 127-128).

El concepte “educació integral” s'ha fet servir per referir-se a realitats diferents. Adjectivar amb integral el substantiu educació ha semblat una idea atractiva. No trobarem una unanimitat en què entenem per educació (Baillargeon, 2011), quins són els seus objectius, quin és el seu subjecte avui, al llarg de la història i en diferents països¹⁵. Però l'educació adquireix una qualificació, que li aporta valor, dient que és integral. El valor pot ser sobre el subjecte de l'educació que considerem, sobre l'abast dels continguts i metodologies que apliquem, sobre l'extensió en el temps en el qual la duem a terme.

Com afirma una professora de secundària, “amb l'educació tradicional hi ha aspectes [de la persona de l'alumne/a] que no s'aborden mai”, (22:7), i l'educació integral seria aquella que vol adreçar-se també a aquells aspectes als quals no s'adreça una educació que qualifica com a tradicional.

Trobem també una segona accepció que posa més l'atenció en l'acció educativa. Així ho expressa José García-Velasco quan diu:

Partint de textos de Francisco Giner de los Rios, de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) i del seu *Boletín*, així com de testimonis d'alumnes de l'ILE, es van desgranant els principals aspectes de la *paideia* institucionista: enfront de la tradicional acumulació de coneixements, es proposa una educació integral (amb treballs manuals, música, idiomes, etc., a més de ciències i humanitats) que converteixi els alumnes en ciutadans lliures i responsables, capaços d'exercir el seu *self-government*. (2015, 17).

¹⁵ Considerem que tenim el repte greu de rellegir críticament l'educació incorporant una perspectiva feminista, que en aquest ràpid recorregut històric no podem fer. Com hem trobat a les normatives fins molt avançat el segle XX la utilització de termes masculins per referir-se a la totalitat de l'alumnat és freqüent. També el repte de rellegir l'educació en diferents situacions socials, o en referència a grups socials que han estat marginats.

En el tercer sentit, es parla d'educació integral com la que atén a l'alumne/a al llarg de tot el dia i no només durant mitja jornada. Aquest és el cas que hem trobat en el sistema educatiu del Brasil.

Les dues primeres accepcions les trobem més o menys distingides al llarg de la història educativa occidental que és la que seguidament ressegurem.

Seguint la tradició educativa que ens ve de l'antiga Grècia¹⁶, en aquesta regió es donava una educació integral entesa aquesta com aquella formació que considerava tant aspectes físics —gimnàstica, cura del cos— com intel·lectuals, culturals, artístics i morals. Els grecs concebien la *paideia* com:

El procés de formació integral, és a dir, un procés de millora no només intel·lectual sinó també moral i física dels futurs ciutadans. A la pràctica, això es va traduir en la transmissió de la cultura ancestral, marcada pels ideals de bellesa (*kalos*) i bondat (*kagathos*), que després es va convertir en la idea d'una “ment sana en un cos sa” (Almeida, 2017, 221-222).

Així, la formació integral contribuïa a fer que la formació dels joves no fos només per exercir una professió o exercir una funció determinada en la societat, a la qual havien d'estar preparats per servir. Precisament perquè havia de ser integral, aquesta formació incloïa, a més de la gramàtica, les matemàtiques i la geografia, temes tan diversos com la retòrica, la música, la poesia i la gimnàstica i, en una etapa posterior, també la filosofia.

Un model educatiu integral, seguint Homer, va ser tractat per Plató i posteriorment formà part de plantejaments en l'imperi romà en Cícero i en Quintilià, que consideraven la formació humana com un procés unitari que tenia per fi el perfeccionament i desenvolupament complet de la naturalesa humana (Álvarez, 2001, 130).

¹⁶ Mereixeria dur a terme un treball de com l'educació formal en altres cultures ha tingut present la dimensió integral de la persona.

A la tradició educativa al llarg de l'edat mitjana a recer dels monestirs i les primeres universitats es va donar una educació en la qual el que en podem dir caràcter integral es referia més al caràcter multidisciplinar per l'ensenyament de les arts lliberals (gramàtica, retòrica, lògica, aritmètica, geometria, astronomia i música).

En el Renaixement es comença a insistir explícitament en la importància d'una formació global de l'individu per a la qual cosa l'exercici físic s'incorpora a la formació intel·lectual i espiritual i es recupera la tradició grega i romana en què l'educació física tenia un lloc reconegut.

Amb el Renaixement es dona un canvi en la comprensió de la persona que afecta de manera directa en l'educació. Hi ha una comprensió optimista de la persona que va ocupant el centre de la cosmovisió cultural (gir antropocèntric) i l'educació ha de donar suport a aquest canvi de paradigma. Així trobem que en Tomàs More (1478-1535) a *Utopia* fa referència a una educació lliberal, que té aspectes morals, pràctics i que té present la instrucció tradicional al costat del treball agrícola, artesanal i el joc. Semblantment podem dir de Tomasso Campanella (1568-1639).

Per a Rabelais (1494-1553), l'educació té com a objectiu fonamental formar a la persona sencera, exercitar tant el cos com l'ànima. Per a això és necessari exercitar totes les seves funcions, tant corporals com espirituals, fins assolir el seu màxim desenvolupament: les belles arts, les llengües, les arts liberals, les ciències naturals, el dret civil, la medicina, el desenvolupament del cos amb l'educació física a l'aire lliure, amb el joc, que s'han de completar amb l'educació religiosa i moral.

Proper a Rabelais, Montaigne (1533-1592) propugna una formació que es centra en el ple desenvolupament del cos i de l'ànima i que emfatitza la interrelació existent entre les dues dimensions. Defensava la necessitat d'ensenyar l'art de viure i subratllava la importància de l'exercici físic i del joc per a la formació

integral. La seva proposta integral concep un model d'educació que combina el pensament, les actituds, la llibertat, el criteri propi (Álvarez, 2001, 134). Més endavant Jan Komensky conegut per Comenius (1592-1670) aportà un impuls molt important al canvi iniciat amb el Renaixement, per la seva comprensió integral de la persona i dels sentits, la importància dels espais i els recursos.

Per a Jean Jacques Rousseau (1712-1778) l'educació és fonamental per al desenvolupament de la persona. Situa al nen en el centre del procés educatiu i proposa el desenvolupament del pensament, els valors, els sentiments i els sentits.. La influència de Rousseau arribarà als autors clàssic de la Nova educació per als quals tot i no parlar d'educació integral, tenien plantejaments que podem entendre propis de l'educació integral de la qual avui parlem:

Quant als clàssics de la l'Escola Nova, tots coneixien les principals idees de Rousseau. Així ho veiem en J. Dewey, "alma mater de l'Escola Nova", amb el seu lema "aprendre fent"; en G. Kerschesteiner amb la seva "Escola del treball"; en A. Ferrier per la seva defensa "l'escola activa"; en E. Claparède amb la seva teoria de "l'educació funcional", que desemboca en l'"Escola a la mida "; en O. Decroly amb els seus "Centres d'interès"; en Maria Montessori, amb el seu nou "mètode" per al desenvolupament dels sentits (Domínguez, 1991, 33-34)¹⁷.

Johann Pestalozzi (1746-1827), seguint en part a Rousseau, va tenir un paper molt important en la reforma de la pedagogia tradicional europea, portant l'educació cap a un sistema que permet a l'alumne/a viure de manera harmoniosa amb l'entorn. Per a ell els mètodes d'ensenyament s'havien d'adaptar a les característiques de desenvolupament dels infants i havien d'ajudar al desenvolupament harmoniós de les seves facultats: cap, cor i mans. El nen i la nena havien d'aprendre a través de la pràctica i l'observació, i per mitjà

¹⁷ L'Escola Nova que s'origina en el període de canvi del s.XIX al s.XX, com a reacció davant l'escola tradicional, al costat dels grans canvis socioeconòmics i de les ciències humanes: antropologia filosòfica, psicologia, i de corrents de pensament com van ser l'empirisme, el positivisme, el pragmatisme, centra el seu interès en el nen/a i en desenvolupament de les seves capacitats intel·lectuals i físiques i li atorga un paper central en el seu aprenentatge.

de la utilització dels sentits. Defensava la individualitat del nen i la necessitat que els mestres es formessin per contribuir al desenvolupament integral de l'alumne/a més que no pas per transmetre coneixements, proposta cosa realment novedosa en la seva època.

En el pas del segle XIX al XX, en aquest desenvolupament d'una comprensió integral de l'alumne/a, trobem l'educadora sueca Ellen Key (1849-1926), que va treballar amb un estil d'educació progressista, basat en les necessitats i en les potencialitats dels infants als que exposava a les realitats diàries, i ajudava que descobrissin la seva personalitat i els reconeixia un àmbit de llibertat per dur a terme el seu aprenentatge. També Dewey (1859-1952), que insistia en tenir presents les facultats i interessos del nen/a; Decroly (1871-1932) amb la Pedagogia activa, en què subratllava l'autoconeixement i el coneixement del medi i que va senyalar un programa d'estudis i un mètode d'ensenyament més en harmonia amb el desenvolupament psicofisiològic de l'infant i amb la seva manera de comportar-se en la vida; a Maria Montessori (1870-1952) impulsora del mètode que portarà el seu nom, que emfatitzava l'enorme potencial físic i intel·lectual del nen/a i de l'escola i que insistia en potenciar a l'escola totes les seves facultats.

Contribucions molt significatives són també la de Rudolf Steiner (1861-1925), fundador de la primera escola Waldorf, per a qui és essencial treballar sobre els tres "aspectes innats" de l'ésser humà sencer que són cos, ànima i esperit. Steiner propugnava un model educatiu que servís perquè totes les potencialitats humanes es desenvolupessin de manera natural. De l'enfocament educatiu d'Steiner es diu que és integral, holístic. Es tracta d'educar no només la dimensió intel·lectual sinó també altres qualitats humanes més enllà de la racionalitat com les emocions, estats d'ànim, creativitat, sensibilitat artística. Així mateix cal tenir present Vygotski (1896-1934), que enriqueix la concepció del caràcter integral de l'educació incloent la història prèvia, el context social. El seu plantejament contribueix a integrar pensament, paraula, experiència, consciència, criticant enfocaments psicològics que aïllen aquests elements. Per a ell l'escola en tant

que creació cultural de la societat contribueix de manera especial a la configuració del desenvolupament integral del membres de la societat.

L'aportació de Piaget (1896-1980), ja en el segle XX, va ser la d'un gran observador de les conductes integrals dels nens i nenes. Va insistir inicialment en la importància del desenvolupament cognitiu en l'aprenentatge que ha d'involucrar coneixement, experimentació i demostració. En coherència amb altres pedagogs de l'Escola Nova insistia en la importància de l'harmonia de les capacitats mentals i motrius per a l'aprenentatge. Tenim també present a Jerome Seymour Brunner (1915-2016), per a qui el desenvolupament del nen o la nena era fonamentalment intel·lectual cognitiu, i atribuïa molta importància a la seva participació activa en la construcció del seu coneixement (aprenentatge per descobriment) en què s'exerceix la seva autonomia, autoestima, creativitat. En un context diferent, Paulo Freire (1921-1997) va insistir en la visió integral i multidimensional per al procés d'ensenyament i aprenentatge dels educands. Va subratllar la importància de la relació professor/a-alumne/a i en l'educació com a procés d'alliberament de la persona, per tal que l'alumne/a fos actor i responsable de la seva pròpia acció en el món en compromís amb la societat.

En nombroses iniciatives de renovació pedagògica dels darrers anys del segle XX i al llarg del segle XXI, fent-ne una explicitació més o menys clara, es palesa com una cosa assumida el caràcter integral de la persona i per tant de l'alumne/a i que així s'ha de plantejar l'acció educativa.

Des del punt de vista de la filosofia, trobem el personalisme europeu de Maritain (1882-1973), que "defensa l'exigència d'una educació integral per assolir un humanisme integral" (Álvarez, 2001, 146), el de Mounier (1905-1950), que vitalitza la comprensió de la persona com a centralitat o la proposta d'antropologia filosòfica ontològica o mètode de l'experiència integral de Juan Manuel Burgos (1961), que insisteixen en la importància del ser (ser persona, del ser de tota la persona). Aquests autors i altres (Zubiri, Zambrano, Buber, etc.)

donen una fonamentació filosòfica i antropològica que pot servir de base per aquesta pedagogia que s'interessa i s'ocupa per la integralitat humana.

Amb una perspectiva diferent, a partir de la iniciativa del California Institute of Integral Studies fundat el 1968 a San Francisco (California)¹⁸ s'han publicat diversos treballs sobre educació integral inspirats en la filosofia integral del pensador i pedagog Sri Aurobindo i altres pensadors com Alfred North Whitehead, Jiddu Krishnamurti (Esbjörn-Hargens i al., 2010b). També s'esmenten com a inspiradors d'aquesta nova perspectiva a Johann Pestalozzi, Thoreau, Emerson, Alcott, als fundadors de l'educació "progressiva" Francis Parker i John Dewey, les iniciatives de Maria Montessori i Rudolf Steiner, o els acostaments a l'aprenentatge transformatiu de Mezirov (Esbjörn-Hargens, Reams, i Gunnlaugson, 2010, 2 ss). El 1979 i 1980 diversos educadors influïts pel moviment del potencial humà es van reunir per parlar explícitament d'un acostament holístic a l'educació. El 1988 dues publicacions van contribuir l'emergència d'un moviment sobre l'educació holística més ampli: el llibre *The Holistic Curriculum* (J. Miller, 2007), i el primer número de la revista *Holistic Educational Review*, de John P. Miller de l'Ontario Institute for Studies in Education (R. Miller, 1988). Més endavant el 1990 diversos educadors van presentar en una conferència *La Declaració de Chicago sobre Educació*. Arran de la conferència de Chicago un comitè directiu va posar en marxa una organització provisional per a aquesta xarxa de futur. Es va constituir la Global Alliance for Transforming Education (GATE) (R. Miller, 1992).

Posteriorment es van dur a terme diverses conferències (a Chicago i a partir de 1993 a, Guadalajara, Mèxic), i es va promoure una declaració d'una sèrie de principis denominada "Educació 2000: una perspectiva holística" (Global Alliance

¹⁸ <https://www.ciis.edu>

for Transforming Education (GATE), 1991)¹⁹. Aquesta iniciativa es va dissoldre el 1999 i va prosseguir des de nous llocs²⁰.

En la Declaració esmentada del 2000 s'afirma que es tracta d'una visió alternativa de l'educació que afecta un ampli ventall d'orientacions filosòfiques i de pràctiques pedagògiques implícites o explícites en els sistemes educatius vigents (Mahmoudi i al., 2012). Aquest moviment educatiu proposa repensar els teories i models antropològics i psicològics. S'afirma que:

Al costat de la psicoteràpia, l'educació és l'activitat cultural més influenciada per les teories i els supòsits psicològics predominants. Igual que la psicoteràpia, l'educació és essencialment un esforç per actualitzar una antropologia filosòfica, per fer realitat una visió de la naturalesa humana i de les possibilitats humanes (R. Miller, 2000).

Es contraposa, doncs, el model tradicional, "mecanicista", al nou model holístic.

Per a aquesta nova perspectiva l'educació integral és aquella que té en compte un conjunt de fonts de coneixement (pedagogia, psicologia, antropologia, espiritualitat, sociologia, ciència) tractats de manera transdisciplinar. Aquesta educació integral busca explorar múltiples perspectives de treball evitant dividir problemes complexos en binaris simples (la paradoxa, la contricció, la polaritat, la multiplicitat i la dialèctica són convidades, cultivades i abraçades.); s'inclouen metodologies d'aprenentatge i d'ensenyament en primera, segona i tercera persona (es reconeix la simultaneïtat d'aspectes subjectius, intersubjectius i objectius de la realitat); es teixeixen junts els dominis de si mateix, cultura i natura; es combina el pensament crític amb el sentiment experiencial; i s'inclouen coneixements de la psicologia constructiva del desenvolupament. (Esbjörn-Hargens i al., 2010a; Shirazi i al., 2011).

¹⁹ Els capítols de la declaració van ser: Principi I. Educar per al desenvolupament humà; Principi II. Honorar els estudiants com a individus; Principi III. El rol central de l'experiència; Principi IV. Educació holística; Principi V. Nou rol dels educadors; Principi VI. Llibertat d'elecció; Principi VII. Educar per a una democràcia participativa; Principi VIII. Educar per a la ciutadania global; Principi IX. Educar per comprendre la Terra; Principi X. Espiritualitat i educació.

²⁰ Per exemple Holistic Education Initiative, <https://www.holisticedinitiative.org> o The Institute for educational studies, <https://www.ties-edu.org/about-the-institute-for-educational-studies/>

La reflexió i la pràctica relacionada amb aquesta iniciativa recorre a les expressions d'educació transformativa o aproximació holística a l'educació per descriure el seu plantejament. Altres autors consideren el terme educació transformativa com el que permet incloure múltiples llinatges de termes com transpersonal, integral, transformativa, contemplativa, indígena, espiritual, evolucionària (Tien, 2019, 7, 28, 30).

Les modalitats amb les quals es concreta aquesta educació són molt diverses²¹. L'educació transformativa accentua com l'estudiant treu profit de l'aprenentatge com a ésser autònom per a una vida amb un determinat sentit o propòsit ideològic, espiritual, religiós. D'una manera més o menys explícita es té present algun tipus de multidimensionalitat de la persona més enllà de l'aprenentatge competencial. La creació de propostes al voltant d'aquest moviment d'educació holística té un abast molt ampli que incideix en nombrosos aspectes del sistema educatiu com es pot deduir de la declaració "Educació del 2000: una perspectiva holística".

El propòsit de la present recerca es pot emmarcar dins d'alguns àmbits del que s'entén com educació holística. Però aquesta té un abast, implicacions i propostes que superen amb escreix el que ens proposem en aquestes pàgines.

En els darrers decennis s'han anat estenen pedagogies que han subratllat la i importància de l'atenció a la diversitat, entenent diversitat aplicada a característiques i diferències que afecten el procés d'aprenentatge: capacitats cognitives, personalitat, interessos, etc. El desig d'atendre a la persona,

²¹ Sota el nom d'educació transformativa i holística trobem una diversitat de combinacions de ciència, pedagogia, ideologia, religió, espiritualitat. "Una pedagogia transformadora és aquella que ajuda als estudiants a posar nom als seus dons, a formular les seves conviccions i, en definitiva, a assolir la plena propietat de la seva pròpia vida. Una educació transformadora, doncs, és aquella que transforma els estudiants per tal aquests puguin transformar el món". (Hartnett, 2009, p. 7). Una altra formulació és per exemple la que afirma que "l'aprenentatge transformatiu proporciona als aprenents adults la capacitat de pensar de manera autònoma, és a dir, de pensar com a individus. Permet als aprenents desenvolupar el seu propi sentit del significat en el món lliure dels propòsits, creences, judicis, valors i sentiments acceptats que hem rebut de les nostres cultures, religions, creences familiars, personalitats i experiències de vida" (Academy of Diversity and Inclusive Education (ADIE). Indiana University Southeast, 2012, p. 1)

especialment la persona que es troba amb dificultats d'aprenentatge, que té necessitats especials, ha fet estendre l'atenció a la diversitat i els projectes del que es denomina integració dins de la perspectiva de l'educació inclusiva, és a dir, que vol facilitar que el major nombre d'estudiants pugui aprendre de la millor manera i es doni una igualtat d'oportunitats²². El dret humà de l'educació ha d'arribar a tots els nens i nenes i no només algunes escoles, sinó que tota escola ha de ser inclusiva. En la perspectiva de l'educació inclusiva i dins d'aquesta en l'educació especial, s'han desenvolupat els darrers anys nombroses recerques especialitzades sobre l'educació inclusiva, l'atenció a la diversitat i l'educació especial per diversitat de dificultats d'aprenentatge, cognitives, motrius, actitudinals, etc. (Huguet, 2006; Monereo, 1998). Amb l'educació inclusiva i l'atenció a la diversitat s'afirma la centralitat de la persona i es fa referència a la diversitat d'aspectes de la persona que cal atendre (Shulman i Mesa-Bains, 1993). En l'atenció a la diversitat es subratlla la importància de tenir en compte la diversitat de persones i d'adequar l'ensenyament a aquesta diversitat, per tant tractar de manera més singular cada alumne i cada alumna per adequar l'ensenyament a cada persona.

Més recentment s'ha anat estenent el que s'ha anomenat personalització de l'aprenentatge, que segons alguns autors esdevindrà una nova tendència en els sistemes educatius (Prince, 2014). Aquesta nova tendència és una continuació d'una "lluita de més de 200 anys per proporcionar una educació pública massiva i escalable que també s'adapti a les necessitats variables dels aprenents individuals" (Dockterman, 2018). En l'atenció a la diversitat es subratlla la importància de tenir en compte la diversitat de persones i d'adequar l'ensenyament a aquesta diversitat. En la personalització es fa un pas més en pretendre una major implicació de l'alumne/a en allò que aprèn i en el sentit i valor que descobreix en allò que aprèn (Coll, 2018).

²² En el cas de Catalunya el 2017 es va promulgar el Decret 150/2017 (Catalunya. Departament d'Ensenyament, 2017) per garantir que tots els centres educatius sostinguts amb fons públics dins l'àmbit de l'ensenyament no universitari siguin inclusius.

Tant l'atenció a la diversitat com la personalització de l'aprenentatge són tendències pedagògiques que situen la persona discent en el centre, afirmant la importància de la persona. Es tracta de nous enfocaments que porten associades metodologies que fan una mirada a la persona com a totalitat que cal atendre a l'escola.

En repassar el procés a través del qual arribem a parlar d'educació integral, ens adonem que s'ha donat, especialment a partir del Renaixement, un creixent interès per la persona. Aquesta ha estat més valorada, considerada, i s'han identificat aspectes i dimensions de la persona a les quals l'educació s'ha adreçat. Els diferents pensadors que hem presentat breument, tots ells importants en la història del pensament pedagògic, han subratllat de manera pròpia, singular, dimensions de la persona que una educació integral hauria d'atendre.

Tot aquest progrés al llarg dels segles en la comprensió de la integralitat de la persona és el que més tard recolliran les legislacions de diversos països i els organismes internacionals multilaterals i que formularan amb expressions com que l'educació ha de contribuir al ple desenvolupament de la personalitat de l'alumne/a o parlaran de l'educació integral.

Com escriuen Spaolozzi i Ferreira (2017, 544) l'educació integral en darrera instància, és un pleonasma: o una educació és integral, o bé, no és educació. En la tradició educativa que hem seguit, com en tota tradició educativa, hi ha comprensions de la persona implícites. En aquest treball no ens estenem en l'anàlisi de les antropologies implícites en relació amb l'educació integral per bé que en la discussió ens acostarem a la reflexió de l'antropologia per a l'educació integral en el context en el qual l'estem treballant a aquí.

3.1.2 Educació integral en les normatives

Marc legislatius

En aquest apartat pretenem mostrar, fent un recorregut per les normatives catalanes, altres normatives espanyoles i d'altres països, la presència del concepte educació integral. No pretenem tanmateix fer un estudi comparatiu de les legislacions educatives, del context en què han aparegut, les fonamentacions filosòfiques, pedagògiques i jurídiques de les lleis educatives, la seva evolució en els debats entre els redactors i debats parlamentaris en el procés de la seva conformació, els interessos i demandes que pesaven sobre els legisladors, el seu encaix dins del sistema educatiu general... o altres estudis propis d'una recerca sobre sistemes normatius a l'educació.

Quan tractem aquí els marcs normatius és amb l'objectiu de comprendre com un concepte, educació integral:

- 1) Queda emmarcat, justificat i potenciat a causa de ser considerat en el marc normatiu, en les lleis i els seus desplegaments.
- 2) Com la inclusió d'aquest concepte, respon al context social, cultural que té finalment traducció política.

Cerquem subratllar les referències explícites a educació o formació integral expressions molt properes. En un sentit més ampli l'ensenyament competencial és una forma de concretar el principi de l'educació integral tot i que es pot donar ensenyament competencial sense fer un èmfasi en la comprensió de la integralitat de la persona al qual ens porta a pensar parlar d'educació integral.

Marc internacional

En les grans iniciatives polítiques internacionals multilaterals posteriors a la segona guerra mundial, s'ha recollit la sensibilitat que el pensament pedagògic havia difós al llarg dels darrers segles. Des d'aquests fòrums multilaterals s'ha

inlluït en les iniciatives d'àmbit regional, en els estats membres i les iniciatives d'àmbit inferior amb potestat reglamentària. Així en el preàmbul de la *Carta de les Nacions Unides* signada a San Francisco el 26 de juny de 1945 i que va entrar en vigor el 24 d'octubre del mateix any, per la qual es constitueix aquest organisme internacional, ja s'afirma una visió de la persona que circumscriu les concrecions posteriors i contribueix al canvi cultural en la comprensió de la persona. Allí es reafirma "la fe en els drets fonamentals de l'home, en la dignitat i el valor de la persona humana, en la igualtat de drets d'homes i dones".

A la *Declaració Universal dels Drets Humans* de 10 de desembre de 1948 (Nacions Unides-Assemblea General, 1948) es diu (art 26.2) que:

L'educació tendirà al ple desenvolupament de la personalitat humana i a l'enfortiment del respecte als drets humans i a les llibertats fonamentals; promourà la comprensió, la tolerància i l'amistat entre totes les nacions i grups ètnics o religiosos, i fomentarà les activitats de les Nacions Unides per al manteniment de la pau.

La *Declaració dels drets dels infants* adoptada per l'Assemblea General de les Nacions Unides (Nacions Unides-Assemblea General, 1959), per resolució 1.386 (XVI), de 20 de novembre de 1959, afirma en el principi 7:

L'infant té dret a rebre educació, que serà gratuïta i obligatòria almenys en la seva etapa elemental. Se li donarà una educació que afavoreixi la seva cultura general i li permeti, en condicions d'igualtat d'oportunitats, desenvolupar les seves aptituds i el seu judici individual, el seu sentit de la responsabilitat moral i social, i esdevenir un membre útil de la societat. L'interès superior de l'infant serà el principi que guiarà aquelles persones que tenen la responsabilitat de la seva educació i orientació; aquesta responsabilitat pertoca, en primer lloc, al pare i a la mare. L'infant gaudirà plenament de jocs i d'esbarjos, els quals hauran d'estar orientats vers les finalitats perseguides per l'educació; la societat i les autoritats públiques s'esforçaran a promoure la satisfacció d'aquest dret.

En el seu article 32 incorpora el concepte educació i desenvolupament integral afirmant que:

L'infant té dret a ser protegit contra l'explotació econòmica i contra tota feina que posi en perill la seva salut, la seva educació o el seu desenvolupament integral, i l'Estat té l'obligació d'establir edats mínimes per començar a treballar i d'especificar les condicions laborals.

Trenta anys més tard a la *Convenció sobre els Drets de l'Infant* adoptada per l'Assemblea General de les Nacions Unides el 20 de novembre de 1989 (Nacions Unides-Assemblea General, 1989), el seu preàmbul afirma el reconeixement “que l'infant, per aconseguir un desenvolupament ple i harmoniós de la seva personalitat, ha de créixer en un medi familiar, en una atmosfera de felicitat, amor i comprensió” i en l'article 29.1,a es declara que “Els estats membres convenen que l'educació de l'infant ha d'anar adreçada a Desenvolupar tant com es pugui la personalitat, el talent i la capacitat mental i física de l'infant”.

En la Conferència Mundial sobre Educació per a tots de la UNESCO i altres organismes de Nacions Unides celebrada a Jomtien, Tailàndia (UNESCO, 1990), a la *Declaració Mundial sobre Educació per a tots* parla de desenvolupament humà i parafraseja declaracions anteriors pel que fa a l'educació integral o ple desenvolupament de la persona i insisteix el en caràcter multisectorial de l'acció educativa per al desenvolupament.

La *Declaració i programa d'acció de Viena* de les Nacions Unides de 1993 (Nacions Unides-Conferència Mundial de Drets Humans, 1993), adoptada per la Conferència Mundial de Drets humans el 25 de juny de 1993, en l'article 79 declara que “Els Estats s'han d'esforçar per eradicar l'analfabetisme i han d'orientar l'educació cap al ple desenvolupament de la personalitat humana”.

Si per una banda a la *Declaració mundial sobre l'educació superior en el segle XXI* de la UNESCO, de 9 d'octubre de 1998, celebrada a Paris (UNESCO-Conferència Mundial sobre l'Educació Superior, 1998) no es va fer cap esment

a la integralitat de l'alumne/a o ple desenvolupament de la seva personalitat, uns anys més tard, a la *Declaració d'Incheon, Educació 2030* de la UNESCO i altres organismes internacionals multilaterals que organitzaren el Fòrum mundial d'educació de 2015 a Incheon, República de Corea (UNESCO, 2020), de nou es recorda aquest caràcter holístic que ha de pretendre l'educació. En el punt 10 s'afirma que "L'educació tindrà com a objectiu el ple desenvolupament de la personalitat humana i promourà la comprensió mútua, la tolerància, l'amistat i la pau".

Aquestes declaracions dels Organismes internacionals creen grans marcs de referència que poden influir en els desenvolupaments dels estats i nacions.

Lleis generals a l'Estat espanyol i referència a l'educació integral²³

La Llei General d'educació i finançament de la reforma educativa (Espanya, 1970) en l'article primer afirma que són fins de l'educació en tots els seus nivells i modalitats, "La formació humana integral, el desenvolupament harmònic de la personalitat i la preparació per a l'exercici responsable de la llibertat". A l'article 13 afirma que "L'educació preescolar té com a objectiu fonamental el desenvolupament harmònic de la personalitat del nen"²⁴. En l'article 15, sobre l'Educació general bàsica retorna a la mateixa finalitat declarant que "L'Educació general bàsica té per finalitat proporcionar una formació integral, fonamentalment igual per a tots i adaptada, en el possible, a las aptituds i capacitat de cadascú". Pel que fa al Batxillerat només es refereix a la continuació de la formació humana i més endavant en els articles 30 i 40 recorda la finalitat de completar la formació integral en l'educació universitària i la formació professional respectivament. Finalment en l'article 109 declara que al professorat d'Educació General Bàsica li correspon "Dirigir la formació integral i harmònica de la personalitat del nen i de l'adolescent"

²³ Seguim la referència del Butlletí oficial de l'estat (Espanya. Agència estatal BOE, 2020)

²⁴ En aquesta llei es fa servir el terme *nen* per referir-se a nenes i nens.

La primera llei educativa del període democràtic, que regula l'estatut dels centres escolars (Espanya, 1980), llei que té una finalitat organitzativa i d'administració de les escoles més que no pas pedagògica, en el seu article segon afirma que:

L'educació en aquests centres buscarà el ple desenvolupament de la personalitat mitjançant una formació humana integral i el respecte als principis democràtics de convivència i als drets i llibertats fonamentals, així com l'adquisició d'hàbits intel·lectuals i de treball i la capacitació per a l'exercici d'activitats professionals.

Més endavant a l'article quinze declara:

Els professors dins del respecte a la Constitució, a les lleis, al reglament de règim interior i, si escau, a l'ideari educatiu propi del centre, tenen garantida la llibertat d'ensenyament. L'exercici d'aquesta llibertat s'ha d'orientar a promoure, dins del compliment de la seva específica funció docent, una formació integral dels alumnes, adequada a la seva edat, que contribueixi a educar la seva consciència moral i cívica, en forma respectuosa amb la llibertat i dignitat personals dels mateixos.

Cinc anys més tard la Llei Orgànica 8/1985 reguladora del dret a l'educació, LORDE (Espanya, 1985), a l'article sisè, 3, a, reconeix com a dret bàsic dels alumnes "rebre una formació integral que contribueixi al ple desenvolupament de la seva personalitat". Posteriorment la Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu de 1990, LOGSE (Espanya, 1990), en el seu article 2,3 explicita el concepte d'educació integral. Declara que: "L'activitat educativa es desenvoluparà atenent als següents principis: a) La formació personalitzada, que propiciï una educació integral en coneixements, destreses i valors morals dels alumnes en tots els àmbits de la vida, personal, familiar, social i professional".

L'any 2002, la nova Llei orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de Qualitat de l'Educació (Espanya, 2002a), LOCE, a l'article 2, 2, a, es repeteix una expressió semblant en reconèixer a l'alumne/a el dret bàsic "A rebre una formació integral

que contribueixi al desenvolupament ple de la seva personalitat.” En l'article 15 s'afirma que:

La finalitat de l'educació primària és facilitar als alumnes els aprenentatges de l'expressió i la comprensió oral, la lectura, l'escriptura, el càlcul, l'adquisició de nocions bàsiques de la cultura i l'hàbit de convivència, així com els d'estudi i treball, a fi de garantir una formació integral que contribueixi al desenvolupament ple de la personalitat dels alumnes i a preparar-los per cursar amb aprofitament l'educació secundària obligatòria.

En l'article 34 es diu que “La finalitat del batxillerat és proporcionar als alumnes una educació i formació integral, intel·lectual i humana, així com els coneixements i les habilitats que els permetin exercir les seves funcions socials i laborals amb responsabilitat i competència”.

La Llei Orgànica 2/2006 d'Educació, LOE (Espanya, 2006b), a l'article primer, f, de principis, formula com a principi “L'orientació educativa i professional dels estudiants, com a mitjà necessari per assolir una formació personalitzada, que propiciï una educació integral en coneixements, destreses i valors”. A l'article 71 apartat 3 sobre l'atenció a l'alumnat amb necessitat específica de suport educatiu introdueix una altra accepció del terme integral i parla que “L'atenció integral a l'alumnat amb necessitat específica de suport educatiu s'ha d'iniciar des del mateix moment en què sigui identificada aquesta necessitat i s'ha de regir pels principis de normalització i inclusió”. En l'article 132 sobre Competències del director, punt g, detalla que:

Impulsar la col·laboració amb les famílies, amb institucions i amb organismes que facilitin la relació del centre amb l'entorn, i fomentar un clima escolar que afavoreixi l'estudi i el desenvolupament de totes les actuacions que propiciïn una formació integral en coneixements i valors dels alumnes.

Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa, LOMCE (Espanya, 2013), que modifica la Llei Orgànica 2/2006, en l'apartat 2 de

l'article 16, proposa una nova redacció. On en la Llei Orgànica 2/2006, en l'article 16, apartat 2 deia:

La finalitat de l'educació primària és proporcionar a tots els nens i nenes una educació que permeti afermar el seu desenvolupament personal i el seu propi benestar, adquirir les habilitats culturals bàsiques relatives a l'expressió i la comprensió oral, a la lectura, a l'escriptura i al càlcul, com també desenvolupar les habilitats socials, els hàbits de treball i estudi, el sentit artístic, la creativitat i l'afectivitat,

la Llei orgànica 2/2013 aprova la redacció següent que introdueix el concepte de formació integral. La nova redacció queda en:

La finalitat de l'educació primària és facilitar als alumnes els aprenentatges de l'expressió i comprensió oral, la lectura, l'escriptura, el càlcul, l'adquisició de nocions bàsiques de la cultura, i l'hàbit de convivència així com els d'estudi i treball, el sentit artístic, la creativitat i l'afectivitat, per tal de garantir una formació integral que contribueixi al ple desenvolupament de la personalitat dels alumnes i les alumnes i de preparar-los per cursar amb aprofitament l'educació secundària obligatòria.

La recent llei educativa, Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació, LOMLOE (Espanya, 2020), escriu en l'article tercer el dret bàsic dels alumnes "a rebre una formació integral que contribueixi al ple desenvolupament de la seva personalitat".

En la redacció dels principis generals de l'educació infantil, article 12, declara que la seva finalitat "és contribuir al desenvolupament físic, afectiu, social, cognitiu i artístic de l'alumnat, així com l'educació en valors cívics per a la convivència". Pel que fa a l'educació secundària (nova redacció de l'article 22), afirma que la seva finalitat és:

Aconseguir que els alumnes i les alumnes adquireixin els elements bàsics de la cultura, especialment en els seus aspectes humanístic, artístic, científicotecnològic i motriu; fer-los desenvolupar i consolidar els hàbits

d'estudi i de treball; així com hàbits de vida saludables, preparant-los per a la seva incorporació a estudis posteriors i per a la seva inserció laboral, i formar-los per a l'exercici dels seus drets i obligacions de la vida com a ciutadans.

Sobre el batxillerat, nova redacció de l'article 32 afirma que:

Té com a finalitat proporcionar formació, maduresa intel·lectual i humana, coneixements, habilitats i actituds que permetin desenvolupar funcions socials i incorporar-se a la vida activa amb responsabilitat i competència. Així mateix, aquesta etapa ha de permetre adquirir i assolir les competències indispensables per al futur formatiu i professional i capacitar per a l'accés a l'educació superior.

Per a la formació professional (modificació de l'article 39) disposa que:

Té per finalitat preparar l'alumnat per a l'activitat en un camp professional i facilitar-ne l'adaptació a les modificacions laborals que es poden produir al llarg de la seva vida, contribuir al seu desenvolupament personal i a l'exercici d'una ciutadania democràtica i pacífica, i permetre'n la progressió en el sistema educatiu, en el marc de l'aprenentatge al llarg de la vida.

Finalment proposa una nova redacció de l'article 132 que especifica l'objectiu del "desenvolupament de totes les actuacions que propiciïn una formació integral en coneixements i valors dels alumnes i les alumnes".

No hem referenciat altres lleis com la Llei orgànica 9/1995 de 20 de novembre, de participació, avaluació i govern dels centres docents, LOPEG (Espanya, 1995), ni la Llei Orgànica 5/2002 de 19 de juny, de les qualificacions i de la formació professional, LOCFP (Espanya, 2002b), perquè no fan referència a l'educació integral.

Educació integral i competències en la normativa catalana i espanyola

A partir de la Llei Orgànica 2/2006 d'Educació, LOE (Espanya, 2006c), es va introduir més el concepte de competències en el sistema educatiu espanyol i català. El concepte de competències és un concepte proper al d'educació integral. El que pretenem en aquest punt no és parlar de competències com a educació integral, sinó situar les competències a prop de l'educació integral. La recerca sobre les competències com a concreció de l'educació integral seria objecte d'una altra recerca. Amb el treball de les competències bàsiques “contemplem el desenvolupament integral de les persones” (S. Álvarez, Pérez, i Suárez, 2008, 27). Amb el treball *per* competències duem a terme un enfocament integral de la formació en general i de l'ensenyament i de l'aprenentatge.

Mentre la Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu de 1990, LOGSE (Espanya, 1990), no parla de competències, i la Llei orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de Qualitat de l'Educació, LOCE (Espanya, 2002a), les introdueix breument, ambdues expliciten clarament la importància de l'educació integral. Més tard, tant la Llei Orgànica 2/2006 d'Educació, LOE -que introdueix el concepte de competències i competències bàsiques- com la Llei d'educació de Catalunya, LEC (Catalunya, 2009), que en fa un desenvolupament ampli -les dues posen com a principi l'educació integral. Tanmateix la LEC de 2009, a diferència de la LOE de 2006, considera com a principis els dos conceptes: educació integral i competències.

La LOE en l'article 5 sobre l'aprenentatge al llarg de la vida afirma que:

Totes les persones han de tenir la possibilitat de formar-se al llarg de la vida, dins i fora del sistema educatiu, amb la finalitat d'adquirir, actualitzar, completar i ampliar les seves capacitats, coneixements, habilitats, aptituds i competències per al seu desenvolupament personal i professional.

Seguidament defineix competència (article 6) com a un component del currículum que indica la “capacitats per aplicar de manera integrada els continguts propis de cada ensenyament i etapa educativa, amb la finalitat

d'aconseguir la realització adequada d'activitats i la resolució eficaç de problemes complexos“. Segons la LEC (2009), podem entendre competències com el conjunt de capacitats que utilitza una persona en el desenvolupament de qualsevol tasca per aconseguir assolir amb èxit uns determinats resultats.

LOMCE de 2013 modifica l'article 6 de la LOE de 2006. Seguint amb el mateix criteri de situar les competències associades al currículum («CAPÍTOL III Currículum i distribució de competències»), en l'article 6.2 afirma:

El currículum està integrat pels elements següents... b) Les competències o capacitats per aplicar de manera integrada els continguts propis de cada ensenyament i etapa educativa, amb la finalitat d'aconseguir la realització adequada d'activitats i la resolució eficaç de problemes complexos.

La Llei catalana d'educació, LEC (Catalunya, 2009), en el mateix article segon de principis rectors del sistema educatiu inclou dins dels seus principis general una referència a les competències bàsiques. En un sentit ampli l'ensenyament competencial és una forma de concretar el principi de l'educació integral tot i que es pot donar ensenyament competencial sense fer un èmfasi en la comprensió de la integralitat de la persona al que ens porta a pensar parlar d'educació integral.

La referència a les competències bàsiques està molt present al llarg de la LEC:

- Article 2 sobre Principis rectors del sistema educatiu dins dels principis generals en l'apartat g) (abans dels principis específics en què parlarà de l'educació integral) afirma que: La qualitat de l'educació, que possibilita l'assoliment de les competències bàsiques i la consecució de l'excel·lència, en un context d'equitat.
- Article 52, Currículum 1. El currículum comprèn, per a cadascuna de les etapes i cadascun dels ensenyaments del sistema educatiu, els objectius, els continguts, els mètodes pedagògics i els criteris d'avaluació. En els nivells bàsics, el currículum inclou també les competències bàsiques

- Article 57, Educació bàsica Punt 3: En el marc dels objectius que estableix l'article 52.2, els currículums de l'educació bàsica s'han d'orientar a l'adquisició de les competències bàsiques, que han de contribuir al desenvolupament personal dels alumnes i a la pràctica de la ciutadania activa, i han d'incorporar de manera generalitzada les tecnologies de la informació i la comunicació en els processos d'aprenentatge.
- Article 58 Educació primària
- L'etapa d'educació primària comprèn sis anys acadèmics, organitzats en cicles de dos anys, i es cursa normalment entre els sis i els dotze anys d'edat, amb el currículum organitzat per àrees.
- L'etapa d'educació primària té com a finalitat proporcionar a tots els alumnes una educació que, d'acord amb les competències bàsiques fixades en el currículum, els permeti:
 - o Desenvolupar les capacitats personals i les habilitats socials.
 - o Adquirir i desenvolupar les habilitats i les competències relatives a l'expressió i la comprensió orals, l'expressió escrita i la comprensió lectora, les competències en matemàtiques bàsiques i les competències necessàries per a l'ús de les noves tecnologies i de la comunicació audiovisual.
 - o Desenvolupar la capacitat d'esforç, de treball i d'estudi.
 - o Expressar el sentit artístic, la creativitat i l'afectivitat.
 - o Conèixer els elements bàsics de la història, la geografia i les tradicions pròpies de Catalunya que els facilitin l'arrelament.
- En l'educació primària, l'avaluació dels aprenentatges del alumnes ha d'ésser contínua i global. La decisió de promoció de cicle té caràcter global, de manera que s'ha de determinar a partir del progrés conjunt en les diverses àrees que configuren el currículum i del grau d'assoliment de les competències bàsiques.
- Article 59, Educació secundària obligatòria, punt 3: 3. El currículum de l'educació secundària obligatòria s'ha d'orientar a l'adquisició de les competències bàsiques i ha de facilitar la incorporació dels alumnes als

estudis posteriors i a la vida adulta i el desenvolupament de l'aprenentatge al llarg de la vida.

Tanmateix els dos conceptes competències i educació integral no s'acostumen a associar. Pertanyen a dos camps de significat diferents: al de l'acció educativa per contribuir a aprenentatges i a l'adquisició d'eines que facin a la persona capaç per respondre a situacions reals (competències, que permeten caracteritzar la formació que ha de rebre l'estudiant) (LOE 2006); i a l'educació que pretén ocupar-se i incidir en totes les dimensions de la persona (la integralitat humana). Considerem que en parlar d'educació per competències es pensa, en primer lloc, en l'ensenyament i l'aprenentatge i en referir-nos a educació integral es pensa, en primer lloc, en la persona que ha rebre l'ensenyament i ha de fer l'aprenentatge. L'educació per competències ens pot acostar a l'educació integral.

Lleis i Decrets de la Generalitat de Catalunya²⁵

Amb la Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació, LEC (Catalunya, 2009), es posa l'educació integral com a referència prioritària del sistema educatiu. En l'article segon, dins dels Principis rectors estableix en l'apartat 2, a que:

El sistema educatiu es regeix pels principis específics següents: a) La formació integral de les capacitats intel·lectuals, ètiques, físiques, emocionals i socials dels alumnes que els permeti el ple desenvolupament de la personalitat, amb un ensenyament de base científica, que ha d'ésser laic, d'acord amb l'Estatut, en els centres públics i en els centres privats en què ho determini llur caràcter propi.

²⁵Tenim present la referència de la normativa vigent a les pàgines web de la Generalitat de Catalunya i del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya: Portal de centre, Estudiar a Catalunya, Normativa d'educació (Catalunya. Departament d'Educació, 2021)(Catalunya. Departament d'Educació, 2020b, 2021; Catalunya, 2018).

L'article següent, el 3, es dedica monogràficament al dret a una educació integral: "Article 3. Dret a una educació integral. Els alumnes tenen dret a rebre una educació integral, orientada al ple desenvolupament de la personalitat, amb respecte als principis democràtics de convivència i als drets i les llibertats fonamentals".

En la redacció de la Llei d'educació de Catalunya, amb el concepte d'educació integral es transmet la voluntat de sortir del límit que marca l'educació entesa només com a instrucció per abundar en la importància de l'educació en la relació social i en la comprensió de l'entorn. Es vol també que l'escola aculli realitats externes a l'escola.

La LEC que estableix la base del desenvolupament que té el sistema educatiu català es desplega en una sèrie de Decrets Ordres i Resolucions, de les que extraïem les referències a l'educació integral²⁶.

Incloem a continuació diversos decrets, resolucions i altres documents que despleguen la LEC i que segueixen recollint el concepte d'educació integral. Així

²⁶ No considerem les següents normatives de desplegament de la LEC i altres normatives relacionades per no tenir aplicació directa en la present recerca:

- Decret 282/2006, de 4 de juliol, dels requisits dels centres del primer cicle de l'educació infantil (Catalunya. Departament d'Educació, 2006).
- Decret 177/2010, de 23 de novembre, d'aprovació dels Estatuts de l'Agència d'Avaluació i Prospectiva de l'Educació (Catalunya. Departament d'Educació, 2010d).
- Decret 155/2010, de 2 de novembre, de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent (Catalunya. Departament d'Educació, 2010c).
- Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius (Catalunya. Departament d'Educació, 2010b).
- Decret 84/2010, de 29 de juny, del mapa escolar (Catalunya. Departament d'Educació, 2010e).
- Ordre EDU/521/2010, de 2 de novembre, d'adaptació del procediment disciplinari sumari a les característiques específiques dels centres educatius públics (Catalunya. Departament d'Educació, 2010f).
- Decret 284/2011, d'1 de març d'ordenació general de la formació professional inicial (Catalunya. Departament d'Educació, 2011).
- Resolució EN S/57/2012, de 23 de gener, sobre el procediment per obtenir l'acreditació de directiu professional docent (Catalunya. Departament d'Educació, 2012).
- Decret 28/2014, de 4 de març, d'ordenació general dels ensenyaments professionals d'arts plàstiques i disseny, i de modificació del Decret 284/2011, d'1 de març, d'ordenació general de la formació professional inicial (Catalunya. Departament d'Educació, 2014b).
- Decret 39/2014, de 25 de març, pel qual es regulen els procediments per definir el perfil i la provisió dels llocs de treball docents (Catalunya. Departament d'Educació, 2014c).
- Llei 10/2015, del 19 de juny, de formació i qualificació professionals (Catalunya, 2015)

el Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius. (Catalunya. Departament d'Educació, 2010b) en el seu article 15 sobre l'acció tutorial afirma que:

L'acció tutorial té per finalitat contribuir, en col·laboració amb les famílies, al desenvolupament personal i social de l'alumnat en els aspectes intel·lectual, emocional i moral, d'acord amb la seva edat, i comporta el seguiment individual i col·lectiu de l'alumnat per part de tot el professorat, on s'expliciten alguns components del que s'entén per integral. A la disposició addicional Novena, en el punt de Centres d'educació especial. 1. Afirma: "Les estratègies didàctiques pròpies dels centres especialitzats en educació especial poden incorporar organitzacions globalitzades dels continguts curriculars d'acord amb la resposta integral que han de donar a les necessitats educatives del seu alumnat". Es demana, doncs, una resposta a les necessitats de l'alumnat que sigui integral.

En el document d'Orientacions per a l'elaboració de la carta de compromís del el Departament d'Ensenyament (Catalunya. Departament d'Educació, 2015c), dins de les finalitats s'afirma que és "afavorir una acció coherent dels agents educatius que intervenen en el procés educatiu i que contribueixen al desenvolupament integral de la personalitat".

En el Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu (Catalunya. Departament d'Ensenyament, 2017), dins de la funcions de l'administració educativa, a l'article 5 j) es diu que són: "avançar en la coordinació interdepartamental per a l'atenció integral de l'alumne i per a la seva transició a la vida adulta, mitjançant l'orientació i el seguiment del seu itinerari formatiu". Tot i que queda fora de l'àmbit d'aquesta recerca, recollim també el que més endavant es diu en l'article 22.1 on s'afirma que:

Els centres de formació d'adults han de promoure entre els alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu el desenvolupament de l'autonomia personal i l'adquisició d'habilitats i competències que

contribueixin al seu desenvolupament integral i a l'aprenentatge al llarg de la vida.

Hi ha diversos Decrets del Departament d'Educació de la Generalitat alguns anteriors a la LEC i altres del seu desplegament que fan referència al caràcter integral que ha de promoure el sistema educatiu o que recullen explícitament el concepte d'educació integral per a les diferents etapes. Aquests són:

- Decret 101/2010, de 3 d'agost d'ordenació dels ensenyaments del primer cicle de l'educació infantil (Catalunya. Departament d'Educació, 2010a)
- Decret 119/2015, de 23 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària (Catalunya. Departament d'Educació, 2015a)
- Decret 187/2015, de 25 d'agost, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria (Catalunya. Departament d'Educació, 2015b) que deroga el Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria (Catalunya. Departament d'Educació, 2007),
- Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria (Catalunya. Departament d'Educació, 2007), derogat pel Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria (Catalunya. Departament d'Educació, 2015b)
- Decret 142/2008, de 15 de juliol, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del batxillerat (Catalunya. Departament d'Educació, 2008).
- Decret 140/2009, de 8 de setembre, pel qual es regulen els Programes de Qualificació Professional Inicial. (Catalunya. Departament d'Educació, 2009)
- Decret 25/2014, de 25 de febrer, d'ordenació general dels ensenyaments esportius de règim especial (DOGC núm. 6571, de 27.2.2014) (Catalunya. Departament d'Educació, 2014a)

A l'annex 13. Normatives i educació integral es detallen diversos articles dels decrets que despleguen la Llei d'educació de Catalunya de 2009.

Usos que fan les lleis espanyoles i d'algunes comunitats autònomes de l'adjectiu integral associat a educació o formació

La lectura de les lleis espanyoles ens permet veure una evolució de com el concepte educació integral s'ha anat introduint en la normativa i en el llenguatge de l'escola.

Observem a la taula següent el nombre de vegades que apareix el concepte educació o formació integral en les normes educatives amb rang de Llei a Espanya. Algunes d'aquestes lleis han estat modificades per lleis posteriors en què s'ha incorporat el concepte d'educació integral²⁷.

Taula 1. El concepte d'educació integral a les lleis

Norma	DATA		Nombre
Llei de 26 de febrer de 1953 sobre l'Ordenació de l'ensenyament mitjà.	1953	Espanya	0
Llei 24/1963, de 2 de març, sobre modificació de la Llei d'ordenació de l'ensenyament mitjà pel que fa a les proves de grau i de maduresa.	1963	Espanya	0
Llei 16/1967, de 8 d'abril, sobre unificació del primer cicle de l'ensenyament mitjà.	1967	Espanya	0

²⁷ Per exemple la redacció de l'article 16.2 de la LOE sobre la finalitat de l'educació primària és modificat pel punt 7 de l'article únic de la Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa, afegint-hi entre altres la finalitat de "garantir una formació integral que contribueixi al ple desenvolupament de la personalitat dels alumnes i de les alumnes"

Norma	DATA		Nombre
Llei 14/1970, de 4 d'agost, General d'educació i finançament de la reforma educativa.	1970	Espanya	5
Llei 8/1983, de 18 d'abril, de centres docents experimentals.	1983	Catalunya	0
Llei Orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del Dret a l'Educació. LODE.	1985	Espanya	1
Llei 4/1988, de 28 de març, reguladora de l'autonomia de gestió econòmica dels centres docents públics no universitaris de la Generalitat de Catalunya.	1988	Catalunya	0
Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu. LOGSE.	1990	Espanya	2
Llei orgànica 5/2002, de 19 de juny, de les qualificacions i de la formació professional .		Espanya	0
Llei orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de Qualitat de l'Educació. LOCE.	2002	Espanya	5
Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació. LOE.	2006	Espanya	4
Llei 17/2007, de 10 de desembre, d'Educació d'Andalusia.	2007	Andalusia	4
Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. LEC.	2009	Catalunya	3
Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, para la millora de qualitat educativa. 2013. LOMCE.	2013	Espanya	2
Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, por la que es modifica la Llei	2020	Espanya	4

Norma	DATA		Nombre
Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació. LOMLOE.			

Lleis educatives de les Comunitats autònomes espanyoles

En aquest apartat volem mostrar com el concepte d'educació integral s'ha incorporat a les legislacions d'algunes comunitats autònomes de l'estat espanyol. Només ens estenem breument amb la del País basc i la d'Andalusia, prèvies a la Llei d'educació de Catalunya de 2009, i citem les d'altres comunitats autònomes que s'hi han referit. No pretenem fer un estudi comparatiu de les lleis educatives autonòmiques

- País Basc

La primera referència a l'educació integral la trobem en la Llei 17/1993 de 19 de febrer de l'Escola pública basca (País Basc, 1993). A l'article 3.2.b dins dels fins de l'escola pública basca inclou: "Impulsar el desenvolupament en llibertat de la personalitat i la formació integral dels alumnes, assentats en els valors que fan possible la convivència democràtica, fomentant, entre d'altres, la capacitat i actitud crítica, la igualtat, la justícia, la participació, el respecte al pluralisme i a la llibertat de consciència, la solidaritat, la inquietud social, la tolerància i el respecte mutu, així com la defensa dels drets humans".

- Andalusia

El 2007, el Parlament d'Andalusia va aprovar la Llei 17/2007 d'educació d'Andalusia (Andalusia, 2007). En aquesta llei a l'exposició de motius, es declara que l'educació s'ha d'entendre "com a mitjà per aconseguir la formació integral que permeti l'exercici de la ciutadania, la comprensió del món i de la cultura i el desenvolupament de la societat del coneixement". Més endavant es recull la

referència a l'educació integral en diversos articles. A l'article 4 de principis del sistema educatiu andalús, a l'apartat a) posa com a principi la "Formació integral de l'alumnat en les seves dimensions individual i social que possibiliti l'exercici de la ciutadania, la comprensió del món i de la cultura i la participació en el desenvolupament de la societat del coneixement". Posteriorment a l'article 7 que tracta sobre la igualtat de drets i deures a l'apartat d) formula: "La formació integral que tingui en compte les seves capacitats, el seu ritme d'aprenentatge i que estimuli l'esforç personal, la motivació per l'aprenentatge i la responsabilitat individual". Finalment en l'article 37 sobre Principis que orienten el currículum, afirma en l'apartat a) com a principi orientador "Desenvolupar, de forma integral, les aptituds i capacitats de l'alumnat."

- Altres comunitats autònomes

D'entre la resta de comunitats autònomes que tenen lleis d'educació aprovades (Canarias, 2014; Castilla la Mancha, 2010; Extremadura, 2011) trobem en els principis o finalitats i objectius del sistema educatiu la formació integral o el desenvolupament integral de l'alumnat.

Legislacions de diversos països del món

En aquest apartat cerquem a partir de les pàgines oficials dels parlaments, ministeris o altres organismes oficials de diversos països del món, què es diu avui sobre educació integral. I quan no trobem aquesta expressió, cerquem quines expressions properes, si hi són, es fan servir.

Hem resseguit algunes normatives de diversos països, però sense pretendre fer un estudi històric de com s'ha arribat a aquest concepte —o conceptes propers— com hem fet amb les normatives espanyoles.

En tot aquest apartat, a més de la consulta de les normatives de cada país hem tingut presents les referències següents: World Data on Education: Seventh edition 2010-11 d'International Bureau of Education (International Bureau of Education-UNESCO, 2012), Agència Europea per a l'educació inclusiva i necessitats especials (European Agency, 2015), les dades mundials sobre l'educació de la UNESCO (Unesco-International Bureau of Education, 2012), i la informació sobre els sistemes nacionals d'educació elaborada per Eurydice de la Comissió Europea (Eurydice- European Commission, 2021).

Legislacions europees

- França

En la Llei sobre els centres d'aprenentatge de 1949 a l'article 1r es declara que la formació en aquests centres “comprèn l'ensenyament tècnic, teòric i pràctic i que “comporta la formació física, intel·lectual, moral, cívica i social dels nois, completat per a les noies, amb una formació per a la llar” (França, 1949).

En el Decret de Reforma de l'Ensenyament Públic de 1959 (França, 1959) dins de l'Exposició de motius, en l'apartat IV de Fins i Mitjans, Lletra C, quan es parla de l'educació física i esportiva, es diu que “ no només sobre el desenvolupament corporal dels i de les²⁸ alumnes, sinó també —conformement al vell adagi— en via al desplegament de la seva personalitat sencera”²⁹ (França, 1959, 426).

La llei relativa a l'educació de 1975 (França, 1975) a l'article 1 es diu que la llei “afavoreix el ple desenvolupament de l'infant”³⁰. Al final del mateix article s'afirma que “L'Estat garanteix el respecte de la responsabilitat de l'infant”. En l'article 2n es fa referència novament al “desvetllament de la personalitat dels infants” tot referents a l'educació infantil. A l'article 3 afirma que “[la formació primària]

²⁸ A la legislació francesa posterior a la segona guerra mundial que aquí consultem es distingeix entre *jeunes gens* et *jeunes filles*. L'article determinat plural *les* comprèn ambdós gèneres.

²⁹ “en vue de l'épanouissement de leur personnalité tout entière”, en l'original.

³⁰ “épanouissement de l'enfant” en l'original.

suscita el desenvolupament de la intel·ligència, de la sensibilitat artística, de les aptituds manuals, físiques i esportives. Ofereix una iniciació a les arts plàstiques i musicals. Assegura conjuntament amb la família l'educació moral i l'educació cívica". A l'article 4, quan es refereix a la formació secundària afirma que aquesta es basa en un "equilibri de disciplines intel·lectuals, artístiques, manuals, físiques i esportives i permet que es descobreixin aptituds i gustos". No trobem cap altra descripció de la persona i de les seves dimensions.

A la Llei d'orientació de l'educació de 1989 (França, 1989) a l'article 1 s'afirma l'objectiu que amb l'educació s'ha de contribuir a desenvolupar la personalitat, pujar el nivell de formació, inserir-se en la vida social i professional i exercir la ciutadania. Així mateix s'ha d'adquirir una cultura general. L'ensenyament inclou l'aprenentatge de les llengües, àmbits artístics i l'educació física i esportiva. Amb aquesta darrera afirmació semblen incloure algun aspecte que la legislació catalana i espanyola inclouen dins l'educació integral. Però no s'esmenta educació integral ni es parla de sensibilitat, o dimensió emocional.

Més tard, el 2013 a la Llei d'orientació i de programació per a la refundació de la República (França, 2013), a l'article 44 es diu que:

La formació en llars d'infants i preescolars promou el despertar de la personalitat dels infants, estimula el seu desenvolupament sensorial, motor, cognitiu i social, desenvolupa l'autoestima i l'autoestima i contribueix a la seva realització emocional. Aquesta formació té com a objectiu desenvolupar en cada infant el desig i el plaer d'aprendre per permetre'l gradualment convertir-se en estudiant.

En el Codi de l'educació³¹ en la seva versió actual (2021) (França, 2021), hi ha un desplegament major de l'interès per la persona de l'alumne/a i el seu desplegament, que es formula de diferents formes. En una comprensió de l'educació en què la formació escolar completa l'acció de la família, en l'article L111-2 s'afirma que "L'educació escolar promou el desenvolupament del nen, li

³¹ El *Codi de l'educació* és una eina normativa del dret francès, que recull les disposicions legislatives i reglamentàries sobre l'educació. S'actualitza regularment de manera virtual. L'article L111-2 esmentat conté una correcció recent (França, 2019).

permet adquirir una cultura, el prepara per a la vida professional i l'exercici de les seves responsabilitats d'home o de dona i com a ciutadà o ciutadana". L'educació, té l'objectiu no només de desenvolupar els coneixements, sinó també les habilitats i la cultura, essent l'Estat el garant del "el respecte a la personalitat del nen i a les activitats educatives de les famílies". Això ens porta a pensar en una concepció d'educació integral que seria aquella en què intervé el sistema educatiu i la família.

Més endavant en l'article L121-6 es parla de L'educació artística i cultural per contribueix al « desplegament ple i harmoniós »³² d'aptituds de l'alumne/a. A l'article L122-5 fa referència a l'educació permanent que té per objectiu el desenvolupament de l'home que li permetin adquirir els coneixements i aptituds per al seu «desplegament ple i harmoniós». Quan es tracta de l'educació a les llars d'infants (article L321-2) es diu que la formació ha d'estimular "estimula el seu desenvolupament sensorial, motor, cognitiu i social, desenvolupa l'autoestima i l'estima dels altres i ha de contribuir al desplegament ple de l'afectivitat". A l'article D321-1 s'introdueix un concepte nou, el d'educació global. Diu l'article: «L'escola promou l'obertura de l'alumne/a al món i assegura, juntament amb la família, l'educació global de l'infant». Es continua afirmant que l'objectiu general de la llar d'infant "és desenvolupar totes les possibilitats de l'infant, permetre-li formar la seva personalitat... La llar d'infants permet als nens petits desenvolupar la pràctica del llenguatge i desenvolupar plenament³³ la seva personalitat inicial mitjançant el despertar estètic, la consciència corporal, l'adquisició d'habilitats i la vida en comú. Finalment en el mateix article es desenvolupen dimensions d'aquesta globalitat, quan es diu:

L'escola primària aporta a l'alumne/a els elements i instruments fonamentals del coneixement: expressió oral i escrita, lectura, matemàtiques. Li permet exercir i desenvolupar la seva intel·ligència, la seva sensibilitat, les seves habilitats manuals, físiques i artístiques.

³² En francès utilitzen la paraula "épanouissement" es pot traduir com realització, plenitud, ple desenvolupament, que aplicada a persones té un sentit metafòric.

³³ "épanouir" en francès.

L'escola permet a l'alumne/a estendre la seva consciència del temps, l'espai, els objectes del món modern i el seu propi cos.

El mateix concepte d'educació global i de l'objectiu de contribuir al desplegament ple de la personalitat el trobem de nou en l'article D321-18. El Codi de l'educació conclou amb una sèrie d'articles sobre la missió de formació dels alumnes que surten del sistema educatiu on en l'article D122-3, s'afirma que l'escolarització obligatòria ha de dotar als alumnes d'una cultura comuna que els permetrà desplegar-se personalment de manera plena³⁴.

- Itàlia

En una entrevista de 8 de novembre de 2017 a Maurizio Maglioni professor i avaluador del sistema educatiu italià titulada: "Quin és l'objectiu general del sistema italià d'educació i formació per a les directrius nacionals?" (Maglioni, 2017), es diu:

Tornem a l'escola: molts confonen el propòsit de l'escola amb els objectius. Quan se'ls pregunta sobre els objectius, molts responen citant el primer paràgraf de les Directrius nacionals: L'objectiu general de l'escola és el desenvolupament harmoniós i integral de la persona.

Si resseguim el marc normatiu del sistema educatiu italià trobem aquestes referències en el Decret legislatiu de les disposicions legislatives vigents en matèria d'educació, dins de les Normes generals (Itàlia, 1994), en l'article 1 on es parla de la Formació de la personalitat dels estudiants i llibertat d'ensenyament, en el punt 2n s'afirma que "L'exercici d'aquesta llibertat té com a objectiu promoure, mitjançant una comparació oberta de posicions culturals, la formació plena de la personalitat dels estudiants".

A l'article 2 sobre el sistema educatiu de la instrucció i formació, de la Llei de 2003 de Delegació al Govern per a la definició de les normes generals d'educació

³⁴ "épanouir" en l'original.

i dels nivells essencials de les actuacions en matèria d'instrucció i formació professional (Itàlia, 2003) es diu en l'apartat e) que:

L'escola bressol, de durada de tres anys, contribueix a l'educació i al desenvolupament afectiu, psicomotor, cognitiu, moral, religiós i social de les nenes i els nens promovent el potencial de relacions, autonomia, creativitat, aprenentatge i assegurant una igualtat efectiva d'oportunitats educatives; respectant la responsabilitat educativa primera dels pares, contribueix a la formació integral de nenes i nens i, en la seva autonomia i unitat didàctica i pedagògica, realitza continuïtat educativa amb el conjunt dels serveis d'atenció a la infància i amb l'escola primària.

En un Decret legislatiu de 2004 de definició de les normes generals relatives a la llar d'infants i el primer cicle educatiu (Itàlia, 2004) en l'article primer sobre la Finalitat de la llar d'infants es declara que a "la llar d'infant no obligatòria i de durada de tres anys es contribueix a l'educació i al desenvolupament afectiu, psicomotor, cognitiu, moral, religiós i social de les nenes i els nens promovent el potencial de relació, autonomia, creativitat, aprenentatge, i per assegurar la igualtat efectiva d'oportunitats educatives; respectant la responsabilitat educativa primària dels pares, contribueix a la formació integral de nenes i nens.

En el mateix decret en l'Annex A (2) s'afirma que "la llar d'infants contribueix a l'educació harmoniosa i integral dels nens. Com a Objectius generals del procés formatiu posa com a conclusió que "el camí general creat a l'escola primària promou l'educació integral de la personalitat dels nens". Com a Objectius específics d'aprenentatge, es fa referència a la disciplina per promoure la convivència civil, i a través d'aquesta a "l'única educació integral a la qual s'adreça tota l'activitat escolar".

En un nou annex, el sisè, sobre Indicacions nacionals per a plans d'estudi personalitzats a l'escola secundària de primer grau, dins dels Objectius generals del procés formatiu, es posa un apartat que es titula "Escola d'educació integral de la persona", dins del que s'inclou:

L'escola secundària de 1r grau, que confirma una tradició iniciada el 1963 i consolidada el 1979, renova la finalitat de promoure els processos educatius, en tant que es preocupa d'utilitzar el saber (coneixements) i fer (habilitats) que se'ls requereix ensenyar com a oportunitats per desenvolupar de manera harmònica la personalitat dels estudiants en totes les direccions (ètica, religiosa, social, intel·lectual, emocional, operativa, creativa, etc.) i per permetre'ls actuar d'una manera madura i responsable.

Dins dels Objectius específics d'aprenentatge, de la mateixa manera que en l'annex anterior esmentat, quan es parla de la disciplina per promoure la convivència, que aquesta no té altra funció que l'objectiu de l'educació integral de cadascú a la qual s'adreça tota l'activitat escolar.

Finalment en l'Annex D (7) sobre el Perfil educatiu, cultural i professional de l'alumne/a al final del Primer cicle formatiu (6-14 anys) s'afirma que "L'educació, per tant, és l'enemic de tota parcialitat i exigeix constantment un desenvolupament harmoniós, integral i integrat de totes les dimensions de la persona i en tots els moments de la vida."

En el preàmbul de fonaments normatius del decret de 9 d'abril de 2019 de *Disposicions relatives a la competència basada en qualificacions i exàmens per a l'accés als rols del professorat de l'escola primària i secundària en un lloc comú i de suport, les proves d'examen i els programes relatius* (Itàlia, 2019) fa referència al decret legislatiu de 2004 esmentat segons el qual l'escola infantil ha de "contribuir a la formació integral de les nenes i els nens".

- Gran Bretanya

En les normatives angleses (*Education Acts*) no es parla d'educació integral³⁵. Tampoc no apareix el terme caràcter, amb l'accepció antropològica propera al concepte integral que es fa servir en la teoria pedagògica anglesa.

A Anglaterra han introduït un concepte proper que mereixeria una recerca pròpia que és el de l'educació del caràcter. En el document que descriu l'estratègia del Departament d'educació per al període 2015-2020 (Gran Bretanya. Department for Education, 2016a) s'afirma que l'educació ha de preparar els nens i nenes per a la vida adulta, donant-los-hi les habilitats i els trets de caràcter que necessiten per a l'èxit acadèmic, una carrera professional satisfactòria i fer una contribució positiva a la societat Britànica. Dins el seu sistema d'objectius, formulen un tercer sistema denominat "preparats per a la vida adulta", on en el primer punt afirmen que "Tots els joves de 19 anys completen la seva formació a l'escola, col·legi o un ofici amb les habilitats i caràcter per contribuir a la societat i l'economia de Gran Bretanya i poden accedir a opcions de treball o d'estudi d'alta qualitat"(Gran Bretanya. Department for Education, 2016a,9).

En el mateix capítol en l'apartat Caràcter s'afirma que "A més de dominar els fonaments (alfabetització i numeració) i estudiar un nucli acadèmic, tots els joves també necessiten les habilitats i el caràcter per triomfar acadèmicament, tenir una carrera professional i fer una contribució positiva a la societat britànica.

És fàcil tenir trets de caràcter com la persistència, la integritat i la curiositat. I és temptador que el govern passi per alt la seva importància, perquè són difícils de mesurar. Però tots podem reconèixer quan un jove té les qualitats, valors i actituds més àmplies que tan busquen els pares, els educadors i els empresaris.

³⁵ En concepte "educació integral" no apareix en la legislació marc d'educació de les *Education Acts* de Gran Bretanya (Regne Unit, 1944, 1948, 1964, 1968, 1996; 2011), ni en la recent *Childcare Act* (Gran Bretanya, 2016).

Aquest objectiu reconeix la importància d'aquests trets i la prioritat que convidem a les institucions a posar-los.”

En anglès el substantiu caràcter indica les qualitats que té una persona que la fan diferent d'altres persones. També es defineix com el conjunt de qualitats i característiques que fan que una persona sigui diferent d'altres persones. Caràcter és un sinònim de personalitat, naturalesa, composició o constitució d'alguna cosa.

No tenim una equivalència plena entre educació integral i educació del caràcter. Tanmateix entenent caràcter com a conjunt de qualitats o característiques que constitueixen o componen una persona, parlar de caràcter d'una persona té molts aspectes propers a parlar d'integralitat d'una persona. Tot allò que constitueix una persona és el seu caràcter o la seva integralitat.

En el Llibre blanc 2016 *Excel·lència educativa a tot arreu* del departament d'educació de Gran Bretanya on s'exposen les propostes del govern per a la millora de l'escola (Gran Bretanya. Department for Education, 2016b), es parla extensament de de la formació del caràcter entès en aquesta accepció de conjunt de característiques de la persona.

- Portugal

En el Decret de 2001 de principis directius de l'organització i la gestió de l'educació bàsica de Portugal (Portugal, 2001), en el preàmbul es defineix com a principi rector per a l'organització i la gestió del currículum, que aquest tingui “l'objectiu de la realització d'un aprenentatge significatiu i de la formació integral dels estudiants, mitjançant l'articulació i la contextualització del coneixement”. Més avall en l'article 3 sobre Principis rectors, dins dels principis orientadors inclou en l'apartat c) Existència d'àrees curriculars disciplinàries i no disciplinàries, destinades a la consecució d'un aprenentatge significatiu i a la

formació integral dels estudiants, mitjançant l'articulació i la contextualització del coneixement.

La Llei de bases del sistema educatiu de 2005 (Portugal, 2005), en el punt 2 de l'article primer, sobre l'Àmbit i definició, afirma que:

El sistema educatiu és el conjunt de mitjans amb els quals es concreta el dret a l'educació, que s'expressa mitjançant la garantia d'una acció formativa permanent orientada a afavorir el desenvolupament global de la personalitat, el progrés social i la democratització de la societat.

La mateixa Llei en l'article 51.1 sobre oci i esports diu que "Les activitats curriculars dels diferents nivells d'ensenyament s'han de complementar amb accions orientades a la formació integral i a la realització personal dels estudiants en l'ús creatiu i formatiu del seu temps lliure."

En el Balanç i Perspectiva sobre la Llei de bases dut a terme el 2017 (Portugal. Conselho Nacional de Educação, 2017) es parla en molts moments de formació integral i de desenvolupament integral i equilibrat dels alumnes. En una ocasió s'hi afegeix el concepte holístic, com quan parla del paper rellevant del joc "per a l'educació integral holística de les nenes i nens" (Conselho Nacional de Educação, 2017, p.332), o el de personalitat com quan es parla del paper de la Història en la formació integral de la personalitat de l'estudiant"

En el capítol de *Currículum i Coneixement, o què ensenyar i com ensenyar*, en fer referència a la complexitat de l'avaluació per a la formació integral de l'alumne/a, donat que s'ha de fer amb una perspectiva integral, integrada i integradora, desenvolupa el concepte integral. *Integral* ho entén com "en els diferents dominis i continguts als quals s'adrecen els objectius educatius (cognitius, afectius, socials, morals, estètics, metodològics, entre d'altres) (Portugal. Conselho Nacional de Educação, 2017, 172).

- Alemanya

La educació a Alemanya és una competència dels estats federats o Lander. D'aquesta manera cada Estat federat d'acord a la seva pròpia constitució i, en el marc legal establert per la Llei Fonamental o constitució alemanya, disposa també de competència per aprovar les seves pròpies llei d'educació, reglaments i estatuts i les seves modificacions.

En la Llei d'educació del Land de Berlin de 2004 (Alemanya-Berlín, 2004), modificada recentment per la Llei sobre el dinar a les escoles de 2019 (Alemanya-Berlín, 2019)³⁶, a la part I sobre la Missió de l'escola i dret a l'educació, i abast, en el punt 1 sobre la missió de l'escola, es diu que "La missió de l'escola és portar tots els talents valuosos dels estudiants al seu "ple desenvolupament"³⁷ i donar-los el màxim nivell de capacitat de judici, coneixements bàsics i habilitats"

En el punt 4.4 de la mateixa part I es diu que:

L'ensenyament i la formació s'han de dissenyar com a processos d'aprenentatge a llarg termini, planificats sistemàticament i basats de forma acumulada en una varietat d'estils d'aprenentatge, mètodes d'aprenentatge i llocs d'aprenentatge. S'han de promoure i exigir les habilitats intel·lectuals, físiques, emocionals, culturals i socials dels estudiants, talents, interessos i inclinacions, així com la predisposició d'esforçar-se, de rendir i d'aprenentatge continu per arribar al ple desenvolupament.³⁸

La Llei sobre l'escola del Land de Brandenburg de 2002 (Alemanya-Brandenburg, 2002), a la Part 1 de Generalitats, Secció 2 Missió de l'escola, dins

³⁶ Els estats federals alemanys anuncien les seves lleis i ordenances amb els „butlletins de lleis i ordenances“ (GVBl, Gesetz und Verordnungsblatt). Els butlletins de lleis i ordenances solen portar també el nom de l'estat federal corresponent.

³⁷ Les cometes són nostres. "Vollen Entfaltung", també es pot traduir per desenvolupament integral o desenvolupament complet.

³⁸ Es repeteix el concepte ple desenvolupament o desenvolupament integral (vollen Entfaltung).

del punt 4 d'Objectius i principis de l'educació i la formació, a l'apartat 3 es diu que "L'escola té el deure de protegir la integritat mental i física, la llibertat intel·lectual i les oportunitats de desenvolupament dels estudiants".

A la Llei d'Educació de l'Estat federat de Renania del Norte-Westfalia de 2005 i modificada el 2012 (Alemanya-Nordrhein-Westfalen, 2005) en els Principis generals de la primera part de la llei, en l'apartat 2 sobre la Missió educativa i de formació de l'escola, en el punt 4 es diu que:

"L'escola impartirà els coneixements, habilitats, habilitats i valors necessaris per complir els seus deures educatius i de formació, tenint en compte els condicionants individuals dels estudiants. Potencia el desenvolupament de la persona, l'autonomia de les seves decisions i accions i el sentit de la responsabilitat pel bé comú, la natura i l'entorn".

A la llei d'educació del Land de Hessen (Alemanya-Berlin, 2017) s'introdueix un concepte novedós en relació amb altres estats. Es parla de "ganzheitlich", *integral*. Quan es parla de l'oferta de les llars d'infants, en el punt 15, apartat 5, es diu que:

L'escola de jornada completa, segons el paràgraf 1 núm. 3, s'estén més enllà de les ofertes de les escoles amb ofertes de jornada completa per tal de poder tractar holísticament (de manera integral o holística³⁹) els interessos pedagògics i educatius.

- Bèlgica

Essent un país organitzat en 3 comunitats⁴⁰, cadascuna d'elles té el poder organitzador de la seva pròpia normativa educativa.

En el Decret de 1997 que defineix la missió prioritària de l'ensenyament de la comunitat francesa, actualitzat el 2019, en el Capítol II sobre les missions

³⁹ "ganzheitlich" en alemany, que es tradueix per sencer, integral, holístic.

⁴⁰ Comunitat francesa, comunitat flamenca i comunitat germanòfona

prioritàries de l'ensenyament primari i l'ensenyament secundari, a l'article 6 es diu que són missions prioritàries,

1r. promoure la confiança en un mateix, així com el desenvolupament de la persona de cadascun dels alumnes; 2n Conduir a tots els alumnes a apropiarse dels sabers i adquirir les competències que els facin capaços d'aprendre al llarg de la seva vida i prendre un paper actiu en la vida econòmica, social i cultural.

Més endavant en l'article 16.bis 3, s'afirma que:

Les bases de competències inicials donen prioritat al desenvolupament psicomotor, intel·lectual, social, emocional i artístic de l'infant. Elles defineixen les habilitats i / o aprenentatges necessaris per al desenvolupament de l'autonomia, la creativitat i el pensament; domini de la llengua; un enfocament de la lectura, el càlcul i diverses disciplines artístiques, inclosa la música.

A l'article 60 bis, 3, 2, inclòs en el capítol sobre "De l'educació a la filosofia i a la ciutadania" assenyala com a objectius d'aquestes matèries que:

L'educació per al benestar és també un objectiu inherent als objectius anteriors. Té com a objectiu, sobretot, desenvolupar la comprensió de la psicologia i les relacions humanes, l'autocontrol, l'educació en relacions afectives i l'adquisició de conductes preventives de seguretat i salut per a un mateix i els altres.

- Països Baixos

A la Llei de 2 de juliol de 1981 de l'educació primària actualment en vigor (Països Baixos, 1981) en el preàmbul s'afirma que l'objectiu de la llei és "promocionar desenvolupament continuat dels alumnes, i és desitjable fusionar les formes individuals de l'educació primària i l'educació primària principal en una forma d'educació dirigida a un procés de desenvolupament continu dels alumnes"

A l'article 8 sobre els Principis bàsics i objectiu de l'educació, en el primer punt es diu que "L'educació està organitzada de manera que els estudiants puguin passar per un procés de desenvolupament continu. Està adaptat als avenços en el desenvolupament dels estudiants". No s'adjectiva el terme desenvolupament com fan altres normatives que parlen del ple desenvolupament de l'alumne/a.

En el punt segon s'afirma que "L'educació es centra en tot cas en el desenvolupament emocional i intel·lectual i en el desenvolupament de la creativitat, l'adquisició dels coneixements necessaris i de les habilitats socials, culturals i físiques". No es fa referència a dimensions de la persona o desenvolupament integral.

A la Llei d'educació secundària de 14 de febrer de 1963 (Països Baixos, 1963) a l'article 2.2 diu que "L'educació està organitzada de manera que els estudiants puguin passar per un procés de desenvolupament continu. Està adaptat als avenços en el desenvolupament dels estudiants".

A l'article 23.a.1 a l'apartat 3 diu que l'organització de l'educació ha de ser de manera que "els alumnes puguin passar per un procés de desenvolupament ininterromput" i que aquesta ha de tenir una adaptació "al progrés en el desenvolupament dels alumnes". La mateixa idea es repeteix en l'article 24, 2, c assigna a la política educativa la cura del "clima pedagògic-didàctic i el clima escolar," i en l'apartat 4 del mateix article s'afirma que s'ha de fer possible "que els estudiants puguin passar per un procés de desenvolupament continu i que l'educació s'adapti al progrés en el desenvolupament dels alumnes".

En l'informe sobre les lleis d'educació primària i de centres experts dels Països Baixos es demana a les escoles educar en diversos aspectes, no es parla d'educació integral però s'afirma que es busca que l'escola no es centri només en el desenvolupament cognitiu o emocional sinó també en la creativitat i les habilitats socials, culturals i físiques (UNESCO-IBE, 2012).

- Suïssa

A l'igual que a Alemanya a Suïssa cada cantó elabora la seva llei d'educació. D'aquest país ens referim a les lleis de diversos cantons.

A la Llei d'Educació Obligatòria del Cantó de Vaud de 2011 (Suïssa-Cantó de Vaud, 2011), en el capítol II sobre els Objectius i objectius de l'escola, en l'article 5.3 declara que l'escola busca ajudar a:

Adquirir coneixements i habilitats de l'alumne/a, desenvolupar i exercir les seves habilitats intel·lectuals, manuals, creatives i físiques, formar el seu judici i la seva personalitat i possibilitar-lo, a través del coneixement de si mateix i del món que l'envolta, així com del respecte als altres, per formar part de la vida social, professional i cívica.

En el cantó de Ginebra en l'Acta sobre educació de 2015 (Suïssa-Canton de Genève, 2015) en el Capítol III d'Objectius i objectius de l'escola pública, a l'article 10 de Finalitat de l'escola, en el punt 1 (b) es diu que l'escola ha "d'ajudar a cada alumne/a a desenvolupar de forma equilibrada la seva personalitat, la seva creativitat i les seves habilitats intel·lectuals, manuals, físiques i artístiques".

La Llei de l'Escola Obligatòria del cantó de Berna, de 2017 (Suïssa-Canton de Berne, 1992), en l'article 2n sobre la missió de l'escola obligatòria, a més de dir que aquesta secunda a la família en l'educació dels infants, "Promou el desenvolupament harmoniós de les capacitats dels éssers humans" i que "fomenta el benestar físic, mental i social dels estudiants i protegeix la seva integritat psicològica i física".

- Dinamarca

A la llei de l'escola pública de 2019 (Dinamarca, 2019b) en el Capítol 1, en els articles 1 i 2 s'afirma que:

L'escola pública, en col·laboració amb els pares, proporcionarà als estudiants habilitats i coneixements que els prepararan per a una formació continuada i els animaran a aprendre més, els familiaritzaran amb la cultura i la història daneses, els donaran una comprensió de la interacció entre les persones i la natura, i promoure el desenvolupament versàtil⁴¹ de cada estudiant”.

En el punt 2 següent es diu que “ L'escola pública desenvoluparà eines i crearà el marc per a l'experiència, la comprensió i l'entusiasme, de manera que els estudiants desenvolupin cognició i imaginació i tinguin confiança en les pròpies possibilitats i fonamentació per prendre una decisió i actuar-hi”.

A la llei d'educació secundària superior (Dinamarca, 2019a), en el capítol 1 sobre el propòsit de l'educació, en el punt 3 diu:

Els ensenyaments han de tenir una perspectiva educativa amb èmfasi en el desenvolupament de l'autoritat personal dels estudiants. Per tant, els estudiants han d'aprendre a ser reflexius i a ser responsables amb el seu entorn: les persones, la natura i la societat, així com amb el seu desenvolupament. L'educació també ha de desenvolupar les habilitats creatives i innovadores i perquè tinguin una mentalitat crítica.

Legislacions americanes

- Canadà. Quebec

La Llei d'educació del Quebec (Canadà-Québec, 2011) en el capítol I sobre els estudiants, en parlar dels drets dels alumnes en el punt 6 formula que “Els estudiants que no estan matriculats en formació professional o educació d'adults tenen dret als serveis d'atenció espiritual i compromís social”.

⁴¹ La legislació danesa fa servir el concepte “alsidige udvikling”, que es pot traduir com a desenvolupament divers, versàtil, que dona lloc a moltes habilitats o és útil per a molts propòsits diferents.

En el punt 6 dins de l'apartat que fa referència a l'escola es diu que aquesta ha de proporcionar en particular “el desenvolupament espiritual dels estudiants per tal de promoure la seva autorealització.” (punt derogat el 2020).

En el punt 22, dins de les Obligacions dels professors es diu que “ Un professor contribuirà al desenvolupament personal intel·lectual i global⁴² de cada alumne/a encomanat a la seva cura. Més endavant dins de les Funcions i competències del consell escolar, en el punt 210.1. es diu que “el consell escolar haurà de comprovar que cadascuna de les seves escoles ofereix un entorn d'aprenentatge saludable i segur que permet a cada estudiant desenvolupar el seu ple potencial”. Finalment en el punt 226 es diu que “cada consell escolar s'assegurarà que les escoles proporcionin a tots els estudiants serveis per a la cura espiritual i guiatge i compromís comunitari” (punt derogat el 2020).

- Estats Units d'Amèrica

D'acord amb la Constitució dels Estats Units, hi ha un sistema escolar descentralitzat, per la qual cosa existeix una gran diversitat à, donat que cada estat té un departament d'educació que reglamenta i gestiona aquest àmbit.

Hi ha algunes lleis marc, federals, que configuren les grans línies de l'educació. Una d'elles és la llei de 2001 titulada *No deixar enrere a cap infant* (Estats Units d'Amèrica, 2002) en el subapartat 10 sobre l'educació física es diu:

Un programa d'educació física finançat en aquesta sub-partida pot preveure un o més dels següents: (1) Educació i avaluació física per ajudar els estudiants a comprendre, millorar o mantenir el seu benestar físic. (2) Instrucció en una varietat d'habilitats motrius i activitats físiques dissenyades per millorar el desenvolupament físic, mental i social o desenvolupament emocional de cada alumne/a. (3) Desenvolupament i instrucció en conceptes cognitius sobre la motricitat i la forma física que permeten un estil de vida saludable.

⁴² Overall en el text legal, que podem traduir per general, global, integral

En la *Llei de l'èxit de cada estudiant* (Estats Units d'Amèrica, 2015), la nova llei d'educació que reemplaça la llei anterior, en la part d'Ajuts a l'alumne/a (Sec. 4101. Student support and academic enrichment grants) s'indica que l'objectiu de la partida corresponent és “millorar el rendiment acadèmic dels estudiants augmentant la capacitat dels Estats, les agències educatives locals, les escoles i les comunitats locals a proporcionar a tots els estudiants l'accés a una educació completa”⁴³

El concepte d'educació completa, que alguns tradueixen també com educació integral, vol dir una educació que inclou moltes àrees (música, arts, ciències socials, habilitats físiques...). La *Llei d'educació primària i secundària* de 1965 a la secció 8101, apartat 52 (Estats Units d'Amèrica, 1965), explica que

El terme “educació completa” significa cursos, activitats i programació en temes com ara anglès, lectura o llenguatge de les arts, escriptura, ciències, tecnologia, enginyeria, matemàtiques, llengües estrangeres-guies, civisme i govern, economia, arts, història, geografia, informàtica, música, carrera i educació tècnica, salut, educació física i qualsevol altre tema, segons el que defineix l'Estat o l'agència educativa local, amb la finalitat de proporcionar a tots els estudiants accés a un currículum i a una experiència educativa enriquidora.

En aquesta mateixa llei, a la secció 8553, apartat 3, es fa un esment a les dimensions de la persona quan es parla de les “pèrdues no econòmiques” que pot causar un docent. Aleshores es diu que “El terme “pèrdua no econòmica” significa pèrdua per dolor físic o emocional, patiment, inconvenient, deteriorament físic, angoixa mental, desfiguració, pèrdua de gaudi de la vida, pèrdua de la societat o companyerisme, pèrdua de consorci (excepte la pèrdua del servei domèstic), danys hedònics, danys a la reputació o qualsevol altra pèrdua no pecuniària de qualsevol tipus o naturalesa” (Congress of the United States of America, 1965, SEC. 8553.3)

⁴³ “Well-rounded” en anglès. Traduim well-rounded com “completa”. També es pot traduir com “plena” o “integral”.

A banda d'aquestes lleis marc, es van treballant de manera coordinada entre els Departaments d'educació de diferents estats, uns estàndards de referència comuns, Common Core State Standards Initiative (Estats Units d'Amèrica, 2010), en els quals s'han inclòs en alguns dels cursos referències a diverses dimensions de la persona que cal tenir presents. Així, per exemple en Estàndards de llenguatge per a K-5 (Primària) es diu que en grau 4 (equivalent a P4), els alumnes “Adquireixen i utilitzen paraules acadèmiques generals i específiques de domini específiques per al grau i frases, incloses aquelles que assenyalen accions, emocions o estats d'ànim precisos”. En Estàndards de lectura per a la literatura en el Grau 1 s'espera “Identificar paraules i frases en històries o poemes que suggereixen sentiments o apel·len als sentits” i per al grau 3 “Descriure personatges d'una història (per exemple, els seus trets, motivacions o sentiments) i explicar com les seves accions contribueixen a la seqüència dels esdeveniments”

- Brasil

Al Brasil trobem ja en la Llei que estableix les directrius i bases de l'educació (Brasil, 1996) una referència al desenvolupament integral. En el seu article 29 es diu que: L'educació infantil, la primera etapa de l'educació bàsica, té com a finalitat el desenvolupament integral dels nens de fins a cinc (5) anys, en els seus aspectes físics, psicològics, intel·lectuals i socials, complementant l'acció de la família i la comunitat.”(NR)⁴⁴. En aquesta mateixa llei en l'article 35, 7 es declara que “Els plans d'estudis de secundària han de considerar la formació integral de l'alumne/a per adoptar un treball centrat en la construcció del seu projecte de vida i la seva formació en aspectes físics, cognitius i socioemocionals”.⁴⁵

⁴⁴ Redacció donada per la Lei Nº 12.796, de 4 d'abril de 2013 que modifica la Llei de 1996 (Brasil, 2013)

⁴⁵ Inclòs en la Lei Nº 13.415, de 16 de febrer de 2017 que altera diferents articles de la Ley 9.393 de 20 de desembre de 1996.

- Argentina

La Llei d'educació nacional de 2006 (Argentina, 2006) en el capítol I de Principis i Garanties, en l'article 4 ° es declara que "L'Estat Nacional, les Províncies i la Ciutat Autònoma de Buenos Aires tenen la responsabilitat principal i indeleble de proporcionar una educació integral, permanent i de qualitat per a tots els habitants de la Nació". A l'article 8è es diu que

L'educació brindarà les oportunitats necessàries per desenvolupar i enfortir la formació integral de les persones al llarg de tota la vida i promoure en cada educant la capacitat de definir el seu projecte de vida, basat en els valors de llibertat, pau, solidaritat, igualtat, respecte a la diversitat, justícia, responsabilitat i bé comú.

Més endavant en el Capítol II Fins i objectius de la política educativa nacional, a l'article 11, lletra b, es diu que dins dels fins i objectius de la política educativa nacional hi ha "Garantir una educació integral que desenvolupi totes les dimensions de la persona i habiliti tant per a l'exercici social i laboral, com per a l'accés a estudis superiors", i a la lletra p es diu "Donar coneixements i promoure valors que enforteixin la formació integral d'una sexualitat responsable". A l'article 20 es posen com a objectius de l'Educació Inicial "Promoure l'aprenentatge i desenvolupament dels nens i nenes de quaranta-cinc (45) dies a cinc (5) anys d'edat inclosos, com a subjectes de drets i participants actius/actives d'un procés de formació integral, membres de una família i d'una comunitat". Dins de l'article 22 en el qual es parla de mecanismes de gestió es diu que "es posaran en marxa estratègies de desenvolupament infantil, amb l'articulació i / o gestió associada de les àrees governamentals de desenvolupament social, salut i educació, en l'àmbit de l'educació no formal, per atendre integralment els nens i les nenes entre els quaranta-cinc (45) dies i els dos (2) anys d'edat".

Finalment en el Capítol II dedicar a la formació docent, a l'article 71 es diu que "La formació docent té la finalitat de preparar professionals capaços d'ensenyar, generar i transmetre els coneixements i valors necessaris per a la formació

integral de les persones, el desenvolupament nacional i la construcció d'una societat més justa”

- Honduras

A la Llei orgànica d'educació de 1966 (Honduras, 1966), en l'apartat d'Educació primària, l'article 21 afirma que “L'educació primària tindrà com a objecte oferir els instruments i continguts bàsics de cultura i el desenvolupament integral de la personalitat de l'infant”. La nova Llei d'educació de 2011 que substitueix l'anterior (Honduras, 2012), precisa més en els articles 21,22 afirmant que la finalitat de l'educació és afavorir el creixement i desenvolupament integral (pre-bàsica), la formació integral en les dimensions física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral i espiritual (bàsica)

- Uruguay

En la Llei general d'educació de 2009 (Uruguay, 2008), a l'article 2n (De l'educació com a bé públic) es diu: “Es reconeix el gaudi i l'exercici del dret a l'educació, com un bé públic i social que té com a finalitat el ple desenvolupament físic, psíquic, ètic, intel·lectual i social de totes les persones sense cap discriminació”. Més endavant en l'article 24 (De l'educació inicial), es diu:

L'educació inicial tindrà com a comesa estimular el desenvolupament afectiu, social, motriu i intel·lectual dels nens i nenes de tres, quatre i cinc anys. Es promourà una educació integral que fomenti la inclusió social de l'educand, així com el coneixement de si mateix, del seu entorn familiar, de la comunitat i del món natural.

Legislacions de països d'Àfrica

- Marroc

En l'article 3 de la Llei marc d'educació, formació i recerca científica (Marroc, 2019) on es declaren els objectius principals de la llei, com a segon objectiu es diu que és:

contribuir a realització d'un desenvolupament global i durable, en particular assegurant que els aprenents adquireixin el saber fer i les habilitats necessàries per al seu desenvolupament⁴⁶, la seva integració a la vida laboral i la seva participació efectiva en els projectes de desenvolupament dels països per aconseguir el progrés de la societat i contribuir al seu desenvolupament.

- Sudàfrica

La primera llei d'educació posterior a l'apartheid, la Llei de les escoles de Sudàfrica (Sudàfrica, 1996a), expressa ja en el seu preàmbul que

considerant que aquest país requereix un nou sistema nacional per a escoles que redrexi les injustícies passades en la provisió d'educació, proporcionari una educació de qualitat progressivament alta per a tots els estudiants i, en fer-ho, estableixi una base sòlida per al desenvolupament de tots els talents i capacitats de la nostra gent.

El mateix any a la Llei d'educació nacional (Sudàfrica, 1996b) en l'article 4 on s'inclouen els principis directius de la política d'educació nacional, en l'apartat b es diu que aquesta s'ha d'adreçar a:

Permetre que el sistema educatiu contribueixi al ple desenvolupament personal de cada alumne/a i al desenvolupament moral, social, cultural,

⁴⁶ En francès "épanouissement", que també es pot traduir per desplegament o desenvolupament ple i harmoniós.

polític i econòmic de la nació en general, incloent l'avenç de la democràcia, els drets humans i la resolució pacífica de conflictes.

Legislacions de països d'Àsia i Oceania

- Índia

En la Llei de 2009 sobre el Dret a l'educació gratuïta i obligatòria dels infants⁴⁷ en el Capítol V secció 29 sobre el Currículum i la realització de l'educació primària, es demana que els governs estatals en l'avaluació de l'escola han de verificar el compliment de vuit factors entre els que hi ha “tot el desenvolupament del nen⁴⁸ (2); la construcció del coneixement, la potencialitat i el talent del nen (3); i el Desenvolupament de les capacitats físiques i mentals en la seva extensió més plena (4)”

- Myanmar

La llei nacional d'educació de Myanmar⁴⁹ (Myanmar, 2014), en el capítol segon on es formulen els objectius de l'educació nacional s'afirma que és:

(a) Produir bé físicament, mentalment, moralment, socialment i psicològicament ciutadans ben desenvolupats amb habilitats de pensament crític; (b) Produir ciutadans que respectin i compleixin la llei mitjançant la pràctica de la seva actitud cívica i deures democràtics i la defensa dels estàndards dels drets humans; (c) Desenvolupar esperit d'unió i crear ciutadans que respectin, valorin, preservin i desenvolupin totes les llengües, literatures, cultura, arts, tradicions dels grups ètnics, i l'herència històrica i que es valori i protegeixi l'entorn natural i que es dugui

⁴⁷ Parliament of the Republic of India Ministry of Law and Justice *The right of children to free and compulsory education act*, 2009, No 35 of 2009 The Gazette of India. New Delhi, 26 august 2009

⁴⁸ “All round development” en anglès.

⁴⁹ Citem aquesta normativa a partir de l'enllaç de l'Organització internacional del treball en no poder tenir accés al diari oficial en què s'ha publicat

a terme un desenvolupament sostenible i transmetre aquestes coses als altres.

- Austràlia⁵⁰

En la Llei d'educació de 2004 de l'Australian Capital Territory dins dels principis generals i objectius en el punt 7 es formulen un seguit de principis en què s'ha de basar la qualitat de l'educació on es declara, en el primer que trobem, el propòsit de desenvolupar el potencial de tots els nens i nenes i maximitzar els èxits educatius (1), promoure l'entusiasme dels nens per l'aprenentatge al llarg de la vida i l'optimisme per al futur (2), promoure el respecte i la tolerància dels altres (3); i reconèixer les necessitats socials, religioses, físiques, intel·lectuals i emocionals de tots els estudiants;

- Nova Zelanda

A la Llei d'educació de 1989 (Nova Zelanda, 1989) en el punt 1 A 3 es diu que:

Els objectius del sistema d'educació i aprenentatge previst a les parts especificades (és a dir, educació infantil i obligatòria) són: (a) centrar-se en ajudar a cada infant i jove a assolir els resultats educatius al màxim del seu potencial; i (b) promoure el desenvolupament, en cada nen i jove, de les següents habilitats i atributs: (i) resiliència, determinació, confiança i pensament creatiu i crític: (ii) bones habilitats socials i capacitat de mantenir bones relacions: (iii) participació en la vida comunitària i compliment de les responsabilitats cíviques i socials: (iv) preparació per al treball.

En la nova Llei d'educació de 2020 (Nova Zelanda, 2020), en el punt 5, apartat 4, es formula el propòsit de la nova llei com a Els objectius d'educació i aprenentatge de l'educació infantil, primària i secundària són: (a) ajudar a cada

⁵⁰ L'educació és una responsabilitat compartida del govern federal (Austral) i dels 8 governs dels Estats territorials individuals. La llei que aquí referim correspon a Australian Capital Territory.

nen i jove a assolir el seu potencial educatiu; i (b) promoure el desenvolupament, en cada nen i jove, de les següents habilitats i atributs: (i) resiliència, determinació, confiança i pensament crític i creatiu, (ii) bones habilitats socials i capacitat per establir bones relacions, (iii) participació en la vida comunitària i compliment de responsabilitats cíviques i socials, (iv) preparació per al treball; i (c) inculcar a cada nen i jove una valoració de la importància de (1) la inclusió de diferents grups i persones amb característiques personals diferents, (ii) diversitat, coneixement cultural, identitat i les diferents llengües oficials.

Hem il·lustrat com legislacions de diversos països del món es refereixen a l'educació integral de manera explícita o parlen d'una educació que considera la persona de l'alumne/a com a unitat, com a integralitat, d'una manera genèrica, metafòrica. En alguns casos també detallen alguns dels elements d'aquesta integralitat.

La majoria de les normatives en fan referència en els principis o finalitats de la llei, altres ho traslladen als objectius de les etapes.

No hem pretès fer un estudi històric de com en cadascun dels països esmentats aquesta consideració a la integralitat s'ha anat incorporant a les normatives de referència nacionals o estatals. En els casos que ho hem fet perquè hem tingut accés a legislacions de diverses èpoques (Gran Bretanya, França), hem constatat com en les normatives anteriors a les esmentades en aquest treball no hi ha referències a aquesta integralitat.

Actualment veiem com en nombroses legislacions educatives es concreta en els primers articles de dites legislacions una referència a un caràcter integral, de la persona com a totalitat, com a objecte de l'educació. El concepte educació integral, tanmateix, a penes es desenvolupa en les normatives.

3.1.3 Algunes iniciatives sobre educació integral

A les presentacions de les escoles, Projectes educatius de centre (PEC) i Plans d'acció tutorial (PAT), i presentacions en les pàgines webs de nombroses escoles de primària i secundària de Catalunya públiques i privades, fan una referència a l'educació integral. Trobem, com a exemple, aquestes referències⁵¹:

- Definir la línia pedagògica entorn a les idees de convivència, de tolerància i de formació integral. (Escola Menéndez Pidal, 2021).
- Afavoreix, estimula i potencia el desenvolupament integral del seu alumnat. (Escola Puig i Gairalt, 2021).
- L'institut "aposta per una educació pública de qualitat que tingui en consideració les circumstàncies individuals de l'estudiant i que afavoreixi el seu desenvolupament integral per assolir les fites que es proposi.(Institut Joaquim Rubió i Ors, 2021).
- El Pla d'acció tutorial (PAT) "regula, concreta i fixa els protocols en l'exercici de la tutoria i la coordinació dels equips docents com a eina fonamental per a la formació integral de l'alumnat. ...". Dins del "Projecte Cultural" es diu: ... aquest programa d'activitats i les anomenades extraescolars reforcen la formació integral de l'alumnat en tant en quant complementa la seva formació acadèmica, desenvolupa aspectes de la seva personalitat i sociabilitat, estimula aspectes de creativitat cultural, obre perspectives per a la vida social i professional, integra plenament per a la vida social del centre, estimula el sentit de la responsabilitat i la capacitat d'iniciativa, afavoreix la comunicació entre els diferents estaments de l'Institut (alumnat, professorat, famílies, PAS,...), etc. (Institut Jaume Balmes, 2021).
- El funcionament actual del nostre centre es concreta en unes línies metodològiques, reflectides en els diferents projectes que portem a terme, que pretenen posar a l'abast de l'alumnat tot un seguit d'eines i estratègies

⁵¹ Recerca feta a partir de la pàgina web del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya Directoris de centres educatius (Catalunya. Departament d'Educació, 2020a), que s'actualitza bianualment.

- competencials que els ajudin en la seva formació integral. Projecte educatiu. (Institut escola Carles Capdevila, 2016).
- Facilitar una formació que contribueixi al desenvolupament integrat de l'infant. Carta de compromís educatiu. (Escola Àgora, 2021)
 - Entenem el fet educatiu com una tasca col·lectiva i d'equip adreçada al desenvolupament integral de l'alumnat. Projecte educatiu de centre. (Institut Bernat Metge, 2017)
 - Posem com a centre de l'aprenentatge el mateix alumne/a, les seves emocions, els seus interessos i les seves preocupacions, per aconseguir la formació integral de les capacitats intel·lectuals, ètiques, físiques, emocionals i socials de l'alumnat. Projecte educatiu de centre. (Institut Poeta Maragall, 2019).
 - “L'aspiració d'un veritable Institut-Escola és l'educació integral de l'alumne/a. No sols pretén preparar-lo per a l'ingrés a les Facultats i Escoles Professionals, sinó formar el seu caràcter, descobrir i desenvolupar les seves aptituds, millorar les seves forces físiques i plasmar el ciutadà conscient i responsable. En una paraula, fer l'home íntegre, culte i capaç d'enfrontar-se amb la vida”. Projecte educatiu de centre. (Institut Ausiàs March, 2017).
 - Potenciar les activitats artístiques (musicals, teatrals, plàstiques...) a fi de dinamitzar formes d'expressió alternativa que completen i donen relleu a l'educació integral de l'alumnat. Projecte educatiu de centre. (Institut Jaume Callís, 2019).
 - La missió de l'escola és l'educació integral del seus alumnes, la qual implica cultivar els recursos personals de cadascun d'ells i acompanyar-los perquè esdevinguin persones competents, autònomes, lliures, responsables i felices, amb una sòlida preparació intel·lectual i un bon desenvolupament físic, moral i social. (Escola Proa, 2014).
 - Sempre es treballa en un ambient de serenitat i cordialitat, que afavoreix encara més un tipus d'educació integral que ajuda els alumnes a formar-se com a persones amb recursos, confiança, seguretat, autonomia,

- sensibilitat, imaginació, empatia, creativitat, respecte, solidaritat, generositat i una bona gestió emocional. (Escoles Pérez Iborra, 2021).
- La junta d'avaluació contrasta informacions dels alumnes, amb la finalitat de garantir-ne el desenvolupament integral. Projecte educatiu de centre. (Centre de Formació Adults Maria Rúbies, 2016).
 - La nostra missió és proporcionar un servei de qualitat amb excel·lència, assumint el compromís basat en quatre dimensions: cristiana, personal, social i acadèmica. Treballem per al desenvolupament integral dels alumnes i propiciem una convivència en la comunitat educativa que reforci el serveis als altres, l'educació en valors i la cultura d'inclusió. (Jesuïtes Lleida - Col·legi Claver, 2021).
 - Cada etapa evolutiva marca les necessitats i oportunitats dels infants i joves. La nostra tasca educativa i pedagògica vol oferir un ventall de possibilitats i vies d'accés al coneixement que garanteixin l'educació integral i humanitzadora que pretenem. (Col·legi el Carme, 2020).
 - La missió (de l'escola) és l'educació integral de les persones amb un sentit cristià de la vida, que puguin desenvolupar totes les seves capacitats personal, intel·lectuals i socials, i que forgin una voluntat que els faciliti assolir aquells objectius que lliurement es proposin. (Escola Joan XXIII, 2021).

Algunes escoles han fet de l'educació integral un signe de la seva proposta educativa (Escuela IDEO, 2021).

En la iniciativa educativa INTERED⁵², el 2017 en ocasió del 25è aniversari de la institució, formulen un manifest que en el seu punt deu dir: "Impulsem una educació humanista, holística i integradora dels diversos àmbits de la persona: físic, cognitiu, emocional, relacional i transcendent" (Intered, 2019).

⁵² InteRed és una Organització No Governamental de Desenvolupament que va néixer el 1992 impulsada per la Institució Teresiana de la qual pren com a referència la seva perspectiva socioeducativa, ocupant el lloc central la promoció de totes i cadascuna de les persones, amb especial atenció a les més empobrides i excloses. Posa com a missatge associat al seu logo: Per a una educació transformadora. (Intered, 2019).

Però no totes les escoles parlen explícitament de formació integral. Aleshores fan referència a algunes accions, enfocaments, propostes que s'adrecen a alguna part de la integralitat humana a més de les habituals de l'escola d'ensenyament de continguts, de transmissió de valors, de desenvolupament de competències

En escoles catalanes, espanyoles i d'arreu del món, es van introduint nombroses activitats que volen tenir cura de la integralitat de l'alumne/a. Se'n parla fent referència principalment a la metodologia —ioga a l'escola, relaxació a l'aula, mindfulness a l'educació, educació emocional— o fent referència a algun objectiu: millorar el clima d'aula, prevenir el bullying, reduir l'estrès, incrementar el potencial o l'atenció dels alumnes, incidir en la millora de la regulació emocional i de l'empatia. Poques vegades se'n parla com d'activitats d'educació integral, per bé que en els seus plantejaments es parla que aquestes activitats pretenen contribuir a l'educació integral.

Aquestes propostes poden tenir un caràcter explícit i són fruit d'una programació i d'uns recursos i formació associades, o poden ser accions o iniciatives que s'incorporen en la normalitat de l'activitat docent, com eines o habilitats dels docents pròpies en la manera de fer d'un docent, en com fa el que fa. Aquests, a partir de la seva experiència, formació incorporen en el seu dia a dia iniciatives que d'una manera natural, inserides en la normalitat de l'acció docent, contribueixen a atendre la integralitat de la persona. Es tracta d'accions que aprofiten situacions, que responen a circumstàncies de la vida de l'escola.

Pel coneixement directe que en tenim, aquestes propostes educatives implícites o inserides en l'ordre de l'aula poden ser del tipus que detallo a continuació, que no pretenen exhaurir la quantitat d'iniciatives que duen a terme persones que s'han format per a aquesta formació⁵³:

- Proposar l'escola atenta d'un poema.

⁵³ En treballs individuals i en col·laboració sobre el que s'ha denominat Pedagogia i interioritat hem il·lustrat aquell treball fet des de "l'ànima de la matèria". Veure (Esteve i al., 2016 pp.95-109, 2016b, p 25-26).

- Deixar preguntes obertes que portin a pensar el perquè de les coses en una classe de química.
- Aturar-se en la pregunta de què cerco en la vida en una classe de física.
- Fer variacions del “joc del silenci” de Montessori.
- Prendre consciència del cos i de les emocions en una classe d’educació física.
- Invitar a relaxar-se abans d’un examen.
- Tancar els llums de l’aula en un moment d’enrenou i invitar a uns moments de silenci.
- Proposar una reflexió sobre el sentit d’alguna cosa de valor humà en una classe de literatura o d’anglès.

Pel que fa a propostes educatives explícites, se’n troben del tipus:

- Relaxació a l’aula.
- Loga a l’escola.
- Introducció d’activitats de mindfulness.
- Meditació.
- Cura de la interioritat.
- Consciència corporal.
- Desenvolupament emocional.
- Educació física emocional.
- Exercicis de metacognició sobre l’aprenentatge.
- Projectes competencials.
- Projectes o activitats per integrar diverses dimensions de la persona.
- Activitats de tutoria.

3.1.4 Recerques universitàries i educació integral⁵⁴

Recollim en aquest apartat recerques que hem consultat per plantejar aquesta investigació. No fem un estudi de cada recerca, sinó que de la seva consulta n'extraïem els plantejaments recents que s'han fet sobre l'educació integral a Espanya en recerques universitàries.

En la recerca *Análisis de un modelo de educación integral* de José Álvarez (2001), aquest s'introdueix en el concepte d'Educació Integral d'Enrique Gervilla (2000) i l'aplica al pensament pedagògic i moviment educatiu que Andrés Manjón⁵⁵ va iniciar a Granada a finals del segle XIX i conclou amb una reflexió sobre si els valors d'aquest model d'educació integral es transmeten en una Escola de formació del professorat de Granada. El valor d'aquesta recerca el trobo en el recorregut per la història que fa i per la referència a la concepció de la persona basant-se en Andrés Manjón i Enrique Gervilla.

Altres recerques fan un recorregut sobre el concepte d'educació integral i pensen de manera immediata en la seva aplicació. Així per exemple María Dominique Letort Mena, que en la recerca *El reto de la educación integral en la universidad ecuatoriana del siglo XXI* (Letort, 2019) aprofundeix sobre l'educació integral al llarg de la història i es pregunta per al desenvolupament d'aquesta educació en la formació universitària que concreta finalment en la universitat llatinoamericana i de de l'Equador, amb l'objectiu final de de contribuir a millorar la qualitat de l'educació dels estudiants a Equador.

⁵⁴ La recerca de tesi sobre s'ha fet a: Tesis doctorales TESEO (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2020), i a Dialnet (Fundación Dialnet, 2021). No s'han trobat recerques sobre educació integral a TDX -Tesis Doctorals en Xarxa (Consorci de Serveis Universitaris de Catalunya, 2021) el repositori cooperatiu que conté, en format digital, tesis doctorals llegides a les universitats de Catalunya i d'altres comunitats autònomes, en la consulta feta en la mateixa data de 26 d'octubre de 2019.

⁵⁵ Andrés Manjón, (1846, 1923) va fundar escoles per als nens i nenes de les coves del Sacro Monte, a Granada. El 1889 crear la primera escola de l'Ave Maria a Granada per a l'escolarització gratuïta de nenes i nens de famílies pobres gitanes. En els anys següents va anar incrementant el nombre d'escoles que Manjón va impulsar. Va desenvolupar una pedagogia que va anar aprofundint al llarg de la seva vida. Se'l considera inclòs dins del regeneracionisme catòlic. Aquest moviment considera que cal regenerar la persona per mitjà de l'educació (Álvarez, 2001, 289). Fonamenta la seva comprensió de l'educació integral en una idea d'home ideal que és complet (Álvarez, 2001, 291)

En una línia més aplicada hem trobat les recerques de Ricardo Juárez i Francisco Acedo. A *El proyecto maracas, una estrategia de educación integral para niños y jóvenes que transforma la realidad social a través de l'actividad física*, Ricardo Juárez (Juárez, 2012) presenta el disseny un instrument d'educació per a la transformació social a través de l'activitat física i l'esport en l'educació no formal. Fent la distinció entre capacitat, habilitat, destresa i competència, aprofundeix en les habilitats bàsiques per generar competències (socials, personals, cognitives i físico motrius), aprofundeix en la corporeïtat com a manifestació global de la persona que fonamenta la seva proposta (Juárez Lozano, 2012, 161). El seu treball aporta en l'èmfasi que cal donar a l'educació física escolar, actualment insuficient, per assolir la formació integral a través de les competències de l'educació bàsica.

Francisco Acedo a *Educación integral y discapacidad motórica. Análisis y valoración de la "accesibilidad universal" en los centros de educación secundaria* (Acedo, 2008), planteja dins de l'educació integral el binomi educació física-discapacitat motora per a l'educació física en l'àmbit escolar, i com els marcs normatius, barreres arquitectòniques, currículum, formació del professorat intervenen en l'educació de persones amb discapacitat física.

Francisco Javier Jiménez a *El valor sexual en la educación integral de la persona. Un análisis estimativo en la facultad de ciencias de la educación de Granada* reflexiona sobre educació sexual com a element fonamental d'una educació integral (Jiménez, 2003, 74) per a les persones que seran professionals de l'educació. Defensa la importància d'una educació sexual d'acord a l'educació integral de la persona (Jiménez, 2003, 408) sobre la qual la pedagogia hi hauria d'intervenir. En fer aquesta reflexió té present una concepció de la persona que detalla quan parla de les dimensions biològica, psicològica, social i espiritual de la sexualitat humana (Jiménez, 2003, 119), o de la dimensió espiritual i la transcendental o religiosa (Jiménez, 2003, 69) o diferents dimensions del cos (el cos biològic i el transcendent, el dinàmic i ecològic, ètic i l'estètic, l'instrumental i plasent, el social i l'afectiu (Jiménez, 2003, 70).

Rocío López a *Valores de la ley de educación andaluza y sus implicaciones educativas* a propòsit de la Llei d'educació d'Andalusia (Andalusia, 2007), reflexiona sobre els valors de l'educació integral al voltant del fonament axiològic de l'educació (López, 2012, 79ss) optant per una definició d'Enrique Gervilla (2008, 64) que parla de la persona com “animal d'intel·ligència emocional, singular i lliure en les seves decisions, de naturalesa oberta i relacional, en l'espai i en el temps”. Sobre aquesta definició proposa un model axiològic d'educació integral (López, 2012, 85) que aporta una perspectiva diferent per parlar d'educació integral.

Pilar M. Casares dedica la seva tesi *Los valores del profesorado en formación y su incidencia educativa* (Casares, 1997) a la vinculació entre l'educació integral i l'educació en valors, i com l'escala axiològica dels docents intervé en la presa de decisions en la seva pràctica concreta com es dona en l'elaboració del projecte educatiu de centre i en les seves programacions d'aula. Dedicava també una part a la reflexió sobre l'educació en valors en els professors en formació. Parla d'educació integral com aquella que té present totes les dimensions de la persona (física, intel·lectual, afectiva, ètica) sense estendre's gaire sobre el concepte. Fa un recorregut sobre el concepte integral al llarg de la història i desenvolupa la relació entre educació integral i els valors seguint Marín Ibáñez (Marín, 1976) en una articulació del currículum amb les dimensions de la persona (Casares, 1997,86-120).

A *La actividad lúdica en la historia de la educación española contemporánea* Andrés Payà (2007) subratlla el caràcter educatiu integral de l'activitat del joc. Afirmava que “un dels motius bàsics que motiven la dimensió integral de l'acció educativa es troba en la creença ferma que el cultiu del cos i de l'esperit no ha de caminar per sendes diferents, per la qual cosa constantment i durant molts anys s'ha al·ludit al conegut adagi de 'mens sana in corpore sano' (2007,44). Tota la seva recerca emfatitza el caràcter educatiu integral del joc. ”L'aspecte físic és important per a una educació integral, així com l'intel·lectual, social o

estètica”, i mitjançant l’educació física i el joc es posarà remei a una situació en què el cos havia quedat oblidat (2007, 144).

Lorenzo Fernández proposa una perspectiva diferents sobre l’educació integral a través d’una nova mirada antropològica, la interioritat. A *El valor educativo de la interioridad. Un enfoque desde Charles Taylor* (Fernández, 2010), l’autor d’aquesta recerca introdueix aquest concepte antropològic englobant de tota la persona que és com entén interioritat: part consubstancial de la identitat personal, esfera intangible de l’èsser humà en la qual s’inclouen creences, valors, ideals, sentiments (Fernández, 2010, 22).

Planteja la interioritat des de la perspectiva dels valors, i porta aquesta dimensió antropològica al debat amb la modernitat i al repte per a l’educació: considera la interioritat com un element d’ajuda al ple desenvolupament de la vida humana i com a paradigma educatiu emergent que hauria de trobar la seva aplicació en el camp educatiu (Fernández, 2010, 253ss).

A les recerques anteriors s’entén educació integral com aquella que cerca el desplegament total de l’èsser de la persona, que es descriu de maneres diferents. Subratllen la importància de l’educació integral del subjecte, insistint a vegades en totes les seves dimensions, i la importància de subratllar-ne algunes que en no explicitar-les poden quedar menys ateses com l’afectivitat, el cos, la sexualitat, la dimensió religiosa. Se’n parla des de la perspectiva d’una orientació del sistema educatiu que s’ha de considerar. També es té present la diversitat d’iniciatives pedagògiques per a aquesta educació, a més de la presentació de continguts de ciències, humanitats com: dur a terme treballs manuals, música, aprenentatge d’idiomes, educació física, etc.

Hem trobat una varietat d’antropologies per referir-se a l’objectiu de l’educació integral. Es van proposant estructures de la persona que seria objecte d’una educació integral. Cada autor elabora la seva antropologia. És típic fer referències a la trilogia clàssica de —sarx, psiché, neuma: cos, ànima esperit—

fent-ne articulacions de maneres diverses; plantejar el debat que apareix amb el progrés de les ciències de la ment durant els segles XIX i XX amb la dualitat complexa: la relació entre el cervell i la ment (Jiménez, 2003, 54); parlar-ne en termes de dimensions com corporal, intel·lectual, moral i estètica, a les quals, des de fa unes poques dècades, s'hi afegeix l'emocional; incorporar el concepte espiritual, que durant altres èpoques havia quedat relativitzat rere la forta dualitat de cos ment i de cervell ment. Pel que fa al cos té interès la distinció entre cos i corporeïtat (Fernández, 2010, 64)⁵⁶ en la persona, a la que cal afegir-hi nous matisos amb el concepte de corporalitat o d'adjectivacions del cos (López, 2010, 176).

3.1.5 Graus, màsters i cursos sobre educació integral

Si ens referim a la presència d'un contingut específic sobre educació integral en la formació universitària, més aviat trobem aspectes que hi poden quedar inclosos que no pas la presentació explícita d'aquesta educació. Moltes propostes formatives per a la docència, graus, màsters, cursos d'especialització o per de formació permanent per a l'escola consideren la integralitat de l'alumne/a, les diverses dimensions de la persona i les seves interrelacions. Trobaríem en moltes d'elles la finalitat de l'educació integral referint-se al professorat o a l'alumnat o afirmacions del tipus que "el professional de l'educació és responsable de garantir una educació integral i el ple desenvolupament dels alumnes".

Però no hem trobat a penes cursos adreçats a pensar, en primer lloc, l'"educació integral"⁵⁷. Trobem doncs a la universitat propostes al voltant del mindfulness

⁵⁶ Edmund Husserl va introduir la distinció entre cos mecànic, *körper*, i cos viscut per mi com a corporeïtat, *leib*.

⁵⁷ La única excepció és la proposta educativa de fa uns anys de La Universidad Nacional Abierta de Venezuela Centro Local Anzoátegui (institució de Venezuela experimental d'Educació Superior) per impartir Educació oberta i a distància que ofereix una Llicenciatura en educació integral amb l'objectiu de formar, a través de la modalitat d'educació a distància, "un professional integral de la docència que se desempeña en la primera y segunda etapas de la Educación Básica venezolana", entenent integral per la capacitat d'impartir una diversitat de matèries. (Universidad Nacional Abierta - Centro Local Anzoátegui - Venezuela, 2016).

(Blackburn, 2015; Institut de Desenvolupament Professional-Universitat de Barcelona, 2021; Mindfulness de la Educació, 2019), l'educació emocional (Universitat de Barcelona-IDP-GROP, 2019), la relaxació a l'aula del programa Treva (Institut de desenvolupament professional-Universitat de Barcelona, 2019). Es parla d'educació integral en fòrums educatius com en el Congreso de Recursos para la Educación-Congreso RED (Ifema-Madrid, 2018); en el II Congrés internacional Univest 09, organitzat per la Universitat de Girona (Universitat de Girona, 2009) dins del que es presenta la ponència: "Universidad y participación: la formación integral a través de actividades complementarias" (Longueira i González, 2009).

No adreçat explícitament a l'educació integral però amb la voluntat de contribuir a una educació integral podem incloure els congressos de Mindfulness en l'educació que se celebren a Zaragoza (Mindfulness de la Educació, 2019).

3.1.6 Publicacions sobre educació integral

Les edicions de llibres i publicacions en què es desenvolupa el concepte d'educació integral no són abundants. És un concepte sobre el qual no s'ha elaborat gaire bibliografia, i a vegades sota aquest concepte s'han inclòs aspectes generals de la pedagogia sense a penes referència a què volem dir quan parlem d'educació integral, ni a la pràctica d'una educació integral. De la mateixa manera que hem vist en apartats anteriors, com el cas de normatives, utilitzem aquest concepte referint-lo al conjunt de matèries i continguts, a la integralitat d'aprenentatges, o del temps (sigui diari o al llarg dels anys), o de l'acció dels educadors. Amb menys freqüència quan s'escriu sobre educació integral ens referim, almenys de manera directa, a la integralitat de la persona (del ser persona i de les seves dimensions).

Fent referència explícita al concepte d'educació integral considerem interès la lectura del Manifest als partidaris de l'educació integral que Paul Robin subscriu el 1893 (Robin, 1981). En el pròleg de Conrado Vilanou a l'edició d'aquest Manifest es contextualitza la situació en la qual apareix una proposta

d'educació, que es denomina integral, que ha de superar les mancances de la pedagogia del seu moment, que pretén contribuir a l'alliberament de les classes populars. Dins dels ambients revolucionaris, socialistes i anarquistes de finals del segle XIX, es busca impulsar una instrucció per a tothom. En l'esmentat manifest, Paul Robin subscriu que:

La societat ha de donar, doncs, una educació igual a cadascun dels seus membres; és a dir, ha de col·locar cada nen en la possibilitat de desenvolupar les seves facultats, adquirir tots els coneixements que comporten les seves aptituds i aprendre un ofici segons els seus gustos (p 35).

Aquesta educació haurà racional, científica, universal i que Robin denomina com a integral, adjectiu que conté ja la definició que defensa:

Educació que tendeix al desenvolupament paral·lel i harmònic de l'ésser complet. Comprèn necessàriament la instrucció integral que servirà de base a l'ensenyament especialitzat, a l'aprenentatge professional (44).

El caràcter integral, que és fi i mitjà, s'ha d'entendre també com a "un conjunt complet, encadenat, sintètic, paral·lelament progressiu en tot ordre de coneixements, i tot això a partir de la més jove edat i dels primers elements (o.c 47). Concreta aquesta proposta educativa especificant els diversos components d'aquesta educació: la física, la intel·lectual i la moral. Robin després detalla com aquesta educació ha de tenir present des de l'alimentació, l'equilibri entre acció i descans, l'ensenyament a l'aire lliure, els jocs, l'educació de coneixement de si mateix (educació orgànica que desenvolupa la sensibilitat, la delicadesa dels sentits, l'expressió, l'habilitat manual); l'educació intel·lectual artística i científica i finalment l'educació moral que porti a l'infant a assimilar entre altres coses la justícia i la reciprocitat social. Aquest corrent d'educació integral va tenir una difusió important en medis socialistes i anarquistes del període que va de finals del segle XIX a començaments del XX, en els quals el concepte d'educació (i ensenyament) integral evoluciona cap el d'ensenyament laic (o.c 30).

En un article de Carles González, s'associa l'adjectiu integral al projecte curricular d'educació física. L'autor ens subratlla la importància que té en el treball motor, l'adquisició d'hàbits saludables alimentaris, de posició del cos, aprendre a fer treball en equip, l'aprenentatge de la responsabilitat, l'autoconeixement, l'educació en valors, l'autonomia. Aquesta matèria està integrada com qualsevol altra en el sistema educatiu (González, 2008).

Alguns llibres posen en el títol el concepte educació integral, concepte que queda que implícit i al que dediquen unes poques línies. Aquest concepte sembla tenir la consideració de concepte marc i alhora que aixopluga tot el contingut sense que calgui desenvolupar-lo més. Denyz Luz Molina (Molina, 2009) en el seu llibre *Hacia una educación integral. Los elementos clave en la escuela de la vida*, considera que "l'orientació educativa promou el desenvolupament integral en la mesura que ofereix assessorament, ajuda i suport tècnic en aquells aspectes més personalitzadors de l'educació" (o.c 14). La condició d'integral per a aquesta autora la constitueixen la diversitat de situacions en què es troba l'alumne/a i que han de ser objecte de l'orientació: problemes d'aprenentatge, la comprensió de les explicacions, problemes d'atenció, manca de domini de tècniques d'estudi, no estar acostumat a reflexionar, ser lent en l'aprenentatge, trobar-se subjecte a hàbits i addiccions que pertorbin la consciència i la possibilitat d'aprenentatge. L'orientació personal, social, escolar i vocacional ha d'estar integrada en l'acció pedagògica de l'educació, alhora que l'orientació és un procés integrat en l'acte d'ensenyar. Ens trobem essencialment amb un llibre sobre orientació educativa que subratlla que l'objectiu de l'orientació és facilitar i promoure el desenvolupament integral (o.c pp 34-35). Més endavant a la p.77 parla de la unitat indissoluble de la part biològica psíquica i espiritual de la persona. Aquestes es podrien entendre com dimensions de la integralitat per bé que l'autora no reflexiona més sobre aquesta integralitat.

Troblem també com es parla d'educació integral referint-nos a "polítiques educatives integrals" perquè consideren de manera simultània varis elements

que necessiten ser considerats simultàniament per a un bon aprenentatge. Així per exemple es reflexiona sobre l'alfabetització en el marc d'una educació integral (Ubal, 2011) en què es vol eixamplar el concepte d'alfabetització, restringit a l'ensenyament de la lectura, l'escriptura i el càlcul, a la consideració d'altres llenguatges com els naturals o històrics, o el matemàtic, l'artístic i el corporal. O també es parla d'integral per referir-se a una comprensió sistèmica de l'educació que impliqui la concertació d'aliances entre institucions i sectors de la societat per treballar l'educació com a sistema o comunitat d'aprenentatge que inclou infants, joves i adults (Borzese i al., 2011).

En dos llibre publicats l'any 2001 (Yus, 2001), Rafael Yus Ramos introdueix el concepte d'educació integral com a sinònim d'educació holística. Tanmateix seguint Yus i altres autors sobre educació holística, considerem que no són realment sinònims plens. Amb educació integral s'insisteix més en la consideració de manera completa de diversos elements (de la pedagogia, de la persona) pensant en l'escola tradicional que ha de progressar tenint en compte la integralitat de la persona. En canvi sota el terme educació holística (com hem esmentat abans en l'apartat 3.1 Educació integral en el pensament pedagògic a la història) ens referim a un canvi de paradigma educatiu que es duu a terme en propostes pedagògiques que tenen un origen en el moviment que neix els anys 90 del segle passat i que té un referents important en el *Holistic Education Review*. L'educació holística porta fins a un extrem la consideració de la integralitat del sistema educatiu i la integralitat de la persona i ho insereixen en un corrent de pensament propi d'un nou moviment de pensament pedagògic. En aquest sentit l'obra de Yus i la literatura d'educació holística en general, es fonamenta en principis propis sobre la consciència humana, la intel·ligència, i l'aprenentatge i inclouen temes que afecten a tot el sistema social i pedagògic: la comunitat educativa i la comunitat d'aprenentatge, la formació del professorat, la ciutadania global, la consideració de l'espiritualitat, la sostenibilitat medio-ambiental, etc. L'educació holística crea un model educatiu propi.

Un plantejament diferent de l'educació integral el proposa Josep Gallifa a *Educació integral. Transformar l'educació, formar la persona, millorar el món* (Gallifa, 2018) planteja una reflexió àmplia sobre el concepte d'educació integral que el posa a la base de les iniciatives per a una reforma de l'educació que reïxi (o.c 88-89). Gallifa dedica un capítol sencer del seu llibre a fonamentar l'educació integral (o.c 87-114) on proposa una antropologia per pensar l'educació integral, un capítol per descriure dimensions de l'educació integral⁵⁸ (o.c 117-174) on desenvolupa les propietats de l'educació integral i un capítol final per sistematitzar-la (o.c 175-186). El treball de Gallifa ens aporta nombrosos elements per aprofundir el que les lleis d'educació catalana (Catalunya, 2009) i espanyoles, que actualment regulen el sistema educatiu (Espanya, 2002a, 2006b, 2013, 2020) ens diuen sobre l'educació integral. En aquesta obra es desenvolupen alguns aspectes d'una antropologia que poden ajudar a trobar concrecions per a l'educació integral que promulguen les lleis esmentades i els diversos reglaments que les despleguen. Fonamenta aquesta antropologia en les reflexions d'autors contemporanis (Gardner, Claudio Naranjo, Damasio, Torralba, Zohar i Marshall, Edward de Bono, Ken Wilber, Esbjörn-Hargens, Murray, etc.). Finalment proposa diverses definicions en l'àmbit anglosaxó, en el qual aquest concepte no ha tingut la difusió com la que ha tingut en països de llengües romàniques (català, castellà, italià, portuguès).

3.1.7 Altres comprensions de l'educació integral

Quan parlem d'educació integral no parlem necessàriament de les dimensions antropològiques de la persona. Com hem esmentat anteriorment (apartat 3.1.1), amb educació integral també ens referim a la consideració de diversos moments entesos de manera cohesionada o entrelligada. Aquest és el cas de l'educació que té en compte la jornada sencera, matí i tarda, que en determinats llocs es denomina integral.

⁵⁸ Les dimensions són: l'educador, l'educand, el contingut, al mètode i avaluació, la societat i les institucions educatives i el sistema educatiu.

També parlem d'educació integral per referir-nos a la que té en compte de manera simultània i coordinada la diversitat de contextos de l'alumne/a: el psicoafectiu, el cultural, el social, el religiós, el familiar. Aquest és el cas de situacions en països en vies de desenvolupament en què l'educació ha de tenir present tant l'escola en si mateixa, com una educació humana integral, l'accés a serveis de salut, serveis socials i cura del malalts (Abega i Langere-Menye, 1999).

L'acció educativa de govern utilitza a vegades el concepte educació integral per referir-se a la intervenció coordinada i sinèrgica de diversos actors (administracions públiques i altres entitats) o la consideració integral dels processos educatius (Borzese i al., 2011).

3.1.8 L'adjectiu integral i substantius referits a la persona

En el procés d'aquesta recerca ens hem trobat amb la dificultat d'anomenar allò del que parlàvem. Al parlar d'educació integral a les entrevistes apareixia una diversitat de concepcions del que vol dir integral. En aquest apartat comentem l'inici de la reflexió que s'ha donat al voltant d'aquest concepte que queda més desenvolupada en el capítol 6, de Discussió, on proposem que integralitat —i un concepte complementari que hem denominat senceritat que es refereix a la totalitat— com a categoria antropològica per parlar d'educació integral.

L'adjectiu integral, per l'objecte de la recerca, el trobem principalment aplicat al substantiu educació i en alguna ocasió al desenvolupament de la persona (6:91). En molt poques altres ocasions s'aplica a persona: persones integrals, pensar o concebre la persona o l'alumne/a de manera integral o global (2:1; 2:5; 2:72, 3:2).

És en aquest sentit, la persona integral, que es té present l'alumne/a, com una obvietat que no se sent la necessitat d'explicitar: els "educadors o persones que actuen com a mestres pensen en la persona d'una manera integral", (2:1).

Aquesta citació que aquí recollim en iniciar el procés d'entrevistes, l'hem trobada després en altres, donant lloc a codis semblants amb els quals hem formulat una Subcategoria, que posteriorment queda desenvolupada en les propietats de la categoria central.

Però tret d'aquest cas no es parla de la persona integral. Per referir-nos a la persona en si mateixa, deixant les expressions que caracteritzen a la persona per l'edat o la funció com nen, nena, joves, alumna o alumne i les al·lusions indirectes, o les descripcions de components o dimensions de la persona, parlem simplement amb aquest concepte, *persona*. Aquest terme és utilitzat amb molta freqüència, i en molt menor grau s'utilitzen els substantius subjecte, jo, individu i totalitat.

3.1.9 Desenvolupament de l'antropologia

Durant tota la tradició de pensament occidental des d'Aristòtil, sant Agustí, Tomàs d'Aquino, Descartes a Kant s'ha dut a terme una reflexió important sobre l'ésser humà, sense que tanmateix a penes es parlés d'antropologia. Fins el segle XVIII la disciplina que s'ocupava de l'ésser humà era la filosofia. Dins d'aquesta s'hi anava desenvolupant una branca que s'ha denominat filosofia de l'home. L'interès per l'ésser humà va créixer molt al llarg el segle XIX i primera part del segle XX i es va donar una gran eclosió de disciplines que anaven adquirint un estatut propi independent de la filosofia, englobades en les ciències humanes i socials, entre elles l'antropologia. Aquesta va expandir-se de manera molt notable al voltant de la cultura (antropologia social i cultural), el llenguatge (antropologia lingüística), els grups humans (etnografia i etnologia), l'evolució i la biologia humana (antropologia física i biològica). Aquesta expansió a Europa i als Estats Units de l'antropologia científica (Cole, 1930), no es corresponia amb una antropologia de caire filosòfic. No és fins Scheler que s'encunya el terme antropologia filosòfica per referir-se a l'estudi sistemàtic filosòfic sobre l'ésser humà. Max Scheler afirmava que:

Puc comprovar amb certa satisfacció [escriu el 1928] que els problemes d'antropologia filosòfica han arribat actualment a Alemanya a ocupar el centre de la preocupació filosòfica; i encara més enllà del cercle professional de la filosofia també els biòlegs, metges, psicòlegs i sociòlegs treballen en esbossar una nova imatge de l'estructura essencial de l'home (Scheler, 2000, 7).

L'antropologia filosòfica es va desenvolupar al llarg del segle XX inicialment des del personalisme i al llarg de diferents etapes (Maritain, Mounier, Buber, Wojtyla, Lévinas, Marías, Seifert, Stein, Crosby, Zubiri, etc.) i més endavant des del comunitarisme nortamericà (Etzioni, McIntyre, Taylor, Glendon, Bellah, Walzer). En aquests corrents s'ha reflexionat, amb diferents perspectives i matisos, sobre la persona amb una visió sistemàtica i integral en el primer, i sobre la persona en la comunitat allunyant-se de l'individualisme liberal en el comunitarisme (Carabante, 2011). Això es donava al mateix temps que des de la filosofia i des de les antropologies científiques es qüestionava aquesta nova branca en la seva mateixa arrel.

Sovint, quan es parla d'antropologia la gran referència és a l'antropologia sociocultural, la física, la lingüística i l'etnologia⁵⁹. Però al llarg del segle XX i fins avui s'ha donat una revitalització de l'antropologia filosòfica (Burgos, 2017, 12). El 1987 Miguel Morey escrivia que tot i ser el paper de l'antropologia filosòfica qüestionable, la seva presència en el marc ideològic actual podia “molt bé ser no només possible i necessària sinó fins i tot urgent” (Morey, 1987). Com afirma Juan Manuel Burgos (Burgos, 2017, 12) el caràcter fragmentat i plural de les societats modernes amb què les antropologies científiques qüestionaven el sentit

⁵⁹ Hem consultat diversos anys de revistes especialitzades com *The Australian Journal of Anthropology* (TAJA) de la Australian Anthropological Society; *AT Anthorpolology Today* del Royal Anthropological Institute del Regne Unit; la *Annual Review of Anthropology* d' Annual Reviews; *American Journal of Physical Anthropology* (AJPA) de la American Association of Biological Anthropologists (AABA); la *Revista de Antropologia* de la Universitat de Sao Paulo de Brasil; *Vivencia, Revista de Antropologia* de la Universidade Federal do Rio Grande do Norte, de Brasil; la *Revista de Antropologia* de la Sociedad Española de Antropología y Tradiciones Populares. Deixem aquelles publicacions que són ja específiques alguna de les branques de l'antropologia (física, cultural, etc.) o d'etnologia.

d'una antropologia filosòfica actualment demanen aquesta comprensió unitària de la persona sobre la qual reflexiona l'antropologia filosòfica, perquè "independentment de la seva legitimitat filosòfica o científica, existeixen discursos que pretenen donar raó sobre l'ésser de l'home- i són peça clau en els processos d'(auto)transformació dels individus concrets de la nostra cultura" (Morey, 1987,147).

Creiem que també cal esmentar el desenvolupament de l'antropologia pedagògica, a finals del segle XIX, molt a prop de la biològica (Montessori, 1913). Al llarg del segle XX, especialment dins de la segona meitat, es desenvolupa com una àrea pròpia dins de les antropologies científiques, alhora que és entesa d'una manera més àmplia també com a antropologia de l'educació, l'etnografia de l'educació (Henze, 2020), i pren més valor com a eina per a l'anàlisi del procés educatiu (Bouché Peris i al., 1995, 95; Hodges, 2011, 21). Dins d'aquest període l'antropologia de l'educació viu importants debats sobre el seu àmbit propi, i va esdevenint una mirada a l'ésser humà des de l'educació i des de la pedagogia i viceversa, integrant els camps cultural-social, físic-biològic i el filosòfic de l'antropologia. En els ambients pedagògics universitaris l'antropologia de l'educació pren un espai més reconegut en els plans d'estudi per omplir el que els seus impulsors consideraven una llacuna (Bernal, 2006; Bouché i al., 1995; Bouché i al., 2009). Dos exemples d'aquesta perspectiva integradora de les diferents especialitats antropològiques la trobem en les publicacions *Anthropology&Education Quarterly* del Council on Anthropology and Education i l'*American Anthropological Association*, o en publicacions com les de l'obra d'Octavi Fullat (Fullat, 1997).

Aquests processos de reflexió al voltant de l'antropologia es donen en un context en què es va parlant progressivament de l'educació integral, de l'educació de la persona sencera, de la importància de la consideració de la persona en la seva diversitat de dimensions. Entenem que el desenvolupament de l'antropologia filosòfica al llarg del segle XX és un altre àmbit molt important del pensament que conflueix en el procés de donar importància a una educació que sigui integral.

3.1.10 L'educació integral en aquesta recerca

Per bé que en la recerca ens hem referit a l'educació integral i així n'hem parlat a les entrevistes que hem fet, no hem induït cap significat en les converses mantingudes. Hem tingut, però, la referència d'educació integral que derivem del marc normatiu vigent a Catalunya en el període d'elaboració d'aquesta recerca, i amb el qual s'han format i que han tingut present la majoria dels i de les docents de Catalunya i de la resta d'Espanya, donat el marc normatiu comú de les lleis d'educació que han influït en el pensament, la cultura i la comprensió d'aquest concepte.

Atenent a les referències normatives veiem que amb educació integral s'entén aquella educació que s'adreça a les capacitats intel·lectuals, ètiques, físiques, emocionals i socials dels alumnes que els permeti el ple desenvolupament de la personalitat (Catalunya, 2009, art 2.2).

Atenent a les lleis espanyoles, Llei orgànica d'Educació (LOE) i a la Llei orgànica de millora de la qualitat educativa (LOMCE), podem afegir que l'educació integral és aquella que propicia l'adquisició de coneixements i valors (Espanya, 2006b, 2013).

La llei no pretén desenvolupar una antropologia filosòfica, tot i que manera implícita la suposa. En el moment d'iniciar aquest estudi no hem pretès tenir cap comprensió prèvia, ni anticipar cap comprensió de la persona, ni induir ni demanar cap familiaritat amb determinats corrents que parlen de d'educació integral, o educació holística⁶⁰. Ens referim al concepte d'educació integral tal

⁶⁰ En obres sobre educació holística és freqüent trobar referències a comprensions de la persona com consciència, ment, emoció, o dimensions: intel·lectual, física, espiritual, social, afectiva... També és freqüent trobar-hi la interrelació d'aquestes dimensions amb diferents metodologies, èmfasi en determinats valors, aprofundiment de determinades matèries, etc. Es planteja l'alumne/a com una totalitat inclosa en la totalitat del món, amb el qual ha d'estar en harmonia. S'insisteix en l'enfocament humanitzador, ecològic i espiritual de l'educació. Sota el concepte d'educació holística s'hi posen diverses iniciatives sense que hi hagi una definició consensuada del que suposa aquesta educació, i de quines són les semblances i diferències amb la majoria de les escoles. Enfocaments que podem qualificar d'humanitzadors, ecològics, espirituals... els trobem en moltes escoles sense que es parli de ser d'educació holística.

com l'entén el professorat, que té com a referència aquests marcs normatius, marcs que són generadors de cultura i que configuren la comprensió dels educadors i de les educadores.

Quan ens posem en el terreny concret ens trobem amb la dificultat de qualificar una determinada pràctica educativa com d'educació integral. Atenent al que s'afirma en diverses entrevistes i alhora es conclou, l'escola fa sempre educació integral: "qualsevol educació que sigui digna d'aquest nom, acaba essent integral", (13:8). Tota l'activitat docent de l'escola, tanmateix, no es pot qualificar com estrictament d'educació integral si no s'ocupa d'alguna manera implícita o explícita de la integralitat dels alumnes. Tampoc considerem que no podríem dir que és educació integral aquella que es centra en la cura d'aquelles dimensions de la persona de les quals l'escola no se n'ha ocupat tant: la corporalitat, els sentiments, les emocions, el sentit. Proposem qualificar com a educació integral aquella que tot buscant els objectius propis de l'escola que li reconeix la normativa (dimensions cognitives, competencials, comunicatives, relacionals), eixampla la seva acció cap a altres dimensions de la persona que també es treballen a l'escola però que no sempre estan en el primer lloc (dimensions corporals, emocionals, existencials, morals), o que s'obvien o simplement no es consideren.

3.1.11 Síntesi del marc conceptual

Troblem que en la literatura i en els marcs normatius més generals, el concepte educació integral s'utilitza amb cinc grans tipus de significats, referint-nos a:

- Matèries i continguts.
- Metodològic.
- Tipus i abast d'intervenció.
- Temporal.
- Antropològic o ontològic.

En el món anglosaxó i centreeuropeu no es parla gaire d'educació integral, es fan servir conceptes propers, no sinònims, però que s'acosten als cinc grans tipus de significat abans esmentats. Es parla d'educació holística amb significats i abast diversos, de ple desenvolupament de la persona, etc. En canvi en els països llatins sí es parla d'educació integral. Hi ha una tendència a entendre el concepte integral associat a les dimensions de la persona (accepció antropològica d'integral) tant en normatives com en recerques, bibliografia i la pràctica educativa, sense que es desenvolupi gaire el concepte.

La consideració de la integralitat de la persona com d'una realitat de la qual l'escola se n'ha d'ocupar sembla una concepció adquirida pels sistemes educatius de molts països i també a Catalunya i Espanya. En el moviment de l'educació holística s'ha aprofundit més en aquesta integralitat de la persona. Aquest moviment està influïent els sistemes educatius. Alguns dels principis de la *Declaració Educació 2000: una perspectiva holística* abans esmentada, els han anat impregnant. Així per exemple en temes de participació, democràcia, ciutadania global, cultura medio-ambiental. Però altres aspectes d'aquest moviment es van acceptant de maneres més irregulars i parcialment en el sistema educatiu. En aquest sentit, la integralitat de la persona, objecte de l'educació integral, és una qüestió que no queda molt explicitada en la majoria d'iniciatives, no havent-se fet en els sistemes educatius dels països, els debats sobre els fonaments antropològics i psicològics que s'han fet dins del moviment de l'educació holística. Conceptes com consciència, valor moral, espiritualitat, esperit humà, vida subjectiva del jo o de l'ànima, creixement interior... que trobem en aquesta declaració del 2000 i nombrosa bibliografia de l'educació holística, no formen part de la comprensió compartida d'una antropologia de l'educació.

En qualsevol cas, en la realitat de la majoria de les escoles —i ara ens circumscriuim a escoles catalanes— la consideració d'aquesta integralitat de la persona queda menys explícita i descrita, essent els marcs normatius els que proporcionen les referències comunes.

El repte que ens planteja la situació que hem descrit i que abordarem amb aquesta recerca tal com plantegem en el capítol 2 sobre Objectius de la recerca és la dificultat de concretar què significa educació integral, la diversitat de comprensions i seu el caràcter implícit. Hi ha una distància entre la voluntat ben palesa que l'educació sigui integral, afirmació que trobem en el començament i grans marcs del que ha de fer l'escola, i la dificultat perquè aquestes declaracions informin la concreció del treball docent.

3.2 Opció metodològica

Davant del context presentat anteriorment (sociològic, pedagògic, marcs legislatius..) i el treball reflexiu fet, el plantejament d'aquesta recerca es trobava davant d'un dilema. Per una banda, aprofundir en el treball fet en alguna de les publicacions personals dutes a terme anteriorment. Per exemple seguir desenvolupant la "matriu creativa" que considera els temps, les metodologies, l'estructura de la persona i els accents o itineraris per tenir cura del món interior, la subjectivitat, la interioritat, etc. Una altra possibilitat seria la reflexió teòrica, recurrent a la filosofia, l'antropologia i pedagogia i diverses ciències humanes, del que és "món interior", per avançar en la seva descripció, característiques, orientacions per tenir-ne cura des de l'escola, prevencions, etc.

Una tercera possibilitat era la de la descripció i valoració de diferents pràctiques que es duen a terme en escoles sobre el món interior. En aquest cas es tractaria de fer una anàlisi qualitativa en un primer moment, per continuar posteriorment amb anàlisi quantitatives de verificació o de refutació de com determinades pràctiques influeixen de manera significativa en determinades variables (com podria ser el rendiment de l'alumnat o altres resultats, el clima d'aula, la capacitat de concentració, etc.).

L'opció elegida, que té relació amb les anteriors que tanmateix descartem, és la d'elaborar teoria a partir de la pràctica educativa sobre aquest interès més o

menys explícit que avui a l'escola es dona per ocupar-se, intervenir i tenir cura del món interior. Es tractava de buscar com adreçar-se a aquest interès pel món interior que constatàvem en diversos llocs, que les legislacions emmarquen, que es desenvolupa en diversitats de pràctiques. Volíem identificar, descobrir i generar teoria que arrelés en l'experiència d'una diversitat de persones (Carrero, Soriano, i Trinidad, 2012, 127) i d'aquesta manera aportar fonaments per a desenvolupaments posteriors aplicats, per exemple, a la formació del professorat, a estratègies educatives, a concrecions didàctiques.

També volíem que aquesta teorització arrelés en un "sentit comú" assumible per a una majoria de persones dedicades a l'educació tenint com a suport un treball que seguís una metodologia estructurada, rigorosa, que aportés autoritat científica al treball. És a dir, que no es tractés d'una reflexió teòrica que, per interessant que fos, pogués ser relativitzada en tant que depèn d'uns pressupòsits personals de l'autor d'aquella reflexió, que potser no compartim.

Per a l'opció de recerca que vol reflexionar sobre la realitat —no la verificació o confirmació-refutació d'una hipòtesi—, elaborar interpretació i formular, si és el cas, teorització a partir de les dades obtingudes de la realitat, el tipus de metodologies que es requereixen són les d'anàlisi qualitativa de dades, i dins d'aquestes aquelles que ens ajudin per a aquesta creació de teoria.

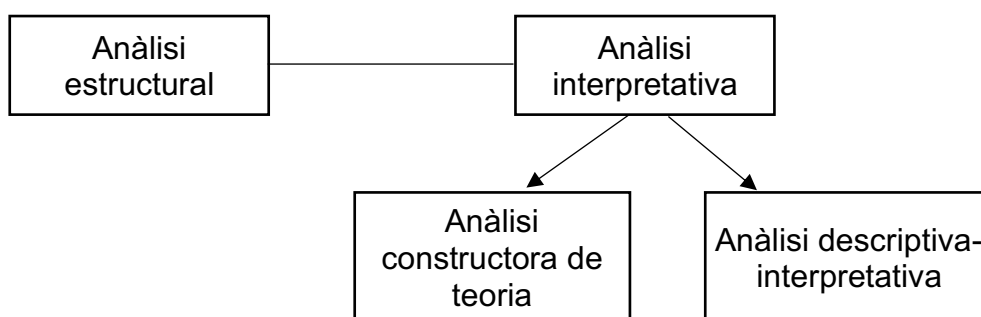
Elecció de la Teoria Fonamentada entre altres metodologies d'anàlisi qualitativa

Per argumentar quina seria la metodologia d'anàlisi qualitativa a aplicar per al propòsit de la recerca que aquí ens plantejem, en primer lloc, hem partit de la teoria de metodologies de recerca.

No hem entrat en una anàlisi epistemològica, de com accedim al coneixement, comparativa dels diferents tipus d'anàlisi qualitativa. A efectes de contextualitzar

l'opció per la Teoria fonamentada dins de les diferents tipologies d'anàlisi qualitatives, i seguint Renata Tesch, pionera en recerca qualitativa, i Vallès, citats per Carrero *i al.* (2012, 12), dins de les metodologies d'anàlisi qualitativa, es considera vàlida la denominada Teoria fonamentada o Grounded Theory, perquè ajuda en la construcció de teoria, que és el que ens hem plantejat en aquesta recerca. No ens hem plantejat reflexionar sobre estructures d'interacció o lògiques, dins de l'anomenat anàlisi estructural, sinó dins de la construcció de teoria dins del grup de metodologies de l'anàlisi interpretativa.

Figura 1. Grans grups de metodologies qualitatives



Al mateix temps, per analogia amb altres recerques dins de la teoria pedagògica, hem optat per la Teoria fonamentada perquè les característiques d'aquesta teoria responien a les primeres reflexions sobre com enfocar la recerca proposades en el Pla de recerca inicial.

Un aprofundiment sobre les diferents metodologies d'anàlisi qualitativa subratlla l'adequació de la Teoria fonamentada per desenvolupar teoria, per interrelacionar circumstàncies i plantejar com es plantegen les actuacions de les persones, els què i els com. Altres metodologies d'anàlisi qualitativa com la fenomenologia, l'anàlisi del discurs, que podrien ser plantejables per a l'objecte de la present recerca, es centren més en l'experiència de les persones, o en les construccions dels rols.⁶¹

⁶¹ Veure l'excel·lent esquematització de *Similarities and Differences of Three Interpretive Approaches With Respect to History, Goal, Philosophy, Methodology, Analytic Method, and Product a Choose Your Method: A Comparison of Phenomenology, Discourse Analysis, and Grounded Theory* (Starks i Brown, 2007) i la bona comparació de dues metodologies A

S'ha confirmat la validesa d'aquesta elecció perquè a mesura que s'ha anat duent a terme la recerca, la Teoria fonamentada ha ajudat a enriquir la seva orientació. Per exemple, a mesura que avançàvem, amb la metodologia de la Teoria fonamentada hem tingut més present la importància del marc legislatiu - element de context- perquè en la mesura que impregna el sistema educatiu, contribueix a una manera de fer dels educadors en la consideració de la subjectivitat o interioritat dels alumnes. De manera implícita, en el sector educatiu, es genera teoria, un "sentit comú", una pràctica, unes argumentacions i justificacions... a causa d'un factor extern (marc legislatiu). Això ens ha portat a aprofundir en aquest marc legislatiu i a generar teoria, tenint també present el marc legislatiu, que expliciti el sentit comú o teoria implícita o no suficientment formulada. També hem verificat en el mateix procés d'aquesta recerca com l'aplicació de la metodologia de la Teoria fonamentada —codificació, categorització, comparació constant, identificació d'una categoria central— ja des del primer treball sobre les dades (entrevistes) ha contribuït a precisar el que inicialment, quan es va optar per una recerca qualitativa, era encara difús en alguns aspectes.

Per a aquest propòsit la Teoria fonamentada aporta una metodologia molt adient per dur a terme aquesta recerca:

- És una metodologia d'anàlisi qualitativa de dades.
- És una metodologia generadora de teoria.
- És una metodologia que enriqueix l'anàlisi de les dades.

A mesura que hom fa l'aprenentatge d'utilització de la Teoria fonamentada pot explotar més la capacitat d'anàlisi i de generació d'interpretacions de les dades i l'elaboració de teoria.

En el capítol 4 es desenvolupa i justifica més extensament l'opció metodològica.

comparative analysis of two qualitative methods: deciding between Grounded Theory and Phenomenology for your research (Marjan, 2017)

3.3 Disseny de la recerca

La recerca, un cop aprovat el Pla de recerca, s'ha dissenyat en diverses etapes, que s'han desenvolupat de manera simultània, per qüestions organitzatives de la feina i per la mateixa metodologia de la Teoria fonamentada.

Aquestes fases han estat:

- formulació de la pregunta de recerca

La pregunta de recerca s'ha formulat en el Pla de recerca que es va presentar abans del seu inici. Aquesta pregunta, a mesura que avançava la recerca ha necessitat ser reformulada a causa de la mateixa metodologia de la Teoria fonamentada. No preteníem demostrar cap hipòtesi, sinó aprofundir en un concepte, educació integral, tenint com a referència un concepte que havíem treballat anteriorment, que era el d'interioritat. A mesura que avançava la recerca, aquest concepte ha acabat relativitzat, amb la qual cosa la pregunta de recerca necessitava ser reformulada.

- coneixement de l'estat de la qüestió del que és educació integral

Hem buscat conèixer què s'havia publicat sobre educació integral, quines recerques s'havien fet, quines referències educació integral utilitzen les institucions educatives, quin és el marc normatiu de Catalunya, d'Espanya, d'altres comunitats autònomes i de diversos països del món, sense pretendre ser exhaustius.

- plantejament de l'obtenció de dades a través d'entrevistes

En aquesta fase es tractava de plantejar com es farien les entrevistes i a qui s'entrevistaria. Les entrevistes s'han fet tal com requereix la Teoria fonamentada. Pel que fa a les persones a entrevistar s'ha seguit el model anomenat bola de

neu, en què a partir d'algunes persones inicials que s'han escollit, a cadascuna se li ha demanat noms de persones a qui entrevistar. Les entrevistes s'han fet amb el consentiment informat i el compromís de compliment de la legislació sobre la protecció de dades.

- realització de les entrevistes i transcripció

Les entrevistes s'han enregistrat en un dispositiu mòbil, s'han transcrit amb l'ajut d'un dispositiu que facilita la reproducció d'àudio.

- codificació

S'han codificat d'entrevistes seguint les etapes de codificació de la Teoria fonamentada, codificació oberta, codificació axial, i codificació selectiva. Aquestes tres etapes de codificació no han estat successives, sinó que s'han simultaniejat i amb iteracions successives.

- contrastos bibliogràfics

Seguint la Teoria fonamentada de Glaser i Strauss hem evitat consultar referències bibliogràfiques sobre l'educació integral des de l'inici de la recerca fins completar la codificació. Les referències utilitzades han estat per documentar la introducció de la recerca. La raó de fer això ha estat evitar la informació que ens pot distreure de l'atenció a les dades o fer una interpretació de les dades prèvia a la codificació i a l'emergència de la categoria central.

Un cop acabada la codificació en totes les seves fases, i durant el procés de discussió hem cercat fer el diàleg amb propostes teòriques que permetien entrar en debat amb el desenvolupament de la categoria central, la consciència mobilitzadora com l'hem denominat.

- discussió

Al llarg de tota la recerca hem anat anotant aquelles reflexions que podrien ser objecte de reflexió, però la reflexió pròpiament dita no ha començat fins haver completat la codificació. S'han recollit al llarg de tota la recerca aquelles limitacions seves que mereixien ser tingudes en compte per acotar millor l'abast de la recerca.

- conclusions

Com a etapa final aquí hem pretès recollir de manera sintètica el procés que s'ha fet des de la pregunta de recerca a la discussió, l'aportació singular de la recerca, quines aportacions pot tenir per a l'educació, quines limitacions hem trobat i en quina mesura hem respost a la pregunta de recerca.

4 Metodologia i desenvolupament de la recerca⁶²

Conec ja la solució,
Ara em falta descobrir com hi he arribat.

Gauss

4.1 Plantejament general des del punt de vista metodològic

El propòsit d'aquesta recerca ha estat identificar, justificar, argumentar i definir un àmbit de l'educació que segons consideracions teòriques prèvies, consideràvem que tenia una importància substancial en el sistema educatiu. Com s'expressava en la finalitat inicial de la recerca, es volia fer una "reflexió sobre l'oportunitat d'una categoria pedagògica que considerés la complexitat de la subjectivitat humana per a l'educació integral, i la seva denominació, i el desenvolupament d'aquesta categoria en l'estratègia educativa". Volíem fer una recerca sobre "La categoria "interioritat" en l'educació integral a l'escola", com constava en el Pla de recerca. El substantiu interioritat entre cometes indicava el seu caràcter provisional i la necessitat de definir-lo millor. La pregunta que teníem al davant no era simple, tenia diverses facetes. Era preguntar-se si parlar d'"interioritat" ens ajudaria per entendre millor l'educació integral, o per aprofundir

⁶² Notes de redacció: Els conceptes codi, categoria, subcategoria s'empren a vegades amb sentit genèric i a vegades amb sentit precís. Per exemple parlem de codis per referir-nos a totes les identificacions abreujades d'unitats d'informació o parlem de codis per referir-nos al terme específic de la codificació en la Teoria fonamentada per identificar una cita. O parlem de categoria com a... o categoria com a fenomen bàsic que agrupa o engloba un conjunt de subcategories. També a vegades es fan servir com a sinònims codi i categoria. Per a això quan creiem que hi pot haver confusió de si usem un terme en sentit genèric o específic, començarem amb majúscula el terme utilitzat en sentit específic. Quan parlem de categoria i subcategoria en la codificació fent servir la Teoria fonamentada en aquesta recerca, escriurem: Categoria i Subcategoria, essent l'ordre que va de les dades de les entrevistes a la major abstracció el de: cita, Codi, Subcategoria i Categoria.

Les referències a les entrevistes es faran indicant el número d'entrevista i el número de codi d'acord com queda enregistrat en el programa Atlas.ti. Així per exemple, la cita 28 de l'entrevista 12, l'escriurem: 12:28.

en el que podia implicar una educació integral. Alhora era preguntar-se per la comprensió d'un conjunt de dimensions de la persona, que algunes persones havien englobat dins del concepte d'interioritat, i com aquesta comprensió ens ajudaria a entendre millor què significa i implica l'educació integral. I ens preguntàvem per aquest conjunt de dimensions per la importància que tenen en el procés educatiu de l'alumne/a.

Aquesta denominació prèvia, *interioritat*, havia estat acceptada per les diferents experiències conegudes que utilitzaven aquesta denominació per explicar el que es feia i per la literatura que amb aquesta denominació s'ha anat produint reflexió durant els darrers anys. També s'acceptava aquesta denominació prèvia per la literatura antropològica i filosòfica que utilitzava el mateix concepte *interioritat*.

Amb la recerca s'ha partit de l'experiència de diverses persones que en la seva pràctica docent estan amb persones, es relacionen amb persones, atenen aspectes de la persona que podríem incloure en algun grau dins del concepte interioritat que trobem en la literatura d'antropologia i filosofia esmentada, i amb la literatura i pràctica existent.

La voluntat de la recerca ha estat fonamentar des de la pràctica comú de docents i professionals de l'educació, el que semblava deduir-se de l'antropologia, de la filosofia, de la literatura i pràctica pedagògica, que utilitzava el concepte interioritat per donar raó de la seva activitat educativa. Es tractava de mostrar que de manera inductiva, anant de la pràctica docent a la seva sistematització, s'arribava a descriure d'una manera consistent —és a dir, a formular una teoria— el que diversos autors proposaven de manera deductiva, i que alguns educadors intentaven posar en pràctica seguint aquest mateix procés deductiu. Podem parlar d'interioritat? Ens serveix parlar-ne? Ens ajuda per a l'educació integral? Alhora ens feia falta entendre com és entesa l'educació integral. Tothom entén el mateix? Hi ha diversitat de percepcions?

Al fer aquest treball inductiu, partint de l'experiència, crèiem, seria possible, en primer lloc, fonamentar millor el que s'està fent de manera deductiva —aplicació

de teories, d'anàlisi, de reflexions. En segon lloc, amb aquest treball inductiu, es podria donar autoritat científica i possibilitat de ser considerada en el món acadèmic el que, si no fos així argumentat, es pot considerar que és més el resultat d'acceptació de determinades creences, pressupòsits apriorístics, i per tant, sense capacitat de ser acceptat com a significatiu en aquest món acadèmic.

Per tant no es tracta de verificar de manera deductiva l'aplicació d'una teoria (seguint una determinada teoria pedagògica) allò que s'està fent a les aules i validar la seva denominació, conceptualització, comprensió (en funció de la seva acceptació), sinó de formular una teoria a partir de la pràctica i veure com es correspon amb conceptualitzacions teòriques prèvies (determinades teories pedagògiques) i, si fos el cas, com convindria modificar-les o desenvolupar-les.

Es tracta de preguntar-se també sobre la comprensió de la persona i la pràctica docent adreçat al creixement "integral" de la persona i buscar formular una comprensió (de la persona, de la "interioritat"...) que integri el que es rep a partir de les entrevistes.

El present capítol té dos grans sub-apartats. El primer que justifica i desenvolupa la metodologia de recerca qualitativa per respondre a les qüestions plantejades. Dins d'aquest apartat parlarem de la metodologia de recerca qualitativa, de generalitats sobre la Teoria fonamentada i les seves etapes.

En aquest apartat, donada la diversitat de variants metodològiques existents en la recerca qualitativa que utilitzarem i de la terminologia equívoca utilitzada, donat l'ús comú i l'ús especialitzat d'alguns conceptes, farem un esforç per facilitar la claredat, amb el risc de repeticions⁶³. Al mateix temps, donat que ens feia falta entendre una metodologia nova i sobretot fer-ne l'aplicació per a aquesta recerca, ens hem estès volent justificar i explicar tots els passos.

⁶³ Així es dona en, per exemple, els termes: dades, categoria, subcategoria, codi... utilitzats amb matisos diferents.

A la segona part es recullen els resultats de l'aplicació de la teoria i ens proporciona les dades que necessitarem per a la discussió que ens ajudi a respondre les preguntes que ens hem formulat.

Nota sobre el plantejament d'aquest capítol

En la major part de la bibliografia consultada per a l'aprenentatge de la Teoria fonamentada i en bona part de l'obra dels seus grans creadors, trobem que en general o bé es presenta teòricament la metodologia de la Teoria fonamentada, els procediments, etapes... o bé es presenta el producte d'una recerca feta amb aquesta metodologia, els seus resultats, que inclouen algunes explicacions metodològiques. Però s'explica poc el procés tant de com s'usa la metodologia, de les dificultats per aplicar la metodologia... com dels dubtes, anades i tornades que l'investigador es troba duent a terme la seva recerca amb la Teoria fonamentada.

La manera de treballar aquesta recerca ha intentat entrar tant en la reflexió sobre la metodologia en si mateixa, com en el procés d'aplicar-la i experiència personal de l'investigador per arribar als resultats que en són el seu propòsit⁶⁴.

4.2 Generalitats sobre els marcs metodològics de recerca social

Els marcs metodològics⁶⁵ de recerca en el treball social han estat objecte d'estudi i de debat des del seu inici. En nombroses formacions acadèmiques es destina

⁶⁴ Valorem l'obra de Corbin, J. Strauss, S. que en la seva obra *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. (J. Corbin i Strauss, 2015), fan un esforç per superar aquesta distància entre la descripció de procediments i l'experiència pràctica que es troba l'investigador quan vol aplicar la Teoria fonamentada.

⁶⁵ Parlem de marcs metodològics, o descripcions del mètode, per distingir-los de la metodologia (estudi crític del mètode, manera de pensar i estudiar la realitat social), sabent que sovint els dos conceptes s'utilitzen com a sinònims. En alguns moments queden implicades i es distingeixen teories, mètode i tècniques amb les mateixes denominacions. Per exemple l'anàlisi estructural de contingut és una teoria sociològica i un mètode, i parlem també de tècniques d'anàlisi

un espai propi a les especialitzacions sobre metodologies de recerca (Sandín, 2013, 27 ss).

La paraula metodologia (de *méthodos* i *logos*), ens parla de la ciència o estudi per anar més enllà del camí, i la podem entendre com la manera sistemàtica i organitzada de fer alguna cosa per obtenir un coneixement. Quan el que volem fer és recerca científica, el que volem és conèixer, obtenir una resposta, una explicació, sobre la que tinguem un cert control i predictibilitat, una verificabilitat⁶⁶. Per a això apliquem mètodes, és a dir, conjunt de procediments i tècniques de treball sistemàtics i ordenats, per reunir i analitzar dades⁶⁷ (Strauss i Corbin, 1998, 3; Monge, 2015, 80), que ens permeten arribar a un resultat, conclusió, proposta sobre alguna cosa.

Des de la ciència ens apareixen dos grans paradigmes o comprensions de com arribar a conèixer alguna cosa: un paradigma quantitatiu i un paradigma qualitatiu. Es tracta de dos paradigmes ben reconeguts i acceptats en la comunitat científica actual (Sandín, 2013, 36).

En la recerca en ciències socials han prevalgut dues perspectives teòriques principals: el positivisme, que fonamenta la recerca quantitativa i la fenomenologia que fonamenta la recerca qualitativa.

El positivisme, que troba fonamentació en els treballs de grans teòrics de la ciència del segle XIX i inicis del XX (August Comte, Emile Durkheim) busca els

estructural (Rodríguez Llona, 2008, 217). Altres autors com Crotty proposen plantejar les metodologies dins d'una seqüència que va de l'epistemologia, a la perspectiva teòrica, a la metodologia i arriba al mètode (Crotty, 1998, 2-6).

⁶⁶ Podem trobar respostes fruit de creences, fruit de la nostra experiència o fruit de la ciència. La ciència necessita respostes que tinguin regularitats, que es puguin replicar, que responguin semblantment a situacions semblants. Una resposta singular per satisfactòria que sigui que s'ha donat en una ocasió i que no es torna a donar en ocasions equivalents, no és una resposta científica.

⁶⁷ Quan parlem de "dades" parlem de tot el contingut de l'entrevista, en brut, "raw data", totes les paraules, frases, expressions, reaccions, tot allò que l'investigador identifica com revelacions de caràcter significatiu durant les entrevistes.

fets o causes dels fenòmens socials amb independència dels estats subjectius dels individus. Es busca objectivar quantificant, aïllant el subjecte observat d'allò que és observat. Es busquen les causes mitjançant mètodes quantitius com qüestionaris, inventaris i estudis demogràfics, treball sobre mostres, dissenys aleatoris... que produeixen dades susceptibles de ser mesurades i analitzades estadísticament. El que importa és la realitat que s'explica per l'autoritat i precisió de les dades.

La fenomenologia que té entre els seus grans inspiradors Max Weber vol entendre els fenòmens socials des de la pròpia perspectiva de l'actor. Es busca el que Weber anomena *verstehen*, la comprensió en un nivell personal dels motius i creences que estan darrere de les accions de la gent. Es vol conèixer què experimenta la persona i com ho interpreta. La realitat que importa és la que les persones perceben com important. Es cerca comprendre a través de mètodes qualitius com l'observació, l'entrevista, l'anàlisi de materials, etc. Es busca objectivar generant dades descriptives i el seu tractament sistemàtic i rigorós.

Atès que els positivistes i els fenomenòlegs aborden diferents tipus de problemes i busquen diferents classes de respostes, les seves investigacions requereixen diferents metodologies.

Amb enfocaments quantitius es busca construir explicacions sobre l'efecte de les estructures socials en la subjectivitat i comportament social de les persones, partim d'hipòtesis que establim prèviament i que procurarem validar, verificar, recollint dades, que tindran forma numèrica, mesurable, quantificable. Per verificar les dades farem dissenys d'assaigs, proves, que ens ajudin a comprovar la validesa de les hipòtesis. Resultat dels assaig, proves, obtindrem dades que analitzarem estadísticament i interpretarem per buscar-ne la significació que ens permeti contrastar l'encert de les hipòtesis. A partir de la validació d'hipòtesis podem elaborar teoria que ens pot portar a noves hipòtesis i a les seves noves verificacions. Aquesta manera de fer quantitativa és adequada quan ens trobem

amb qüestions per la seva naturalesa poden ser mesurables o quantificables⁶⁸. A vegades la formulació d'una hipòtesi per a una recerca qualitativa és fruit d'una recerca qualitativa prèvia. Els resultats d'una recerca quantitativa en general pretenem extrapolar-los per a un grup o població més ampli que la mostra per a la qual l'hem desenvolupat.

Amb els enfocaments qualitativs s'aborden problemàtiques que tenen relació amb el sentit subjectiu que les persones donem a les coses, per intentar comprendre les accions que tenim en la vida de cada dia. No tenim hipòtesi per verificar. Pretenem entendre el punt de vista de la població o situació analitzada i que aquesta mateixa població o situació ens proporcioni elements per a la seva interpretació i teorització. No tenim una hipòtesi prèvia que volem veure si funciona quan l'apliquem a un grup de persones o situació, sinó que volem induir, elaborar, una teoria, una proposta a partir d'una realitat que ens ajudi a explicar un fenomen, una situació. Amb aquests enfocaments podem arribar a troballes a les quals no arribaríem per mitjà de quantificació i l'anàlisi estadística de les dades. Per la naturalesa de la recerca considerem que una metodologia qualitativa ens ajudarà a trobar una resposta més adequada en el context en el qual ens trobem. Els resultats d'una recerca qualitativa en general no pretenem extrapolar-los, tenen significació més acotada al grup o població per al qual l'hem desenvolupat. Pot ser es poden concloure amb hipòtesis que en noves recerques podem buscar verificar amb anàlisi quantitatives. Però no verifiquem hipòtesis.

En la recerca qualitativa no quantificarem dades qualitatives que recollim, sinó que farem un procés no matemàtic d'anàlisi i interpretació d'informacions cercant de descobrir conceptes i relacions en les dades brutes i després organitzar-los en un esquema explicatiu teòric.

⁶⁸ En una recerca titulada *Disseny i desenvolupament d'un programa de relaxació vivencial aplicada a l'aula*, el Dr Luis López, que en acabar demanava aprofundir sobre pedagogia i interioritat, fa una aplicació d'una metodologia quantitativa per valorar com la realització de determinades practiques de relaxació a l'aula té efectes sobre els resultats acadèmics dels alumnes (López, 2010). La realització de pràctiques de relaxació i els resultats acadèmics són variables mesurables, quantificables i correlacionables.

Els mètodes qualitius poden usar-se per explorar el que s'anomenen "àrees substantives", és a dir, àrees particulars, delimitades, sobre les quals es coneix poc o molt però es busca obtenir un coneixement nou. Aquests mètodes permeten elaborar teories substantives sobre àrees específiques. "Fent la Teoria fonamentada, em vaig esforçar per emfatitzar la complexitat del món i, per tant, la llibertat, autonomia i llicència necessàries per escriure una teoria generada que expliqui què està passant en aquest món, començant per àrees substantives" (Glaser, 2002, 23), per àrees particulars, empíriques (àrees en què codifiquem la "substància" de les dades, Stern, 1980), en contrast amb la recerca que es duu a terme en àrees més conceptuals que pot donar lloc a teories formals, que cerquen la comprensió d'un concepte més abstracte sense una particular connexió amb una àrea substantiva específica. Glaser i Straus (1967) distingien les teories substantives, també denominades de rang mitjà o intermèdies, de les teories formals que tenen un abast major⁶⁹. Una teoria substantiva és un pas estratègic en la formulació i generació de teories fonamentades formals (Glaser i Strauss, 1995, 79).

Per a obtenir i elaborar dades qualitatives són valuoses característiques com la intuïció, el criteri, l'experiència, que en un mètode quantitatiu considerariem poc rellevants o fins i tot creadores de biaixos.

Les metodologies qualitatives ens ajudaran a obtenir dades descriptives a partir de diverses fonts d'informació: les paraules de les persones, parlades i escrites, conductes observables, descripció de materials, eines, documents... De la informació en derivarem dades descriptives. Segons Taylor i Bodgan (Taylor;Bodgan, 1987, 20-23) la recerca qualitativa es caracteritza per:

⁶⁹ Serien teories substantives una teoria sobre de la cura de determinats malalts, teories sobre els comportaments de persones d'una determinada regió, teories sobre perquè uns determinats professionals abandonen les seves professions, teories sobre factors de credibilitat dels polítics, teoria sobre l'establiment de la identitat envers les activitats físiques per part dels nens i nenes... Són teories formals, per exemple, la teoria de l'atribució social de la psicologia sobre l'explica del comportament propi a partir de l'observació del dels altres, les teories de la regulació de l'economia per explicar les transformacions de les estructures econòmiques, la teoria sobre les lògiques de reciprocitat social que explica les reaccions de les persones davant dels dirigents (Rodríguez, 2008), o la teoria general de l'evolució de Darwin i Wallace en ciències biològiques.

1. És inductiva.
2. L'investigador veu l'escenari i a les persones en una perspectiva holística;
3. Els investigadors ha de ser sensible als efectes que ell mateix causa sobre les persones que són objecte del seu estudi.
4. L'investigador tracta d'entendre a les persones dins del seu marc de referència.
5. L'investigador suspèn o aparta les seves pròpies creences, perspectives i predisposicions.
6. Per a l'investigador totes les perspectives són valuoses.
7. Els mètodes qualitius són humanistes.
8. L'investigador dona èmfasi a la validesa en la seva investigació (en contrast a la precisió)
9. Per a l'investigador tots els escenaris i persones són dignes d'estudi.
10. La investigació qualitativa és un art.

Una comparació entre els dos paradigmes la tenim en aquesta taula:

Taula 2. Atributs dels paradigmes qualitius i quantitius

Paradigma qualitatiu	Paradigma quantitatiu
Advoca per la utilització dels mètodes qualitius.	Advoca per la utilització dels mètodes quantitius.
Fenomenologisme i <i>verstehen</i> (comprensió) "interessat en comprendre la conducta humana des del propi marc de referència de qui actua".	Positivisme lògic; "Busca els fets o causes dels fenòmens socials, prestant escassa atenció dels estats subjectius de la individuus"
Observació naturalista i sense control.	Mesura penetrant i controlada.
Subjectiu.	Objectiu.
Pròxim a les dades; perspectiva "des de dins".	Al marge de les dades; perspectiva "des de fora".

Paradigma qualitatiu	Paradigma quantitatiu
Fonamentat en la realitat, orientat als descobriments, exploratori, expansionista, descriptiu i inductiu.	No fonamentat en la realitat, orientat a la comprovació, confirmatori, reduccionista i hipotètic.
Orientat al procés.	Orientat al resultat.
Vàlid: dades "reals", "riques" i "profundes. No generalitzable: estudis de casos aïllats. Holista.	Fiable: dades "sòlides" i repetibles. Generalitzable: estudis de casos múltiples. Particularista.
Assumeix una realitat dinàmica.	Assumeix una realitat estable.

Font: Segons T. D. Cook i CH. S. Reichardt (Cook i Reichardt, 1986)

Segons què vulguem conèixer, segons les preguntes que ens fem i les situacions de partida que tindrem, ens convé més un o altra d'aquests paradigmes. Alhora cal dir que en el debat sobre el lloc propi dels mètodes qualitatius i quantitius en la recerca es donen postures extremes com la dels puristes i dels situacionalistes, que afirmen que aquests dos mètodes han de mantenir-se separats, els primers, afirmant que han de formar part de treballs totalment diferents i els situacionalistes afirmant que han d'anar de costat en el mateix estudi. Trobem també la situació intermitja que cerca integrar ambdues metodologies. "Nombres i paraules es poden utilitzar conjuntament de diverses maneres per produir anàlisis més penetrants de fenòmens complexos que no pas el que es pot aconseguir per una o altra sola" (Rossman i Wilson, 1985, 641). La recerca qualitativa pot fer servir dades, però ho fa per tenir present la presència o la importància de determinades dades, de categories que interessin per a la recerca, no per justificar conclusions basades en la freqüència o la significació estadística.

Es duen a terme molts debats al voltant del valor científic de la recerca qualitativa. Alguns rebutgen aquesta recerca perquè no permet generalitzar les respostes que formula. La recerca qualitativa genera coneixement contrastable

seguint una metodologia rigorosa i que permet ser replicada. Però el coneixement que aporta permet formular hipòtesis de rang mitjà, que poden donar lloc a noves recerques qualitatives o quantitatives. Creiem que és suggeridora la reflexió que es fan en aquest debat quan s'afirma que la recerca qualitativa forma part essencial de l'arc de coneixement (Sale i Thielke, 2018). Dins d'aquesta comprensió és il·lustratiu com les recerques quantitatives, per exemple en el camp de la bioquímica clínica, incorporen elements de recerca qualitativa en els inicis de les recerques quantitatives.

4.3 Elecció del mètode

Per a l'objecte propi d'aquesta recerca, concretat en el capítol 2 (Propòsits de la recerca) hem descartat qualsevol mètode de camp quantitatiu que a partir de dades obtingudes i del seu tractament estadístic ens aportés a l'objecte de la recerca (Sandín, 2013, 36).

Abans de poder fer una recerca quantitativa sobre l'educació integral o la subjectivitat tal com plantejem en aquest estudi, cal un treball previ de definir de què estem parlant, cal cercar sistematitzar i elaborar una comprensió, que posteriorment podria ser objecte de concrecions d'aula que sí serien objecte de recerques quantitatives.

S'han dut a terme i s'estan duent a terme recerques en què ens preguntem per la interioritat, per l'atenció a diverses dimensions de la persona, en les quals hi ha enfocaments molt acotats que demanen un tractament quantitatiu. Per posar un exemple és el cas de la tesi doctoral anteriorment esmentada titulada *Disseny i desenvolupament d'un programa de relaxació vivencial aplicada a l'aula* elaborada pel Dr, Luis López González (López, 2010) en què es cerca la correlació estadísticament significativa entre determinades pràctiques de relaxació a l'aula i la competència relaxatòria, la competència emocional, el clima d'aula i el rendiment acadèmic.

En el mateix sentit trobem recerques quantitatives de com el *mindfulness* té efectes sobre característiques fisiològiques, psíquiques o d'aprenentatge dels i les alumnes. Per exemple la tesi *The Effects of classroom-based mindfulness meditation on MBA student mindfulness* (Blackburn, 2015), o la recerca orientada a valorar la influència de pràctiques de *mindfulness* en el resultat acadèmic (Grade point average, GPA) dels estudiants, com en *The impact of classroom-based meditation practice on cognitive engagement, mindfulness and academic performance of undergraduate college students* (Napora, 2013), en què es treballa amb dissenys quantitius, mostres aleatòries, representativitat de les mostres, grups de control, etc.

En el cas d'aquesta recerca en què es cerca elaborar una conceptualització, i que té per tant un caràcter de formulació teòrica, seguint la literatura existent hem considerat que convenia un procés no matemàtic d'interpretació, realitzat amb el propòsit de descobrir conceptes i relacions en les dades brutes i després organitzar-los en un esquema explicatiu teòric. En aquest cas són pertinents els mètodes qualitius perquè poden usar-se per explorar àrees substantives sobre les quals es coneix poc o molt però es busca obtenir un coneixement nou. Per la literatura consultada es considerava que la Teoria fonamentada podria ser la metodologia que millor s'adaptava, però aquesta era una opció que calia contrastar i justificar.

Existeixen nombrosos mètodes i tècniques per fer recerca qualitativa⁷⁰ cadascuna de les quals té una major aplicació en determinades disciplines (antropologia, psicologia, sociologia, educació, economia, etc.).

⁷⁰ Renata Tesch en el seu llibre sobre tipus de metodologies (Tesch, 1990) descriu les següents: Etnografia de comunicació, Anàlisi de contingut, Anàlisi del discurs, Etnociència, Etnografia estructural, Interaccionisme simbòlic, Etnometodologia, Fenomenologia, Investigació-acció, Avaluació qualitativa, Recerca col·laborativa, Recerca crítica / emancipadora, Etnografia holística, Estudi de casos / Històries de la vida, Hermenèutica, Coneixença educacional, Fenomenologia reflexiva, Recerca heurística, Realisme transcendent, Anàlisi de l'estructura d'esdeveniments, Teoria fonamentada, Anàlisi de contingut etnogràfic, Psicologia ecològica. A aquesta llista hi podríem afegir altres com, estudi de narratives, indagació intuïtiva, anàlisi temàtica, inducció analítica, etc..

Hi ha un debat per distingir entre plantejaments epistemològics, metodologies, dissenys i tècniques, donat que en alguns casos hi poden haver diferents plantejaments. Actualment també es fan usos híbrids de metodologies qualitatives⁷¹. També s'utilitzen de manera combinada metodologies qualitatives i quantitatives. Els desenvolupaments de la tecnologia permeten noves oportunitats per a les metodologies de recerca.

Manuais de referència de metodologia de recerca (Babbie, 2012; Creswell, 2014; Savin-Baden i Howell, 2013) citats per Roberto Hernández *i al.* (Hernández, Fernández, i Baptista, 2014, 470) proposen una classificació més simple de les metodologies de grans grups genèrics —també es parla de dissenys de recerca— de recerca qualitativa que són:

- a) Teoria fonamentada.
- b) Dissenys etnogràfics.
- c) Dissenys narratius.
- d) Estudis fenomenològics.
- e) Estudis de cas qualitatiu.
- f) Dissenys d'investigació-acció.

Diversos autors han desenvolupat anàlisis que ajuden a orientar-se en la metodologia a escollir en funció de la pregunta de recerca (Creswell, Morse, etc.). Tenint present la taula sintètica del llibre monogràfic sobre metodologies de la recerca que a partir de diversos autors especialitzats en metodologies de recerca vinculen les preguntes de recerca amb els dissenys a utilitzar i amb el tipus d'informació que proporcionen (Hernández, Fernández, i Baptista, 2014, 471), i consultant diverses fonts que esmentem, hem elaborat la taula següent on es

⁷¹ Per exemple la Teoria fonamentada és una metodologia per crear teoria qualitativa que utilitza un disseny en què es dona un procés continuat de retorn a la codificació i anàlisi durant tot el període de recopilació de dades, cosa que suposa un exercici iteratiu de les dades a la teoria i de la teoria a les dades en què l'investigador és un "instrument de recerca" (d'aquí la importància de la sensibilitat teòrica). En canvi en l'anàlisi temàtica no es comença la codificació fins que s'han recollit totes les dades i s'espera recollir, constatar el que diuen les dades, no té una pretensió de construir teoria. La Teoria fonamentada seria més una metodologia de recerca qualitativa que es deriva d'un acostament epistemològic molt específic, mentre que l'anàlisi temàtica seria més una tècnica d'anàlisi de dades o una metodologia en general. Alhora hi ha elements de l'anàlisi temàtica, com la codificació, que es poden aplicar en la Teoria fonamentada.

presenten aquests grans grups de metodologies de recerca qualitativa. Presentem aquesta versió molt resumida conscients que hi ha diverses versions o definicions dels diferents tipus d'anàlisi aquí indicats. Hem de dir també que aquestes metodologies bàsicament qualitatives poden utilitzar-se també dins de recerques quantitatives.

Taula 3. Comparació de mètodes de recerca qualitativa

Disseny, marc o abordatge	Explicació	Focus	Pregunta d'investigació	Recull de dades Informació que proporciona
Teoria fonamentada	Metodologia específica en la qual el resultat final de la investigació és una teoria que emergeix a partir de les dades. Recerca inductiva en què l'investigador planteja qüestions al voltant de les respostes dels entrevistats o a partir de registres (diaris, documents, etc.).	Desenvolupat una teoria que estigui fonamentada en dades de camp.	Preguntes sobre processos i relacions entre conceptes que conformen un fenomen.	<ul style="list-style-type: none"> • Categories del procés o fenomen i els seus vincles. Teoria que explica el procés o fenomen (problema de recerca) i en fa una descripció i una teorització. • Entrevistes, codis oberts i codis axials.
Etnogràfic	Per descriure, analitzar idees, creences, significats, pràctiques de grups, cultures, comunitats en un lloc o context determinat. Hi ha mètodes etnogràfics de recollida de dades (entrevistes, anàlisi de documents, històries de vida, diaris de notes, observació de participants) i l'etnografia com a anàlisi i interpretació sociocultural d'aquests dades (descripció interpretativa o reconstruccions dels significats simbòlics dels participants i dels patrons de la interacció social).	Estudi d'una cultura d'una comunitat.	Preguntes sobre les característiques, estructura i funcionament d'un sistema social (grup, organització, comunitat, subcultura, cultura), des d'una família, àrea, ciutat...	<ul style="list-style-type: none"> • Descripció i explicació dels elements i categories que integren al sistema social: història i evolució, estructura (social, política, econòmica, etc.), interaccions, llenguatge, regles i normes, patrons de conducta, mites i ritus. • Observacions, documents, entrevistes

Disseny, marc o abordatge	Explicació	Focus	Pregunta d'investigació	Recull de dades Informació que proporciona
Narratiu	<p>Per estudiar les narratives, és a dir, descriure i analitzar històries de vida, experiències que s'esdevenen al llarg del temps amb les quals comuniquen idees sobre el que passa, perquè passa, l'explicació del que ha passat. S'utilitza per fer més explícit allò que és tàcit i per explorar situacions en què es coneix poc sobre el que es vol estudiar. És un estudi del text a partir del text, Sovint trobem que es fa una anàlisi del discurs de narratives.</p>	Estudi de narracions.	<p>Preguntes orientades a comprendre una successió d'esdeveniments, a través de les històries o narratives de qui viuen (experiències de vida sota una seqüència cronològica). Esdeveniments com una catàstrofe, una elecció, la biografia d'un individu, etcètera.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Històries sobre processos, fets, esdeveniments i experiències, seguint una línia de temps, reunides en una narrativa general. • Categories relacionades amb contes històrics i narratius. • Anàlisi de documents, artefactes, biografies.
Fenomenològic	<p>Estudi que pretén reconèixer les percepcions i significat per a les persones d'un determinat fenomen o experiència. Es posa, doncs, l'èmfasi en l'experiència i la interpretació. En la conducció d'un estudi fenomenològic el foc estarà en l'essència o estructura d'una experiència (fenomen) explorant sistemàticament el sentit del que s'aconsegueix i la forma en què s'aconsegueix.</p>	<p>L'experiència del participant (d'algun fenomen, experiències individuals i subjectives) és el centre de la recerca.</p>	<p>Preguntes sobre l'essència de les experiències: el que diverses persones experimenten en comú respecte a un fenomen o procés.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Experiències comunes i diferents. Les categories que es presenten sovint en les experiències. • Entrevistes.

Disseny, marc o abordatge	Explicació	Focus	Pregunta d'investigació	Recull de dades Informació que proporciona
Estudi de casos	<p>Història documentada d'una persona, grup, organització o esdeveniment. Es busca analitzar i comprendre diferents aspectes d'un mateix fenomen a través de molts tipus de fonts de dades. L'estudi de casos s'utilitza per obtenir una comprensió en profunditat d'una situació i del seu significat per als implicats. L'interès es posa en el procés més que en el producte, en el context més que en una variable específica, en el descobriment més que en la confirmació.</p>	<p>Una organització, una entitat, un individu, un esdeveniment.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Descripcions, anàlisi intensius d'unitats o sistemes delimitats (un individu, un col·lectiu un esdeveniment). • Entrevistes, documents, informes, observacions.
Investigació-acció	<p>Estudio de realitats socials, amb la intenció d'intervenir en les situacions sovint quotidianes i immediates per millorar pràctiques concretes. Té la pretensió de propiciar el canvi social, transformar la realitat, la qualitat de l'acció dins d'ella.</p>	<p>Situacions que hom vol modificar.</p>	<p>Preguntes sobre problemàtiques o situacions d'un grup o comunitat (inclosos canvis).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnòstic de problemàtiques socials, polítiques, laborals, econòmiques, etc., de natura col·lectiva. • Categories sobre les causes i conseqüències de les problemàtiques i les seves solucions.

Taula. Comparació de mètodes de recerca qualitatives. Elaboració pròpia a partir de (Hernández, Fernández, i Baptista, 2014; Sayago, 2014; Edwards, 2015; Burck, 2005; Cano i González, 2010)

El tipus de metodologies d'anàlisi qualitativa o també anomenats dissenys de recerca qualitativa se n'han fet diverses agrupacions. De manera anàloga a la distinció que es fa en els estudis socials entre explicació i comprensió, es fan agrupacions de metodologies entre les explicatives o descriptives i les interpretatives. Tindríem així entre les descriptives, les etnogràfiques, les narratives, les fenomenològiques, la investigació-acció. Dins de les interpretatives hi trobaríem la Teoria fonamentada, la inducció analítica, l'anàlisi qualitativa de contingut (Universidad de Jaén, n.d.; Cho i Lee, 2014).

De Tesch (1990, 27ss), que va ser pionera en la revisió dels diferents tipus de recerca qualitativa i Vallés (1999) trobem la proposta d'una classificació en dos grans grups que és el de les metodologies d'anàlisi estructural, les metodologies d'anàlisi interpretativa.

Les metodologies d'anàlisi estructural cerquen comprendre els continguts subjacents en entrevistes, discursos, imatges, situacions i l'estructura simbòlica que hi ha dins d'ells o les estructures socials que les impregnen, que les condicionen. És a dir, comprendre l'efecte de la cultura en la pràctica de les persones, les lògiques o regles culturals, a partir de cercar descobrir la lògica i estructura interna, les relacions entre elements interns que hi ha en un text, una entrevista, un discurs... Dins de l'anàlisi estructural hi ha un gran subgrup amb un caràcter singular que és el de les metodologies de l'anàlisi del discurs per la seva extensió en recerques qualitatives.

Les metodologies d'anàlisi interpretativa pretenen la comprensió dels significats de les accions humanes, preguntar-se i proposar respostes a perquè es dona determinat fenomen, com es desplega al llarg del temps (Elliot i Timulat, 2005, 149). Es cerca trobar una clau o claus -categories centrals- que ajudin a interpretar les dades que hem obtingut en entrevistes, discursos, documents, imatges.

Existeix tanmateix una dificultat d'assenyalar els límits entre aquests grans grups, perquè al mateix temps que s'emfatitzen les seves característiques, s'amaguen les semblances (Carrero, Soriano, i Trinidad, 2012, 12-13).

Una classificació de les metodologies que hi ha dins d'aquests dos grans grups és:

Anàlisi estructural:

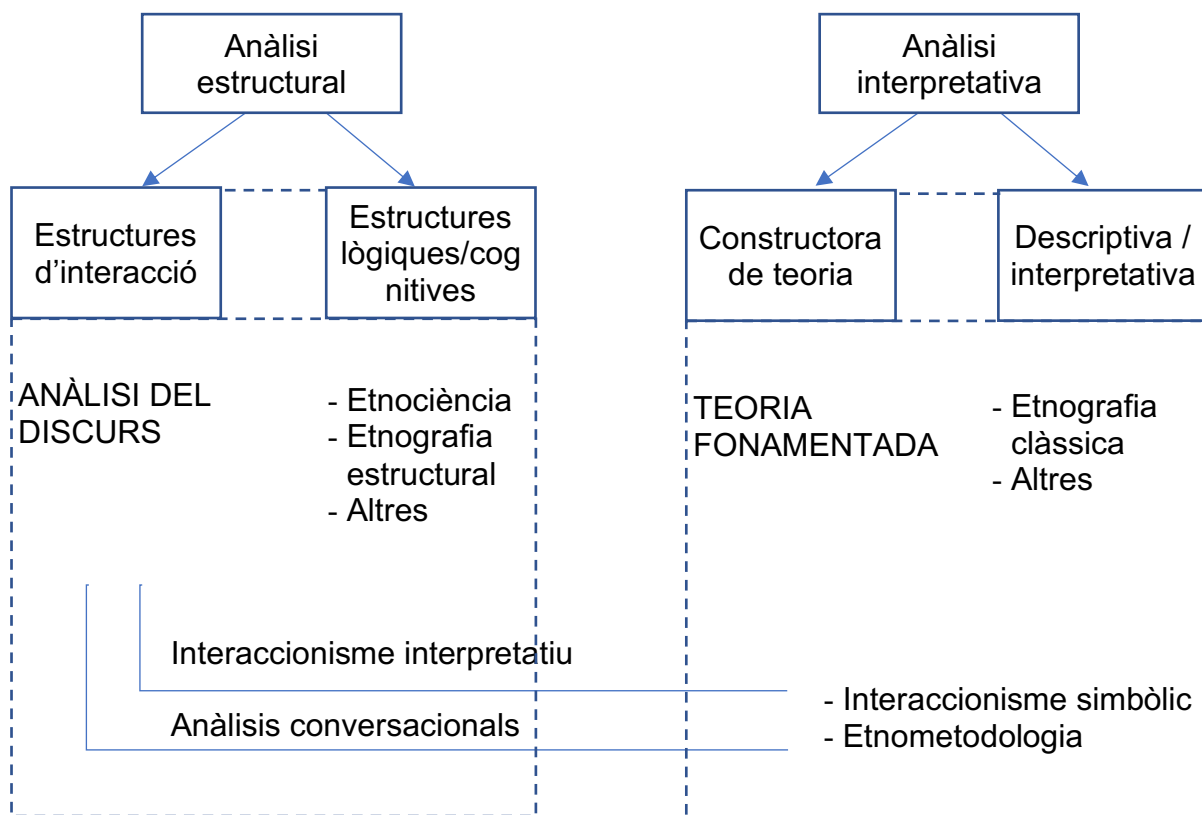
- l'anàlisi del discurs.
 - o Interaccionisme interpretatiu i l'anàlisi conversacional, que estan en relació l'interaccionisme simbòlic i l'etnometodologia de l'anàlisi interpretatiu.
- etnografia de la comunicació.
- etnociència.
- anàlisi estructural d'esdeveniments.
- etnografia estructural.

Anàlisi interpretativa:

- estudis orientats al significat.
 - o Teoria fonamentada.
- estudis per a la identificació de ciències patrons o dels diversos significats.
 - o etnografia clàssica.
 - o procediments interpretatius / descriptius.

Dins d'aquest conjunt considera que els dos tipus o estils d'anàlisi centrals són l'anàlisi del discurs en la part estructural i la Teoria fonamentada en l'anàlisi interpretacional (Valles, 1999, 387-388).

Figura 2. Classes d'anàlisi qualitativa.



Font: Basat en Tesch (1990) i adaptat per Vallés (1999)

L'elecció de la metodologia depèn del plantejament que fem amb la pregunta de recerca. Seguint els paràgrafs anteriors en el nostre cas trobem que es donen semblances i diferències entre dues metodologies de recerca qualitativa possibles per a aquesta recerca. Es tracta de la Teoria fonamentada, “una metodologia general, una manera de pensar sobre la conceptualització de dades” (A. Strauss i Corbin, 1994, 275), i de l'anàlisi qualitativa de continguts, com a mètode per classificar materials orals o escrits en un nombre efectiu de categories de significats similars (Moretti i al., 2011, 420). En el mateix article esmentat, Moretti cita la definició de Hsieh and Shannon per a l'anàlisi qualitativa de contingut: "Mètode de recerca per a la interpretació subjectiva del contingut de les dades de text mitjançant el procés de classificació sistemàtica de codificació i identificació de temes o patrons" (Hsieh i Shannon, 2005, 1278).

Donades les similituds entre ambdues metodologies, seguint Ji Young Cho i Eun-Hee Lee (Cho i Lee, 2014, 15) tenim present aquesta taula comparativa de les dues metodologies esmentades per a l'opció de metodològica que estem fent.

Taula 4. Resum de la comparació entre l'enfocament de la Teoria fonamentada i el de l'anàlisi qualitativa de contingut

	Teoria fonamentada	Anàlisi qualitatiu de contingut
Semblances		
	Basat en la investigació naturalista. Flexibilitat d'utilitzar múltiples fonts de dades. Passos sistemàtics en l'anàlisi. Cercar temes mitjançant el procés de codificació. Codificació del text en categories o temes. Segueix el mètode de fiabilitat de l'anàlisi qualitativa.	
Diferències	Teoria fonamentada.	Anàlisi qualitatiu de contingut.
Bases filosòfiques	Interaccionisme social. Reacció al positivisme.	Reacció a l'anàlisi quantitativa de contingut.
Característiques	Anàlisi comparativa constant Mostreig teòric. Requereix un alt grau de transformació i interpretació de dades.	Flexibilitat d'utilitzar tant els enfocaments inductius com deductius en l'anàlisi de dades. Facilitació de l'anàlisi dels contingut de significat, manifestos i/o latents, de les comunicacions.
Objectius de la investigació	Generar una teoria.	Descriure el significat dels materials. Desenvolupar categories o temes.
Procés d'anàlisi de dades	Codificació oberta. Codificació axial. Codificació selectiva (Corbin i Strauss, 1990). Codificació substantiva. Codificació teòrica (Glaser, 1978; 1992). Codificació inicial. Codificació enfocada. Codificació teòrica (Charmaz, 2006).	Enfocament inductiu: - Selecció de les unitats d'anàlisi - Codificació oberta - Creació de categories - Codificació de dades - Revisió de categories Enfocament deductiu: Selecció de les unitats d'anàlisi Decidir i definir categories derivat de la teoria prèvia

	Teoria fonamentada	Anàlisi qualitatiu de contingut
		Codificació de dades en categories Predeterminades. Revisió de categories.
Resultats de la investigació	Teoria substantiva.	Llista de categories o temes. Significat de materials qualitius.
Mètode d'avaluació	Densitat conceptual. Sensibilitat teòrica.	No hi ha mètodes d'avaluació específics només per a anàlisi de contingut. Segueix la fiabilitat de les anàlisi qualitatives.
Punts forts	Flexibilitat i creativitat en l'enfocament de la investigació. Obertura en la creació d'una nova teoria. Comprensió holística. Procediment d'anàlisi ben definit.	
Febleses	Requereix coneixement en la versió exacta de l'enfocament de la Teoria fonamentada. Estricte procés de saturació. Risc de no generar teoria significativa malgrat el temps i l'energia dedicats. Dificultat per anticipar el marc del temps de recerca.	Inadequat per a exploracions obertes o investigacions descriptives. Procediments que requereixen molta feina i consum de temps. Procés d'anàlisi menys establert.

Quan analitzem els objectius de les dues metodologies en relació amb les preguntes de recerca considerem que la metodologia més adequada en aquesta recerca és la de la Teoria fonamentada.

La Teoria fonamentada és especialment útil quan les teories disponibles no expliquen el fenomen o plantejament del problema, o bé, quan no cobreixen als participants o mostra d'interès (Creswell, 2005, citat per Salgado, 2007). La Teoria fonamentada va més enllà dels estudis previs i els marcs conceptuals preconcebuts, en recerca de noves formes d'entendre els processos socials que

tenen lloc en ambients naturals (Salgado, 2007, 72). D'una altra manera, la Teoria fonamentada ens proporciona una metodologia científica per explorar la realitat, trobar informació de valor, elements o factors comuns, o factors no comuns, connexions...

En aquesta recerca seguirem la Teoria fonamentada (veure més avall), concepte que engloba actualment diverses versions de l'ensenyament de Barney G Glaser i Anselm Strauss⁷² seguits i diversificats posteriorment. Aquest mètode s'ha mostrat vàlid en recerques com aquesta en què ens plantegem assolir elements de teorització a partir de l'experiència de persones i induir una teoria fonamentada en elles.

4.4 La Teoria fonamentada

La Teoria fonamentada no és una teoria, sinó una metodologia per descobrir teories que dormiten en les dades.

Strauss i Corbin

4.4.1 Consideracions generals

D'un estudi molt posterior a l'inici de la Teoria fonamentada⁷³ que tenia el propòsit de clarificar la seva aplicació, n'extraïem una definició sintètica:

⁷² Esmentem com obres inicials de la difusió d'aquesta metodologia *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research* (Glaser i Strauss, 1967), *Time for Dying* (Glaser i Strauss, 1968), *Theoretical sensitivity. Advances in the Methodology of Grounded Theory* (Glaser, 1978), *Basics of Grounded Theory Analysis* (Glaser, 1992), *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques* (A. Strauss i Corbin, 1990).

⁷³ De l'anglès, Grounded Theory. Per a més precisió caldria dir sempre: teoria fonamentada en les dades. Algunes traduccions prefereixen traduir el terme anglès com de Teoria fundada.

La recerca amb Teoria fonamentada forma part d'una tradició qualitativa basada en la comparació de conceptes. Els defensors d'aquest mètode comparatiu constant proposen que s'agrupin i s'etiquetin conceptualment dades similars durant un procés anomenat codificació oberta. Després es classifiquen els conceptes (es categoritzen) i les categories s'enllacen i s'organitzen relacionant-les en un procés anomenat codificació axial. Es desenvolupen condicions i dimensions i, finalment, a través d'un procés interpretatiu anomenat codificació selectiva, emergeix una teoria" (Scott i Howell, 2008, 2).

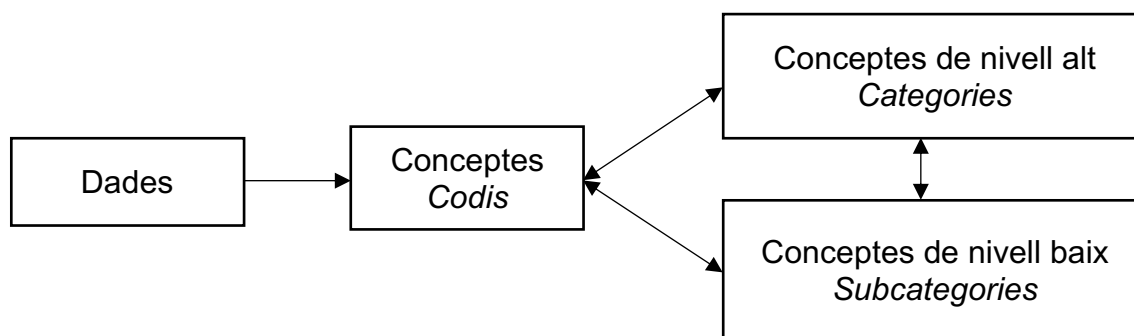
El que fem amb la Teoria fonamentada és que a partir d'una *informació* (que obtenim en entrevistes en aquesta recerca, però que podríem obtenir d'altres fonts: enregistraments, documents, etc.), induïm *dades* (etiquetes que posarem a conjunts d'informació) que elaborarem en diverses etapes (diversos tipus de codificació) fins arribar a una teorització o a la seva abstracció (una teoria fonamentada en les dades) que expliqui de manera integrada el tema, problemàtica que volíem estudiar. La Teoria fonamentada ens serveix per descobrir un procés social bàsic. No la utilitzem per fer una descripció d'un fenomen.

La Teoria fonamentada és una metodologia d'anàlisi qualitativa. Però anàlisi qualitativa no vol dir no objectivable. Amb la Teoria fonamentada volem objectivar al màxim sense arribar a la verificació quantitativa. Aquesta metodologia ens ha de permetre que uns investigadors puguin resseguir la racionalitat d'una recerca duta a terme per un altre, i que puguin arribar a les mateixes conclusions. Com a metodologia qualitativa la sensibilitat de l'investigador té una importància que no tindria en una metodologia quantitativa. Això no ha d'impedir, tanmateix, que hi hagi una objectivació plausible. Per ajudar a aquesta objectivació ens ajuda la revisió per parells i la triangulació.

La Teoria fonamentada tot i ser una metodologia d'anàlisi qualitativa pot treballar amb dades quantitatives o qualitatives⁷⁴. En aquesta recerca, treballarem amb dades qualitatives i farem l'ús de dades quantitatives que ens ajudin a comprendre millor el significat de les dades qualitatives.

El procés que fem amb la Teoria fonamentada és partir de dades o dades brutes (raw data) a les quals, en un procés de codificació, en primer lloc, els hi assignem conceptes, o paraules o etiquetes que representen idees contingudes en les dades (també els denominem codis). En un segon moment, identifiquem conceptes de nivell alt (als que ens referim com a categories o temes), que agrupen conceptes de nivell baix (als que ens referim com subcategories o subtemes).

Figura 3. Conceptualització de les dades



El procés és, doncs: Dades (en brut) → Conceptes (Codis) → Agrupació dels conceptes (Subcategories i Categories) → Teoria

Les dades són les unitats de contingut inicial (una paraula, una frase, d'una entrevista, d'un document; un detall d'una imatge), a les quals hi assignem un concepte (un codi, una etiqueta, que ja és una primera interpretació de les

⁷⁴ La Teoria fonamentada, per bé que sovint s'aplica en recerques qualitatives, no és en si mateix un mètode de recerca qualitativa, sinó un mètode general de recerca que pot tractar diverses fonts de dades, tan qualitatives com quantitatives (Escudero, 2013, 99). El tipus d'informació que es pot tractar en la Teoria fonamentada pot provenir d'entrevistes programades, de trobades informals, de documents d'àudio, de vídeo, mitjans de comunicació, que per un procediment de codificació convertim en dades. El programari utilitzat en aquesta recerca, *Atlas.ti*, permet utilitzar totes aquestes fonts d'informacions per convertir-les en dades.

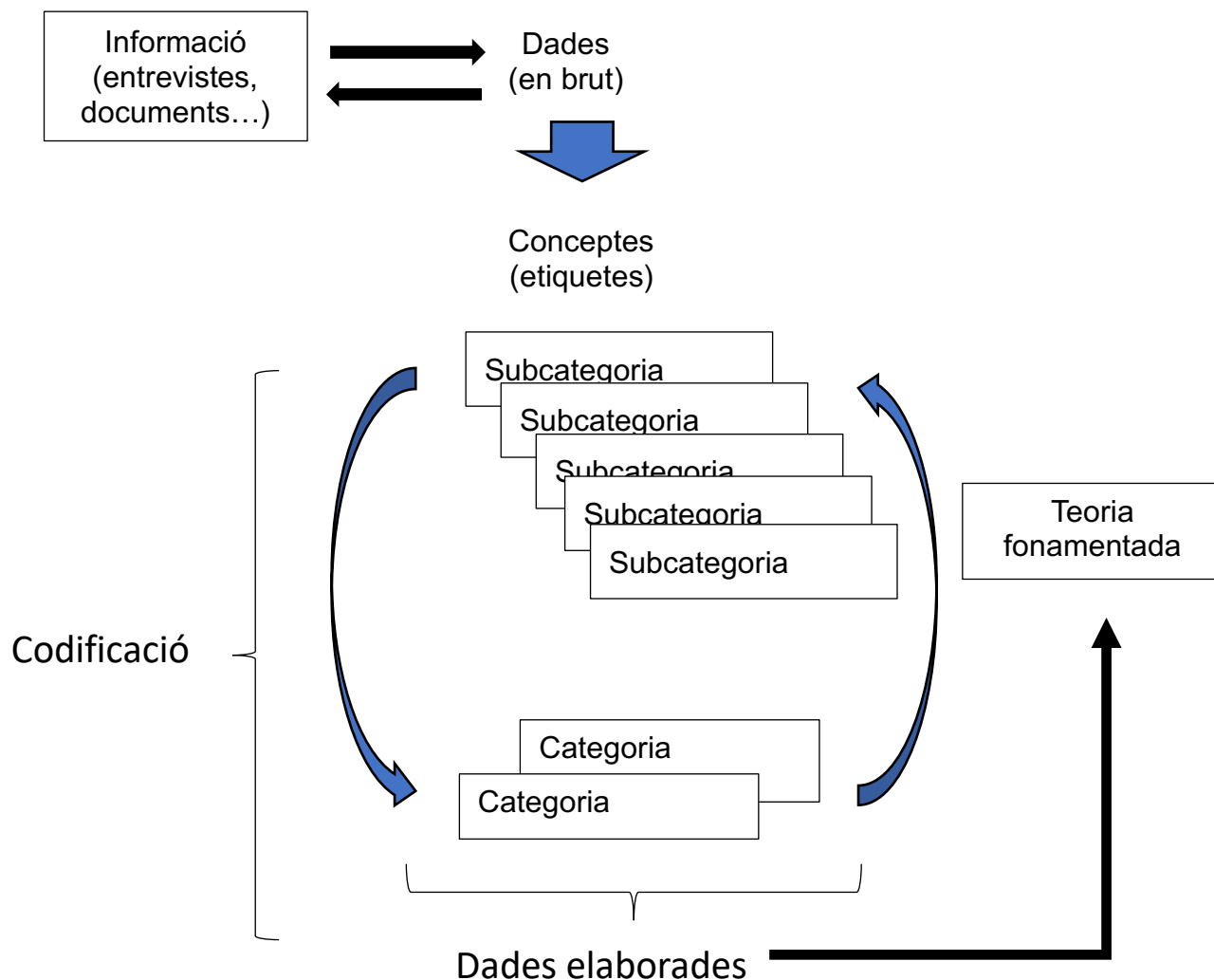
dades). Els conceptes els agrupem en un segon nivell d'interpretació i abstracció, d'acord a les seves propietats. Alguns autors utilitzen la Teoria fonamentada acabant en aquest segon nivell, al que anomenen categories. Altres autors, entre ells Glaser, Straus, Corbin agrupen les categories del segon nivell en un tercer nivell d'interpretació i abstracció, també d'acord a les seves propietats. Aleshores al segon nivell l'anomenem subcategories i el tercer nivell categories.

Tot això ho fem seguint una metodologia precisa i amb un procés iteratiu i dinàmic, és a dir, no seguim un procés seqüencial de dades → conceptes → subcategories → categories, sinó que, per exemple, en desenvolupar una subcategoria podem necessitar definir nous conceptes, o que identifiquem, en primer lloc, una Categoria i després les seves Subcategories⁷⁵.

Dit d'una altra manera, a la mesura que anem codificant, alguns conceptes incrementen la seva densitat conceptual, és a dir, representen a més dades o es tracta d'idees que agrupen a altres idees, esdevenint aleshores Subcategories o Categories (Monge Acuña, 2015, 79).

⁷⁵ Ens trobem amb una diversitat de denominacions segons diferents autors. El que aquí hem denominat *Subcategories i Categories* (seguint Straus, Corbin, Glaser), altres autors, seguint la terminologia d'alguns programaris usats freqüentment per ajudar-nos en aquest procés d'anàlisi, s'anomenen *subcodis i codis* respectivament, o subfamílies i famílies, o sub-temes i temes. Altres autors parlen de *codis i categories* respectivament. Altres parlen de *categories descriptives i categories centrals* també respectivament. Alguns autors només parlaran de dades, codis i categories. Existeix una dificultat terminològica. És digne de menció el treball de Straus i Corbin, que en les darreres edicions de la seva obra de referència *Basics of Qualitative Research Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, comencen els capítols amb la definició de termes (J. Corbin i Strauss, 2015).

Figura 4. Procés d'elaboració de les dades



També podríem expressar el procés que es duu a terme en 3 etapes:

Recollir dades $\leftarrow \rightarrow$ ordenar els conceptes $\leftarrow \rightarrow$ teoritzar

Amb aquesta manera de procedir de la *teoria fonamentada en dades*, no pretenem, doncs, descriure la realitat, sinó elaborar una teoria a partir de la realitat.

Una explicació més extensa de la Teoria fonamentada i del procés i funcionament emprat en la recerca la fem en els punts següents.

4.4.2 Origen i fonaments

La Teoria fonamentada (o Teoria fundada, *Grounded Theory*, a vegades també denominada com Teoria fonamentada emergent) va ser creada pels sociòlegs nord-americans Barney G Glaser (1930) i Anselm Strauss (1916-1996). En una col·laboració entre els dos en què estudiaven la problemàtica de la mort (com l'expectació de la mort pels propis malalts per una banda i els seus parents, per altra, era clau per entendre la interacció entre malalts i familiars) van publicar el 1965 la primera aplicació del que després seria denominada Teoria fonamentada (Glaser i Strauss, 1965). Dos anys més tard, el 1967, van publicar *The Discovery of Grounded Theory* (Glaser i Strauss, 1967) que proposava i invitava a aplicar aquesta nova metodologia, donant-li un caràcter científic, i que volia legitimar la recerca qualitativa en un entorn científic que privilegiava la recerca quantitativa. Amb la seva publicació també mostraven com es podien construir teories a partir de dades, pretensió qüestionada per altres investigadors qualitativus.

Posteriorment per les diferències d'enfocaments en com aplicar el mètode de la Teoria fonamentada, Straus es va separar de Glaser. La diferència de punts de vista es va fer més clara amb la publicació per part de Strauss de *Qualitative Analysis for Social Scientists* (Strauss, 1987). Strauss va seguir un desenvolupament propi de la Teoria fonamentada en col·laboració amb Juliet Corbin amb qui va publicar *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques* el 1990, publicació de la qual s'han fet diverses edicions fent un important desenvolupament de la primera, i que són una obra de referència important d'aquesta metodologia (Corbin i Strauss, 2008, 2015; Strauss i Corbin, 1998; Strauss i Corbin, 2002).

El 1992 Glaser va escriure una crítica a la primera edició d'aquest llibre on afirmava que el que havien escrit Strauss i Corbin no era Teoria fonamentada sinó més aviat una forma d'anàlisi de dades qualitativa. Glaser posteriorment va escriure altres obres seguint la seva pròpia línia (Glaser, 2001). Per la seva banda Strauss i Corbin van seguir amb la seva pròpia línia, de la qual és fruit una nova publicació el 1997, titulada *Grounded theory in practice* (Strauss i Corbin,

1997). Ens trobem, doncs, amb dues línies de treball en debat entre elles que podem anomenar línia Straussiana (la seguida per Strauss i Corbin) i la línia Glaseriana o clàssica.

Posteriorment a Strauss-Corbin i a Glaser s'han desenvolupat altres desenvolupaments de la Teoria fonamentada. Així per exemple, Kathy Charmaz (2006) va fer una reformulació d'aquesta metodologia partint del constructivisme (2006), (Teoria fonamentada constructivista). Adele Clarke (2005) va fer una reformulació basant-se en una anàlisi situacional (2005)⁷⁶. Altres autors han desenvolupat alguns aspectes de la Teoria fonamentada com per exemple Saldaña (2009) que identifica sis procediments de codificació desenvolupant les propostes de de Strauss i Glaser de 1967 i de Charmaz de 2006 (Monge, 2015, 79).

4.4.3 Context en què es constitueix la Teoria fonamentada

La Teoria fonamentada neix en un moment en què es donava una crítica a les teories funcionalistes i estructuralistes dels anys 60 que eren de tipus deductiu i especulatiu. Straus i Glaser compartien la necessitat de fer comparacions constants mentre feien les seves anàlisi qualitatives, amb la finalitat de desenvolupar conceptes i relacionar-los (San Martin, 2014, 107). Pretenien descobrir els conceptes subjacents a la realitat que observaven.

El desenvolupament del seu treball es basava en l'interaccionisme simbòlic (Blumer, 1969) que és la recerca de significats socials que les persones assignen al món, mètode propi de la sociologia (psicologia social). Es busca que siguin les pròpies persones i situacions investigades les que proporcionin les interpretacions i permetin induir la seva teorització. Dit d'una altra manera, es tracta de construir coneixement des de les persones i els seus móns.

⁷⁶ Clarke incorpora el mapeig d'elements humans i no humans a la recerca, citat de Alejandro Escudero (Escudero, 2013).

La Teoria fonamentada suposa una co-construcció intersubjectiva de la realitat (Schutz, 2003, citat per San Martin, 2014), és a dir, implicant el subjecte que descriu i el subjecte observat, que no podem considerar objecte com en altres metodologies. S'allunya de l'objectivisme crític de la ciència positivista, i de la dicotomia subjecte-objecte (Crotty, 1998, citat per San Martin, 2014), plantejament que es correspon amb els corrents filosòfics propis que es difonen els anys seixanta del segle passat⁷⁷. No podem descriure una realitat humana sense incorporar la realitat humana observada en la formulació d'aquella descripció, així com la mateixa relació que establím amb aquesta realitat. "En aquest sentit, els subjectes de la investigació educativa; professors, estudiants, pares, entre d'altres, no poden ser descrits independent de la nostra relació amb ells" (San Martin, 2014, 107).

A la Teoria fonamentada els significats construïts intersubjectivament entre investigadors i participants són fonamentals per teoritzar respecte de la realitat investigada. Precisament, el propòsit de la Teoria fonamentada és descobrir i desenvolupar la teoria que es desprèn del context investigat, i no sotmetre's a un raonament deductiu recolzat en un marc teòric previ o forçar les dades en un marc preconcebut (Charmaz, 2006, 18; San Martin, 2014, 107).

Per l'anterior la Teoria fonamentada és especialment útil quan les teories disponibles no expliquen el fenomen o plantejament del problema, o bé, quan no coneixen als participants o mostra d'interès (Creswell, 2007). També podríem dir que s'adequa quan precisem desenvolupar una teoria sobre elements encara difusos i de difícil conceptualització, com és el cas aquí plantejat.

⁷⁷ Com és el cas de Merleau-Ponty, M. a la seva obra *Fenomenologia de la percepció* (Merleau-Ponty, 1945). Merleau-Ponty és proper a l'existencialisme

4.4.4 Què és la Teoria fonamentada?

La Teoria fonamentada és una teoria derivada de dades recopilades de manera sistemàtica i analitzades per mitjà d'un procés d'investigació (Corbin y Strauss, 1990). "Una idea clau és que aquesta teoria-fonamentada no surt "de idees existents", sinó que es genera o "fonamenta"⁷⁸ les dades dels participants que han experimentat el procés" (Creswell, 2007, 63).

Seguint una metodologia de recopilació d'informació i anàlisi sistemàtica de dades que n'extraïem pretenem desenvolupar teoria que està fonamentada en aquella anàlisi sistemàtica de dades. Té el propòsit de construir una teoria (o conceptes o hipòtesis o proposicions) a partir de les interpretacions de les pròpies persones. Dit d'una altra manera, es genera o descobreix una teoria, una explicació sintètica i abstracte, d'una realitat social, que es relaciona amb una situació particular, que ha sorgit inductivament de les dades.

En el prefaci a la segona edició del llibre de Anselm Strauss y Juliet Corbin, creadors de la Teoria fonamentada (Strauss i Corbin, 2002, XX), planteja la Teoria fonamentada com una eina per ajudar en el moment de perplexitat després d'un treball de recollida de dades i de les preguntes que apareixen: com trobar sentit a tot el material? com establir una interpretació teòrica que al mateix temps es trobi arrelada en la realitat empírica reflectida en els materials? Com supero els prejudicis, els biaixos que porto amb mi cap al treball analític?. Afirmant que hom ha utilitzat la Teoria fonamentada amb el rigor que els seus autors i altres que l'han desenvolupat proposen, cal dir que aquesta recerca parteix d'una reflexió prèvia, que podia haver donat lloc a un estudi teòric i bibliogràfic. Tanmateix, pel mateix interès personal de l'autor, s'ha volgut, fent una omissió temporal d'ella, passar la prova del treball de camp i de l'aplicació de la Teoria fonamentada, i treballar simultàniament des del procés inductiu i des de la reflexió teòrica.

⁷⁸ Alguns autors parlen també de teoria ancorada o teoria arrelada en les dades.

En la Teoria fonamentada l'investigador no escull *a priori* una teoria per a provar-la, per verificar-la, per mostrar que és consistent, científicament justificable. Es parteix d'un tema, problema o centre d'interès sobre el qual es considera que poder elaborar una teoria que ajudi a la seva comprensió ajudaria a treballar-hi.

Per a això que en les entrevistes per a recollida de dades no es busca confirmar una hipòtesi, una conceptualització, ni es fan preguntes tancades, ni se segueix un guió rígid. A les entrevistes es busca que "es parli" al voltant del tema (problema o centre d'interès) i, a criteri de l'entrevistador, es segueixin aquells comentaris de l'entrevistat que sembli que aporten les seves explicacions, consideracions, comprensions del tema en qüestió. No es pressuposa ni es suggereix cap comprensió particular del tema en qüestió i es cerca que en la població entrevistada es doni una variabilitat de situacions, circumstàncies... és a dir, es cerca heterogeneïtat.

A la persona entrevistada se li proposen unes poques preguntes molt àmplies que, es poden formular genèricament, com, a títol d'exemple:

- Cas de l'estudi de l'estereotip d'un candidat idoni per a un ajuntament d'un municipi (Bonilla-García i López-Suárez, 2016, 305-315): ¿quines són les característiques que ha de tenir un candidat a president municipal per a aquest municipi? i ¿quines característiques tindria un candidat a la presidència municipal per al que no votaries?.
- Cas d'un estudi sobre les transformacions de les persones durant la seva vida laboral activa (Monge, 2015, 77-84): ¿Què li semblen els canvis de les persones durant la vida laboral? ¿Quines han estat les seves experiències al respecte?".
- Cas de la recerca del Sr Alexandro Escudero sobre ciutadania activa d'ajut a la integració de persones d'immigrants (Escudero, 2013): ¿Quin és el problema per a la integració de persones?, ¿què fas diàriament com a voluntari/a per resoldre el problema?

Des del punt de vista metodològic en la Teoria fonamentada fem un treball de microanàlisi (Arroyo i Relinque, 2015) de les dades a partir de la informació recollida (Strauss i Corbin, 1990, 1998), en què les dades es separen, es fragmenten, s'examinen, comparen, conceptualitzen, es classifiquen, es formen categories i es relacionen les unes amb les altres i finalment es reagrupen o integren de cara a induir teoria. Les tasques que implica el microanàlisi d'abstreure, reduir i relacionar són les que estableixen la diferència entre l'àmbit descriptiu (analítica, fer descripcions), i l'àmbit teoritzador (construir síntesi, construir teoria).

En aquest treball de microanàlisi de la informació, coexisteixen tres tasques fonamentals de codificació que al seu torn engloben un altre conjunt d'accions analítiques (com l'anàlisi comparativa constant o el mostreig teòric, veure més avall) i que són:

En l'àmbit descriptiu o analític (codificació inicial):

- la codificació oberta

En l'àmbit d'articular la informació (codificació focalitzada):

- la codificació axial i

En l'àmbit teoritzador o de síntesi (codificació teorètica):

- la codificació selectiva

Taula 5. De la recollida d'informació a la codificació teorètica

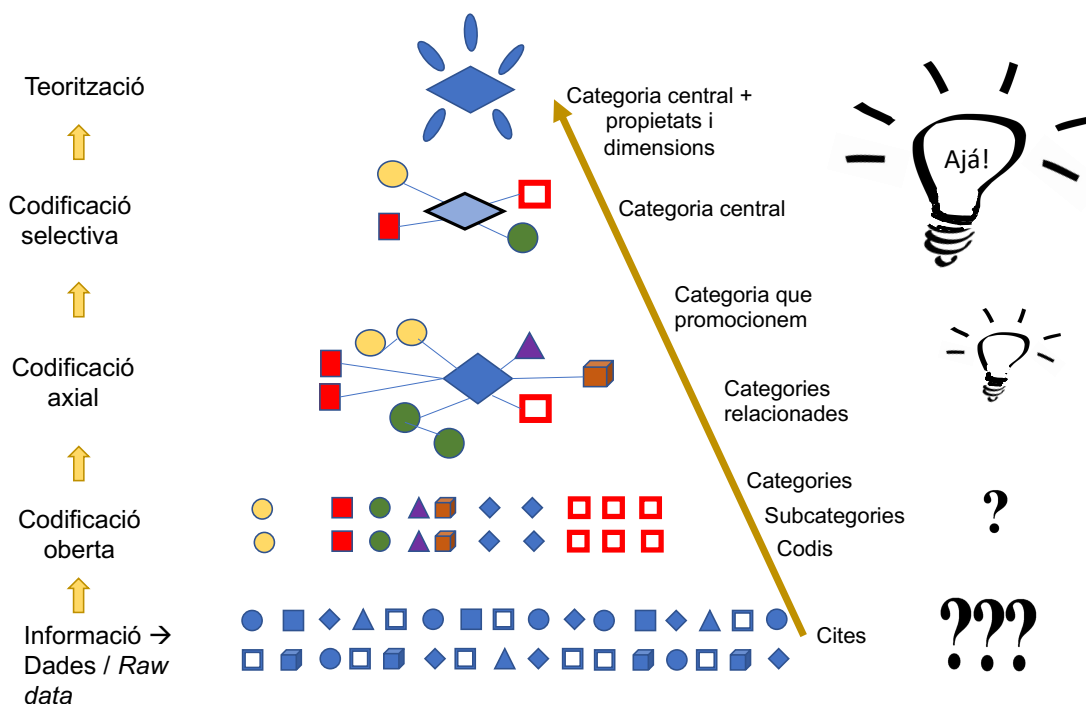
	Recollida informació	Codificació inicial	Codificació focalitzada	Codificació teorètica
Etapa	Obtenció de dades	Codificació oberta	Codificació axial	Codificació selectiva

	Recollida informació	Codificació inicial	Codificació focalitzada	Codificació teorètica
El que obtenim	Dades	Cites Codis Subcategories Categories Memos Propietats i dimensions de les categories	Categories i Subcategories axials Relacions entre Categories i Subcategories	Categoria central Propietats i dimensions de la categoria central

A través del procés de codificació es produeix una elaboració de les dades des de les dades inicials a l'assoliment de categories en un grau creixent d'abstracció fins a arribar a la formulació d'explicacions teòriques -arrelades en les dades- que responen a la pregunta de la recerca. Hi ha, doncs, un procés d'abstracció progressiva per arribar a una explicació del conjunt de les dades que facilitem a través de la metodologia de codificació i de diferents metodologies i eines (recollida de dades, codificació, escriptura de memoràndums, comparació constant, mostreig teòric, identificació de categories, desenvolupament de les categories en les seves propietats i dimensions, etc.).

A la figura que segueix presentem de manera gràfica aquest procés.

Figura 5. Procés d'agregació i jerarquitització de les dades



4.4.5 Propòsit de la Teoria fonamentada

L'objectiu d'un estudi fet amb Teoria Fonamentada és produir una explicació conceptual d'una situació o realitat que afecta a un conjunt de persones i què fan per resoldre-ho. Treballem sobre fets, sobre fenòmens, sobre situacions, sobre el que fan les persones. No fem un treball sobre idees, textos, el que la gent pensa.

L'objectiu de la Teoria fonamentada no és verificar una hipòtesi que tenim. Tampoc no és aprofundir en la comprensió d'alguna cosa, en definir-la millor, en formular millor un fenomen. En el nostre cas en què ens preguntem per l'educació integral davant de pràctiques docents que s'adrecen a l'atenció a aspectes de la subjectivitat dels i de les alumnes, el que pretenem no és descriure com els i les docents entenen el concepte educació integral ni elaborar una definició del concepte educació integral que té el professorat. Tot això podrien ser recerques associades o derivades a aquesta recerca. Treballant amb

la Teoria fonamentada el nostre objectiu és formular una hipòtesi de perquè es dona aquesta cura específica per part dels i de les docents, una hipòtesi que ens ajudi a entendre un fenomen.

Amb la Teoria fonamentada pretenem, doncs, descobrir i desenvolupar la teoria que es desprèn del context investigat i no sotmetre's a un raonament deductiu que es recolzi en un marc teòric previ (San Martín, 2014, 107).

No es tracta de descriure totes les variables que envolten un esdeveniment, sinó explicar per què passa. Per poder transcendir la descripció detallada del fenomen (que acostuma a ser l'objectiu de la investigació qualitativa) i arribar fins a la conceptualització, cal complir dos processos:

- primer, identificar *categories conceptuais* i descriure les seves *propietats* i *dimensions*⁷⁹;
- segon, identificar una *categoria central*⁸⁰ i relacionar totes les altres categories (les seves *propietats* i *dimensions*) amb la categoria central i entre elles mateixes.

Els dos objectius s'impulsen amb la comparació constant de dades, i amb la recol·lecció de dades (o de les seves propietats i dimensions) cada vegada més específiques i rellevants en relació amb la categoria principal (Escudero, 2013, 102-103).

Per això la Teoria Fonamentada està dirigida per un *mostreig teòric*, i no per un *mostreig representatiu* (Glaser i Strauss, 1967, 45ss) Pel que acabem de dir l'obtenció de dades al principi és un procés semiestructurat, obert i exploratori, però a poc a poc es converteix en la recerca d'informació que satura totes les propietats i dimensions de la *categoria central*, i de les seves *categories*

⁷⁹ Sobre *propietats* i *dimensions* seguim Strauss, A i Corbin, J (Strauss i Corbin, 1998, 101ss). Ho desenvolupem més en els apartats 4.5.4.3 i 4.5.5.1.3.

⁸⁰ “Una categoria central és el tema principal, la *storyline*, o el procés que subsumeix i integra totes les categories de nivell inferior en una teoria fonamentada, encapsula les dades de manera eficient en el nivell més abstracte i és la categoria amb el poder explicatiu més fort”. A vegades també s'anomena: categoria bàsica, tema bàsic, significat bàsic, “core category”. “Les categories centrals sempre són teòriques i abstractes i a vegades representen un procés social bàsic” (Give, 2008, 131).

perifèriques. La *comparació constant* permet veure una nova *categoria* (una nova propietat o dimensió de la propietat), o la manca d'informació al respecte (Glaser i Strauss, 1967, 105ss).

En el cas que considerem que tenim una manca d'informació, drem a terme una recerca teòrica dirigida. Per això es diu *mostreig teòric* a la recerca de nova informació. La Teoria Fonamentada fa servir aquesta recerca teòrica dirigida i no utilitza el mostreig representatiu, tan comú en la investigació hipotètic-deductiva perquè la finalitat última en un estudi de Teoria Fonamentada és explicar conceptualment un fenomen social (Escudero, 2013, 102-103) (Veure mostreig teòric més endavant).

Amb la Teoria fonamentada pretenem generar teoria de rang mitjà⁸¹ a partir de la informació que ens proporcionen les persones o els medis (per exemple webs, imatges...) als que ens adrecem per extreure-la. Volem generar teoria que ens aportí comprensió teòrica i abstracta de la situació estudiada i no pas limitar-nos a descriure les opinions d'unes persones o recollir, organitzar i descriure altres fonts d'informació. Però estem en una teoria de rang mitjà, és a dir, que encara que no pretenguem universalitzar les explicacions a un nivell de teoria formal, ni explicar tots els fenòmens socials semblants, sí que és possible que els resultats de l'estudi serveixin per saturar altres categories d'estudis que aborden el mateix tema (Escudero, 2013, 103).

Com cita un investigadora (Martínez-Salgado, 2012, 617), amb la Teoria fonamentada es tracta que l'investigador "pugui dir alguna cosa important i innovadora sobre el fenomen que l'ocupa", sabent que "segurament el que haurà

⁸¹ Teoria de rang mitjà o teories d'abast intermedi, seguint el sociòleg Robert K Merton, són aquelles teories sociològiques que integren teoria i recerca empírica. Segons Merton "La teoria intermèdia s'utilitza principalment en sociologia per guiar la recerca empírica. És una teoria intermèdia a les teories generals dels sistemes socials que estan massa llunyanes dels tipus particulars de conducta, d'organització i del canvi socials per prendre-les en compte en allò que s'observa i de les descripcions ordenadament detallades de particularitats que no estan gens generalitzades. La teoria d'abast intermedi inclou abstraccions, per descomptat, però estan prou a prop de les dades observades com per incorporar-les en proposicions que permetin la prova empírica." (Merton, 2002, 56).

de dir no serà tot, ni tampoc allò únic ni allò darrer que es pugui dir-se al respecte. Però si reix a plantejar alguna cosa rellevant, convincent o problematitzadora, podrà considerar satisfet el seu esforç. Més endavant, sense cap dubte, caldrà continuar amb la recerca, i seguiran apareixent nous angles d'interès”.

Dit d'una manera sintètica, el que fem és sortir al camp per descobrir la realitat i generar Teoria fonamentada en aquesta realitat. Reconeixem la complexitat i variabilitat dels fenòmens i acció humana i considerem que les persones adopten un paper actiu al respondre a situacions problemàtiques i que les persones actuen amb una intenció. L'actuació de les persones es fa amb sensibilitat a la naturalesa evolutiva i al desenvolupament permanent dels esdeveniments. Considerem també que hi ha una constància de la relació entre les condicions (estructura), l'acció (processos) i les conseqüències, cosa que pretenem verificar amb aquesta metodologia

Donem molta importància a la manera de treballar, de manera que l'execució acurada del conjunt de passos es podria dir que "garanteix" l'assoliment d'una bona teoria. O dit d'una altra manera, la qualitat de la teoria pot ser avaluada pel procés pel qual s'ha construït. Això contrasta amb les teories fruit d'anàlisi quantitatives que la seva validesa prové de l'encert en les dades obtingudes i de la seva interpretació.

Amb la Teoria fonamentada posem al centre les dades, entenent per dades allò que està relacionat amb el subjecte (una entrevista, un document) o allò que estudiem. Les interaccions, experiències relacionades amb el que estudiem també s'han de considerar dades. No ens acostem a les dades amb teoria, sinó al contrari, ens acostem a les dades per descobrir teoria. No partim de cap hipòtesi. Són les dades que ens suggeriran una hipòtesi, una explicació, una teoria, D'aquí la recomanació insistent dels teòrics de la Teoria fonamentada de no fer treball bibliogràfic sobre l'objecte d'estudi abans d'haver completat les etapes de codificació.

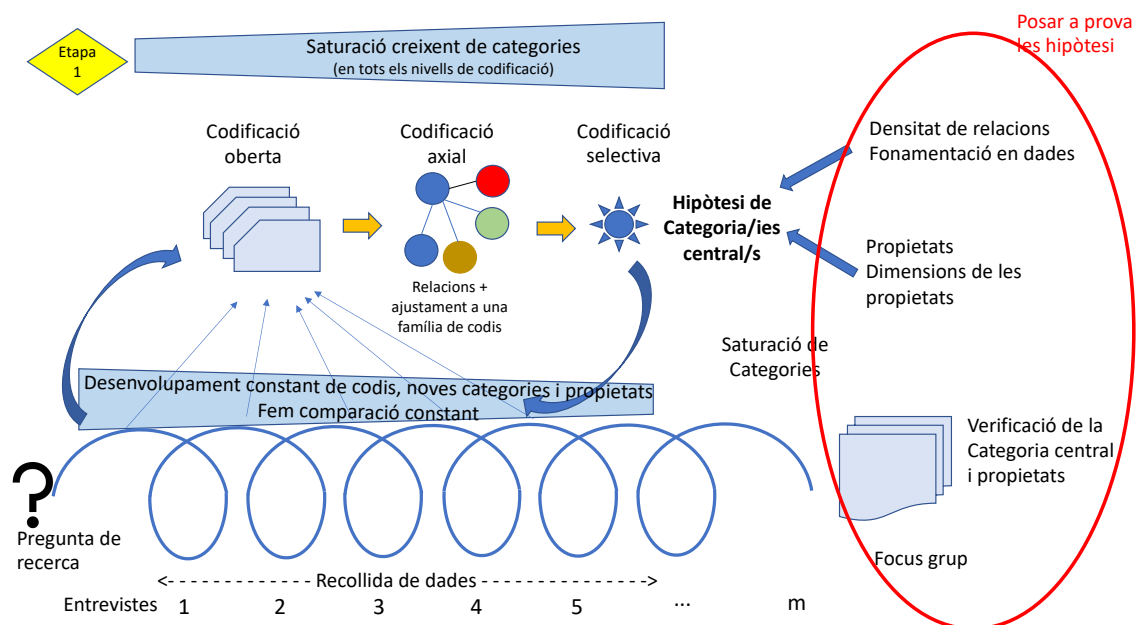
Dins d'aquesta mateixa epistemologia, comencem a analitzar les dades tan aviat com obtenim les primeres, i anem avançant de manera simultània en els processos de recollida de dades i d'anàlisi de dades. Volem que el coneixement es generi en referència a les dades i manegant les dades, en lloc de recollir primer moltes dades i després fer una anàlisi d'elles distanciada de la recollida. Volem que "siguin les dades que parlin" i que guiïn el mateix procés de recollida de més dades, com afirmen les persones expertes en utilització de la Teoria fonamentada.

Amb la imatge que segueixi recollim l'experiència d'aprenentatge de la Teoria fonamentada que hem fet en aquesta recerca. D'entre les diverses presentacions esquemàtiques amb aquesta es descriuen en una mateixa imatge els processos simultanis que hem dut a terme i que s'han donat:

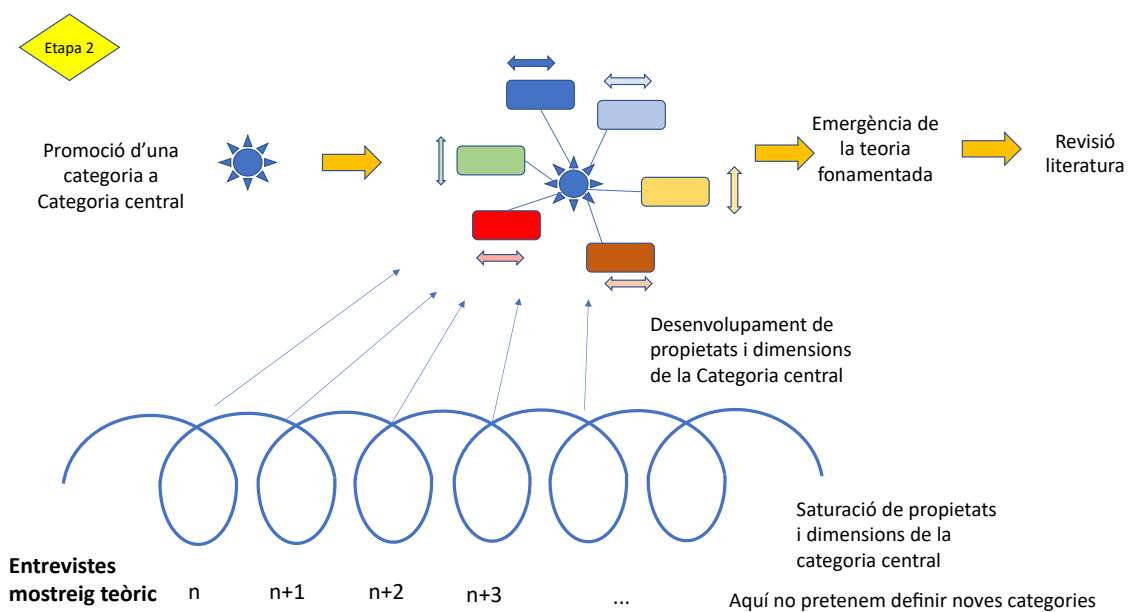
- recollida de dades i codificació
- seqüència de les etapes de codificació (oberta, axial, selectiva)
- saturació creixent de les categories i disminució d'aparició de noves categories
- emergència de possibles categories centrals

En aquesta recerca hem introduït una eina que hem considerat que podia reforçar l'anàlisi qualitativa i ha estat "posar a prova les hipòtesis" de categoria central a què arribàvem, com indiquem en la figura que segueix, incorporant una anàlisi de la densitat de relacions entre les categories i la fonamentació de les categories en quantitat de cites associades a elles. Això ha permès discutir quina categoria calia promocionar a categoria central i seguir saturant en la fase de mostreig teòric.

Figura 6. Dinàmica de la Teoria fonamentada.



Amb la següent imatge indiquem l'etapa de mostreig teòric que, tenint ja una categoria que hem vist que pot ser central, mitjançant noves entrevistes que codifiquem, la desenvolupem en les seves propietats i dimensions de les propietats fins arribar a la seva saturació.



Font: Elaboració pròpia, inspirada en Wagner i al. (Wagner i al., 2010)

Com es mostra en aquesta figura, la revisió de literatura no la fem fins que la teoria basada en les dades no ha emergit d'aquestes.

El que resulta de l'aplicació de la Teoria fonamentada pot semblar obvi, evident, per a l'investigador quan ha acabat el seu treball. Però no ho era en començar la recerca. Un dels valors que té la metodologia d'anàlisi qualitativa de dades que ajuda a fer teoria és la d'evidenciar informació present en les dades i fer que passi d'invisible o implícita a explícita, i així permetre que sigui objecte d'aplicacions o de noves recerques. Com escriuen Morse i Field:

“per part de l'investigador, l'anàlisi de dades sòlida i creativa requereix un qüestionament astut, una recerca implacable de respostes, una observació activa i el record precís de les dades. Es tracta d'un procés de posar juntes les dades i ajustar-les que fa que l'invisible sigui evident, enllaçant i atribuint conseqüències als antecedents. És un procés de conjectura i verificació, i correcció i modificació, de suggeriment o de defensa” (J. Morse i Field, 1995, 125-126)⁸²

Seguint el que s'ha esmentat fins ara l'informe final d'un estudi dut a terme d'acord a la Teoria Fonamentada ha de complir amb quatre criteris de validesa⁸³:

- a) Ajustament: la teoria generada ha d'encaixar amb naturalitat en l'experiència i el punt de vista de les i els participants;
- b) Rellevància: ha d'explicar com millorar un procés social que les persones participants consideren important per viure;
- c) Ductabilidad: ha de ser susceptible d'adequar-se i modificar-se quan nous resultats presentin una variació en les categories, les propietats o les dimensions emergents;
- d) Funcionament: ha d'explicar la major varietat possible d'escenaris en què sorgeix la preocupació principal dels i les participants.

⁸² Citat per Corbin, J. Strauss, S. (Corbin i Strauss, 2015, 239)

⁸³ Id. p.103

4.4.6 Procés social bàsic

Amb la Teoria fonamentada, a través de tot el treball de recollida de dades i la seva codificació arribem sempre a identificar una categoria central, amb el desig que aquesta pugui generar una teoria que ens permeti explicar models de comportament que són rellevants per a les persones implicades, és a dir, que expliquin un procés social.

Però fruit d'una recerca feta amb Teoria fonamentada podem arribar a una categoria central que sigui un procés social, però que no sigui suficient representativa com perquè puguem formular un procés social bàsic (Glaser, Hon, i Holton, 2005). Tanmateix aquest és l'objectiu desitjable quan apliquem la Teoria fonamentada: la identificació de processos socials bàsics com a punt central de la teoria (Cuñat Giménez, 2007, 1), que proposen una formalització teòrica i abstracte capturant en una expressió sintètica un fenomen micro i macro que es produeix al llarg del temps i implica un canvi amb el pas del temps. (Glaser, Hon, i Holton, 2005).

En la línia de la Teoria fonamentada clàssica, Glaser insisteix en la importància del procés social bàsic, que no sempre el trobem en una recerca duta a terme amb la Teoria fonamentada malgrat arribem a una categoria central. Les interaccions entre persones les afecten a elles i afecten la relació, podent ser significatives, és a dir, poden produir canvis. Denominant a aquestes relacions significatives processos socials, quan les interaccions dinàmiques dins d'un col·lectiu, d'un grup, tenen efectes de manera habitual, permanent, i que per tant són essencials en la construcció de la realitat social, les anomenem processos socials bàsics. Perquè un procés social sigui bàsic s'ha de donar en tots els casos i situacions. Com afirma Carrero "un procés social bàsic cobreix totes les possibles variacions en les condicions i propietats de les categories que han emergit en l'anàlisi i per tant, poden explicar-les" (2012, 71). Els processos socials bàsics són durables en el temps, i sovint estan entrelaçats amb altres processos socials (Konecki, 2011, 147).

Sovint en treballs fets amb Teoria fonamentada s'ha insistit poc en els processos socials bàsics perquè poden semblar una manera forçada de generar teoria no fonamentada en les dades (Carrero i al., 2012, 71). Tanmateix es pot formular un procés social bàsic ben arrelat en les dades i que expliquen comportaments socials al llarg del temps.

4.4.7 El dissenys de la Teoria fonamentada

Quan Glaser i Straus proposen la Teoria fonamentada, aquesta es planteja amb un únic disseny. Però quan els dos autors es separen conceptualment, van originar dos dissenys de la Teoria fonamentada : el sistemàtic i l'emergent (Hernández i al., 2014, 473).

La Teoria fonamentada (Glaser i Strauss, 1967) es basa en l'interaccionisme simbòlic. El seu plantejament bàsic és que les proposicions teòriques sorgeixen de les dades obtingudes en la investigació, més que dels estudis previs. Entenent per disseny el pla o estratègia amb el qual la persona que fa la recerca vol aconseguir la informació que necessita, aleshores el disseny de la recerca amb què ens trobem és la d'un disseny emergent.

Parlem de disseny emergent per contraposar-lo al disseny dirigit, orientat o previ de les recerques quantitatives. En aquestes el disseny que es fa és per a analitzar la validesa de les hipòtesis en unes condicions i context particular. En canvi en la recerca qualitativa de la Teoria fonamentada és la mateixa aplicació del procediment el que genera la comprensió del fenomen que estudiem. Per tant el disseny no es planeja amb detall ja que la recerca està subjecta a les circumstàncies i situacions particulars. El disseny, podem dir, va sortint a mesura que anem avançant en la recerca i va sofrint modificacions.

Aquest disseny emergent va sorgir com una reconsideració de Glaser (1992) de l'estudi de Strauss i Corbin (1990). Glaser (2007) va destacar la importància que

la teoria sorgeixi de les dades més que d'un sistema de categories prefixades, com passa amb la codificació axial en la Teoria fonamentada.

En el disseny emergent s'efectua la codificació oberta (veure més endavant) de la qual emergeixen les categories per comparació constant (veure més endavant), que es connecten entre si per produir teoria. Al final, l'investigador explica la teoria i les relacions entre categories (Hernández i al., 2014, 476).

En canvi en el disseny dirigit, projectat, definim amb precisió abans d'iniciar la recerca quins passos hem de fer per elaborar les dades que ens permetran construir una teoria o verificar una hipòtesi. En el disseny emergent els components del disseny es van generant durant el procés de la recerca.

Des del punt de vista epistemològic, fem un disseny emergent perquè assumim una manca de coneixement previ sobre el que volem estudiar. Per tant no podem anticipar una planificació. No partim d'hipòtesis formulades dins d'un marc teòric, de les quals en podem deduir variables a estudiar. Dit d'una altra manera, prenem decisions inicials que no estan basades sobre una estructura teòrica preconcebuda. Això ens porta per exemple avançar en les entrevistes en funció de la resposta de l'entrevistat, a fer preguntes obertes, a revisar el mateix guió genèric amb què hom va iniciar les primeres entrevistes, etc. No podem establir completament el disseny abans de començar l'estudi sinó que emergeix al mateix temps que es recullen les dades, i es du a terme una primera anàlisi d'elles.

Glaser (B. Glaser, 1978, 72) tot i subratllar la importància dels codis teòrics per generar teoria perquè estableixen connexions que creen idees, emfatitza la necessitat de proximitat a les dades i de generar teoria des de les dades. Sobre els codis teòrics subratlla la necessitat de prevenció per no forçar una teoria amb aquests codis teòrics.

El disseny sistemàtic, que ressalta la utilització de determinats passos en l'anàlisi de dades es basa en el procediment de Corbin i Strauss de 2008 (J. Corbin i Strauss, 2008) que inclou la codificació oberta, la codificació axial i la codificació selectiva.

Corbin i Strauss valoren més disposar de classificacions dels codis en Categories i Subcategories, d'estructurar-les en la codificació axial, per establir una teoria, utilitzar eines com matriu de condicions/conseqüències per establir connexions entre categories, etc.

Un tercer disseny ha estat el de Charmaz, el 2006, i Herderson, el 2009, conegut com constructivista, que busca enfocar-se sobretot als significats proporcionats pels participants en l'estudi que es fa. S'interessa per les visions, creences, valors, sentiments i ideologies de les persones. I en certa mesura es critica l'ús d'eines (mapes, diagrames...) que puguin entelar o allunyar les expressions dels participants i que la teoria que es derivi de l'estudi estigui fonamentada en les persones. Per a Charmaz, l'investigador ha d'estar a prop de les expressions de les persones i els resultats s'han de presentar amb narracions. Això es concreta en el fet que cal la codificació oberta i una agrupació i vinculació de les categories però no pas en esquemes (Hernández i al., 2014, 473-476).

Els debats que es duen a terme al voltant de la Teoria fonamentada es centren en tres grans àmbits, que són els del paper de la inducció, el descobriment versus la construcció, i un enfocament en els processos socials enfront de l'experiència individual, és a dir, un enfocament objectivista vs un enfocament subjectivista (Willig, 2008, 43).

A la pràctica es troben treballs que utilitzen la metodologia dels tres tipus de codificació de Straus i Corbin (2007), sense renunciar a cercar l'emergència, entesa com que la teoria prové de les dades, no de les famílies de codis o classes de categories.

4.4.8 Variants de la Teoria fonamentada

Des del *Discovery of Grounded Theory* de Glaser i Strauss de 1967 (Glaser i Strauss, 1967) fins a l'actualitat amb el nom de Teoria fonamentada s'han desenvolupat variants de la proposta original. Els mateixos iniciadors, al llarg de la seva trajectòria de recerca, a banda del distanciament entre ells, han evolucionat cadascun d'ells en les seves presentacions de la Teoria fonamentada. Glaser ha mantingut o elaborat la seva variant a través de nombrosos llibres i a través del Grounded Theory Institute i les nombroses publicacions fetes des d'aquest. Strauss, així mateix va seguir duent a terme una abundosa obra que trobem també en nombroses publicacions.

Per altra banda s'han proposat noves variants (com les de Charmaz, Saldaña), i s'han dut a terme aplicacions diverses en funció dels investigadors i persones que han utilitzat aquesta metodologia d'anàlisi de dades qualitatives (Requena, Planes, i Miras, 2006, 18ss). Tot i la diversitat de camins que han seguit les diferents variacions, tenen grans semblances i "romanen dins de la família Teoria fonamentada encara que amb algunes discussions familiars acalorades" (Kenny i Fourie, 2014,7).

No hi ha, doncs, una Teoria fonamentada única, sinó variants o versions d'una metodologia a partir d'elements comuns. Fins i tot ens podem plantejar si no es tracta de diferents mètodes (Rupsiene i Pranskuniene, 2010, 7-19).

Seguint Rupsiene i Pranskuniene (Rupsiene i Pranskuniene, 2010) obtenim la següent classificació de les variants o versions de la Teoria fonamentada (TF) des del seu inici.

Figura 7. Desenvolupament i versions de la Teoria fonamentada

1a onada de recerca qualitativa	Dewey	Mead	Inducció	Pierce	Abducció
---------------------------------	-------	------	----------	--------	----------

2a onada de recerca qualitativa	Interaccionisme simbòlic Blumet, Hughes, Park, Strauss		
1a generació de TF	Glaser i Strauss. <i>The Discovery of Grounded Theory</i> , 1967		
	Glaser, <i>Theoretical sensitivity</i> , 1978 Glaser, <i>Emergence vs forcing</i> 1992	Strauss, <i>Qualitative Analysis</i> , 1987 Strauss i Corbin <i>Basics of Qualitative Research</i> , 1990	
2a generació de TF	Stern, TF <i>Glaseriana</i>		Corbin, TF <i>Straussiana</i>
	Clark <i>Anàlisi situacional</i>	Charmaz TF <i>Constructivista</i>	Schatzman <i>Anàlisi dimensional</i>

Font: Elaboració pròpia a partir de Muller (Muller, 2010) a Rupsienel i Pranskuniene (Rupsiene i Pranskuniene, 2010) i de Sharon Lockyer a (Given, 2008, 706-710).

Amb aquesta taula veiem el procés de desenvolupament de la Teoria fonamentada i la diversitat de metodologies existents. Hem de tenir present que les diferents variants i els seus desenvolupaments ens han portat a una dispersió de terminologies. “La terminologia de la Teoria fonamentada de Glaser només és aparentment similar a la terminologia del Teoria fonamentada de Strauss-Corbin. De fet, és molt diferent, perquè darrere de termes similars o idèntics, hi ha un significat molt diferent. Això provoca fàcilment malentesos. *La codificació oberta i la codificació selectiva* en aquestes dues versions de Teoria fonamentada no signifiquen el mateix. La importància de la *variable principal* és fonamentalment la mateixa que s'aplica als *codis teòrics*. En Charmaz (2006) i Clarke (2005) no té cabuda la *variable principal*. La codificació axial de Strauss-Corbin no s'utilitza en la Teoria fonamentada de Glaser. El paradigma de codificació axial està pre-programat per tenir en compte només els codis teòrics de causalitat (6 C: causa, conseqüència, contingència, context, condició, covariància) i el model d'estímul-organisme-resposta associat a la *perspectiva de l'interaccionisme* simbòlic de Strauss i Corbin de 1998 (Christiansen, 2008).

Tie, Birks i Francis (Tie i al., 2019) adapten el treball de Birks i Mills (Birks i Mills, 2015) i presenten la diversitat terminològica entre les diferents variants de Teoria fonamentada, que expressa l'evolució epistemològica que fonamenta les diverses variants.

Taula 6. Comparació de la terminologia de codificació entre diferents variants de Teoria fonamentada.

Variant de Teoria fonamentada	Terminologia de Codificació		
	Inicial	Intermèdia	Avançada
Tradicional	Codificació oberta	Codificació Selectiva	Codificació Teorètica
Evolucionada	Codificació Open	Codificació Axial	Codificació Selectiva
Constructivista	Codificació Inicial	Codificació enfocada	Codificació Teorètica

Per completar la comprensió de la diversitat de variants o versions d'aquesta metodologia tenim present el l'estudi d'Alexandro Escudero (2013) que elabora el treball de varis autors, en aquesta taula comparativa de similituds i diferències de les grans variants de la Teoria fonamentada.

Taula 7. Taula comparativa dels corrents de Teoria fonamentada.

	Clàssica ⁸⁴ Glaser i Strauss (1967)	Straussiana Strauss i Corbin (1994)	Constructivista Charmaraz (2006)	Anàlisi situacional Clarke (2005)
PUNTS COMUNS	<p>La teoria generada ha d'estar fonamentada en dades. Es construeixen categories conceptuais (amb propietats i dimensions), i no descripcions. Les categories conceptuais es relacionen entre si. Recollida de dades i anàlisi simultani. Mètode de comparació constant. Procediment de mostreig Teòric. S'han de saturar teòricament les categories conceptuais. Redacció freqüent i espontània de memoràndums.</p>			
PARADIGMA D'INVESTIGACIÓ	Post-positivista.	Naturalista-interpretativa.	Constructivisme-interpretativisme.	Postmoderna.
CORRENT TEÒRICA	Realisme crític.	Fenomenologia. Pragmatisme interaccionisme simbòlic.	Construccionisme social	Anàlisi situacional.
CONCEPCIÓ DE LA REALITAT	Realitat objectiva exterior a l'investigador.	Realitat subjectiva.	Realitat co-construïda.	Discursiva i situada.
RELACIÓ investigador-OBJECTE D'ESTUDI	Distant.	Interacció amb la realitat. Subjectivitats.	Interrelacionada.	Situada, en què no hi ha fronteres entre la persona que

⁸⁴ La proposta metodològica clàssica de Glaser i Strauss de 1967 va ser desenvolupada més endavant per Glaser sol en nombrosos articles i publicacions, seminaris des de la direcció del Grounded Theory Institute. Veure Monge (Monge, 2015, 77).

	Clàssica ⁸⁴ Glaser i Strauss (1967)	Straussiana Strauss i Corbin (1994)	Constructivista Charmaraz (2006)	Anàlisi situacional Clarke (2005)
				investiga i l'investigat
INTERÈS DE RECERCA	Descobrir i explicar el comportament d'actors socials davant d'un problema social.	Comprensió i interpretació de la realitat amb la qual interactua.	Co-construcció de significats sobre esdeveniments experimentats i viscuts pels actors socials.	Donar compte d'un discurs social.
FINALITAT DE LA TEORIA	Explicar i generalitzar patrons de comportament	Interpretar i comprendre significats	Construir significacions i comprendre el significat ocult en els propòsits dels participants.	Mapejar discursos visuals, històrics i situacionals
DEFINICIÓ DE LA TEORIA	Sèrie de categories o conceptes abstractes relacionats mitjançant proposicions			
CARACTERÍSTIQUES DE LA TEORIA	Transcendència en el temps i independent del lloc i dels grups socials.	Marc de referència integrat amb valors i veritats relatives. Les relacions socials es consideren un procés i no només un producte. La teoria es	Anàlisi com a construcció social. Interès en el com i el perquè de les accions socials. Interpretació de l'esdeveniment analitzat. Dependència del lloc, el	Anàlisi com a construcció social. Interès en el com i el perquè de les accions socials. Interpretació de l'esdeveniment analitzat.

	Clàssica ⁸⁴ Glaser i Strauss (1967)	Straussiana Strauss i Corbin (1994)	Constructivista Charmarz (2006)	Anàlisi situacional Clarke (2005)
		considera localitzada.	temps i els actors socials que van participar en la seva construcció.	Dependència del lloc, el temps i els actors socials que van participar en la seva construcció.
PROCÉS DE RECERCA	Inductiu.	Inductiu-deductiu.	Inductiu-deductiu.	Inductiu-deductiu.
PROCEDIMENT PER A L'ANÀLISI DE LES DADES	Dos procediments ⁸⁵ amb estratègies pròpies: primer codificació substantiva que inclou la codificació oberta i la codificació selectiva. Segon: codificació teòrica.	Tres etapes: codificació oberta, codificació axial, i codificació selectiva.	Dues etapes: codificació oberta i codificació teòrica.	Tres etapes: codificació oberta, codificació axial, i codificació selectiva.
TÈCNIQUES DE RECOLLIDA DE DADES	Observació.	Entrevistes en profunditat. Observació	Entrevistes en profunditat. Observació	Tot tipus tècniques, en què la immersió es

⁸⁵ Inicialment Glaser i Strauss parlaven de dues etapes: codificació oberta i la codificació selectiva o teòrica.

	Clàssica ⁸⁴ Glaser i Strauss (1967)	Straussiana Strauss i Corbin (1994)	Constructivista Charmarz (2006)	Anàlisi situacional Clarke (2005)
				considera fonamental.
CONCEPTE DE "DADES"	Incident narrat per les i els participants. Tot és dada. La documentació pot ser tractada com a dada.	Incident narrat pels participants i interpretat per l'investigador.	Dades construïts: construccions narratives	Dades construïdes : construccions narratives.
CONCEPTE DE "CODIFICACIÓ"	S'até estrictament a les dades explícites.	Es considera el contingut explícit i el contingut latent.	Es considera el contingut explícit i el contingut latent.	Es considera el contingut explícit, el contingut latent, i elements no humans.
Codificació	La codificació la duem a terme en dues etapes, la de codificació que s'anomena substantiva i la codificació anomenada teòrica			

Font: Adaptada de A.Escudero (Escudero, 2013, 97)

4.4.9 Justificació per a l'elecció del model

Els experts en la Teoria fonamentada recomanen seguir alguna de les escoles esmentades, seguint el criteri d'elegir aquella que l'investigador consideri adequada per a la comprensió de l'objecte d'estudi (Bonilla-García i López-Suárez, 2016, 309). Per altra banda, segons estudis comparatius, els procediments i tècniques d'aplicació de la Teoria fonamentada tenen en molts casos similituds (Rupsiene i Pranskuniene, 2010, 16).

L'elecció del model s'ha fet a partir de l'estudi dels elements bàsics de cada una de les variants i del coneixement de la bibliografia i dels models utilitzats en estudis anàlegs al que aquí presentem. L'elecció del model s'ha fet també de manera simultània al procés de comprensió de les diferents variants de Teoria fonamentada, de l'exercici de codificació oberta i de la comprensió de la teoria a partir de la pràctica i d'aprenentatge dels programaris que ens ajudés a la codificació. Dur a terme una elecció suficientment justificada d'algun dels models existents requeriria un llarg coneixement previ i experimentació tot aplicant les diferents variants de Teoria fonamentada (Singh i Estefan, 2018) En aquesta recerca s'ha seguit una metodologia que parteix dels elements comuns de les quatre versions de la Teoria Fonamentada i s'ha dut a terme mesclant elements de les diferents variants de la Teoria fonamentada, per raons metodològiques (Escudero, 2013, 97 i 103).

Seguim en molts aspectes la versió straussiana, per haver trobat diversos estudis que seguien aquesta variant, que han il·lustrat pedagògicament en l'aprenentatge d'aquesta metodologia, i perquè treballar amb tres etapes de codificació (oberta, axial i selectiva) facilitava una progressió en el procés de generar teoria que aportava seguretat en una recerca feta per un investigador que usa la Teoria fonamentada per primera vegada. Aquesta versió facilita la codificació oberta, ajuda a identificar la categoria central i a establir relacions entre categories seguint un criteri amb una lògica argumental (context, causes, conseqüències...). També pel seu desenvolupament de l'estructura i procés del

fenomen d'estudi i perquè proporciona eines que ajuden a veure la seva relació (A. L. Strauss i Corbin, 2002, 178ss; 198ss). A partir de les referències esmentades i de la pròpia experiència de l'aplicació de la Teoria fonamentada, hem elegit, doncs, com a referència central, la variant de Strauss, també compartida per Corbin.

Al mateix temps fem servir la proposta de *Famílies de codis* de Glaser (Glaser, 1978) perquè ens ha semblat que responia millor a les categories a les quals havíem arribat i a la mateixa pregunta de recerca, i perquè ajuda en la codificació axial a relacionar les categories entre sí. Hem consultat repetidament l'obra de Glaser per insistir en la sensibilitat en l'emergència de la teoria des de les dades i tenir en compte les prevencions que té envers condicionar la teoria a causa d'un model que treballi amb les categories de manera rígida.

També valorem l'estil constructivista de Charmaz, com quan afirma que "Recopilem dades, les comparem, estem oberts a totes les possibles comprensions teòriques de les dades i desenvolupem intents d'interpretacions sobre aquestes dades a través dels nostres codis i categories naixents. Després tornem al camp i recopilem més dades per comprovar i perfeccionar les nostres categories" (Charmaz i Henwood, 2008, 241).

Donat que la Teoria fonamentada segueix evolucionant i es van generant noves variants i usos d'ella, seguim el consell donat per experts en aquesta metodologia de comunicar i justificar les solucions adoptades en el procés de treball seguint la Teoria fonamentada. Al mateix temps, a més de la diversitat de variants podem elegir entre usos complets o abreviats de la Teoria fonamentada en funció de la pregunta de recerca, de limitacions, de recursos (Willig, 2008, 39).

En el punt que segueix, ens estenem en la descripció i mecànica seguida de cadascun dels passos de la Teoria fonamentada que hem fet servir en aquesta recerca i els usos que s'han fet en cada cas d'elements de les diferents versions.

La diversitat i dificultat terminològica indicada en l'apartat anterior, ens ha dut que, al mateix temps que descrivim cadascuna de les passes per a l'aplicació de la Teoria fonamentada, haguem fet un esforç per a la claredat terminològica, estenent-nos en explicacions i sobre els conceptes que van apareixent. Assumint el caràcter no equivalent d'alguns conceptes, els hem usat buscant un acostament semàntic des de diferents perspectives⁸⁶.

4.4.10 Estil propi de la recerca en la Teoria fonamentada

El treball amb la Teoria fonamentada demana a la persona que duu a terme la recerca, un estil flexible, una atenció a les dades que proporcionen les persones (dades substantives, teorització substantiva) i la capacitat de mantenir distància amb la teorització formal.⁸⁷ Cal per una banda desenvolupar una sensibilitat envers les informacions que rep la persona que fa la recerca, per tenir flexibilitat metodològica fruit de l'atenció a allò que emergeix en el contacte amb la realitat (entrevistes, materials que es recullen). I per altra banda tenir capacitat per mirar retrospectivament i analitzar críticament les situacions i per al pensament abstracte, saber reconèixer la tendència al biaix. L'investigador és el principal instrument de recerca. (San Martín, 2014, 109).

4.4.11 Fonamentació epistemològica de la Teoria fonamentada

La generació de coneixement fet amb la Teoria fonamentada i el seu valor i les seves limitacions, és objecte freqüent de debat quan es reflexiona sobre els fonaments d'aquesta metodologia, al tractar-se d'una metodologia qüestionable des del positivisme. Per al positivisme, corrent filosòfic que està a la base de la

⁸⁶ Per exemple explicant els diferents usos del concepte *codi*, del concepte *categoria*, del concepte de *variable central* o *codi central*, etc.

⁸⁷ Glaser i Strauss, i posteriorment altres teòrics de la Teoria fonamentada remarquen la diferència entre la teoria o *teorització substantives*, i a allò que és teòric, o formal (teoria o *teorització formal*). La teoria substantiva és la que al·ludeix a allò que és empíric, concret, a les realitats humanes singulars. La teorització formal fa referència a allò que és general, és la generalització més enllà del context concret. (Glaser i Strauss, 1967, 79).

ciència, l'únic coneixement autèntic, és a dir, que té validesa, és el coneixement científic, que sorgeix només a través del mètode científic (epistemologia positivista). Per al positivisme els fenòmens s'han d'explicar causalment per mitjà de lleis generals i universals. Les ciències de la matèria responen molt bé a aquesta epistemologia al treballar amb dades quantitatives (postura empírico-racionalista). La forma amb la qual assolim coneixement és deductiva. Les ciències socials i humanes, precisen fer adaptacions de les seves recerques per homologar-se a l'epistemologia positivista.

Davant l'epistemologia positivista va aparèixer una epistemologia hermenèutica, per a la qual la forma amb la qual assolim coneixement és inductiva. Davant la constatació que hi havia fenòmens no explicats pel positivisme a causa de la relació que tenien amb la subjectivitat humana, va sorgir un corrent d'epistemològic de caire qualitatiu. L'inici de la Teoria fonamentada el trobem justament en un terreny, el de la salut, en què tradicionalment es treballava amb un acostament positivista.

El fonament epistemològic de la Teoria fonamentada es basa en la vinculació entre un subjecte que cerca la comprensió d'un objecte a investigar mitjançant "les accions i significacions dels participants de la investigació" (Charmaz, 2013, 272). L'investigador recull, codifica i analitza dades de forma simultània i no pas de forma successiva (Hutchinson, 1986, p.61; Soneira, 2006, p.155). Aquesta és la singularitat de la Teoria fonamentada com un procés metòdic, sistemàtic i interpretatiu, propi del paradigma qualitatiu.(Bonilla-García i López-Suárez, 2016, 306).

La Teoria fonamentada té una fonamentació eminentment qualitativa: analitzem textos, induïm codis i grups de codis. Però alhora aquesta metodologia qualitativa es complementa amb la mesura i l'anàlisi de la freqüència o densitat (nombre) de relacions -accions quantitatives- al voltant de cada codi i de la categoria central a la que arribem al final del procés de codificació. Podem trobar

més complements fent anàlisi de les freqüències dels diferents codis, entrevista a entrevista i per al conjunt d'entrevistes.

Tal com diu Charmaz "els mètodes de la Teoria fonamentada van proporcionar un model per a dur a terme la investigació qualitativa, segellada amb l'aprovació positivista" (Charmaz, 2013, 274), ja que la sistematització amb què es treballen les dades va ser donada pel positivisme (Bonilla-García i López-Suárez, 2016, 313).

Cal tenir sempre present que la finalitat última de la Teoria fonamentada és la generació de teoria: de vegades se'n crea una de nova o es perfecciona alguna ja existent, la qual cosa és una de les seves principals aportacions a la ciència (Bonilla-García i López-Suárez, 2016, 313).

D'entre les diferents variants de la Teoria fonamentada la de Glaser es considera que té un segell d'epistemologia positivista pel seu propòsit d'arribar a una teoria conjunt de lleis universals, mentre que les altres variants no són considerades amb aquest mateix segell (Rupsiene i Pranskuniene, 2010, 16).

En qualsevol cas ens trobem amb teories de rang mitjà, amb un nivell d'abstracció i abast menor que una teoria duta a terme amb una recerca quantitativa, i que permet elaborar hipòtesis. Tanmateix el debat sobre la fonamentació epistemològica de la Teoria fonamentada es duu a terme sobre la capacitat de generar teoria. Hi ha autors que consideren que la Teoria fonamentada no reix sempre en anar més enllà de la descripció i transcripció de dades i qüestionen la capacitat d'induir teoria a partir de generar teories febles, i per tant no és podria parlar de "teoria fonamentada" (García i Rodríguez, 2018).

Hi ha un debat entre els diferents corrents de Teoria fonamentada sobre la generació de les categories. Mentre Glaser, Straus suggereixen que les categories i la categoria central emergeixen de les dades, o es descobreixen en les dades, Charmaz i posteriors autors tenen una comprensió constructivista, és

a dir, que les categories són fruit de l'encontre de l'investigador amb les dades i les persones i/o context en què les troba, i que més que emergir com si ja hi fossin i només calgués crear condicions perquè apareguessin, són construïdes fruit d'aquest trobament.

4.4.12 Debats i limitacions de la Teoria fonamentada

Sobre la Teoria fonamentada, algunes persones plantegen el dilema de si es tracta d'art o de ciència. En la mateixa utilització de la Teoria fonamentada hi ha diferents criteris sobre les estratègies de recull de dades: el que resulta vàlid per a uns es considera com un forçar les dades per altres. El criteri propi de la persona que fa la recerca, la seva expertesa, aspectes que no són fàcilment objectivables, són necessaris per evitar pre-concepcions, forçar les dades i per tant forçar la teoria fonamentada en elles (Charmaz, 2006, 18).

Charmaz (2006) proposa ésser prudent quan afirma que els codis teòrics que usem en la Teoria fonamentada poden “poden prestar una aura d'objectivitat a una anàlisi, però els codis per si mateixos no es poden presentar com a criteris objectius sobre els que els especialistes hi estarien d'acord o que podrien aplicar-se de forma acrítica”. Cal criteri i perspicàcia per part de la persona que fa la recerca per saber usar els codis teòrics per aclarir l'anàlisi i cal també interrogar-se sobre si aquests codis teòrics interpreten totes les dades (Charmaz, 2006, 66).

La dificultat de la recerca qualitativa, i per tant de la Teoria fonamentada és que implica aspectes més cognitius (habilitats, sensibilitat, experiència, criteri, sentit comú, intuïció, capacitat d'interpretació i de llegir críticament les entrevistes...) que pragmàtics. Per això per a algunes persones pot ser considerada com recerca de poc valor, que no aporta la seguretat de la mesura objectiva.

Un altre tipus de dificultat més metodològica que epistemològica és que no hi ha una Teoria fonamentada “oficial”, “pura”. La Teoria fonamentada implica moltes

maneres de fer, pràctiques, aplicacions, que suposen una subjectivitat que no s'acceptaria en l'anàlisi quantitativa. Es defensa un pragmatisme o flexibilitat en la utilització de diverses perspectives o orientacions metodològiques de la Teoria fonamentada (Valles, 1999, 399ss). Es fan usos diferents de la Teoria fonamentada, des dels més escrupolosos seguint a un determinat corrent o autor, als usos més sincrètics. Al mateix temps, a mesura que s'ha desenvolupat la Teoria fonamentada s'han introduït noves eines amb el propòsit d'ajudar a l'anàlisi. Per exemple la guia de relacions condicionals i la matriu de codificació reflectiva de Scott (Scott i Howell, 2008), la realització de grups focals per preparar el mostreig teòric, el treball quantitatiu de fonamentació (nombre de cites) i de relacions (nombre i tipus de relacions) de les categories per discutir les possibles categories centrals.

Es fan crítiques a la Teoria fonamentada molt raonades i que són raonables. Però una part del raonament que es fa té més a veure sobre l'ús que es fa de la Teoria fonamentada que de la metodologia de la Teoria fonamentada en si mateixa. La Teoria fonamentada té unes característiques que permeten elaborar unes conclusions vàlides dins d'un marc de significació (marc epistemològic) per la mateixa metodologia en si i per la sensibilitat de l'investigador, que és subjecte de la recerca i eina (objecte) per a la recerca. Utilitzada correctament dins d'aquest marc la Teoria fonamentada permet aconseguir el seu objectiu, és a dir, generar teoria de rang mitjà, que té valor en un context determinat. No permet, tanmateix generar teoria d'un rang més generalitzable, de caràcter universal. Per estendre la seva significació, demana de noves recerques, tant qualitatives com quantitatives. Una de les aportacions de la Teoria fonamentada és la de servir de punt de partida per a recerques.

Anàlogament amb les metodologies quantitatives, aquestes tenen una limitació en funció de la sensibilitat dels aparells que utilitzem. I en recerca quantitativa, algunes necessiten etapes prèvies qualitatives, necessàries per formular hipòtesis que després s'intentarà demostrar quantitativament.

4.5 Etapes i elements de la Teoria fonamentada i la seva concreció en aquesta recerca

Expliquem en aquest apartat els elements i etapes de la Teoria fonamentada tal i com s'han utilitzat en aquesta recerca.

Partint que tenim una pregunta sobre la qual fer una recerca, la Teoria fonamentada es desenvolupa al voltant de tres grans etapes: 1) l'obtenció d'informació, 2) la codificació de la informació amb la qual la informació es converteix en dades i 3) l'avaluació de les dades i elaboració de la teoria.

Al llarg d'aquest apartat desenvolupem aquestes etapes. Donada la dificultat per al bon ús d'aquesta metodologia, la necessitat de justificar cada opció i cada pas, i com traduir la teoria a la pràctica concreta amb el suport de diferents programes informàtics, desenvolupem aspectes teòrics, els concretem en la seva aplicació en aquesta recerca i detallem les accions dutes a terme amb el suport informàtic elegit per a la codificació de les dades, en el nostre cas Atlas.ti.

4.5.1 Clarificació conceptual

Seguint la Teoria fonamentada, en aquesta recerca hem posat la nostra atenció en una àrea empírica molt delimitada de l'acció docent, hem dut a terme el que s'anomena una "Teorització substantiva" (San Martín, 2014, 108). La nostra teorització substantiva ha estat sobre la cura que els mestres i professors, en la seva acció educativa a l'escola, fan a tot el que és la persona de l'alumne/a, a la seva integralitat com a persones, que alguns han anomenat al seu món emocional, altres, la seva interioritat,... i que en aquesta recerca intentem acostar-nos-hi. El primer pas per a l'obtenció d'informació, que posteriorment elaborarem, l'hem dut a terme a partir d'entrevistes a mestres i professors i altres professionals de l'entorn de l'educació.

Quan passem de la comprensió teòrica de la Teoria fonamentada a la seva aplicació, una dificultat que ens trobem és la de la diversitat d'accepcions amb què s'usen alguns conceptes segons els teòrics de la Teoria fonamentada, segons els programaris que ens poden ajudar, segons les aplicacions pràctiques de diverses persones que usen les teories i els programaris⁸⁸.

Donada la dificultat que ens trobem quan llegim la Teoria fonamentada en diversos autors, en què cadascú fa servir la seva terminologia que no coincideix amb la d'altres, de cara a facilitar la lectura i a la seva utilització, tot i la reiteració que suposa, descriurem el procés de codificació repetint conceptes com a sinònims. Per exemple parlarem de: "Com etiquetar? Com posar codis?", o parlarem de categoria o tema principal, o de cita o fragment de text, etc.

4.5.2 *Pregunta de recerca*

Amb la Teoria fonamentada partim d'una pregunta del tipus general (no amb una hipòtesi que volem verificar com és el cas de la recerca deductiva): ¿quin és el problema o inquietud principal que tenen un conjunt de persones i què fan per donar-li resposta? La pregunta de recerca ha de ser tal que sigui comprovable, que es pugui acotar, que es pugui treballar sobre una realitat del grup sobre el qual la plantejarem.

S'estudia el problema d'un grup social, no un problema acadèmic. S'estudien esdeveniments empírics, experiències, relacions entre les persones, però es suggereix que l'investigador abordi el fenomen evitant categories preconcebudes. Es subratlla això perquè s'assumeix que el procés d'interacció

⁸⁸ Conceptes que s'utilitzen abundantment com codi i categoria s'usen de manera precisa i d'una manera genèrica. Es parla de codi com sinònim d'etiqueta (de primer nivell, de segon nivell), o com a codi de primer nivell com proposa Atlas.ti. Aleshores codi és l'etiqueta posada a una cita. El terme categoria, s'usa en sentit genèric, o en sentit precís de nivell superior al de subcategoria, o en sentit de significat important, quan una codi (del nivell que sigui) "té categoria", és a dir, aporta de manera important per a la construcció de teoria. El concepte codificació pot ser utilitzat en sentit genèric, o per referir-se a una etapa concreta de treball en la Teoria fonamentada: codificació teòrica, codificació oberta, codificació axial, codificació selectiva. Trobem amb aquesta mateixa ambigüïtat els termes subcodi, subcategoria.

entre les persones investigades és un procés situat, contextualitzat i intervingut per la dimensió simbòlica.

Les preguntes d'investigació emanaran gràcies a l'experiència i la reflexió sobre la informació obtinguda en situació, i no a causa de marcs teòrics preconcebuts. Aquestes preguntes van definint les fonts en què es pot obtenir més informació i la manera de transformar-la en dades. Les característiques o els atributs del que està en estudi (les variables) han de sorgir en l'anàlisi i no imposar-se apriorísticament o externament. Per això, tenen molta importància seguir les intuïcions pròpies, escoltar els interessos de les persones investigades, buscar pistes en les quals comunament no buscaríem i produir idees potencialment analítiques.

A diferència de les investigacions que segueixen una lògica hipotètico-deductiva, la Teoria Fonamentada realitza la revisió literària després d'haver obtingut les nocions teòriques basades en les dades. Això permet que es realitzi una discussió teòrica i una crítica a la teoria existent des dels resultats obtinguts després d'una anàlisi independent. La revisió de la literatura, generalment, es realitza al final de la investigació amb la intenció de contrastar les nocions teòriques disponibles en l'àmbit d'estudi amb els nous resultats obtinguts; o durant la investigació, per fomentar la saturació teòrica (Escudero, 2013, 98).

En el Pla de recerca aprovat ens plantejàvem un seguit de preguntes que formulàvem així: Sabent com les lleis parlen de "educació integral", sabent que es fan pràctiques enfocades al desenvolupament de dimensions subjectives o del món interior que pretenen incidir en aquesta integralitat, ¿què caldria afegir a l'educació que es fa perquè d'una manera formal, explícita, fos més integral? ¿Quin és el marc conceptual per ocupar-nos de la interioritat a l'escola? ¿Quines en serien les condicions? ¿Quins en serien els límits o prevencions? ¿Com avançar cap una educació més integral en aquests aspectes de la subjectivitat que respongui als reptes humans i professionals que es troben els

estudiants i que van més enllà dels continguts, de les habilitats i de les competències?

¿Quins elements caldria incorporar a les grans categories de l'educació per millorar la consideració/tractament del concepte "integral", de l'educació integral?

Aplicant la Teoria fonamentada pretenem aportar elements per respondre a aquestes preguntes i induir una teoria fonamentada en les respostes que obtinguem.

4.5.3 Obtenció de les dades

La informació l'obtenim per mostreig. El primer sentit de mostreig com a acció d'escollir mostres representatives per a un estudi estadístic, per a una anàlisi de qualitat, etc.(DIEC, 2019) no recull prou bé l'abast del mostreig en la recerca qualitativa. La definició del Merriam-Webster Dictionary com a "acte, procés o tècnica de seleccionar una part representativa d'una població amb el propòsit de determinar paràmetres o característiques del conjunt de la població" expressa millor el que pretenem amb el mostreig (Merriam Webster, 2017). Tanmateix quan entrem en el debat del mostreig en les diverses tradicions de recerca qualitativa en trobem amb l'existència d'inconsistències subtils, ambigüitats o descripcions incompletes del que és mostratge i dels diferents tipus de mostratge (Gentles, Charles, Ploeg, i McKibbon, 2015, pp.1772 ss). En aquest debat sobre la comprensió del mostreig, seguint el consell de descriure sempre el procés de mostreig explicitant com s'ha utilitzat un determinat element del mateix en la recerca específica, més que no pas limitar-se a esmentar que s'ha seguit una determinat tipus de mostreig (Gentles i al., 2015, p.1779) més avall descrivim com hem dut a terme aquest mostreig.

La *informació* en la recerca amb la Teoria fonamentada ens la proporcionen sovint entrevistes, com hem fet en aquesta recerca, però també podem partir d'altres fonts com imatges, reculls de premsa, comentaris,

observacions...(Glaser, 1998, p.8) En el nostre cas l'obtenim a partir d'entrevistes. Les entrevistes es fan amb un guió semi-estructurat, obert, invitant que es parli lliurement, sense preguntes tancades, sense pre-concepcions. Les entrevistes les enregistrem i les transcrivim.

Les entrevistes en si mateixes no ens aporten *dades*. Les dades són el resultat de l'elaboració de les entrevistes que farem en el procés de codificació.

En la Teoria fonamentada la recol·lecció de dades i la seva transcripció que fem en el mostreig ha d'anar seguida immediatament de l'anàlisi de les dades. (Strauss i Corbin, 2002, p.226) És a dir: recollim dades, les analitzem, aquesta anàlisi de les dades ens guia per a la següent recol·lecció de dades, que de nou analitzem i així successivament. Això vol dir que la recollida d'informació pot afectar l'anàlisi i l'anàlisi d'unes dades pot afectar a la recollida de futura informació. És a dir, fem un mostreig que es basa en les dades que van apareixent.

No és un procés seqüencial com en les recerques quantitatives que primer es recullen totes les dades i després s'analitzen totes les dades. "Si no fos així, les categories podrien desenvolupar-se de manera desigual, deixant a l'analista amb més treball al final de l'estudi per a completar les categories mal desenvolupades" (Strauss i Corbin, 2002, p.222).

Es van fent, doncs, entrevistes i es van codificant fins que s'arriba a la saturació teòrica. La saturació teòrica es dona quan ja no emergeixen noves dades, noves propietats, noves categories, noves relacions. Aleshores deixem de recollir informació.

4.5.3.1 Tècniques de mostreig qualitatiu, mostreig intencional i teòric

El mostreig en la Teoria fonamentada està associat a les tres fases o procediments de codificació amb els quals treballem sobre les dades obtingudes en el mostreig⁸⁹: la codificació oberta, la codificació axial i al codificació selectiva.

Durant la codificació oberta, en la qual hem de descobrir, denominar i categoritzar informació que ens generi dades que hem de buscar i fer emergir perquè no en tenim, el mostreig ha d'estar obert a totes les possibilitats que se'ns presentin. Les entrevistes han d'estar poc estructurades i s'ha deixat que fluïssin amb flexibilitat. Hem fet entrevistes amb un guió i durada orientatives, però que a la pràctica han sigut diferents. El mostreig és intencional, aprofita les oportunitats que tenim per trobar informació. La intencionalitat no és arbitrariedad o una manera de pre-condicionar la recerca. Combinem la diversificació de fonts d'informació (llocs i persones), amb la inducció, que no tindriem si escollíssim llocs i persones, per maximitzar les diferències en els conceptes emergents (aleshores seria un procés deductiu). Sí que hem tingut cura d'evitar biaixos (de tipus d'escola, de matèries impartides, d'edats dels entrevistats).

El mostreig per *snowball* o bola de neu ens ajuda a aquest procés d'inducció (estar oberts a les possibilitats de noves entrevistes que se'ns presenten gràcies a cada persona entrevistada) i de diversificació (escollir diversitat de persones per no romandre en els mateixos tipus de persones i llocs). Seguint el criteri de la bola de neu, cada persona ens suggeria altres persones a entrevistar. La diversitat de persones que se'ns ofería ens permetia evitar repetir en tipus d'escola, d'etapa, de matèries, d'edats, de localitzacions i també de rol dins del sistema educatiu.

⁸⁹ Usem l'accepció de mostreig de Gentles et al: "la selecció de fonts de dades específiques a partir de les quals podem obtenir dades per dur a terme els objectius de la recerca" (Gentles i al., 2015, 1775). Per bé que mostreig, codificació i anàlisi de les dades són moments diferents, en l'aplicació de la Teoria fonamentada en aquesta recerca els relacionem. Així ho fan per exemple Strauss i Corbin (Strauss i Corbin, 2002).

Fent les entrevistes d'aquesta manera intencionada hem comprovat com emergeix diversitat de dades de manera natural, apareixen diferències de manera fortuïta (Strauss i Corbin, 2002, p.228). Per exemple si a les primeres entrevistes hem recollit una comprensió molt antropològica de la integralitat humana, ens han aparegut de manera imprevista una comprensió organitzativa o sociològica en una entrevista posterior.

Seguint Strauss i Corbin (o.c) hem fet també mostreig en aquesta fase de codificació tornant a les mateixes dades i reorganitzar-les d'acord a altres criteris que els que hem fet servir en el primer moment de fer codificació oberta.

Aquí les preguntes són per descriure què passa, perquè es mostri la informació, perquè aparegui informació. Què és? Què succeeix? Què passa? Què significa...? Durant aquesta etapa també mirem de buscar oposats, situacions contràries, que ens aporten relleu a la informació, per exemple, adonar-nos que en una entrevista es diu A i en una altra entrevista es diu no-A.

Durant la codificació axial en què busquem veure com es relacionen les Categories i Subcategories que hem obtingut en la codificació i oberta i busquem desenvolupar categories que puguin ser centrals tenint presents les seves Propietats i dimensions, el mostreig se segueix fent de manera intencional buscant identificar Categories i Subcategories, però mirem també d'identificar relacions entre elles i obtenir informació que ens ajudi desenvolupar aquestes propietats i dimensions de les Categories. Aquesta cerca d'informació la fem a partir de les noves entrevistes que estem fent, com de les dades que vam obtenir en entrevistes anteriors en els primers moments de la recerca.

Aquí les preguntes ens han d'ajudar a entendre com passen les coses, com es relacionen, com funcionen... com...?, qui...?

Durant la codificació selectiva, en què busquem integrar Categories segons les seves dimensions per formular una teoria, el mostreig ha d'altament selectiu

(Strauss i Corbin, 2002, p 231) ser deliberat, discriminant, és a dir, seleccionar excel·lent, per tal de maximitzar o minimitzar les diferències. Cal escollir les persones i llocs que maximitzin les oportunitats d'anàlisi comparatiu. De la mateixa manera que en la codificació axial aquesta cerca d'informació la fem tant a partir de les noves entrevistes que estem fent, com de les dades que vam obtenir en entrevistes anteriors en els altres moments de la recerca. Aquí les preguntes són més analítiques i buscant fer comparacions, per exemple preguntes del tipus: què passaria si....?, quan...?, com...?, on...?

Ara es tracta d'aconseguir les dades necessàries per saturar les categories. Al mateix temps deixem aquells conceptes i categories que no ens aporten per a aquesta saturació i per a la construcció de teoria.

4.5.3.1.1 Mostreig intencional i mostreig teòric

Tot i que els diferents autors de la Teoria fonamentada tenen comprensions diferents del mostreig, entenem que al llarg de l'aplicació de la Teoria fonamentada, des del punt de vista d'enfocament o tipus de mostreig —i ara no per mostreig associat a les fases o procediments de codificació— anem passant del *mostreig intencional* (purposeful sampling) al *mostreig teòric* (theoretical sampling)⁹⁰.

En la primera etapa de la recerca duem a terme un mostreig selectiu, de judici o intencional (Martínez-salgado, 2012, p 614-615), un mètode de mostreig no probabilístic⁹¹ que és l'estratègia més estesa en la recerca qualitativa. En aquest moment, donat que necessitem estar oberts a totes les possibilitats, el mostreig ens ha d'ajudar a la major possibilitat de descoberta i de variabilitat. (Strauss i Corbin, 2002, pp 225-229). En aquest moment inicial de la recerca ens cal obtenir

⁹⁰ En les primeres entrevistes hem cregut que el mostreig intencional ens aportava major obertura de la recerca que el mostreig de conveniència (invitar a participar en la recerca a persones que ens convenen per la facilitat per localitzar-les, disposició de temps..).

⁹¹ És a dir, no treballem amb la probabilitat d'una persona de ser seleccionada donat que no pretenem la mostra representi una població més gran.

informació que ens aportí informació diversa, de profunditat i significativa per al propòsit de la recerca. (Patton, 2015, 264).

Del mostreig intencional també se'n parla com del mostreig obert donat que és el mostreig que es fa servir en la fase de la codificació oberta, o com a mostreig selectiu o de judici. Dins d'aquest tipus de mostreig situem l'estratègia de mostreig de la bola de neu (Naderifar i al., 2017)⁹².

Aquest mostreig intencional o selectiu inicial es diferencia del mostreig teòric que farem després durant la codificació axial i la codificació selectiva per completar la saturació dels codis.

Quan a través del mostreig intencional i la codificació d'entrevistes hem assolit possibles categories centrals, duem a terme el mostreig teòric. En aquest la recollida de dades està guiada per l'evolució de la teoria amb el propòsit de desenvolupar categories en termes de propietats i dimensions i integrar aquestes categories (Gentles i al., 2015, p.1779-1780). Les dades analitzades prèviament guien la nova recollida de dades que hem de fer per a la generació de teoria (Lopez i Whitehead, 2013, 126).

El mostreig teòric sembla haver-se originat amb la Teoria fonamentada (Coyne, 1997, p.624). Aquest mostreig es basa en els conceptes que ens han anat emergint (categories, subcategories, codis), i té el propòsit d'explorar el rang de dimensions o les condicions diverses en les quals varien les propietats dels conceptes. (Strauss i Corbin, 2002, p.80). Ara es tracta de recollir dades, guiats pels conceptes derivats de la teoria que s'està construint, mentre anem aplicant la metodologia de la comparació constant. Per a això ens cal cercar, en el nostre cas, les persones (o llocs o esdeveniments en altres casos) que maximitzin les oportunitats de descobrir variacions entre els conceptes que facin més denses

⁹² Alguns autors consideren el mostreig seguint l'estratègia de bola de neu com un tipus de mostreig apart del mostreig intencional.

les categories en termes de les seves propietats i dimensions de les propietats. (Strauss i Corbin, 2002, p.219ss).

En el mostreig teòric elegim persones a entrevistar amb l'objectiu d'aconseguir la saturació en el moment de la codificació teòrica o selectiva. Si per iniciar la codificació hem partit de la selecció de persones a entrevistar seguint algun model de mostreig general propi de la recerca qualitativa -com per exemple el de bola de neu o mostreig en cadena, en canvi ara tenim un mostreig en què busquem la diversitat, la dispersió de les fonts d'informació per tal que copsem la diversitat de la realitat.

Dit d'una altra manera, amb el mostreig teòric duem a terme una “recollida de dades enfocada a obtenir informació rellevant per construir la categoria principal i les seves categories relatives. En aquest moment, les entrevistes, que al principi eren neutrals o molt obertes, comencen a ser més dirigides” (Escudero, 2013, p 128).

Segons la definició de Straus i Corbin (Corbin i Strauss, 2015, p.134) el mostreig teòric és un mètode de recopilació de dades basat en conceptes derivats de les dades. El propòsit del mostreig teòric és obtenir dades de llocs, persones o esdeveniments que maximitzin les oportunitats de desenvolupar conceptes en termes de les seves propietats i dimensions, descobrir variacions i identificar relacions entre conceptes. D'una manera més breu ho formulen com: recopilació de dades basada en conceptes que semblen rellevants per a la línia evolutiva del relat (Corbin i Strauss, 2015, p.239).

Amb el *mostreig teòric* pretenem obtenir fonts d'informació que ens ajudin a completar la construcció de la teoria de rang mitjà⁹³ que hem anat induint a través de la codificació oberta i de la codificació axial i no pas validar la representativitat de la població. En el *mostreig teòric*, a diferència del mostreig intencional o selectiu les persones a entrevistar o situacions a incorporar (registres d'àudio,

⁹³ Veure nota en l'apartat 4.4.5 Propòsit de la Teoria fonamentada.

vídeo, articles, etc.) s'elegeixen a partir del coneixement teòric que hem anat construint amb la informació que va emergint al llarg de l'estudi. Escollim, doncs, els participants d'acord a les necessitats del nostre estudi (Morse, 1991, p.129). No busquem nombre de persones per tenir representativitat quantitativa, sinó busquem aclarir conceptes. És un mètode de recollir noves dades basat en els conceptes derivats de les dades de les que disposàvem. És una manera oberta i flexible de recollir dades seguint conceptes que ens interessa trobar. Per això parlem de mostreig teòric (Strauss i Corbin, 2002, 220; Corbin i Strauss, 2015, 134ss; Martínez-Salgado, 2012, 616).

Per al mostreig teòric s'escullen persones o situacions de recollida de dades procurant ampliar les comprensions de les categories. Es tracta de comprendre la variació dels conceptes. Per tant el que fem amb el *mostreig teòric*, a diferència del primer *mostreig (intencional)* és completar les categories i conceptes creats a partir de les primeres entrevistes fins arribar a la saturació.

Ens plantejem el mostreig teòric durant la codificació selectiva si considerem que la categoria que hem elegit com a central manca no té una saturació de dades suficient.

Tant en el mostreig intencional com en el teòric implica una selecció dels participants basats ens unes determinades característiques, però amb dues diferències: la de la fase de la recerca en què utilitzem cadascuna de les metodologies (inicial o quan ja hem identificat una possible categoria central), i el tipus de selecció (selecció no dirigida seguint la metodologia de la bola de neu o selecció dirigida a persones basada en un seguit de criteris que aportin confirmació o desacord amb el que hem trobat anteriorment). Amb el mostreig intencional busquem generar teoria i amb el mostreig teòric busquem de posar a prova la teoria.

Es segueixen fent entrevistes dins d'aquesta fase de mostreig teòric al mateix temps que ens movem endavant i endarrere en l'anàlisi de les dades fins que

assolim una saturació en les dades, és a dir, fins que no aconseguim nova informació amb les noves entrevistes.

Un cop fetes les primeres 11 entrevistes i codificades s'han programat noves entrevistes per dur a terme dins del mostreig teòric. Per al disseny d'aquestes entrevistes s'han realitzat dos grups focals organitzats seguint també la metodologia de la bola de neu. A partir d'una persona de la primera ronda d'entrevistes intencionals, se li ha demanat que organitzés segons el seu criteri una reunió d'un grup de persones, sense anticipar el contingut. La única referència que tenia era l'entrevista realitzada anteriorment. S'han dut a terme 5 entrevistes de mostreig teòric que tenien un guió diferent de les de la primera sèrie d'entrevistes, tal com s'inclou en un document annex.

En tots els casos el mostreig depèn de la sensibilitat de l'investigador, que va creixent al llarg del procés de recerca i de la pràctica continuada.(Strauss i Corbin, 2002, p.224).

Per escollir la mostra en aquest moment tenim presents criteris sociològics i també educatius en el nostre cas. Hem aplicat la metodologia de bola de neu.

4.5.3.1.2 Altres fonts de dades

A més de les 16 entrevistes esmentades (11 intencionals, 5 de mostreig teòric), s'han dut a terme dos grups focals, els dos de cinc persones, per preparar el mostreig teòric i 3 entrevistes per plantejar el context de la recerca.

En dos casos s'ha fet una segona entrevista per ampliar elements que es van apuntar en la primera entrevista del mostreig intencional i del mostreig teòric.

4.5.3.2 Disseny d'entrevistes

Seguint el Pla de recerca, es va dissenyar una entrevista inicial per obtenir un primer acostament a l'objecte de la tesi, seguint la Teoria fonamentada.

En el nostre cas, partint de consideracions inicials sobre el sistema educatiu català i espanyol, fent referència a la Llei d'educació de Catalunya, i grans tendències internacionals que són de coneixement públic, de les tendències que es difonen, de l'experiència professional dels enquestats, les preguntes de referència han estat:

- Per a tu, què és, com entens, l'educació integral?
- Quines dificultats et trobes per dur a terme una educació integral?
- Què fas diàriament per resoldre les dificultats per a una educació integral?

Al llarg de l'entrevista es buscava la informació següent:

Concepte

Es pretenia iniciar la conversa a partir de la seva comprensió de la persona de l'alumne/a, del que entenia com dimensions de la persona de l'alumna/e/a, de la integralitat, sense pressuposar cap categorització ni induir cap concepte. Es feia referència, si era el cas, al que la legislació actual denomina com a educació integral.

Accions d'aula

Si l'educador/a feia o no accions adreçades a aquesta consideració d'integral de l'alumna/e. No es buscava una descripció d'activitats o de didàctiques.

Motivacions i mòbils

Es tractava de copsar i comprendre l'interès de l'educador/a per adreçar-se, per ocupar-se de la dimensió integral de l'alumne/a, de l'entorn familiar, context personal, formació, experiència

Resultat

Es preguntava sobre la percepció o evidència de l'activitat adreçada a ocupar-se del que abans la persona entrevistada havia inclòs en la seva comprensió de la integralitat de la persona.

Vivència personal

Es preguntava sobre el sentiment personal fruit de l'experiència.

L'escola

Es tractava de veure com per a la persona entrevistada allò que feia encaixava en els objectius de l'escola.

Societat, cultura

Es tractava de veure com per a l'educador/a entrevistat/da allò que feia encaixava en la realitat social i cultural, la seva aportació, dificultats.

Formació

Es buscava saber la formació relacionada sobre temes de pedagogia i món interior, subjectivitat que havia fet la persona entrevistada.

Ideologia

Es buscava comprendre la vinculació que l'educador/a feia entre la seva acció i qualsevol corrent de pensament, ideologia o tendència.

4.5.3.3 Selecció i dimensió de la població a investigar

Per obtenir informació el que fem és adreçar-nos a una població a investigar a qui plantejarem qüestions. Això és el que entenem com a mostreig. En la Teoria fonamentada parlar de mostreig té una interpretació particular. En general per a

la Teoria fonamentada mostreig és on anar per obtenir les dades (Strauss i Corbin, 2002, p.2019)⁹⁴.

Es planteja el problema i es busca identificar un grup de persones o fonts d'informació (articles, webs, registres d'àudio o vídeo) que creiem que ens poden aportar informació. Seleccionem amb cura i intencionadament les persones o fonts d'informació tenint present la possibilitat que ens ofereixin informació profunda, detallada i diversa sobre el tema d'interès per a la recerca. Es tracta d'elegir la població que ens interessa entrevistar per aportar a la resolució del problema.

La mida de la mostra està directament relacionat amb la teoria: parteix del procés de recollida de dades i la seva anàlisi. La recollida de dades va configurant la mida de la mostra final. Quan assolim la saturació de codis a través de l'anàlisi comparativa constant, i ja no apareixen noves dades ni informacions rellevants, donem per acabat el procés de mostreig i tanquem la mida de la mostra.

La selecció de la població s'ha de fer d'acord a criteris de similitud entre els individus, però amb característiques diferencials remarcables que poden ser d'interès, perquè es considera que amb la teoria que es construeixi es podrà explicar o interpretar la importància o no importància de la diferència.

Cal que els entrevistats difereixin en una variable dependent a fi de discernir els factors causals únics. D'entre els diversos subtipus d'estratègies de mostreig, hem escollit dins del mostreig intencional l'estratègia de la bola de neu o mostreig en cadena (Coyne, 1997, 627), en el qual cada entrevistat ens obre el ventall de possibles nous entrevistats, entre els que elegim cercant la variació de variables.

S'ha iniciat la realització d'entrevistes partint de dues persones. En acabar les entrevistes, se'ls hi demanava noms de persones que consideressin que

⁹⁴ En estudis fenomenològics, mostrejar és "escollir els informants" i en estudis del cas mostrejar és seleccionar casos i seleccionar fonts de dades (Charles, Ploeg, i Mckibbon, 2015, p.1776)

podríem entrevistar, sense cap condicionament i sense indicar-li cap criteri ni requisit, tret de la possible predisposició a ser entrevistada i sense més referència que l'entrevista que se l'hi havia fet. Quan alguna persona ha aportat més d'un nom de persona, s'ha seleccionat aquella que obria la diversitat de variables: etapa educativa en la qual es treballava, matèria o especialitat, edat de la persona, tipus d'escola. Seguint el procés d'emergència de teoria que s'anava produint, a mesura que s'avançava en la realització i la codificació d'entrevistes, algunes persones a entrevistar s'ha decidit que ho fossin en la fase de mostreig teòric amb el plantejament diferent de l'entrevista per a aquesta etapa del mostreig.

Per tenir una comprensió de les persones entrevistades hem elaborat la taula següent. L'objectiu és veure la diversitat de fonts de dades, no pas justificar una representativitat de la mostra cosa que no cerquem amb el mostreig que duem a terme.

Taula 8. Persones que han participat en les entrevistes intencionals i de mostreig teòric.

Núm	Edat	Anys experiència ⁹⁵	Formació	Tipus escola	Etapa
1	38	8	Ciències de l'activitat física i l'esport.	Concertada	Secundària
2	60	>35	Psicopedagogia	Concertada	Primària
3	56	>30	Pedagogia	Concertada	Primària
4	40	<10	Adm. empreses	Pública i Privada	Formadora
5	--	21	Mestra	Concertada	Infantil i primària
6	39	17	Física	Pública	Primària i Secundària
7	47	25	Música	Concertada	Primària i Secundària
8	60	40	Pedagogia	Pública	Primària
9	48	17	Llicenciada en pedagogia	Concertada	Secundària

⁹⁵ Experiència en algun àmbit educatiu en el moment de l'entrevista.

Núm	Edat	Anys experiència ⁹⁵	Formació	Tipus escola	Etapa
10	46	10	Químiques	Pública	FP grau superior
11	58	36	Mestre Pedagoga	Pública	Primària
12	42	20	Educació social	Pública i concertada	Totes les etapes
13	57	29	Filologia catalana	Concertada	ESO i batxillerat
14	--	--	Filosofia i teologia	Privada	Universitat
15	63	>40	Magisteri Pedagogia	Pública i Universitat	Primària, Universitat
16	--	26	Físiques	Pública	ESO i Batxillerat

Grup focal 1.

Persones seleccionades seguint el mètode de la bola de neu en què una professora busca altres persones entrevistades amb el criteri de diversitat d'edat i àmbits docents.

Taula 9. Persones que han participat en el grup focal 1

Núm	Edat	Anys experiència	Formació	Tipus escola	Etapa
1	59	37	Mestra infantil Mestra Primària Filologia catalana	Pública	Primària Cicle inicial
2	47	25	Mestre Primària Ed.Musical	Pública	Especialista música
3	30	6	Mestre Ed.Infantil Postgrau infància i protecció persona	Pública	Primària- Cicle inicial
4	34	12	Mestre de primària	Pública	Primària Cicle inicial
5	60	38	Mestre Pedagoga	Pública	Primària Cicle superior

Grup focal 2.

Persones seleccionades seguint el mètode de la bola de neu en què una professora busca altres persones entrevistades amb el criteri de diversitat d'edat i àmbits docents.

Taula 10. Persones que han participat en el grup focal 2

Núm	Edat	Anys experiència	Formació	Tipus escola	Etapa
1	52	27	Filologia Clàssica	Concertada	ESO, Batxillerat
2	50	27	Música	Concertada	ESO
3	49	24	Magisteri	Pública	Infantil
4	44	12	Magisteri	Pública	Infantil, Primària
5	44	21	Educació física	Pública	Formació professional

Les persones de les entrevistes de context han estat persones amb un protagonisme molt important en la redacció de la Llei d'educació de Catalunya (Catalunya, 2009), les aportacions dels quals s'han tingut en compte en la redacció del context i de la discussió.

Amb posterioritat a les entrevistes anteriors s'han fet 7 noves entrevistes -de la 17 a la 23- complementàries a persones entrevistades anteriorment amb l'objectiu de tenir una major saturació de l'experiència del docent dins de la propietat d'aprenentatge de la categoria fonamental que desenvolupem en el capítol 5. Hem identificat una Categoria que hem denominat Vivència, pensament i acció del professorat, i que narrativitzem en l'apartat 4.6.1.2 Categories i Subcategories narrativitzades d'aquest capítol.

Així mateix mitjançant aquestes entrevistes hem volgut aportar una major reflexió sobre els aspectes de gènere en definir el concepte d'integralitat i senceritat, que la que podíem deduir de l'estudi del llenguatge i de les expressions emprades en

les setze entrevistes. Hem identificat una Categoria que hem denominat La dimensió de gènere en la comprensió de la integralitat i senceritat i que narrativitzem en l'apartat 4.6.1.2 Categories i Subcategories narrativitzades d'aquest capítol.

En el cas de l'entrevista 22, feta a la mateixa persona que a l'entrevista número 1, s'ha volgut també completar un aspecte que no s'havia tingut present en la primera entrevista.

Amb aquestes set noves entrevistes hem dut a terme les tres etapes de la codificació, oberta, axial i teòrica, però no les hem fet servir per a la discussió de la categoria central (quantificació de la fonamentació i la densitat de les hipotètiques categories centrals) perquè ja l'havíem establert amb consistència amb les setze primeres entrevistes. Els resultats de la seva codificació (amb la consegüent identificació de cites i creació de codis que incloem dins de les Subcategories i Categories que ja hem definit amb les primeres setze entrevistes) s'han incorporat a la conceptualització i resultats en el desenvolupament de les propietats de la categoria central (capítol 5 d'aquesta recerca) i en la discussió (capítol 6).

Aquestes entrevistes s'han dut a terme en funció de la resposta a la sol·licitud que s'ha fet, que han tingut la dificultat de dur-se a terme en el període de la pandèmica de Covid19.

Taula 11. Persones que han participat en entrevistes complementàries

Núm	Correspon a la persona de l'entrevista
17	8
18	9
19	16
20	5
21	10
22	1
23	11

4.5.3.4 Realització de les entrevistes

Les entrevistes, com és el nostre cas, acostumen a ser una de les fonts més importants d'informació per a la recerca qualitativa.

A vegades de les entrevistes seleccionades per aplicar de manera específica per a la recerca seguint la Teoria fonamentada se les anomena *entrevistes en profunditat* (ja sigui en la fase de mostreig intencional o la de mostreig teòric), per distingir-les d'altres entrevistes preliminars en el procés de recerca destinades a cerca d'informació general que ajudin a preparar la recerca.

Les característiques generals amb què es plantegen les entrevistes són:

- Entrevistes obertes, no lineals, se segueix el fil de la conversa i no ens cenyim a un guió tancat de pregunta resposta. Es busca que la persona entrevistada s'expliqui i aporti informació rica que puguem codificar posteriorment.
- Es van reconstruir la pauta d'entrevista a mesura que s'entrevista a gent nova.
- No s'han de condicionar les respostes.
- Després de cada entrevista aquesta es transcriu.
- Es fan *memoràndums*, és a dir, recull d'idees, notes, reflexions, suscidades per l'entrevista i que seran tingudes en compte per a les noves entrevistes (veure més endavant).
- Els memoràndums ajuden a clarificar (i a precisar per evitar definicions equívokes) les *subcategories*.
- L'entrevista es codifica.

Duem a terme les entrevistes en dues fases. Una primera fase, a les entrevistes intencionals, és la de cerca d'informació que com hem comentat es codifica immediatament. Les entrevistes són semi-estructurades, al voltant de les preguntes de recerca, seguint el fil de les respostes disposant al mateix temps amb un guió de suport per preveure qüestions a introduir en la conversa. A

algunes persones entrevistades es pot demanar fer una segona entrevista per clarificar.

En una segona fase, a les entrevistes de mostreig teòric, duem a terme entrevistes a altres persones per al contrast o per aprofundir i saturar d'informació el que hem anat elaborant en la primera fase. En aquest moment les entrevistes ja no són tan obertes, perquè es tracta que la persona entrevista contesti qüestions concretes pròpies del *mostreig teòric* en què cerquem aprofundir sobre conceptes que ens han aparegut amb les primeres entrevistes i que ens semblen rellevant per a la construcció de teoria (Corbin i Strauss, 2015, 241).

A l'entrevista es busca crear condicions favorables a l'expressió lliure i franca de l'entrevistat, deixar que sigui ell que porti el ritme, amb les intervencions mínimes de l'entrevistador, tret de mantenir l'entrevista dins del tema i el control del temps d'acord al pacte establert, amb la flexibilitat que consideri l'entrevistat: una entrevista pot perllongar-se més del previst si l'entrevistat ho propicia.

S'ha tingut cura que els preàmbuls previs a l'entrevista creessin un clima distès, que afavorís l'expressió espontània de la persona entrevistada.

Previ a l'inici de l'entrevista s'ha comunicat a la persona entrevistada l'objectiu de la recerca de manera molt genèrica sense precisar-ne el tema per no precondicionar les seves respostes. També s'ha remarcat que no es tractava d'una entrevista tancada ni del tipus pregunta-resposta seguint un qüestionari, per bé que les intervencions de l'entrevistador tinguessin a vegades la forma de preguntes. Finalment s'ha comunicat el caràcter confidencial de l'entrevista i com es tractarien les dades, que es formalitzaria amb un consentiment informat.

Convé fer l'entrevista amb preguntes àmplies, o com iniciant frases que invitin a l'entrevistat a seguir-les. Convé també que l'entrevistat senti la llibertat

d'expressar-se amb els termes que són familiars per a ell per tal que sigui la seva veu la que es reculli (Strauss i Corbin, 2002, p.48).

La informació que proporciona la persona entrevistada és tractada com a informació confidencial. Per a això abans de començar l'entrevista se li demana que no esmenti noms propis, llocs comuns, localitzacions que facilitin qualsevol identificació de la persona. En la transcripció de l'entrevista s'ha de tenir cura que aquesta no traçabilitat entre la persona entrevista i el contingut de l'entrevista quedi garantida.

Per altra banda l'entrevistador es compromet amb l'entrevistat a garantir aquesta confidencialitat signant un "consentiment informat" (que s'inclou en els annexos) en el moment de realitzar-se l'entrevista d'acord a la legislació vigent⁹⁶.

Ens posàvem en contacte amb la persona per concertar un moment i lloc adequat per dur-la a terme⁹⁷. Es duia a terme l'entrevista confirmant l'autorització per enregistrar-la que s'havia indicat en establir el contacte, i en acabar-la es signava un "consentiment informat" (veure annex) conforme accepta l'enregistrament de l'entrevista i l'entrevistador es compromet a la confidencialitat.

L'enregistrament de l'entrevista es transcriu en un document escrit. Aquest degudament revisat per assegurar l'anonimat de l'entrevistat⁹⁸, s'incorpora a la documentació de treball i al document de la recerca. Es codifica aquest document seguint números correlatius, la data de l'entrevista i la localització del lloc de treball. La localització no té un objectiu per a la recerca, només s'indica

⁹⁶ En el període en què s'ha dut a terme aquesta recerca s'ha modificat la legislació espanyola que regula el tractament de dades per la qual cosa la redacció del consentiment informat de les primeres entrevistes i de les darreres ha tingut modificacions en la seva redacció.

⁹⁷ Hem constatat com no elegir un lloc amb prou silenci ambiental crea moltes dificultats en la transcripció de l'àudio o com un ambient n hi ha altres persones treu espontaneïtat a la persona entrevistada.

⁹⁸ Algunes persones al llarg de l'entrevista expressen concrecions que els identificarien amb facilitat.

per ubicar la diversitat de contextos dels que s'han recollit les dades. No s'indiquen localitzacions que indueixin a identificar persones⁹⁹.

També es recollien dades per caracteritzar la persona. Hem fet una fitxa de cada persona entrevistada que inclou els camps següents: gènere; edat; població/comarca naixement; ocupació actual; estat civil; fills; religió/ideologia; etapa/tipus escola; estudis i formació; idiomes; etapa/etapes educatives en què ha treballat; experiència professional a l'educació o altres sectors: matèries impartides, durada si s'escau. La complimentació dels camps anteriors es fa d'acord amb la persona entrevistada, deixant buits aquells camps en què no vol donar una resposta.

Aquesta identificació ens ajuda a tenir presents les característiques de les persones en el procés d'assegurar la diversitat de persones entrevistades seguint l'estratègia de mostreig i també ens proporciona elements de reflexió per a la comprensió de l'entrevista en si mateixa, discussió dels resultats de l'anàlisi de les dades¹⁰⁰.

En un document paral·lel es manté el registre que permet a l'investigador associar l'entrevista a les persones entrevistades per poder dur a terme qualsevol revisió o reflexió al voltant del contingut durant el procés de recerca, com per exemple, sobre el context. Tant aquest document com els fitxers d'àudio enregistrats s'eliminen un cop la recerca es presenti per a la seva valoració.

A partir de la identificació de les persones a entrevistar, explicat més avall, es demanava l'acceptació de la persona per ser entrevistada, sense indicar el detall de la recerca per no induir ni condicionar les respostes. El missatge que es donava era que es tractava de fer una entrevista per preguntar sobre la feina de l'educador/a i la seva comprensió i valoració de la seva feina com a educador.

⁹⁹ Per exemple, no s'indicaria el municipi d'una entrevista feta a una escola que és l'única que hi ha en ell. En aquest cas s'indicaria la comarca.

¹⁰⁰ Per exemple hi ha expressions que no es comprenen si hom no té present la formació de l'entrevistat, el seu itinerari professional, o el seu estat civil o la seva posició ètica o religiosa, explicitada o volgutament obviada.

L'entrevista s'ha fet assegurant un lloc tranquil, que facilités la conversa per tal que es donés amb llibertat i comoditat i assegurés la qualitat de l'enregistrament de l'àudio.

Confidencialitat

Abans de començar l'entrevista es comentava a la persona a entrevistar el caràcter confidencial de la mateixa per a la qual cosa es signaria un document de consentiment informat (veure annex). Al mateix temps se'ls demanava d'evitar noms propis o localitzacions per evitar la traçabilitat, és a dir, que per referències donades es pogués identificar la persona entrevistada.

Al mateix temps, en la transcripció de l'entrevista s'ha tingut cura d'indicar una denominació genèrica quan la persona entrevistada ha esmentat situacions, persones o localitzacions que poguessin portar a la seva identificació.

Tipus de diàleg

L'entrevista s'ha fet tenint un guió com a pauta, s'ha buscat que la conversa fos lliure i que l'entrevistat pogués estendre's com volgués i s'ha buscat no induir respostes. És a dir, no ha estat una entrevista dirigida. S'ha buscat induir la conversa, estirar la conversa a partir d'afirmacions que donessin lloc a parlar més que no pas a formular preguntes. S'ha comunicat a la persona entrevistada aquest caràcter obert de la conversa i que no es tractava d'un qüestionari sinó que es considerés la pregunta o consideració que feia l'entrevistador com un tema sobre el qual parlar. Tanmateix davant el caràcter obert i que podia semblar abstracte de les preguntes, quan l'entrevistat tenia dificultats per seguir s'ha formulat una pregunta que portés a estendre's sobre un tema.

Aquestes les preguntes o incorporacions de reflexions per seguir la conversa en qualsevol cas eren fetes amb molta generalització, amb perífrasi, usant conceptes sinònims, per no fer preguntes tancades. S'ha buscat, doncs,

acomodar l'entrevista a la persona, de manera que es facilités la qualitat del diàleg, la llibertat, el respecte.

Per una banda es buscava caracteritzar la persona, per entendre la seva posició davant l'objecte de la recerca. Per altra, per al propòsit central de la recerca es buscava comprendre què era allò que era significatiu per a l'entrevistat sobre l'educació integral i sobre la seva pràctica.

En el procés d'aprenentatge de les entrevistes, aquest mateix plantejament s'ha perfeccionat al llarg de les entrevistes. En annexos es posen el primer guió i el darrer guió que servien de suport per fer les entrevistes.

En el moment de l'entrevista es signava el Consentiment informat, en dos exemplars, un per a la persona entrevistada i un per a l'autor de la recerca. En cap cas hi ha hagut cap dificultat.

La denominació dels arxius i les fitxes de les persones s'ha fet de manera que cap persona pogués ser identificada per garantir l'anonimat. Al mateix temps se'ls ha demanat de no esmentar noms propis que apuntessin a la identificació, donat que l'objectiu de la recerca no és la valoració de cap iniciativa o pensament de persones o institucions.

Un cop fetes les entrevistes es transcrivien i es començava el seu treball d'anàlisi.

La codificació del fitxer d'àudio de l'enregistrament i la del document de text de la transcripció s'ha fet de manera que es mantingués sempre l'anonimat de la persona entrevistada. Si al llarg de l'entrevista s'han donat algunes dades personals que poguessin reduir l'anonimat de l'entrevista o que poguessin portar a una identificació directa de la persona entrevistada, s'han transcrit com a inicials o s'han transcrit de manera genèrica alhora que s'assegurava que no es perdés valor del contingut a analitzar.

Les anotacions fetes sobre el mateix procés de l'entrevista (condicions d'ambient i de lloc, durada de l'entrevista, manera de preguntar o de plantejar els temes del diàleg, terminologia a utilitzar) es tenien en compte per a la propera entrevista. D'aquesta manera, seguint el mateix guió, s'ha anat fent un aprenentatge i millora de l'entrevista.

En una nova ronda d'entrevistes en la fase de mostreig teòric, en què busquem saturar conceptes, posem més atenció en les preguntes sobre la variació dimensional, per tant en preguntar a l'entrevistat a partir d'adjectius de dimensió com molt-poc, alt-baix, gran-petit, intens-lleuger, o conceptes que demanen fàcilment se qualificats en una escala dimensional de molt-poc, gran-petit, alt-baix, etc. com per exemple: superar, respondre, correspondre, mantenir, repte, dificultat, interès... Les dades que ja disposem i que hem analitzat i ens han fet definir Categories i Subcategories determinen quin tipus de dades necessito recollir en el mostreig teòric i que hem de buscar en aquestes dades. Un altre investigador podria seguir una direcció diferent de la nostra en la recerca de dades, però qualsevol persona que llegeixi el nostre treball pot seguir la nostra lògica, fruit de la nostra interpretació de les dades, donat que l'aprofundiment de les dades i la sensibilitat de l'investigador avancen junts en el mostreig teòric (Corbin i Strauss, 2015, pp.138-139).

4.5.3.5 Transcripció de les entrevistes ¹⁰¹

La transcripció dels enregistraments d'àudio és una activitat aparentment molt mecànica del procés de la recerca. És una activitat de suport, aparentment secundària: es tracta d'escriure textualment el que hem enregistrat en àudio per poder-ho codificar i posteriorment reflexionar i teoritzar sobre aquestes codificacions, que és la raó de ser de la recerca. Però d'una bona transcripció en

¹⁰¹ Hem seguit per la seva claredat i simplicitat als efectes de la transcripció concreta dels enregistraments d'àudio a text escrit, els *Criteris de Transcripció* d'Enric Sagner (Associació d'Història Rural, n.d.). També hem tingut present per al conjunt del context i del procés complet de la transcripció el *Manual de transcripció del discurs oral* d'Oscar Bladas (Bladas, 2009).

depèn la qualitat del material amb què treballarem. Poder extreure informació que no es percep en una primera lectura del text, o que va més enllà d'aquella que recordem espontàniament del moment de l'enregistrament de l'àudio, depèn de la qualitat de la transcripció. És convenient tenir present la documentació teòrica sobre la transcripció abans de fer les entrevistes, tant per prendre notes dels missatges no verbals que es produeixen durant les mateixes, com per evitar haver de re-transcriure-les per no haver tingut en compte els criteris aconsellats per la literatura.

Es transcriu l'entrevista de la manera més literal possible, procurant recollir els aspectes de comunicació no verbal que es consideri que puguin aportar a la seva anàlisi i a obtenir informació a elaborar. El registre oral d'una entrevista té unes particularitats que dificulten la seva transcripció: la informalitat gramatical (manques de concordança...), les repeticions, les elisions, les omissions de termes, la irregularitat en l'ordre de les construccions de les frases, les frases inacabades, el llenguatge figurat, convencions pròpies del sector educatiu, les expressions que tenen dificultat per entendre's sense saber el context, context que es dona per sabut entre l'entrevistat i l'entrevistador, etc.

En la transcripció hem mantingut amb fidelitat l'expressió de la persona entrevistada. No hem corregit sintaxi tret quan hem considerat que es crearia una dificultat de la comprensió del que es diu. Tampoc hem fet correcció del lèxic. Hem deixat les repeticions de paraules perquè hem entès que l'entrevistat insistia en aquella paraula. Hem volgut mantenir la narració col·loquial de l'entrevista. Es mantenen també els mots crossa en tant que pretenen reforçar el que es diu. Només hem corregit paraules que hem considerat errors involuntaris en l'expressió, o millorat l'ordre de la frase quan ens ha semblat que podia dificultar la comprensió sempre que això no alterés el significat. Els signes de puntuació, absents en el discurs oral, els hem fet servir de manera que es facilités la comprensió del text escrit.

En aquesta recerca, inicialment no s'havia tingut cura d'enregistrar els missatges no conceptuals, el llenguatge no verbal. En valorar la importància d'aquests missatges que emfatitzen i complementen el llenguatge conceptual, s'ha procedit a una revisió de les transcripcions inicials per tenir presents aquests aspectes de comunicació no verbal - silencis, emfatitzacions, gesticulacions evidents que no tenen formulació verbal...¹⁰²- que aporten valor en la interpretació de les dades per a la seva codificació.

Aquest valor de la informació no verbal és perceput més clarament quan en la codificació selectiva rellegim el text per exemplificar amb citacions del mateix la categoria central i les seves propietats i dimensions. Informacions d'èmfasi, dubte, insistència que haguem recollit ens ajuden en la selecció de fragments del text de les entrevistes que il·lustren les propietats i dimensions.

La transcripció de les entrevistes s'ha fet d'acord a criteris de transcripció que hem definit. D'aquesta manera assegurem un criteri comú per a la transcripció de totes les entrevistes, la transcripció d'elements que aporten informació significativa i evitar els que no n'aporten, i l'agilitat en la lectura.

Les entrevistes s'han transcrit amb l'ajut d'un kit de transcripció (veure punt següent). El temps mitjà d'enregistrament de les entrevistes (establiment del contacte, concertació de trobades, conversa prèvia i enregistrament, codificació i arxiu dels fitxers d'àudio, transcripció, correcció de la transcripció) ha estat de 7 hores per entrevista. S'han pres les anotacions de tot allò que l'entrevistador creia que podia aportar en el moment de l'anàlisi. L'avantatge de fer-ho el mateix investigador ha estat la familiarització amb el contingut, i la creació d'un clima implícit d'anàlisi i pre-elaboració que ajuda a la posterior elaboració teòrica

En la transcripció s'ha cuidat d'evitar concrecions que portessin a la pèrdua d'anonimat de les persones entrevistades. S'han mantingut les expressions

¹⁰² Per exemple, expressions com "des d'aquí!", amb les quals la persona entrevistada assenyala el cor.

originals de les persones entrevistades, fent algunes correccions lingüístiques mínimes (algun castellanisme o formes incorrectes de català), però procurant no modificar el sentit ni perdre la literalitat. Això ha suposat en alguns casos deixar algunes expressions gramaticalment incorrectes, però hem cregut que era important mantenir la naturalitat de l'entrevista.

Dins del procés d'avaluació entre iguals, vam comprendre la importància de tenir més en compte aspectes no verbals com silencis, gesticulacions, interjeccions... de les persones entrevistades. Això ens ha portat a fer una segona transcripció de totes les entrevistes per recollir i valorar aquests aspectes¹⁰³.

4.5.3.6 Tecnologia i programaris

Les entrevistes s'han enregistrat amb un smartphone Samsung, arxivades en format *.ma4*, i transformades a format *.mp3* per poder ser utilitzades en el programari de transcripció. Han estat transcrites mitjançant un kit de transcripció Olympus AS-2400, utilitzant el programari propi d'Olympus de control de l'àudio DSS Player Plus, versió 7. Aquest programari i aparell de transcripció permeten el control de l'audició que fa possible escriure tot controlant amb uns pedals l'avançament retrocés de l'enregistrament. La transcripció dels enregistraments s'ha fet amb el processador de textos Word de Microsoft.

S'ha fet una recerca dels programaris existents per a l'anàlisi qualitativa de dades, denominats CAQDAS¹⁰⁴. S'han valorat diversos programaris utilitzats en recerca qualitativa que permetessin ser utilitzats amb els sistema operatiu de

¹⁰³ En aquesta recerca, inicialment havíem fet les primeres entrevistes, les havíem transcrit, incorporat a Atlas.ti i des d'allí llegides en detall. Seguidament vam assenyalar frases, termes, expressions...(que Atlas.ti denomina Cites) a les quals els hi donàvem un nom (Codi segons Atlas.ti). D'aquesta manera vam tenir les primeres entrevistes codificades i amb una llista de Codis. Arran d'entendre (per l'avaluació entre iguals) la importància dels silencis, expressions, aspectes de llenguatge no verbal, vam tornar a fer la transcripció d'aquestes primeres entrevistes incloent aquests missatges no verbals i una nova codificació. A partir d'aquest moment vam incloure en totes les noves transcripcions indicacions dels aspectes comunicatius no verbals.

¹⁰⁴ CAQDAS és l'acrònim de Computer Assisted Qualitative Data Software.

Macintosh (OSX): NVivo, MaxQDA, Atlas/ti, Text Analysis Mark-up System (TAMS Analyzer). S'han valorat les possibilitats del major nombre de utilitats: crear cites, codificacions, crear memo, anàlisi de paraules, treballar amb xarxes de codis i la seva visualització i impressió. Seguint consultes amb experts en la recerca qualitativa de la UB i UAB finalment s'ha plantejat el dilema entre el programari nVivo i Atlas.ti. Ambdós van bé per a Mac, que és l'equipament del que disposèvem, i els dos permeten codificació, agregació, cerca i visualització, a diferència d'altres que només permeten la codificació.

Entre Atlas.ti i nVivo, Atlas.ti, vam veure que els dos permeten el tractament de textos, d'àudio, de vídeo, d'imatges. Per raons de facilitat en la subscripció i disposició de manuals i tutorials, s'ha escollit Atlas ti. La versió d'Atlas.ti utilitzada ens permetia a més de la codificació i de fer memoràndums, la possibilitat de fer arbres i boscos de codis que ens ajuden en la cerca de les interrelacions entre codis i de l'establiment d'un codi central. Això ens possibilitava agrupar codis, enllaçar-los, establir jerarquies de codis.

Des de Atlas.ti s'han importat les transcripcions de les entrevistes fetes amb Word. Hem utilitzat la diversitat de funcionalitats que ens proporciona aquest programa com:

- Assenyalar fragments de text, que en Atlas.ti denominem *cites*.
- Re-escriure la denominació per defecte que Atlas.ti assigna a les *cites*, de manera que la creació de cites ens proporcioni un nivell de codificació previ a l'elaboració de codis.
- Posar etiquetes als fragments de text, que en Atlas.ti denominem *codis*.
- Escriure *comentaris* de les *cites* i dels *codis*.
- Escriure memoràndums, en Atlas.ti *memos*.
- Crear *xarxes* de *cites*, de *codis* i de *memos*.
- Crear *grups de codis*, *grups de memos*, i *grups de xarxes*.
- Establir relacions¹⁰⁵ i vincles entre *cites* i entre *codis*.

¹⁰⁵ Relacions del tipus: el codi A contextualitza, contraduïu, és propietat de, és acusa de, és part de, està associat amb, o altres relacions que necessitem... el codi B

- Establir vincles entre *cites* i *memos* i entre *codis* i *memos*.
- Acolorir les *cites* (cosa que facilita la seva agrupació i establir relacions).
- Fer servir filtres de codis.
- Fusionar codis.

Des d'una perspectiva de Teoria fonamentada, la majoria de la informació que escrivim en els comentaris Atlas.ti es poden considerar memoràndums d'acord a la Teoria fonamentada. És a dir, no cal que totes les reflexions les anotem en els *memos* de Atlas.ti, sinó que podem utilitzar les funcions de les *memos* i dels *comentaris* de Atlas.ti, que seran memoràndums d'acord a la Teoria fonamentada.

A l'annex 14, hem inclòs comentaris sobre la utilització d'Atlas.ti.

4.5.4 Aplicació de la Teoria fonamentada

La Teoria fonamentada és una metodologia per teoritzar a partir d'unes dades que codifiquem. L'acció que caracteritza més la Teoria fonamentada és la codificació, però aquesta es duu a terme d'una manera especialment singular respecte a altres metodologies d'anàlisi qualitativa de dades. A més de la codificació en si mateixa, hi ha varis elements presents en tot el procés de codificació i de teorització en la Teoria fonamentada i que caracteritzen aquesta metodologia, i que són:

- L'escriptura de memoràndums.
- La comparació constants i saturació.
- La saturació de dades.
- La sensibilitat teòrica.
- L'avaluació per parells o entre iguals.
- El mostreig teòric (desenvolupat anteriorment en l'apartat 4.5.3.1).

A banda d'aquests elements fonamentals hi ha eines i recursos que podem utilitzar que trobem com a propostes dels diversos iniciadors dels corrents de

Teoria fonamentada o proposades pels seus usuaris com la matriu condicional o conseqüencial de Strauss i Corbin (Strauss i Corbin, 2002, 199)¹⁰⁶, les llistes de codis o categories, la taula de categories apriorístiques, etc.

També podem introduir recursos quantitius com el que hem introduït de mesura de la fonamentació (nombre de cites associades) i de densitat (nombre i tipus de relacions) en la discussió de categories susceptibles de ser promocionades a categoria central.

4.5.4.1 Codificació

Codificar és aplicar un codi a un missatge o a una informació (DIEC, 2019). A la Teoria fonamentada i en general en el recerca qualitativa, la codificació és un procés integrat en el centre de la recerca, perquè és l'exercici d'identificar conceptes, idees, temes, categories en les dades que obtenim i sobre les quals volem treballar (converses, textos, imatges, observacions, etc.), perquè tinguin un significat i per interpretar-les.

4.5.4.2 Dades

A la recerca qualitativa fem servir el concepte de “dada” per referir-nos al conjunt de textos, dades, símbols, registres sonors o de vídeo, imatges... tal com els trobem, obtenim, no organitzats, dels que en parlem com dades en brut (raw data) i que necessiten ser processades perquè tinguin un sentit o ens serveixin per a un objectiu.

A diferència del llenguatge corrent, el terme informació el distingim del de dades per aplicar-lo a les dades agrupades, organitzades de manera que adquireixen

¹⁰⁶ Mecanisme de codificació que ajuda a tenir en compte diversos àmbits de l'anàlisi que poden ajudar en l'explicació de les dades, com condicions d'entorn, interaccions entre condicions macro i condicions micro etc, i ajuda a identificar la relació entre procés i estructura en la recerca que estiguem fent.

sentit i les podem interpretar. En aquest sentit les dades (en brut) són segments o petites porcions d'informació pendents de ser elaborades perquè aportin informació de la recerca.

En els textos de Teoria fonamentada es parla abundantment de les dades i a penes del concepte informació. La Teoria fonamentada amb la codificació oberta “desenvolupa categories d'informació” (Chun Tie, Birks, i Francis, 2019, 3) que obté a partir de dades. Direm per exemple que amb el mostreig teòric l'investigador pot seguir o buscar les dades a través de noves fonts que proporcionin informació rellevant (Chun Tie i al., 2019, 5). En aquest sentit utilitzarem dades i informació en aquesta recerca¹⁰⁷. Deixem de banda altres interpretacions que usen els conceptes dades i informació d'altra manera.

La transformació d'informació en *dades* es fa a través del procés de codificació, que és seleccionar una porció d'informació i dotar-lo d'una categoria; o adjuntar etiquetes a conceptes o segments d'informació que podrien explicar el que passa en certa situació del fenomen estudiat.

Codificant transformem les dades en brut que ens proporcionen les observacions, les entrevistes, la recollida documental, els processos d'immersió i qualsevol altre tipus d'interacció, en conceptes, temes, categories de manera que esdevinguin informació significativa per a la recerca.

La codificació en Teoria Fonamentada és un procés que permet destil·lar dades rellevants, les ordena, les classifica, i ofereix una possibilitat de manejar-les per

¹⁰⁷ En els treballs amb Teoria fonamentada alguns mateixos conceptes s'usen a vegades amb un significat molt genèric i altres molt específic, i amb sentits diferents segons autors. Quan a partir, per exemple, d'una entrevista, obtenim segments de text codificats i a partir d'aquests identifiquem unitats de sentit, ja siguin descriptives o amb major conceptualització o abstracció, alguns autors diuen que han convertit la *informació* “bruta” en *dades*. Aleshores parlen de les dades, en sentit genèric, denominant-les *codis* o *categories*.

En l'aplicació de la Teoria fonamentada aquesta recerca parlarem de dades (dades en brut) i de codis o categories, en sentit genèric, per denominar a una noció general que representa una idea amb què identifiquem o etiquetem unes dades en concret, un fragment d'un entrevista. Al llarg del procés de codificació el terme codi o categoria els farem servir en sentit precís distingint els *Codis* (inicials), que agruparem en *Subcategories* i aquestes en *Categories*.

fer comparacions amb altres segments de dades i les diverses informacions que obtenim a partir d'elles. Les dades en brut o segments d'informació primer els agruparem en categories descriptives, que després s'avaluen i s'agrupen en categories d'ordre superior. Mitjançant la codificació duem a terme una anàlisi contínua de les *dades*.

En el procés de codificació treballem sobre les *dades*, i aquestes són:

- Observades.
- Fragmentades.
- Denominades (etiquetades).
- Analitzades.
- Codificades.
- Categoritzades.

i finalment són reintegrades conceptualment en el text unificat de la teoria sobre una categoria central o principal o codi que sobresurt sobre altres codis que haguem identificat.

El que fem en la codificació és, doncs:

Dades en brut → Informació

o bé

Dades en brut → Dades codificades o categoritzades = Informació

D'una manera més ampliada el que fem és:

Dades en brut o segment d'informació → Codi o Categoria descriptiva (de primer nivell) → Categoria analítica o de conceptualització (d'ordre superior que poden ser subcategories o categories)¹⁰⁸

¹⁰⁸ Glaser en lloc de parlar de categoria descriptiva i de categoria analítica d'ordre superior parla de *codis substantius* i de *codis teòrics o teòrics*. (Glaser, 1978, 72). En algunes recerques només s'identifica un tipus de categoria d'ordre superior. Sigui quin sigui la nomenclatura el que fem és passar de les dades en brut, a codis o categories descriptives que identifiquen temes, conceptes, idees, i a codis o categories analítiques que afegeixen abstracció i interpretació.

Quan diem “Categoria descriptiva” ens estem referint a categories que expliciten o exemplifiquen dades en brut, segments d’informació. Aquestes categories són les que generem -emergeixen a partir dels fragments de text de les entrevistes codificats- en la codificació oberta¹⁰⁹.

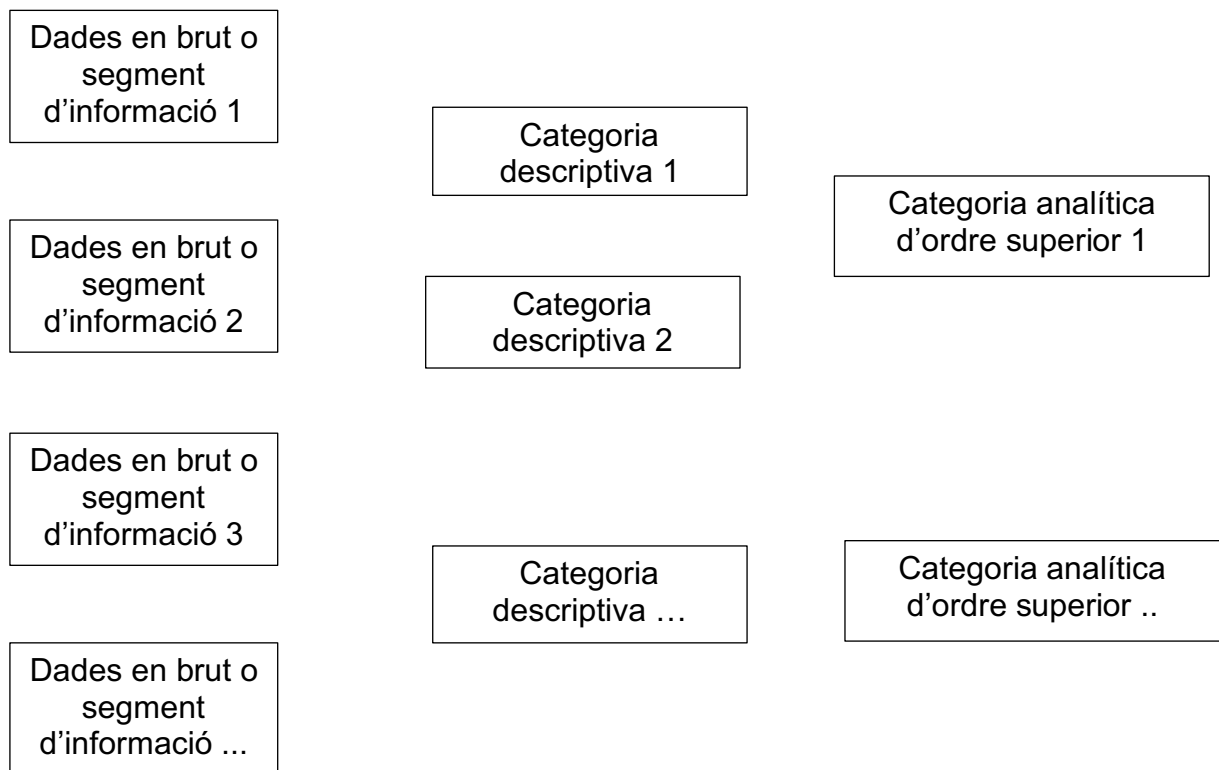
Quan diem “categories analítiques o conceptuals, d’ordre superior, ens referim a categories més abstractes, que concentren reflexió que teníem en categories descriptives, i que són les que en general generem en les fases següents de codificació com és la codificació axial i codificació selectiva.

Entre descripció i conceptualització/anàlisi hi ha una continuïtat en un procés d’abstracció que ens porta de les dades en brut d’una situació concreta (per exemple allò que ens ha dit una persona entrevista en un moment donat) a una abstracció que hauria de poder ser generalitzable. Amb la conceptualització/expressió analítica allò que està passant en les dades esdevé generalitzable i modificable en altres llocs, temps i persones (Chametzky, 2016, 164-165).

Les categories analítiques les generem amb ajut de categories establertes per diferents autors o que podem crear nosaltres, i que ens ajuden a fer aquella abstracció i elaboració teòrica que ens permetrà formular una teoria (veure més endavant Codificació axial).

¹⁰⁹ En un apartat posterior es parla de les fases de la codificació: codificació oberta, codificació axial i codificació selectiva.

Figura 8. Pas de les dades a categories analítiques



En alguns programaris d'anàlisi qualitativa des d'un de vista funcional el que ens permeten és:

Dades en brut --> Cita --> Codi --> Famílies o grups de codis

En funció de cada programari, farem servir diferents recursos i/o adaptacions del mateix per ser utilitzats per a la Teoria fonamentada.

4.5.4.3 De la lectura de la informació a la seva primera conceptualització

La primera lectura de la primera entrevista —i així es farà amb tota nova entrevista— es fa de manera contínua per tal de tenir una comprensió general del contingut. No es prenen notes, no s'assenyala res, no es posen etiquetes o codis a fragments de l'entrevista. Rellegim després les entrevistes prenent notes

d'elles a part, que denominem *memoràndums*¹¹⁰. En els memoràndums ens fem preguntes, ens expliquem o qüestionem conceptes que considerem que poden ser d'interès, i que poden esdevenir *dades*.

L'inici de la codificació s'ha fet seguint tres processos en paral·lel: el procés de lectura de la primera entrevista, el procés d'identificació d'unitats d'anàlisi, i la creació d'una taula de categories apriorístiques (veure més avall).

Identificació de les unitats d'anàlisi

Un cop feta una primera lectura de la primera entrevista, i haver fet una segona lectura i re-llegits també els memoràndums i valorem quina serà la unitat d'anàlisi que ens convé. En el nostre cas s'han assenyalat o seleccionat aquelles idees, expressions, paraules, frases, paràgrafs ... és a dir, fragments del text del conjunt de l'entrevista que aïllem, que es consideraven importants o il·lustratives per a l'objecte de la recerca, en els quals hi identifiquem un esdeveniment, succés o acció significativa que considerem que podem etiquetar o sintetitzar amb una paraula o idea. Aquestes són les *Unitats d'anàlisi* amb què treballarem. Aquestes Unitats d'anàlisi a Atlas.ti les treballarem amb la funcionalitat de cites.

Inici de la creació de Codis

Aquestes frases, aquests trossos o segments d'informació, les etiquetem, conceptualitzem o codifiquem. Els hi assignem, doncs, una categoria descriptiva, una etiqueta, o codi com s'anomena en alguns programaris¹¹¹, que sintetitza allò que hem identificat. Aquestes categories o etiquetes són el que constituïran la primera conceptualització de les *dades*.

¹¹⁰ Un *memoràndum* o *memo* és un document en el qual anem recollint anotacions de reflexió, d'anàlisi, d'interpretació, de conclusions de les anàlisis des d'una perspectiva analítica i conceptual. Hi ha diferents tipus de memoràndums (veure més endavant).

¹¹¹ Atlas.ti, programari que hem escollit en aquesta recerca, les denomina codi.

Alhora que es *codifica* es segueixen fent nous *memoràndums* per tal de seguir generant categories descriptives (etiquetes, *codis*). Codificació i fer memoràndums, són, doncs, activitats simultànies (veure més avall). Fem també memoràndums en què identifiquem les *propietats* i *significat* d'aquestes categories descriptives.

Amb aquest primer nivell de codificació estem formulant categories descriptives que representen unitats d'informació composta d'esdeveniments, instàncies, successos. El conjunt format per les etiquetes o denominacions que s'adjunten als fragments de text, i les propietats i significat que se li confereix a cada categoria descriptiva d'aquest primer nivell l'anomenem *Codi*¹¹².

La construcció dels *Codis* es realitza de manera inductiva, és a dir, sorgeixen com a resultat d'expressions que les persones entrevistades diuen (*codis in vivo*) o com un concepte que la persona que fa la recerca construeix en el context de l'estudi (*codi socialment construït*) (Glaser, 1978).

Els codis els podem agrupar en grups o famílies de codis en les quals podem establir subfamílies cosa que ens ajudarà a plantejar els grups o famílies i subfamílies donen lloc a Subcategories i Categories en el procés de codificació oberta.

En la codificació de les primeres entrevistes, ens trobem amb una situació titubejant, fins i tot erràtica, en l'elaboració de codis. Però a partir de la tercera i quarta entrevista codificada es comença a percebre una estabilització dels codis que apareixen i de possibles grups o famílies de codis amb què prosseguir la codificació.

¹¹² A vegades en la documentació s'usen com a sinònims subcategoria o categoria i codi, entenent que tant si parlem de categories com de codis considerem com una unitat l'etiqueta i el seu significat. Posem *Codi* amb la inicial amb majúscula per indicar que aquí no em fem un ús genèric sinó un ús precís com a primer nivell de categoria descriptiva.

Dels Codis a les categories descriptives

De l'anàlisi dels *Codis* amb els corresponents memoràndums que escrivim arran d'aquesta anàlisi, generem categories descriptives que van concentrant informació. A partir de conjunts de codis amb semblances identifiquem noves categories descriptives que anomenem *Subcategories*.

De les categories descriptives a les categories analítiques

Analitzant les *subcategories* trobarem que diverses subcategories poden agrupar-se en una conceptualització que les explica a totes, és a dir a identificar una categoria que afegeix abstracció que denominarem amb una nova etiqueta o concepte. Aquesta nova etiqueta o concepte representa (explica i prediu) de manera abstracta un succés, esdeveniment, acció o objecte del fenomen d'estudi, i és susceptible de trobar-la en altres entrevistes. Aquesta nova conceptualització ens permet tenir noves *dades*, que anomenem *Categories*.

Una Categoria representa un patró de conductes o d'esdeveniments o fets. És la substància del que reflecteixen les dades que es van recollint. Es defineix a partir de les seves *propietats* i *dimensions* de les propietats que enregistrem en nous memoràndums.

Entenem per *propietats* les característiques d'una categoria, és a dir, allò que la defineix i li atorga significat. Entenem *dimensions* de les propietats, allò que representa la localització d'una propietat al llarg d'un rang continu o la seva escala de variació (Strauss i Corbin, 2002, 110). Amb les propietats i dimensions de les propietats ens ajudem a pensar comparativament i ens adonem del que és igual i del que és diferent, donem precisió a l'anàlisi de la informació.

A partir de les *Subcategories* i seguint les etapes de codificació aquestes categories que tot i aportar una primera conceptualització són molt descriptives, ens permeten evolucionar cap a categories analítiques d'ordre superior que

incorporen major abstracció i conceptualització, que ens permetran identificar Categories en la codificació oberta, Subcategories i Categories axials en la codificació axial i, finalment, identificar una *categoria central* que possibilitarà la formulació d'una teoria fonamentada en les dades que hem obtingut de les entrevistes.

Amb la codificació, doncs, duem a terme una primera conceptualització de les dades en brut, progressant des de categories descriptives a categories analítiques i conceptuals inicials i posteriorment a categories analítiques d'ordre superior, que ens permeten elaborar una teoria

Procediment de codificació

El procediment de codificació és fonamental en un estudi de Teoria Fonamentada i és el que demana més habilitat i destresa per a la persona que fa la recerca. En ell fem la conceptualització que hem descrit, essent l'investigador i el seu criteri i sensibilitat l'analista i alhora "l'aparell o instrument per a l'anàlisi". L'investigador es troba fent un treball profundament inductiu, que prescindeix d'una teoria prèvia per aplicar conceptes, dimensions, criteris... per treballar al text que estem codificant.

El pas de les dades en brut a la teorització en base a elles, es fa, segons els autors, en un procediment de codificació al llarg de varies etapes. Sigui quina sigui la variant de Teoria fonamentada elegida es tracta d'un procediment que ens porta al llarg de les etapes de la codificació per "obrir" els textos fins a descobrir variables¹¹³ centrals.

Totes les variats de Teoria Fonamentada clàssica (inicialment Glaser i Strauss, i més endavant Glaser sol), la straussiana (Strauss i Corbin), la constructivista

¹¹³ Variable, és a dir, factor, element o causa resultat o en relació amb altres factors, elements o causes, juntament amb què actua. En la Teoria fonamentada la variable central la denominem *categoria central*.

(Charmaz) i altres, ofereixen eines pràctiques per desenvolupar la codificació amb un caràcter sistemàtic i ordenat.

La Teoria fonamentada clàssica parla de dos procediments de codificació. En primer lloc, de la codificació substantiva que inclou la realització de la codificació oberta i la codificació selectiva en un entorn de comparació constant i escriptura de memoràndums. En segon lloc, parla de la codificació teòrica en què es continua duent a terme la comparació constant juntament amb la classificació de memoràndums, el mostreig teòric i la codificació selectiva (Monge, 2015, 79).

En la codificació oberta es van analitzant els fragments de les dades, s'identifiquen categories emergents i conceptes que sintetitzin similituds i revelin. Seguidament amb la codificació selectiva s'aprofundeix en les conceptualitzacions al voltant d'una categoria central, recopilant noves dades de ser necessari, amb el propòsit d'aconseguir major de definició de la categoria.

A mesura que s'incorporen dades de noves entrevistes emergeixen codis teòrics a partir de les conceptualitzacions de la codificació substantiva, fins que s'arriba a una saturació, que es dona quan l'anàlisi de les categories no evidència propietats noves.

Per fer emergir aquests codis teòrics la versió clàssica de Glaser ofereix una sèrie de "famílies de codis"¹¹⁴ que ajuden en el procediment per obtenir la categoria central i descobrir el procés social bàsic (o els processos socials bàsics) que s'estudien (B. Glaser, 1978, 100).

La codificació teòrica té per objectiu transcendir la descripció detallada del fenomen en estudi i erigir incipients explicacions conceptuals (Escudero, 2013).

¹¹⁴ La Teoria Fonamentada clàssica proposa utilitzar les 18 *Famílies de Codis* (Glaser, 1978, 74-82).

La Teoria fonamentada straussiana (Strauss i Corbin, 2002) proposa una codificació en tres temps, i un mecanisme analític denominat matriu condicional o conseqüencial. La codificació en tres temps o etapes permet 1) "obrir el text"¹¹⁵ i generar codis descriptius, 2) relacionar les categories entre si identificar la categoria conceptual central i, 3) relacionar les categories perifèriques en relació amb la categoria conceptual central. La matriu condicional ajuda a realitzar anàlisis inductius dinàmics perquè identifica la relació entre el procés i l'estructura en l'estudi en qüestió (Escudero, 2013, 103).

El model constructivista de Charmaraz, segueix les dues etapes de la Teoria fonamentada clàssica i l'anàlisi situacional de Clarke les tres etapes del model straussià.

Com hem escrit més amunt hi ha varis procediments de plantejar la codificació: el de Glaser i Strauss (1967), el de Strauss i Corbin (1994), el de Charmaz (2006), el de Clarke (2005), i el de Saldaña (2009). En l'apartat 4.4.9 hem fet la justificació del procediment seleccionat. Tal com hem justificat anteriorment en el nostre cas hem seguit el desenvolupament de Strauss i Corbin, per bé que s'han tingut en compte els altres desenvolupaments en la mesura que han aportat, a l'hora de fer aquesta recerca, a la clarificació d'aquest i que ens ajuden en el moment d'aplicar la mecànica¹¹⁶.

Diversos investigadors, seguint aquests els desenvolupaments anteriors, han fet publicacions que exemplifiquen l'aplicació de la Teoria fonamentada i han ajudat a afinar en la concreció en la present recerca. Això s'ha considerat important perquè la Teoria fonamentada en la seva aplicació, no segueix un mètode rígid, plenament determinat, sinó que apel·la a la subjectivitat inductiva de l'investigador, a la flexibilitat de l'investigador, a la seva sensibilitat, a la seva

¹¹⁵ Strauss i Corbin expressen molt clarament que "per descobrir i desenvolupar els conceptes hem d'obrir el text i exposar els pensaments, idees i significats continguts en ell" (Strauss i Corbin, 2002, 111).

¹¹⁶ Per exemple la família de codificació de les 6C de Glaser. Veure més endavant l'apartat de Codificació axial.

habilitat per a aplicar el mètode de manera oberta i elàstica, considerant el mètode com a mitjà, no com a fi amb si mateix (Andréu, García-Nieto, i Pérez, 2007, 54). Això porta a fer que s'apliquin metodologies híbrides, és a dir, que incorporin elements de diverses variants. Com es recomana, en el nostre cas hem fet també una revisió de la teoria per adequar-la a la recerca que s'està fent (Bonilla-García i López-Suárez, 2016, 309).

En aquesta recerca, d'acord al model elegit parlarem de tres etapes de codificació¹¹⁷: Codificació oberta, Codificació axial i Codificació selectiva¹¹⁸.

Algunes consideracions sobre el procediments

El procés de conferir significats a les categories és un procés delicat perquè implica posar ja en joc la interpretació de l'investigador. A diferència d'altres metodologies qualitatives, com per exemple l'estudi de narratives, en la Teoria Fonamentada la història que relaten els subjectes no és el problema, sinó una via per construir els codis i les categories (Escudero, 2013, 100).

No tenim una llista prèvia o prefixada o preconcebuda de *codis* i de *categories* que anem assignant, sinó que creem codis resultat de la lectura del text i categories a partir dels codis. És el text que ens proporciona els codis i les categories.

Es codifica de manera simultània a l'obtenció de les dades mitjançant entrevistes. Quan s'obtenen les primeres dades, es realitzen immediatament les primeres codificacions, que seran modificades quan siguin obtinguts més dades. La codificació és un procés recursiu.

Els codis i les categories no són absoluts, en qualsevol moment de la recerca es poden produir canvis. Es pot reescriure un codi o una categoria substituint el que

¹¹⁷ Dins de l'apartat 5.5 es desenvolupen més aquestes etapes.

¹¹⁸ La codificació substantiva segons Glaser i Straus, a grans trets, inclou la codificació oberta i axial de Strauss i Corbin.

haviem escrit per una de nou que, fruit de la perspectiva major que tenim després d'haver codificat més entrevistes, creiem que representa millor un concepte o fragment de text. L'investigador ha d'estar obert a canvis fins que s'arribi al nivell de saturació.

Cada vegada que fem una nova entrevista i agreguem dades a l'estudi que estem fent, tornem a aplicar la codificació oberta i axial, primer a la nova entrevista i després a la suma de les entrevistes ja realitzades. És a dir: anem construint una llista conjunta de *Subcategories* i de *Categories*, i identificació de *categories centrals* que ja no és fruit d'una entrevista sinó de totes les entrevistes fetes.

Vam procedir a fer el procés de codificació de les entrevistes¹¹⁹ seguint les tres etapes esmentades (codificació oberta, codificació axial i codificació selectiva). Al llarg d'aquestes tres etapes amb Atlas.ti hem generat cites, codis, memos, famílies de codis, i xarxes (relacionant codis, memos, famílies de codis).

L'aprenentatge fet en la recerca és que la impressió inicial que l'etapa més important era la de la codificació selectiva, és a dir, la que ens porta a construir i formular la Teoria fonamentada, no era encertada. L'aplicació rigorosa de la metodologia feta des de l'inici de la codificació oberta, fa que de bon començament, es comenci a generar, inicialment de manera molt intuïtiva, teoria. Després en la fase de codificació axial i selectiva es va expressant, omplint de contingut. Algunes intuïcions es confirmen, altres s'esvaneixen. Però en totes les fases es construeix teorització. Per això és tan important anar recollint memoràndums de totes les impressions i reflexions del que com a investigadors anem fent en qualsevol moment del procés de la recerca.

¹¹⁹ En aquest punt hem fet una reelaboració de diverses fonts reescrita a partir de l'experiència de codificació. Esmentem com a fonts principals Bonilla-García i López-Suárez, Charmaz, i Gibbs (Bonilla-García i López-Suárez, 2016; Kathy Charmaz, 2006; Gibbs, 2012).

4.5.4.4 Taula de categories apriorístiques

Després de la primera lectura sencera de la primera entrevista per tenir una comprensió del conjunt de missatges que es transmetien, abans d'assenyalar unitats d'anàlisi es va fer una reflexió per situar-se amb una actitud d'anàlisi davant de la informació i poder elaborar dades a partir d'aquesta informació.

Amb aquesta comprensió de conjunt dels missatges, i amb el criteri d'interpretació de l'investigador i el coneixement de l'objectiu de la recerca, dels estudis que tracten sobre el tema de la recerca¹²⁰, i del context de la persona entrevistada es va fer una "taula de categories apriorístiques" o una taula prèvia de conceptes a tenir en compte.

A partir de la primera entrevista hem elaborat la taula següent:

Taula 12. Categories apriorístiques

Categoria apriorística	Subcategoria apriorística	Temes, paraules clau, descriptors
Concepte d'educació integral	Importància del concepte	Components de la subjectivitat
	Descoberta personal de la importància de l'educació integral	
	Subjectivitat del concepte	Expressió de la subjectivitat
	Relacions amb altres àmbits de la cultura	Educació integral i religió; educació integral i filosofia

¹²⁰ Ens referim al coneixement que l'investigador té sobre estudis relatius a la recerca, no que es faci un estudi per a la present recerca. La Teoria fonamentada recomana que en aquesta etapa de la recerca no es revisi bibliografia per no pre-condicionar inconscientment l'emergència de categories.

Categoria apriorística	Subcategoria apriorística	Temes, paraules clau, descriptors
Què es fa per a l'educació integral	Activitat dels educadors	Cura de la relació; Estil de fer classe
	Resposta dels alumnes	Benestar; Calma; Valoració
Reptes per a la millora de l'educació integral	Formació dels educadors	
	Encaix a l'escola	

Per fer aquesta taula apriorística a més de la revisió de la primera entrevista, hem tingut en compte les legislacions educatives en què es parla d'educació integral i diverses obres que parlen d'educació integral i de pedagogia de la interioritat.

Hem fet també l'exercici d'elaborar una taula de categories apriorístiques deixant de banda la primera entrevista, però no hem obtingut variacions significatives del contingut de la taula. Considerem que la mateixa elaboració dels punts a preguntar en l'entrevista ja contenen en síntesi una reflexió sobre les teories i pràctiques sobre l'educació integral, i que l'entrevista suscita en les respostes a considerar aquestes teories i pràctiques.

Aquest exercici, que no s'usa en totes les recerques, té tanmateix l'avantatge que ajuda a situar-se en el nou terreny al que ens porta la codificació de la primera entrevista davant del qual no tenim criteris de com començar. També ajuda a elegir de bon començament bones etiquetes o codis per a la codificació oberta. Es tracta d'una taula que ajuda a enfocar bé l'anàlisi comparativa permanent que farem al llarg de tota la codificació. Aquesta taula ens serveix per començar, però hem pretès de cap manera que es mantingui, i sofrirà nombroses modificacions, millores, al llarg del procés de codificació de la resta d'entrevistes i finalment abandonada.

Altres investigadors es posen a codificar directament la primera entrevista sense fer aquest exercici¹²¹.

4.5.4.5 Etiquetes o codis

En la Teoria fonamentada i altres metodologies d'anàlisi qualitativa precisem transformar la informació, en el nostre cas les entrevistes, en dades sobre les que puguem treballar més fàcilment. Per a això etiquetem¹²² tan:

- fragments de l'entrevista, com
- conjunts d'idees o temes que ens apareixen.

Entenem com etiqueta a una paraula o expressió breu per caracteritzar un fragment de text, sigui una paraula, un conjunt de paraules, una frase, un paràgraf o una expressió no verbal.

Per exemple:

- etiquetem la frase "Educar, per a una persona que tingui consciència de què vol dir educar, sempre és una concepció global de la persona, per tant integral, és a dir, amb tots els seus àmbit" amb l'etiqueta: "Els educadors pensen la persona de manera integral".
- etiquetem el conjunt d'etiquetes: "Components subjectivitat; Consciència; Intel·ligència i intel·ligències; Interioritat i relació i Parlem de

¹²¹ Glaser (1978, 1992) i els primers investigadors de la Teoria fonamentada insistien en no tenir conceptes pre-concebuts (keeping initial open-ended) a l'iniciar una recerca aplicant la Teoria fonamentada. Es tractaria, segons aquests, de tenir una ment sense previs en relació amb la recerca que es vol dur a terme. Altres autors com Charmaz (2006,48) tot i estar d'acord amb aquesta actitud, reconeixen que en la recerca partim d'idees i habilitats prèvies, que inevitablement ens condicionen. Charmaz, citant Dey (Dey, 1999, 251) afirma que "hi ha una diferència entre una ment oberta i una ment buida". En aquesta recerca, en la qual partim de treballs teòrics previs en relació amb l'objectiu de la recerca, optem per acceptar les idees i sensibilitat prèvia, fent un esforç intel·lectual per una obertura de ment i fent que altres persones revisin la codificació per reduir al màxim el biaix de les pre-concepcions.

¹²² Utilitzem a vegades el terme "etiquetar", molt visual, per distingir el que queda comprès i a vegades obviat dins del concepte de codi: un codi és una denominació d'un fragment de text o d'un grup de codis més els memoràndums que desenvolupen la conceptualització que fem assignant una determinada denominació o etiqueta.

la presència i importància de les emocions”, amb una etiqueta que les engloba que és: “Components de la persona”

A aquestes etiquetes en els treballs que usen la Teoria fonamentada a vegades es denominen de manera genèrica com a *codis*, com a *categories*, etc¹²³. *Donat que els termes codi, categoria s'assignen en diferents nivells de descripció i de conceptualització, per ser precisos haurem de parlar de codis o de categories assignats a fragments de text, de codis o categories per denominar conjunts o famílies o grups de codis. En aquesta recerca parlarem de Codis assignats a fragments de text o cites, de Subcategories en un nivell superior de conceptualització agrupant grups o conjunts de Codis, i de Categories com a nivell més superior d'abstracció agrupant conjunts de Subcategories. Tot l'anterior s'usa amb un criteri dinàmic, que porta que un Codi tingui una significació tal que el promocionem a Subcategoria o una Subcategoria a Categoria. Com s'explica també més endavant els codis, categories... es poden dividir, fusionar o ser subsumits o compresos dins d'un altre codi o categoria.*

4.5.4.6 Etiquetes o codis assignats a fragments de text

A l'assignar codis a fragments de text podem agrupar més fàcilment tots els fragments codificats amb la mateixa etiqueta. Fruit de l'assignació de codis a fragments de text obtindrem llistes de codis, que ens faciliten organitzar, jerarquitzar i relacionar idees extretes de les entrevistes.

Una qüestió que ens trobem de bon començament en l'aplicació de la Teoria fonamentada és com assignar codis o etiquetar l'entrevista. Sabem que podem assenyalar o elegir codis “*in vivo*”, és a dir, conceptes o expressions que diu la

¹²³ En treballs d'anàlisi qualitativa de dades en general i de Teoria fonamentada sovint es parla de codis. Tanmateix, sovint de manera genèrica, es parla també d'índex, de categories, de temes, cosa que dona confusió. Cadascuna d'aquestes paraules aporta matisos que es volen subratllar. En parlar de *codi*, i de codificar, subratllem que en el text de l'entrevista no només hi ha exemples diferents de coses, sinó que hi ha diferents tipus de coses. (Gibbs, 2012, 64).

persona entrevistada, i codis “socialment construïts”, és a dir, etiquetes que per a l’investigador representi el que llegim.

En el cas de codificar una entrevista, tot fragment de text que conté una mateixa idea o que tracta sobre un mateix tema el codifiquem amb la mateixa etiqueta o codi¹²⁴.

Codificant indexem o categoritzem el text per organitzar les idees temàtiques que conté¹²⁵. Codificant estem buscant fer sobresortir les idees principals d’una entrevista, com es relacionen, com es poden organitzar. Assignant codis, doncs, organitzem el que percebem i comprenem a l’analitzar un text, establim un marc d’idees temàtiques (Gibbs, 2012, 64).

Els codis són el conjunt de paraules clau que descriuen un fragment de l’entrevista, o que descriuen un conjunt d’altres codis. Un bon codi ha de ser suficientment precís, ha de permetre que moltes dades puguin quedar incloses o subsumides sota ell i ha de ser rellevant per la pregunta de la recerca. (Kelle i Kluge, 1999).

No hi ha una equivalència directa entre conceptes de la Teoria fonamentada i dels programaris CAQDAS que utilitzem per aplicar-la, com el que hem elegit per a aquesta recerca, Atlas.ti. Per seguir el procés pràctic de codificació, indiquem a partir d’ara com passem de la teoria i de la comprensió de com s’ha d’aplicar, a la concreció fent servir Atlas.ti.

¹²⁴ La paraula *codi* té un sentit genèric i alhora precís. Podem parlar de *codi* per referir-nos a qualsevol etiqueta que representa breument un conjunt d’informació (sigui una frase o un conjunt d’altres etiquetes). Així parlarem de codi per referir-nos a la denominació d’un grup de codis, o a la denominació d’una Categoria o una Subcategoria. De manera més precisa, parlem de *codi* per referir-nos a l’etiqueta amb la qual identifiquem un fragment de text en la codificació oberta. (Gibbs, 2012, 64).

¹²⁵ “La codificació és el vincle fonamental entre recopilar dades i desenvolupar una teoria emergent per explicar aquestes dades. Mitjançant la codificació, *definiu* què està passant a les dades i comenceu a afrontar el que significa”. “Codificar significa classificar segments de dades amb un nom curt que simultàniament resumeixi i expliqui cada peça de dades. Els vostres codis mostren com seleccioneu, separeu i ordeneu les dades per iniciar-ne la comptabilitat analítica”. (Kathy Charmaz, 2006, 46, 43).

Atlas.ti ens permet seleccionar fragments de text (*cites* segons Atlas.ti), etiquetar-les (assignar un *codi*, o etiqueta-codi, segons Atlas.ti). Però assignar un *codi* (Atlas.ti), no equival sense més a codificar de la Teoria fonamentada.

Codificar segons la Teoria fonamentada (com expliquem més extensament) demana diverses operacions a més de posar una etiqueta (assignar un *codi* segons Atlas.ti): comentar les etiquetes, fer memos, relacionar cites, relaciona etiquetes..., cosa que Atlas.ti també ens permet.

Acostar-se al text per iniciar la codificació

Després d'haver fet la primera lectura del text per tenir una visió de conjunt, comencem a fer una lectura analítica, amb una mirada intensiva. Cal llegir amb molta cura i atenció el text, ratlla per ratlla. Hem de posar atenció a tot el que veiem, fins i tot informacions que ens podem semblar a primer cop d'ull molt generals, comuns, ordinàries. Hem de prestar atenció també a les referències d'informació no conceptual que hem enregistrat: silencis, interjeccions, èmfasi...

Per a aquesta mirada intensiva i analítica ens poden ajudar una sèrie de preguntes, que en cada recerca poden variar¹²⁶. En el nostre cas les preguntes han estat:

- Què pensa la persona entrevistada sobre l'educació integral?
- Com es mira els alumnes, és a dir, quina comprensió té dels alumnes?
- Quins comportaments i pràctiques duu a terme en la cerca de l'educació integral?
- Com valora el que fa?
- Com ho situa dins el context de l'escola i del sistema educatiu?
- Per què ha arribat a aquesta manera de fer?
- Com es troba ell mateix pel fet de la seva manera de fer?

¹²⁶ Charmaz proposa un seguit de preguntes a fer i a fer-se sobre el text a més dels habituals (estructura, context, usos del llenguatge...) com: propòsits no declarats, significats incrustats, supòsits tàcits etc que ens ajuden en la comprensió crítica i profunda del text (Kathy Charmaz, 2006, 39-40).

- Quines imatges utilitza per parlar de l'alumne?
- Quines afirmacions implícites fa servir per parlar de l'educació integral?

Què etiquetar? A què assignar codis? Senyalar cites

Quan en la lectura atenta trobem un conjunt de paraules que tenen un sentit autònom per si mateixes, que ens indiquen alguna idea, algun tema que creiem que ens aporta per a l'anàlisi que estem fem, la senyalem com a *cita* (Atlas.ti té aquesta funcionalitat).

El fragment d'entrevista a senyalar com a cita l'escollim amb llibertat. La primera vegada que assenyallem cites, a vegades escollim fragments llargs. En lectures successives de la codificació oberta, veurem que potser ens convé assenyalar fragments més breus que continguin idees més unívokes, acotades. Finalment la cita ha de ser el més curta possible per tal d'extreure el màxim d'informació de l'entrevista. Alhora podem citar un fragment llarg que inclou una idea general que valorem, dins del qual citem fragments més breus, que inclouen detalls o concrecions de la idea general.

En aquest moment -o també ho podem fer més endavant- poder utilitzar la funcionalitat de posar comentaris a la cita.

Podem senyalar cites i no codificar-les immediatament, o codificar-les a continuació d'haver-les senyalat.

Com etiquetar? Com posar codis?

Un cop hem senyalat una cita o fragment de text que volem codificar, hem de decidir de quin tema es tracta i crear una etiqueta o *codi* per identificar-la (veure més endavant com denominar els codis) que associem a la cita. Atlas.ti ens permet crear *codis*¹²⁷ associats a les *cites*.

¹²⁷ Podem crear codis *in vivo* (usant exactament els mateixos termes de l'entrevista) o codis que construïm nosaltres (codis de construcció social).

Denominació de les etiquetes: Caràcter descriptiu i substantiu

L'etiqueta o codi identifica la idea principal d'una frase, paràgraf. Les etiquetes o codis que definim han de ser inicialment descriptives. Expliquen el que passa. Cal intentar codificar amb paraules que reflecteixin acció, de molt a prop les accions en la mesura del possible (Kathy Charmaz, 2006, 40). Els codis han de contenir més aviat mots substantius, no adjectius. Glaser (Glaser, 1978) i també Charmaz (Charmaz, 2006, 136) aconsellen codificar amb gerundis perquè ajuden a detectar processos. Codificar d'aquesta manera frena la tendència a donar salts conceptuals i teoritzar per compte propi i utilitzar teories existents abans que haguem fet el treball analític necessari (Kathy Charmaz, 2006, 40). Hem de tenir present que amb els codis hem de poder representar patrons de conductes o d'esdeveniments o fets.

Aquesta manera de codificar inicialment molt a prop del text frena la tendència a donar salts conceptuals i adoptar les teories existents abans que haguem fet el treball analític necessari. La codificació inicial ha de provocar la nostra reflexió i ha de permetre que els codis apareguin com a resultat del fragment de text o cita, i que emergeixin noves idees. No es tracta de tenir el cap buit de pre-concepcions, cosa molt difícil, sinó de tenir la ment oberta¹²⁸.

Una bona etiqueta és aquella que ajuda a pensar en el text al que representa i com el comprenem.

Els codis inicials són provisionals, basats en dades. En un segon moment en revisar els codis, seguint la pràctica de la comparació constant i de fer emergir teoria, podem buscar millorar els codis i també re-escriure els codis perquè siguin més analítics i que facin abstracció del que inicialment hem descrit.

¹²⁸ Posteriorment podem millorar l'objectivitat de la nostra codificació i reduir la subjectivitat, fent que una altra persona faci la mateixa codificació o que revisi la nostra (codificació entre iguals).

Per exemple:

- La cura del món interior té efectes sobre els/les alumnes.
- Accions [de cura del món interior] que es fan a les escoles

són codis que ens serveixen inicialment. En canvi no ajuda tant posar etiquetes com: emocions, integralitat o implícit perquè són molt genèrics, no ens suggereixen cap fet ni acció, no ens porten a pensar en el text i en les situacions concretes a les quals voldríem al·ludir dient emocions, integralitat o implícit. En definitiva perquè no ens descriuen res. Ens ajudaria més posar:

- Parlem de la presència i importància de les emocions.
- Els educadors pensen la persona de manera integral.
- L'educador/a té en compte implícitament la cura de la interioritat.

No han de ser interpretatives, ni han de donar judicis de valor. Per exemple, si davant dels dubtes i manca de paraules que les persones entrevistades troben per parlar d'educació integral poso "dificultat de la paraula", estic fent un judici de valor. La denominació de l'etiqueta ha d'explicitar el que observo, el que descriu. En aquest exemple l'etiqueta seria "expressió" o "expressió d'educació integral" o "buscant com parlar-ne".

Per altra banda, usant Atlas.ti, i donada la diversitat de funcions de les etiquetes (o *codis* segons Atlas.ti), que serveixen com a etiquetes o com a codis metodològics d'acord a la Teoria fonamentada, no tenim una traducció immediata de l'entitat etiqueta o codi¹²⁹. Per a això s'aconsella que quan vulguem ordenar les etiquetes a Atlas.ti, els hi afegim un prefix, cosa que ens permet, a més, mantenir l'ordre alfabètic. Això fa que sigui difícil començar les etiquetes amb un gerundi. El gerundi pot formar part del nom de l'etiqueta, o pot formar part de la descripció del codi en el comentari al codi.

Alhora les etiquetes o codis han de ser concretes, no excessivament genèrics.

¹²⁹ Atlas.ti té una única funcionalitat per utilitzar codis o categories de diferent nivell de conceptualització, que és la funció codi. Per identificar codis i categories de diferents nivells ens ajuda fer servir prefixos o simbologies (per exemple colors) pròpies per a cada nivell.

No avançar conclusions

Tampoc han d'avançar reflexions o hipòtesis que estiguem fent. Per exemple, hem trobat que no podíem utilitzar un codi denominat pedagogia de la interioritat quan el concepte interioritat no havia estat utilitzat en les entrevistes, ni el concepte "interioritat" havia estat discutit encara en la recerca ni s'havia valorat la seva idoneïtat. És més adequat parlar de Pedagogia per a una educació integral, ja que del que estem parlant en la recerca i el que plantejem en les entrevistes és comprendre l'educació integral.

Adequació de les etiquetes a les cites

Ens podem trobar que una etiqueta que s'adequa bé a diverses cites o fragments d'un text que codifiquem, davant d'un nou fragment de text semblant, no s'hi adequi tan bé. Aleshores ens qüestionem si aquella etiqueta pot correspondre a les dues cites o si caldria crear una nova etiqueta per conservar les diferències subtils que apreciem o si cal diluir-les mantenint la mateixa etiqueta. És criteri de l'investigador prendre aquesta decisió.

Per prendre la decisió hem d'aplicar aquella pràctica fonamental de la Teoria fonamentada que és la comparació constant de dades, de codis i de famílies o grups de codis. Si optem per crear una nova etiqueta, hem de definir amb precisió què vol dir cadascuna, detallant les diferències, perquè les etiquetes, els codis i les categories han de ser mútuament excloents.

Definició del significat precís de cada etiqueta

Perquè les etiquetes, dels codis, dels grups o famílies de codis, siguin estables, s'han de definir clarament. Això s'ha de fer per dues raons: per incrementar la precisió en la codificació que hom fa, i no tenir dubtes de quin codi utilitzar davant un fragment de l'entrevista, i perquè una altra persona, davant del mateix text

utilitzés els mateixos criteris i entengués el mateix significat de les etiquetes (Bonilla-García i López-Suárez, 2016, 311).

Per això, quan es creï una etiqueta, convé ben aviat descriure què volem recollir amb ella, les idees que incloem darrera d'ella, com s'hauria d'aplicar a nous fragments o a quins fragments de textos propers no s'hauria d'aplicar. També hem d'anotar allò que pensem sobre el codi, idees de com aquest codi es relaciona amb altres codis, intuïcions que tinguem sobre si el text codificat s'hauria de dividir de fet en dos codis diferents, i altres comentaris que se'ns suscitin arran del codi.

Això farà que quan apliquem l'etiqueta a un nou fragment de text ho fem de manera coherent i no simplement aproximada. Així podrem tenir més certesa el valor unívoc de cada codi. Alhora una bona descripció d'un codi ens permet compartir-lo amb altres persones i que entenguin substancialment la mateixa acotació d'informació que hem fet nosaltres (coherència intersub-jectiva)

Atlas.ti ens ofereix la possibilitat de fer memos per definir els codis i també ens permet posar un comentari que defineixi cada codi i cada grup de codis.

Significats excloents dels codis

Al definir els codis clarament i amb precisió, assegurem un altre criteri per denominar etiquetes que és que aquestes han de correspondre a significats mútuament excloents per a un mateix nivell d'anàlisi, condició pròpia de tot procés de codificació (Bonilla-García i López-Suárez, 2016, 311). Un mateix fragment de text no ha de poder anar sota dues etiquetes diferents, s'ha d'evitar l'equívoc (tant per als codis com per a les famílies o grups de codis)

Longitud dels codis

La longitud de les etiquetes pot ser variable. Convenen etiquetes breus, una sola paraula o unes poques paraules. Però comencem inicialment amb etiquetes llargues si no sabem trobar-ne de breus. Amb el procés anem trobant com ens apareixen en la reflexió etiquetes més precises, que més acoten o determinen el contorn d'un tema, sense equívocs. El significat precís de l'etiqueta el detallem en els comentaris que ens permet Atlas.ti.

Nombre de codis

Cal procurar generar el menor nombre de codis possibles, però generar tots els que siguin necessaris.

Si per cada idea generem un codi, aleshores no tenim una anàlisi, sinó una lectura. Cal comprimir tota la informació en una idea concreta, que sintetitzi un significat present en diverses cites, que expressi elements comuns. Però cal generar tots els codis que faci falta. En la fase de codificació oberta no hem de pretendre fusionar o concentrar codis. Amb la creació de *grups de codis* ja concentrarem l'anàlisi que hem fet amb els *codis*.

Quan una denominació d'un codi s'aplica a un nombre molt alt de cites ens hem de preguntar si el codi és massa genèric i que caldria dividir-lo en dos o més codis. Per exemple:

El codi "Explicant-nos perquè [l'educació integral] interessa als docents i el que viuen", en rellegir les cites que hi havíem associat, veiem que l'hem de dividir en els codis: "Com s'ha originat l'interès per l'educació integral" i "Què sents, com et sents i com valors les activitats d'educació integral".

Deixem de generar *codis* quan tota nova cita o fragment de text que considerem rellevant per a l'objectiu de la recerca, pot ser etiquetada amb algun dels *codis* que ja hem generat.

En un primer moment, cal permetre's crear tots els codis que hom consideri. A mesura que hom va codificant entrevistes, amb el criteri d'anàlisi que tingui per assignar codis, hom es troba que pot aplicar molts dels codis que ja ha creat abans, i es va reduint el nombre de codis que hom necessita crear.

4.5.4.7 Etiquetes o codis assignats a grups de codis o categories

Denominació dels grups de codis

Seguim alguns dels mateixos criteris que hem fet servir per codificar fragments de text (escollir etiquetes no valoratives, concretes, que no avancin conclusions, precises, excloents, breus...), però aquí no han de ser descriptives, ni que en incloguin un cert grau de descripció. Si les denominacions dels grups de codis són descriptives ens porta a una llista de grups de codis molt llarga i no avancem en la conceptualització que necessitem per fer emergir teoria fonamentada en les dades. Els grups de codis els denominem amb el mateix criteri que els codis, però ara amb més abstracció de significat. Ens han d'ajudar a anar construint teoria

Nombre de grups de codis

Hem de generar tants grups de codis com necessitem. Per generar un grup de codis ens calen almenys dos codis. No hi pot haver un grup de codis amb un sol codi.

4.5.4.8 Valoració de les denominacions dels codis

Formular etiquetes, assignar denominacions, posar codis és una pràctica que demana el rigor de l'objectivitat amb què ens hem d'acostar al text. En el primer moment de la codificació hem de descriure amb el màxim d'objectivitat el text mitjançant etiquetes o codis. Una persona que no conegués res de la nostra

recerca, veient la llista de codis i veient com hem denominat les agrupacions dels mateixos hauria de comprendre amb força precisió què s'està tractant en la nostra recerca. No hem de dir conclusions, que no les tenim i aquí no és el lloc, sinó què estem observant. Per arribar a una bona definició dels codis i de la seva agrupació, sovint cal assajar diverses formulacions.

En un segon moment en el qual ja hem fet una conceptualització i tenim codis més abstractes, una persona que no conegués la nostra recerca, després d'haver llegit la llista anterior de codis i les seves agrupacions, hauria de comprendre les possibles interpretacions que emergeixen de les dades.

Que altres persones observin críticament i comentin la nostra codificació, l'avaluació entre iguals, ens aporta objectivitat en aquest exercici de codificació.

4.5.4.9 Fases de la codificació

“El procés d'anàlisi de dades en el qual es sustenta la Teoria fonamentada es denomina Codificació teòrica. La interpretació dels textos procedents de les transcripcions de les entrevistes són la pedra angular en què basar-nos posteriorment” (Hernández Carrera, 2014, 195). La codificació “teòrica” és el procediment d'anàlisi fonamental per construir teoria. Amb aquesta anem de la descripció dels textos procedents de les transcripcions de les entrevistes, a la seva conceptualització progressiva i a la seva anàlisi i interpretació que ens ajudarà a passar les dades en brut a formulacions explicatives i teoria.

Amb la codificació decidirem quines dades s'analitzaran i es codificaran i s'estructuraran al llarg de tres moments o fases amb els seus corresponents procediments denominats. Aquests moments o fases són:

- En un primer moment, partim de les dades en brut i n'agafarem fragments als que assignarem codis (etiquetes, frases que la resumeixin o caracteritzin, que a

vegades es denominem codis o “codis substantius” per la seva proximitat a la singularitat i concreció del text) perquè esdevinguin dades amb les quals puguem treballar. En aquesta fase “fracturem, “obrim”, la informació per poder-ne extreure totes les dades possibles. És el que anomenem *codificació oberta*.

Amb la *Codificació oberta* que es fa just després de cadascuna de les entrevistes obtenim una primera conceptualització de les dades en què identifiquem, en un primer moment, categories descriptives, inicialment identificant *codis* i seguidament agrupant-los i identificant *Categories* i *Subcategories*.

En un segon moment agruparem aquests primers codis en codis més abstractes, més genèrics, o de major nivell conceptual (que ja no són una descripció simple del que passa). En aquesta fase tornem a unir les dades i les agrupem perquè ens serveixin per induir una teoria en la propera fase. És el que anomenem *codificació axial*.

Amb la *Codificació axial*, organitzem les *Subcategories* i *Categories* al voltant d'eixos (per això parlem d'axial), seleccionem i reescrivim *Categories* i *Subcategories* de l'etapa anterior o en creem de noves, al mateix temps que busquem descobrir i relacionar les *Categories* i *Subcategories*, seguint models (famílies de codis teòrics o teorètics) que ens ajuden a identificar relacions entre elles. Analitzem i jerarquitzem les relacions i identifiquem categories que tenen major força explicativa de les altres arribant finalment a formular-ne una com a possible categoria central.

En un tercer moment seguim analitzant les relacions entre les *Categories* i *Subcategories* al voltant de la categoria central. La hipòtesi d'aquesta categoria central guia la recollida de dades del que mostreig, que esdevé mostreig teòric. Delimitem la codificació a aquells codis que es relacionen amb la categoria central, que desenvolupem en les seves propietats i dimensions de les propietats, per confirmar aquesta categoria de manera que ens permeti elaborar una teoria. És el que anomenem *codificació selectiva*.

Amb la Codificació selectiva integrem les Subcategories i Categories per estructurar-les de manera que trobem una articulació entre elles que ens proporcioni sentit de cara a elaborar una teorització a partir d'elles. Fruit d'aquesta integració identifiquem haurem identificat la categoria central al voltant de la qual s'integren o agrupen la resta de Categories i Subcategories, que troben sentit i queden explicades o articulades en relació amb la categoria central.

Com a imatge podríem dir que la teoria està latent, implícita, difusa i impregnant les dades en brut. Per poder-la extreure, en primer lloc, ens cal crear petites concentracions d'aquesta teoria difusa al voltant de *codis* en la codificació oberta. En segon lloc, ens cal unir aquests codis perquè treballant amb ells, analitzant les seves relacions, creem unes agrupacions majors que concentrin fragments majors de teoria difusa. Això ho fem en la codificació axial. Finalment, treballant amb aquesta agrupacions majors descobrim i explicitem quina és la teoria que hi havia implícita impregnant la informació inicial.

En els punts següents de l'apartat 4.5.5 desenvolupem cadascuna d'aquestes etapes de la codificació.

4.5.4.10 Memoràndums

En la recerca es fa l'experiència que ja des de la realització de les entrevistes, la seva transcripció i en especial quan es comença la codificació, sorgeixen nombroses idees i reflexions. Inicialment hom les pot relativitzar, i quedar-se amb les impressions sense enregistra-les. A mesura que hom avança en la recerca s'adona de la importància d'enregistrar totes les reflexions, intuïcions, dubtes, dificultats, sorpreses,... que hom es troba. Aquests registres o anotacions els denominem memoràndums¹³⁰.

¹³⁰ A vegades es parla de memoràndums o memos com a termes equivalents. Donat que el programari que utilitzem té la funció memo, que no es pot equiparar plenament a memoràndum, reservem aquesta expressió per aquest element central de la Teoria fonamentada, i memo per a la funcionalitat d'Atlas.ti.

La Teoria fonamentada com a procés inductiu que és, té una part molt important de reflexió permanent i multidireccional sobre tot el material que es treballa. La comparació constant de dades, de codis i la seva anàlisi, ens porta que es suscitin moltes reflexions i consideracions que poden tenir molt valor en totes les etapes. Per a això, aquella relativització dels memoràndums que pot fer l'investigador quan comença, ha de donar lloc el més aviat possible, a la valoració dels memoràndums com d'una eina fonamental per construir la recerca. Glaser (Glaser, 1978, 83ss) en parla com del *core stage* en el procés de generar teoria, la base per generar-la. Amb ells pretenem agrupar conceptes, anotar tots els conceptes trobats, integrar i establir relacions, factors... que creïn la "teoria emergent" i desenvolupar idees amb total llibertat, a través d'un mecanisme que permeti guardar aquestes idees, i que sigui altament flexible i ordenable (Glaser, 1978, 83).

Donat que es maneguen moltes dades a les quals retornem un cop i un altre, entre altres coses per la comparació constant, quan ens immergim durant estones prolongades en l'anàlisi de les dades, emergeixen informacions, constatacions, *insights*, que en aquell moment es veuen emergint lògicament de les dades. Si no enregistrem el procés, els passos seguits, ens podem trobar que al cap d'uns dies en retornar a les mateixes dades i àrees de treball, sense recordar tota la informació present que teníem aleshores, anem a la constatació final emergida, sense poder explicar com hi hem arribat. Aleshores la informació emergida apareix com resultat d'un salt inexplicable.

Els memoràndums s'han de fer més des d'una perspectiva analítica i conceptual, que no pas descriptiva i s'han de prendre des que comencem a preparar i fer entrevistes. Cal enregistrar idees, comentaris, reflexions suscitées en les entrevistes, preguntes, aspectes a aprofundir, necessitat de fer noves entrevistes... i que poden ser tingudes en compte per a noves entrevistes, en la codificació i en la construcció de la teoria.

Per desenvolupar idees, cal elevar les dades a un nivell d'abstracció que permeti identificar les seves propietats i dimensions, i formular hipòtesis sobre la relació que guarden les categories conceptuals emergents entre si, i entre la categoria central.

És aconsellable escriure constantment memoràndums, per breus que siguin, de manera espontània des de bon començament i al llarg de tota la recerca. Les idees han de ser escrites amb llibertat, sense pretendre inicialment una plena correcció. Més endavant, a mesura que avanci l'estudi es podrà tornar als primers memoràndums i començar a refinar la seva redacció des de la sintaxi, les relacions hipotètiques, com la rellevància teòrica.

Conforme la investigació avança, aquestes anotacions han d'assolir nivells d'abstracció cada vegada més elevats, perquè el nivell de conceptualització és cada vegada més abstracte. Aleshores els memoràndums tenen una altra funció crucial: permeten identificar on i com obtenir més informació per comparar els codis, i també permeten saber quan caldrà aturar el procés d'investigació perquè les categories han estat teòricament saturades.

Es recomana fer *memoràndums* sobre codificació (descripció de les propietats i dimensions de les categories a partir de les dades), teòrics (per comparació teòrica, deduir altres propietats i dimensions de les Categories i pautes per dur a terme el mostreig teòric) i operacionals (notes metodològiques sobre accions a realitzar en el procés de recerca).

Quan estem en la codificació oberta i la codificació axial els memoràndums ens seran són molt útils per a establir la reflexió (el procés discursiu, argumentacions...) que ens porti a identificar categories centrals.

Durant la codificació selectiva, en la qual seguirem fent comparacions, es segueixen fent memoràndums, però ara ja no per recollir preguntes, qüestions, reflexions sinó per classificar-los.

Els memoràndums han de tenir informació de la data en la qual es realitza l'anotació. Això ens ajuda a seguir el procés lògic seguit cosa important per al propi investigador i per fer-ne participar a altres investigadors, altres col·laboradors o iguals (*peers*). Altres camps a registrar són: l'etapa de la codificació, a partir de quina categoria o codi es realitza l'anotació, cites de les dades, quines preguntes noves provoca, quines idees van sorgir o quina relació incipient es percep entre la categoria, les propietats i dimensions emergents. S'aconsella que el sistema de memoràndums sigui flexible, que permeti el registre, arxiu i ordenació fàcil, i que ens permeti recuperar-los i afegir nous memoràndums també amb facilitat. El sistema de memoràndums ens ha d'assegurar que no es confonen les dades amb les anotacions personals, que els memoràndums indiquen clarament cap a on es dirigirà la recerca de noves dades, i que es pot fer una traducció gràfica de les relacions entre tots els memoràndums.

Els memoràndums es poden fer en quaderns de paper o en fitxers electrònics. Els programaris per a la recerca qualitativa acostumen a tenir la utilitat de memoràndums. Ens permeten de manera molt funcional el que es recomana en la literatura: facilitat per al recull d'idees per impulsar idees, emmagatzament, establiment de vincles entre memos i cites (Carrero i al., 2012, 50ss). Atlas.ti permet elaborar memoràndums que es poden fer amb diverses funcions de les que disposa aquest software, que són els memos i els camps de comentaris associats als memos. També són memoràndums per a la Teoria fonamentada els comentaris que Atlas.ti permet posar als documents, a les cites, als codis i a les xarxes. Atlas.ti ens permet veure l'associació de les cites a codis i les relacions entre codis, que són components d'un memoràndum. En fer els memoràndums amb Atlas.ti, podem a més de fer vinculacions dels mateixos entre sí, fer-los i amb els codis, grups de codis, i xarxes, facilitant la comparació constant.

En tant que la teoria està en les dades i emergeix de les dades que anem organitzant, és important poder recollir i no perdre les associacions d'idees i

intuïcions que es donen fruit de l'anàlisi i reflexió continuada sobre les mateixes. Per això hem fet un ús freqüent dels registres d'àudio en un dispositiu mòbil de butxaca, que després transcrivim, i que ens han permès recollir reflexions que apareixen en diversos moments i que no és fàcil anotar en un quadern o a l'ordinador.

Al llarg de la recerca s'han realitzat nombrosos memoràndums amb Atlas.ti. A l'annex 9 s'inclou una selecció dels diferents tipus de memoràndums utilitzats.

4.5.4.11 Comparació constant

La importància de la comparació constant és tan gran que alguns autors a més que parlar de la Teoria fonamentada parlen del *mètode de la comparativa constant de teoria fonamentada* i de la comparació constant com de la "categoria central" de la Teoria fonamentada (Hallberg, 2006, 141)

El procés de codificació i posterior teorització no es fa d'una manera lineal, contínua. És, al contrari, un procés dialèctic, dialogal. Cal un procés constant i permanent de comparació entre les dades (Codis, Subcategories i Categories). Cal fer anades i tornades de manera continuada de les dades de les entrevistes als codis (Codis, Subcategories, Categories) i dels codis a les dades de les entrevistes. La comparació constant és un retorn permanent a les dades i al text (les entrevistes) en totes les etapes de codificació. Això pot semblar menys immediat en la codificació axial i la selectiva en les quals estem ja fent abstracció, però en aquestes etapes segueix essent imprescindible aquest retorn a les dades i al text.

Quan tot fent l'anàlisi de Subcategories que agrupen grups de codis en traiem Categories, i quan comparem Categories de diferents entrevistes, podem trobar-nos que ens cal tornar a les entrevistes, fer segones entrevistes a algunes persones per aclarir aspectes, o fer noves entrevistes per aprofundir en algunes

dades. També ens podem trobar que ens cal reescriure algunes Subcategories o crear-ne de noves; o que una Categoria o Subcategoria la dividim en dues o de dues en fem una de nova o una Subcategoria queda subsumida en una altra.

Ens podem trobar també que en revisar l'arbre de Categories, Subcategories, Codis i cites, trobem que hi ha solapaments entre Categories o entre Subcategories, cosa que demana subdividir Categories o Subcategories i reassignar codis a Subcategories i reassignar Subcategories a Categories.

Tot aquest mecanisme es fa aplicant un mètode comparatiu constant i permanent, comparant un cop i un altre, de manera sistemàtica les dades, és a dir, les cites i els codis que tenim amb els nous codis que trobem. Es fa, doncs, de manera simultània a la realització de noves entrevistes i a la codificació explicada en els apartats anterior (apartats dins 4.5.4), comparant els significats de les dades, els codis, les Subcategories i les Categories que ja tenim, amb els que ens van apareixent, també de manera creuada: comparem els codis amb Subcategories, comparem Subcategories amb Subcategories, comparem Subcategories amb Categories.

Aquest treball de comparació es va fent tantes vegades com es consideri necessari al llarg de la codificació oberta i de la codificació axial. Aquesta comparació constant ens ajuda a preparar el *mostreig teòric* (veure apartat 4.5.3.1 Tècniques de mostreig teòric) posterior a la codificació axial, en el qual cercarem saturar els codis. Fent la comparació constant elaborem memoràndums que recullin els conceptes que considerem haurem de tenir presents per a les noves entrevistes del mostreig teòric.

També quan estem fent la codificació selectiva, seguim fent la comparació constant amb l'objectiu d'afinar els conceptes, les formulacions que anem fent. Comparem l'estructura que anem elaborant amb les codificacions obertes i axials en general o d'algunes entrevistes en particular.

Per tant al fer aquesta comparació, podem decidir que cal entrevistar de nou a alguna persona per respondre a qüestionament que hagin sorgit o aprofundir en algun aspecte emergent que ha aparegut en l'anàlisi.

Amb aquesta comparació sistemàtica no pretenem verificar les dades sinó generar categories conceptuals i finalment teoria.

4.5.4.12 Saturació de dades o saturació teòrica

La *saturació de dades o teòrica* és l'instant que revela la persona que fa la recerca que ha arribat el moment d'aturar la comparació constant i el mostreig teòric. S'ha esmentat que per descobrir (o construir) *categories* i relacionar-les entre si és necessari obtenir informació de diverses fonts, produir dades i assignar-los una explicació conceptual; aquest procés és recursiu, però finit. Es detindrà quan totes les categories hagin estat saturades teòricament, és a dir, quan la informació obtinguda ja no ens proporciona noves *propietats*, quan no emergeixen nous conceptes, ni noves variacions *dimensionals* a les categories. La saturació expressa també el desenvolupament de conceptes en termes de les seves propietats i les seves dimensions (Corbin i Strauss, 2015, 134; Escudero, 2013, 102-103).

Es dona una saturació d'informació quan les noves dades fruit de noves entrevistes no mostren canvis en la variació de les dimensions i característiques de la categoria final o central de la recerca que estam fent. En l'àmbit de la investigació qualitativa s'arriba a un punt en què, havent analitzat ja una certa diversitat d'idees fruit del recull d'informació (entrevistes, documents, registres...) amb cada nova entrevista o observació addicional no apareixen ja altres elements.

Podem parlar de saturació quan amb noves entrevistes els codis dels que disposem ens permeten etiquetat totes les cites o unitats d'anàlisi. Dit d'una altra

manera, quan ja no ens cal generar més codis per posar de relleu fragments de les entrevistes. Tindríem, doncs, un concepte de saturació aplicat a l'etapa de codificació oberta. També parlem de saturació d'informació quan les noves dades fruit de noves entrevistes no mostren canvis en la variació de les dimensions i característiques de les categories.

En la comprensió tradicional s'afirma que mentre segueixin apareixent noves dades o noves idees, la recerca no s'ha d'aturar (Martínez-Salgado, 2012a, 617). Tanmateix ens acollim en aquesta recerca a la proposta de Mayan (Mayan, 2009) citada per Martínez-Salgado, que considera que la persona que fa la recerca ha de seguir buscant fins el moment en què consideri que té alguna cosa important i novedosa sobre el fenomen que l'ocupa, sabent que no assolirà amb certesa una saturació inabastable.

Existeix un debat sobre el concepte de saturació (Morse, 1995, 147-149), i sobre el caràcter més o menys restringit del que hem de considerar com a saturació. A mesura que es desenvolupa la recerca qualitativa hi ha autors que insisteixen en reconèixer que el significat es genera a través de la interpretació de les dades i no pas una "excavació" de les dades, i que no podem eludir la subjectivitat per decidir quan cal deixar la recol·lecció de dades. (Braun i Clarke, 2019).

En aquesta recerca hem expressat visualment la saturació en la fase de codificació oberta indicant amb un color diferent les noves categories que anaven apareixent en les codificacions de noves entrevistes i mostrant com a mesura que anàvem fent i codificant noves entrevistes cada vegada era menor el nombre de noves Subcategories que apareixien.

4.5.4.13 Sensibilitat teòrica

En el procés d'aplicar la Teoria fonamentada en una recerca concreta canvia tant l'habilitat amb què l'investigador utilitza la metodologia i les diferents eines de la

Teoria fonamentada (realització d'entrevistes, transcripció, codificació, elaboració de memos, comparació constant, anàlisi de les dades, relació entre conceptes...), com la sensibilitat de l'investigador respecte les mateixes dades de la recerca. En tant que la Teoria fonamentada porta a una consideració recurrent sobre les dades, aquestes, a mesura que l'investigador treballa sobre elles, guanyen en significació, en profunditat, com si a mesura que les analitza, associa, compara, en lloc de quedar exhaurides permetessin destil·lar més significats. A mesura que hom s'exposa més a les dades, creix la sensibilitat de l'investigador a elles. "Es podria dir que analitzar les dades és com pelar una ceba. Cada vegada que es treu una capa d'assumpcions i de creences l'analista s'acosta més a la seva comprensió. Això és el que jo denomino com a "sensibilitat teòrica", estar més sintonitzat amb el significat de les dades (Corbin i Strauss, 2015, 266).

Quan hem utilitzat a la codificació d'una entrevista de la fase de mostreig teòric un codi ja creat en les primeres entrevistes, en algunes ocasions es fa més clar que la denominació del codi no és prou precisa o prou excloent en relació amb altres codis. Aleshores, la major sensibilitat permet escriure una nova denominació o dividir el codi inicial en dos codis excloents.

El codi: Prof-Relació professor alumna/eha passat a ser: Prof-Relació professor alumna/ei aprenentatge.

El codi: Prospec-Importància de l'educació de la subjectivitat passa a ser: Prospec: Importància de l'educació de la integralitat i de tenir presents les dimensions de la persona.

4.5.4.14 Avaluació per parells o entre iguals

En la recerca qualitativa donada la dificultat de l'objectivar en relació amb la recerca quantitativa, cal cercar eines per tenir el contrast que ens aporten altres persones i metodologies i de reduir l'esbiaixada a causa de la subjectivitat de

l'investigador. Per a això s'incorporen exercicis de triangulació, terme que es manleva de la topografia en què amb la triangulació s'assegura la posició d'un punt a partir de dos o més punts d'observació. En la recerca qualitativa la triangulació és una metodologia múltiple d'obtenció de dades i d'anàlisi de dades, per tractar el que estem buscant des d'una diversitat o combinació de fonts (per exemple dades de fonts diferents) i amb una diversitat de metodologies (per exemple dades analitzades per diferents investigadors, aplicació de metodologies vàries) (Give, 2008, 892).

Exemples de triangulació serien recollir dades a partir d'entrevistes personals, d'enregistraments de conferències i de programes de televisió, també que diverses persones codifiquin les entrevistes transcrits i posteriorment es posin en comú les codificacions entre les tres persones, per crear acords i treure'n conclusions, o que combinem diverses metodologies de recerca.

Tota la metodologia de la Teoria fonamentada cercant codificar i estructurar informació vol aportar objectivitat, buscant que allò que descriu l'investigador sigui comunicable, compartible. Tanmateix més que "objectivitat" és més correcte parlar d'intersubjectivitat, és a dir, de cercar una comprensió que pot ser compartida i entesa de la mateixa manera per diferents subjectes.

Dins de les eines que contribueixen a la intersubjectivitat hi ha l'avaluació o contrast entre iguals. Això consisteix que els codis, subcategories, categories i codis teòrics de la codificació axial siguin supervisats i contrastats per altres persones. De les trobades entre iguals se'n deriven modificacions i millores en les formulacions i interpretacions de manera que s'assegura que el treball de l'investigador té una comprensió equivalent en la mirada d'altres persones

En el nostre cas hem dut a terme una avaluació entre iguals al llarg de tota la recerca. A més del contrast amb les Directores de la recerca, s'ha fet aquesta avaluació entre iguals amb una altra persona, recentment doctorada i aliena a la recerca. Fruit d'aquesta avaluació s'han produït canvis en la denominació de

codis, en la seva agrupació, en el plantejament de la categoria central de la recerca i en la categoria emergent sobre la integralitat, senceritat o totalitat de la persona de l'alumne/a.

4.5.4.15 Procés iteratiu i interactiu del treball

Ens ha semblat adequat afegir aquest element important de l'aplicació de la Teoria fonamentada, perquè tot i formar part en cert sentit de la comparació constant, l'experiència duta a terme amb aquesta recerca ens ha mostrat la importància de subratllar-lo.

La codificació oberta, la codificació axial i la codificació selectiva es fa de manera constant tot al llarg del procés de la recerca. És a dir, no esperem a tenir totes les entrevistes fetes, i transcrites per posar-nos a codificar. Anem fent de manera simultània les entrevistes, la seva transcripció i la seva codificació.

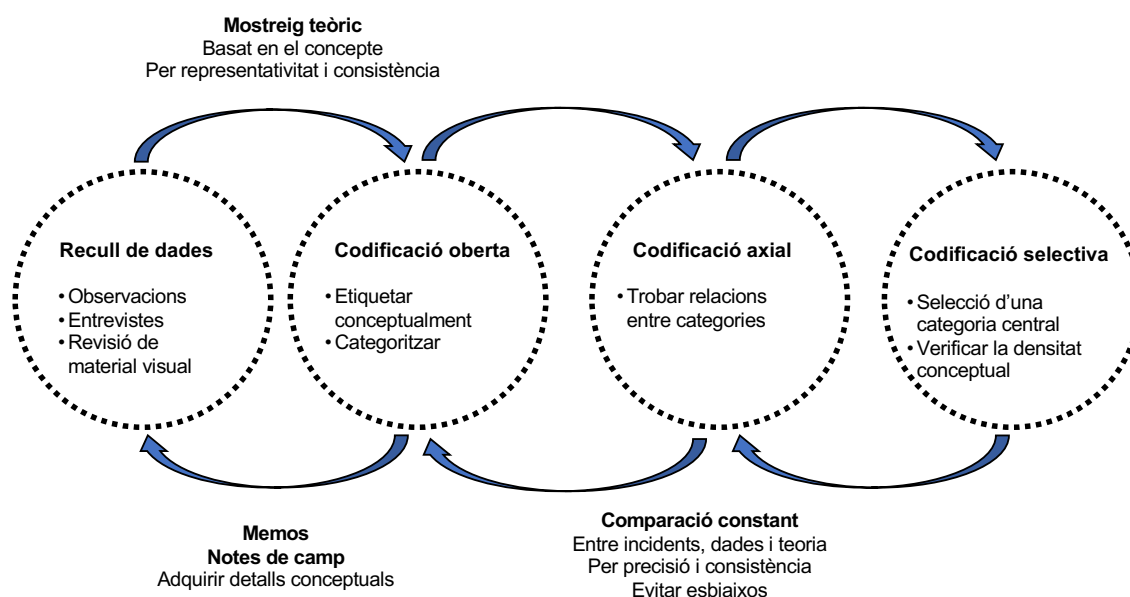
A continuació seguim el procés amb la segona entrevista. A mesura que codifiquem la segona entrevista usant els codis i grups de codis de la primera entrevista, ens adonem que cal modificar la mateixa formulació d'un codi, i d'un grup de codis, dels comentaris que havíem fet, que convé eliminar codis, afegir-ne de nous, redefinir quins han de ser els grups de codis.

Cada nova entrevista transcrita la codifiquem utilitzant els Codis i Subcategories i Categories que fins a aquell moment havíem creat. I en aquest procés d'utilització d'aquells codis i grups de codis, i de la reflexió sobre les relacions que tenen entre ells, ens trobem que hem de repensar-los, tant la seva denominació, com la seva definició, com la seva idoneïtat. Alguns codis els rebutjarem, alguns codis els fusionarem entre ells, alguns codis els desdoblarem, altres quedaran subsumits, per recollir matisos que una nova entrevista ens ha portat a descobrir.

El mateix procés de codificació axial i selectiva, tot i estar en una etapa avançada de la recerca amb una categoria central quasi confirmada, porta a tornar a les entrevistes i a recodificar-les, elaborar nous codis, noves Subcategories o reformular-les i explicar-les novament, reescriure propietats i dimensions de la categoria central. És una manera de fer en què fins que es completa la saturació de la categoria central totes les dades estan subjectes a ser revisades, recodificades, i tots els codis a ser perfeccionats.

D'una manera gràfica la figura de Cho i Lee (Cho i Lee, 2014, 9) expressa aquest dinamisme i caràcter iteratiu i interactiu:

Figura 9. Procés d'anàlisi de dades en la Teoria fonamentada



Font: (Cho i Lee, 2014)

4.5.4.16 Actitud de recerca i d'objectivitat

En una recerca fent servir una metodologia qualitativa es pot donar l'esbiaixada de conduir inconscientment cap a allò que hom pressuposa. El procés de selecció de fragments de text i l'assignació de codis als mateixos, al ser el propi investigador "l'aparell de mesura", té un component de subjectivitat i també que

es podria considerar d'arbitrarietat. Per reduir aquests biaixos en el període de codificació hem evitat tota lectura en relació amb el contingut de la recerca. Al mateix temps l'elecció dels codis ha estat contrastada amb les directores de la recerca i amb una persona que ha donat el contrast d'avaluació entre iguals, *peer*. A més de la comparació constant la introducció dels criteris de fonamentació i de densitat (veure apartat 4.5.5.2.6 dins del desenvolupament de la codificació axial) aporten un nou element de rigor.

En el procés de codificació hem fet l'experiència de qüestionar críticament la primera possible categoria central que emergeix a partir de la sisena entrevista, en plantejar l'estudi de la densitat i fonamentació per identificar una segona possible categoria central i per dur a terme la discussió entre elles a partir d'aquests dos paràmetres.

També, en haver de recodificar les primeres vuit entrevistes per tal d'incorporar-hi les observacions de llenguatge no verbal, hem verificat l'estabilitat del criteri de l'investigador en la selecció de fragments de les entrevistes i l'assignació de codis.

4.5.5 Desenvolupament de la codificació

Quan ens posem en el treball concret de codificar ens adonem que cal tenir present que no es pot generalitzar el terme "codificació en la Teoria fonamentada", perquè no hi ha una única manera de codificar, sinó que existeixen diferents enfocaments. Per exemple "Strauss (1998) dona un exemple de codificació oberta, el resultat del qual no és una llista de codis sinó un memo de diverses pàgines que contenen paraules que representen categories, propietats o dimensions. El procés inicial de codificació de Charmaz s'assembla molt més al que els usuaris de CAQDAS fan normalment quan etiqueten dades" (Friese, 2017)¹³¹.

¹³¹ En aquest text, Susanne Friese apunta un debat de les diferents variants de Teoria fonamentada. Els primers teòrics de la Teoria fonamentada codifiquen accions més que no pas

4.5.5.1 Codificació oberta

La *codificació oberta*, també denominada *codificació inicial*, és l'etapa en què l'anàlisi té l'objectiu d'identificar, denominar, categoritzar i descriure els fets i fenòmens trobats en el text. Aquesta primera etapa es denomina codificació oberta (Strauss i Corbin, 2008), perquè amb ella "obrim" la informació, "s'obre" el text, aïllem conceptes i idees que estan enmig del text (de l'entrevista)¹³², i això ens permet arribar a una primera codificació del fenomen a estudiar.

La codificació oberta la duem a terme en quatre moments, que són consecutius i simultanis:

- a) Inici de la conceptualització i generació de codis
- b) Definició de categories
- c) Desenvolupament de les categories
- d) Desenvolupament de les subcategories

4.5.5.1.1 Inici de la conceptualització i generació de codis

La codificació oberta és el procés de desglossar la informació en diferents unitats de significat. En un primer moment, cal una revisió minuciosa i anàlisi de tots els segments del material i etiquetar-los amb una paraula o frase curta. Assignem codis a segments del text de l'entrevista. Es tracta de codis que emergeixen de la informació, en el nostre cas, del text de l'entrevista. Volem identificar i conceptualitzar els significats que conté el text.

Ens posem amb una entrevista que haguem transcrit i, en primer lloc, en fem una lectura atenta, sense escriure sobre el document. Cal una anàlisi curosa línia a línia. Cada línia i cada frase i cada paràgraf es llegeix buscant una resposta a la pregunta: de què tracta?, a què es fa referència a aquí?

temes. Per exemple més que posar codis com "suport dels amics" o "hospitalització" els teòrics de la Teoria fonamentada posarien: "Rebent ajut dels amics quan es busca ser cuidat", o "obtenint accés mèdic/ essent admès en un hospital" (Charmaz, 2014:122-123).

¹³² "Per descobrir i desenvolupar els conceptes, hem d'obrir el text i exposar els pensaments, idees i significats continguts en ell" (Strauss y Corbin, 2002, p. 111).

Per fer-la analitzem el text frase a frase, amb la intenció d'identificar paraules, fragments de frases que responguin o ens ressonin amb la recerca que estem fent. Identifiquem trossos o conjunts d'informació que per a nosaltres té unitat, i que considerem pertany o representa a un fenomen més general que el pot incloure o englobar (Spiggle, 1994, esmentat per Cuñat Giménez, R. J. (2007)). Aquestes unitats o trossos d'informació sovint els anomenem *cites*. Segmentem la informació perquè esdevingui dades, les examinem, les comparem buscant semblances i diferències.

Etiquetem aquestes unitats d'informació amb una denominació, és a dir, els hi assignem una etiqueta o, ròtols que denominem *codi*.¹³³ El codi ens permet referir-nos a les paraules, frases, expressions de l'entrevista (les *dades*), i a l'investigador li serveixen per tenir un conjunt de punts de condensació del que s'ha dit en l'entrevista. Un *codi* és doncs un enunciat curt que creiem que representa un fragment de l'entrevista, un conjunt de dades que té les mateixes característiques. Convé que els codis siguin curts, simples, precisos, analítics. Amb aquests codis etiquetem fragments de text amb la conceptualització de la persona que fa la recerca

En fer la codificació oberta podem crear dos tipus de codis: els codis *in vivo* i els codis de *construcció social*. Els Codis *in vivo* són aquells ens els que usem literalment expressions de les persones entrevistades. Usem com a etiqueta o títol una paraula, expressió de l'entrevista a la que li atorguem significat (a aquelles frases o expressions que encerclaríem o subratllaríem, pel seu encert, per la seva riquesa, per la seva originalitat, i que nosaltres no sabríem dir de millor manera). Es tracta de usar com a codi les expressions i el llenguatge dels propis entrevistats, frases preses literalment, de les que en perdríem la riquesa si volguéssim incloure-les dins d'un codi conceptual nostre, o perquè no hi cap codi conceptual que les inclogui satisfactòriament. El text literal el convertim en

¹³³ En sentit estricte, el *codi* és el conjunt d'una cita, de la seva denominació i dels memoràndums associats. A vegades als codis d'aquesta primera etapa de la codificació oberta se'ls anomena també *codis oberts*, o *codis conceptuais* o *subcategories*. També parlem de *codi* perquè és el nom que es dona en el programari d'anàlisi qualitativa.

codi¹³⁴. Els codis de *construcció social* són aquells que són fruit de la interpretació de l'autor de la recerca a partir de les entrevistes, és a dir, els que crea l'investigador. Finalitzem la conceptualització elaborant una llista de *codis* inicial.

Mentre anem creant *codis* anem fent comparacions i altres reflexions que ens sorgeixen, que hem d'enregistrar tot fent anotacions (*memoràndums*) que associem als *codis* corresponents. No fem memoràndums, però, per a tots els codis, sinó per a aquells que necessitem.

“Quan la codificació oberta es realitza de la manera adequada comencen a aparèixer multitud de memos, i teòricament les categories es van saturant. L'analista ha d'aprofundir en les dades i descobrir com incloure-les en diferents categories. A poc a poc, després de les contínues comparacions, anàlisi i codificació, es produeix una saturació total, i totes les dades s'ajusten a les categories emergents” (Cuñat Giménez, 2007, 1-13).

Després de cada entrevista i de la seva transcripció la incorporem al programa Atlas.ti. Aleshores iniciem la *codificació oberta*. Després d'una primera lectura de l'entrevista (sense tenir codis ja estipulats ni categories preconcebudes), en una segona lectura línia a línia, assenyallem *cites*, anotar les idees i pensaments que em venen al cap, fent quan s'escaigui comentaris a les *cites* (fragments de text)¹³⁵. Es tracta de llegir preguntant-nos constantment: quina és la principal interès de la persona entrevistada quan diu el que diu? "Què es diu o què es tracta en aquestes dades? I, què és el que realment es diu en el text que estem llegint? (B. Glaser, 1978, 57). Seguidament etiquetem (posar *codis*) fragments del text de l'entrevista (*cites*), prenent notes per explicar o definir el que vol dir cada

¹³⁴ A vegades trobem codis *in vivo* emprats per les persones entrevistades molt semblants. Aleshores podem fer una anàlisi d'afinitat semàntica, és a dir, verificar en un diccionari els significats usuals de les paraules que apareixen en frases que ens semblen rellevants per etiquetar, es contrasten els seus significats, i s'escull quina d'elles la farem servir com a codi. (Bonilla-García i López-Suárez, 2016, 310).

¹³⁵ Atlas.ti permet fer anotacions a les *cites* en l'apartat de comentaris per a les *cites* i recollir també notes per cada *codi* (apartat de comentaris per al codi que estem treballant).

codi¹³⁶ i s'escriuen memoràndums. Això, juntament amb els comentaris a les cites, ens permet preservar millor tots els pensaments que ens suggereix la lectura del text i ens ajuda a focalitzar més l'assignació de codis pròpiament dita quan assignem codis amb la funcionalitat codi de Atlas.ti (Frieze, 2017, 9).

L'assignació de *codis* a les *cites* (o frases o fragments de les entrevistes), i la formulació de les seves definicions, no es fa de manera ininterrompuda, perquè s'ha fet la constatació, com avisen diversos experts en recerca qualitativa, de pèrdua de sensibilitat o de precisió quan es dedica molt temps a una mateixa entrevista.

Posem tants *codis* com necessitem, ni que siguin semblants. Només cerquem el caràcter mútuament exclouent entre codis, és a dir, procurem que cada codi delimiti una informació, una idea. No pretenem en aquest moment concentrar o agrupar significats al voltant d'una mateixa etiqueta. Tanmateix no ens fem problema si creem dos codis per a un mateix fragment de text. A mesura que comparem els codis quan anem escrivint memos, ja desenvoluparem nous codis més exactes per a les dades o fragments de text (Chametzky, 2016, 167).

Ens podem trobar que en crear nous codis hem de re-etiquetar fragments de text que ja havíem codificat en la mateixa entrevista que estem treballant o en les anteriors, perquè hem segregat significacions que teníem sota un codi. Dit en termes de la comparació constant de la metodologia de la Teoria fonamentada, comparem fragments de text, comparem codis, i ens adonem que hem de fer canvis en la denominació dels codis, que hem de crear o unir codis, i hem de re-assignar fragments de text o cites d'acord als canvis que haguem fet en els codis.

Amb aquest treball d'etiquetatge estem fent un pas inicial per tal de fer més fàcil moure's a través de les dades i trobar coses, però per poder-ho denominar Codificació oberta d'acord a Strauss i Corbin ens falta fer un pas essencial, que

¹³⁶ Atlas.ti permet crear comentaris o recollir notes per cada codi (apartat de comentaris), i fer memoràndums (dits amb aquesta denominació). Els comentaris als codis permeten definir el codi, per tal que ens serveixi per saber si el podem aplicar a nous fragments de text.

és l'escriptura de reflexions, pensaments, consideracions que se'ns ocorrien arran de la lectura, identificar cites i posar codis. És per a això que de bon començament hem fet comentaris a les cites que ens ajudaran a aquesta escriptura.

Un cop etiquetada una entrevista podem fer un primer nivell d'anàlisi seguint comentant les cites, assenyalant enllaços entre elles, escriure memos i relacionar-los. Es tracta de seguir "trencant les dades" en la codificació oberta i assolir un nou nivell d'abstracció.

En aquesta recerca, per facilitar el treball d'obertura de les dades abans de començar a escriure Categories i Subcategories, hem introduït dins del procés de codificació oberta un exercici de revisió de la llista de *codis* o etiquetes que tenim i al que hem li hem donat una estructura provisional.

Aquest exercici ens ajuda per quan comencem el procés de codificació oberta i tenim poques entrevistes, perquè ens ajuda a categoritzar la informació i veure com les cites ens donen llocs a codis, els codis agrupen en àmbits i dins de cada àmbit hi podem distingir sub-àmbits. Quan ja tenim la codificació oberta completa amb Subcategories i Categories, i ja veiem l'estructuració de les dades, jo no ens fa falta fer aquest exercici quan codifiquem noves entrevistes. Aleshores, partim de l'arbre d'informació que ens donen els Codis, Subcategories i Categories.

En l'Annex 14 es desenvolupa més detalladament el procés d'inici de la codificació.

4.5.5.1.2 Definició i denominació de Categories i Subcategories

Designem amb el terme *categoria* una característica comuna a varis elements, objectes de coneixement. És a dir, indica un grup en què poden ésser reunits diferents objectes atenent a una propietat, a una condició (DIEC, 2019). Una *categoria* en la metodologia de la Teoria fonamentada representa un fenomen, un problema, un tema, un esdeveniment que és significatiu per als entrevistats

(Strauss i Corbin, 2002, 137). No es tracta d'un concepte abstracte en si mateix, sinó d'un concepte que representa alguna cosa que emergeix de les dades de les entrevistes. Tanmateix la paraula *categoria* s'utilitza a vegades en sentit genèric per referir-se a famílies o grups de codis, i a vegades per referir-se en sentit més precís a *Categories* i a *Subcategories*, que són dos tipus concrets de "codis" o etiquetes diferents.

Categories i *Subcategories* són conceptes relatius que es re-articulen en cada etapa de la codificació. Parlant de *Categories* i *Subcategories* expressem una jerarquia i xarxa de relacions. *Subcategoria* és una entitat relacionada, depenent o que té sentit associada a una *categoria*. Però aquesta relació no és estàtica. En el curs de la codificació, i especialment en la codificació axial –en la qual fem funcionar les *Categories* i *Subcategories* de manera autònoma dels codis i de les cites— les *Categories* i *Subcategories* poden canviar, es re-col·loquen, es modifiquen, s'enriqueixen o s'abandonen.

Amb els *codis* hem començat a obrir el text, però amb els codis sols no podem seguir conceptualitzant el text i fer emergir teoria. Per prosseguir en la conceptualització i articulació de les dades en aquesta etapa de codificació oberta, cal fer diverses agrupacions dels *codis*, que ens permetin identificar diferents nivells de categories en sentit genèric.

En un primer moment, agrupem els codis en famílies o grups de codis per la seva semblança al voltant d'un tema.

Això ens facilita el procés de síntesi i integració de les dades en conceptes teòrics. Amb aquest primer exercici d'agrupació ens veiem empesos a desenvolupar una major sensibilitat sobre què agrupar en cada família i en la seva descripció.

En un segon moment, a partir dels grups o famílies de codis, reflexionant sobre ells i escrivint memos, afegim més elaboració sobre aquesta agrupació per

identificar el tema principal que contenen, desenvolupem la seva definició i denominació. D'aquesta manera fem evolucionar els grups o famílies de codis a *categories*¹³⁷.

Per identificar categories ens ajuda que ens preguntem: Què sembla que està passant a aquí? (en allò que diuen les persones entrevistades).

Tenim finalment una llista inicial de *categories* (o *famílies de codis* si no distingim entre categories i famílies de codis)

Denominació

Si en la codificació de cites una bona etiqueta era aquella que ajudava a pensar en el text al que representa i com el comprenem, en aquesta etapa d'identificar Categories i Subcategories una bona etiqueta o denominació és aquella que conceptualitza, que aporta abstracció i ajuda a fer emergir teoria. Aquesta denominació ha de ser clara, ha de tenir una mateixa interpretació per a persones diferents. Per una banda convé dedicar temps suficient per escollir la denominació més ajustada de les subcategories i categories. Cal cercar formulacions clares, unívokes, precises, que incloguin allò de comú inclòs en les subcategories i en les categories. Si convé refer l'agrupació de Categories i Subcategories. Cal documentar la formulació de les Categories i Subcategories amb memoràndums.

No és suficient que sembli clar per a l'investigador, perquè pot tenir fàcilment el biaix de sobreentendre un significat després d'haver-hi dedicat molt temps a reflexionar sobre determinats codis. Per a això és important la validació entre

¹³⁷ Per indicar aquest caràcter precís —i no genèric— de ser un pas més de conceptualització respecte als grups o famílies de codis, a vegades es parla de *categories principals*. Tanmateix en moltes ocasions el pas de conceptualització posterior a la creació de *codis* s'anomena *categoria* o *família* o *grup de codis*, i no es distingeixen els dos moments que aquí hem descrit.

iguals per assegurar el caràcter inter-subjectiu -vàlid per a diferents subjectes- de la denominació.

La denominació d'una categoria ha d'indicar alguna cosa comuna o característiques similars (Strauss i Corbin, 2002, 125) a totes les subcategories incloses, ha d'aportar abstracció, construcció conceptual, teorització. No ha de ser un resum de totes les Subcategories, sumant conceptes. Alhora amb la denominació no hem de fer judicis de valor.

A mesura que anem afegint entrevistes per a la seva codificació i anàlisi veurem com les primeres denominacions de les Categories i Subcategories es poden anar millorant i esdevenint més consistents, amb més significat teòric.

Un cop hem codificat una entrevista obtenim en la codificació oberta un conjunt de Categories, que apleguen cadascuna vàries Subcategories. En codificar una segona entrevista, veurem com apareixen noves Categories i noves Subcategories, o es modifiquen les que ja teníem. I així successivament, fins que ens anem acostant a la saturació i a penes es modifica la llista de Categories i Subcategories.

Dins de cada conjunt de Subcategories corresponents a una Categoria, ens ajuda ordenar-les atenent al que signifiquen, és a dir, posar juntes Subcategories que tenen significats propers. En aquesta recerca hem elaborat permanentment llistes de Categories i Subcategories d'acord a un ordre lògic dels significats i també hem usat codis de colors per cada Categoria i Subcategories associades, al mateix temps que es posava amb un color diferent les noves categories que apareixien de manera de veure la saturació de codis.

4.5.5.1.3 Propietats i dimensions

Per poder caracteritzar bé un fet¹³⁸ -que més endavant nosaltres podem conceptualitzar definint-lo com a Categoria o Subcategoria i desenvolupar-la- i poder-lo comparar amb altres fets o incidents o esdeveniments o objectes, ho fem sempre formulant les seves *propietats* i les *dimensions* en què¹³⁹ d'aquestes propietats (Strauss i Corbin, 2002, 127ss).

Les *propietats* són les característiques generals o específiques o els atributs d'una cosa, d'un fet, d'un procés, i finalment, d'una categoria. Amb les *propietats* podem ubicar el fet -o categoria- entre altres fets -o categories- i classificar-lo, és a dir, descriure'n les característiques, expressar allò que el defineix. Donem especificitat a un fet o categoria definit les seves característiques particulars. En general a un fet o categoria li podem assignar varies propietats.

Les *dimensions* representen la localització d'una propietat dins d'un interval o rang. Amb les dimensions podem precisar les propietats¹⁴⁰ i tenir present com aquestes poden variar al llarg d'un rang dimensional. Si ens cal podem establir en alguns casos subdimensions.¹⁴¹

Amb l'ajut de *propietats* i *dimensions* diferenciem fets o categories entre ells, i podem tenir més precisió, podem diferenciar entre una categoria i una altra i

¹³⁸ Parlarem de fet o de categoria, però ho podem referir també a altres moments d'una anàlisi en què parlarem d'incident o esdeveniment o un objecte o un fenomen.

¹³⁹ Podem parlar de "dimensions" o de "variacions dimensionals", és a dir, de com varia una propietat al llarg d'un rang. Es tracta de dimensions de les propietats.

¹⁴⁰ La categoria "so" té com a propietats: intensitat, to i timbre. La propietat intensitat té una variació dimensional entre so alt o so baix; la propietat to varia entre greu i agut; la propietat timbre varia les diferents fons de so, en el cas d'instruments de corda entre el timbre d'un contrabaix, el timbre d'una guitarra, el timbre d'un violí. La categoria "color" té com a propietats: to o matís, la lluminositat i la saturació o puresa. De cada propietat en podem tenir un rang de dimensions. El to pot variar en la semblança als colors vermell, groc i blau (que té una traducció en una escala de freqüència lumínica); la lluminositat varia entre fosc i clar; i la saturació varia entre el color viu o el color descolorit.

¹⁴¹ D'una taula, podem establir les propietats de: mida, color, material, forma, utilització. El color té les dimensions: to, intensitat, matís. La dimensió to té les subdimensions: fosc i clar.

donar més especificitat a aquesta categoria, alhora que suposa un increment del coneixement del fet en qüestió.¹⁴²

Les propietats i dimensions que identifiquem no les utilitzem com a dades, sinó com a eines que ens ajuden a tenir una major comprensió de les dades (Strauss i Corbin, 2002, 94). Quan comparem fets o processos o fenòmens ho fem tenint el compte les propietats i dimensions.

Desenvolupament de les Categories i Subcategories en termes de propietats i dimensions

Seguint Straus i Corbin (Strauss i Corbin, 1998, 116; Strauss i Corbin, 2002, 127-130), un cop hem identificat una categoria la desenvolupem en termes de *propietats i dimensions* específiques d'aquestes propietats. Es tracta de donar especificitat a la categoria definint o comentant les seves *propietats* o característiques particulars¹⁴³. També busquem reflexionar sobre el rang de variació d'aquestes propietats, és a dir, quina és la seva *dimensió*.

Formular propietats i dimensions de les propietats d'un concepte, d'una categoria, d'una idea... és una manera d'acotar a què ens estem referint realment. Diferents objectes que tenen una mateixa característica o aspectes similars i que queden inclosos sota una denominació comú, són clarament

¹⁴² En aquest treball, quan volem estudiar una possible categoria central com és "consideració implícita de la integralitat" (és a dir, que els docents es posen davant dels alumnes considerant de manera implícita la seva integralitat), tenim com a propietats: com és aquesta consideració, com entenen integralitat, quan fan aquesta consideració... Per a cadascuna d'aquestes *propietats* podem definir un *rang de variació*. Sobre com és aquesta consideració, espontània o molt racionalitzada; sobre com s'entén l'integralitat pot ser molt poc desenvolupada o molt desenvolupada; sobre quan fan aquesta consideració pot variar d'ocasionalment a permanentment, etc

¹⁴³ En una obra més recent Corbin i Strauss (Corbin i Strauss, 2015, 57, 220) aporten les definicions següents: Propietats: Característiques o qualitats dels conceptes que defineixen, donen especificitat i diferencien un concepte d'una altra i Característiques que defineixen i descriuen conceptes. Per exemple, el vol té la propietat de durada. La durada del vol variarà de llarg a curt depenent de l'objecte que vola. Dimensions: El rang sobre el qual pot variar una propietat; un concepte important en la Teoria fonamentada perquè explica les diferències i aporta densitat a la teoria i Variació dins de les propietats. Les dimensions donen especificitat i abast als conceptes.

dissimilars quan els comparem entre si atenent les seves *propietats* i *dimensions* de les propietats (A. L. Strauss i Corbin, 2002, 217)¹⁴⁴.

Sense aquesta formulació de propietats i dimensions de les propietats ens quedariem amb expressions molt genèriques amb les quals no sabríem dir amb suficient precisió què hi ha de semblant i de diferent entre conceptes o categories. Ens quedariem en generalitats.

En cada categoria identifiquem, a partir de les cites i codis, un conjunt de propietats o els seus subaspectes. L'encert i força d'una propietat que proposem el veurem quan agrupem cites al seu voltant. Si formulem una propietat i tenim poques cites que puguem agrupar al voltant d'aquesta propietat significaria que és una propietat poc important, poc representativa de la categoria. Aleshores caldria abandonar aquesta propietat o formular-ne una altra que sigui representativa de la categoria.

Després per a cada propietat busquem veure com aquesta propietat pot variar en la seva concreció en un interval continu, és a dir, que té una dimensió o pot prendre diversos valors, que no tenen perquè ser quantitius.

Definir les propietats i dimensions d'un concepte (un codi, una categoria, un codi teòric...) és fonamental per al treball de les dades, per extreure'n el significat particular, propi i distint al d'altres dades, i per a extreure'n el allò que contenen i que no és evident a primera vista. En l'exercici de treball sobre les propietats i

¹⁴⁴ Aquí Strauss i Corbin posen l'exemple de la característica o categoria "volar" (romandre en l'aire mentre altres objectes resten a terra), que comparteixen un ocell, un estel i un avió, quan ens preguntem per què, quan, quant de temps, quant de lluny, quant de pressa (propietats de volar) i com varien aquestes propietats dins d'un rang dimensional. Aquests diferents objectes amb capacitat de volar són molt diferents quan els comparem entre ells un funció de les seves propietats i dimensions de les propietats, amb la qual cosa donem *variació* al concepte "volar". "Amb cada variació d'una propietat dimensional, augmentem el nostre coneixement sobre el concepte de "volar". Per mitjà de la delineació de propietats i dimensions diferenciem una categoria de les altres i li donem precisió". Aquesta analogia no la podem aplicar literalment en la nostra recerca perquè les dimensions no varien en rangs clarament bidimensionals.

dimensions d'un codi, ens podem trobar que calgui redefinir el codi perquè no era prou precís.

La formulació de dimensions de les propietats pot ser de mostrar rangs de variació dins d'interval clars (més-menys, molt-poc....) o de variació de dimensions més conceptuals d'una propietat, i el rang de variació de la propietat no es mou en una escala bidimensional entre dos extrems (Escudero, 2013, 170-197).

En el procés de definir propietats i dimensions, seguim comparant Categories i Subcategories i millorant la seva definició, escrivim memos sobre allò que els dona significat (propietats) i allò que els dona variabilitat (dimensions) que ens ajudin a l'anàlisi i a la comparació constant.

4.5.5.1.4 Desenvolupament de les Categories

Finalment cal desenvolupar les *Categories* definint les seves *propietats* (característiques particulars) i *dimensions* de les propietats (com aquestes característiques varien al llarg del seu rang dimensional).

Al definir les propietats i dimensions de les categories, podem fer la seva anàlisi precisa (micro-anàlisi), comparar-les, identificar les semblances i diferències, veure la rellevància de les semblances i diferències, plantejar preguntes.

Desenvolupant les *categories* podem tornar a la conceptualització i identificar noves categories i relacions novedoses entre elles.

Strauss (1998) dona un exemple de codificació oberta el resultat de la qual no és una llista d'etiquetes, sinó un memoràndum de diverses pàgines de longitud que conté paraules que representen categories, propietats o dimensions. En canvi el procés de codificació inicial de Charmaz s'assembla molt més al que normalment fan els usuaris de CAQDAS quan etiqueten fragments de text. Per a ella, la

manera d'etiquetar indica la diferència entre la codificació de la Teoria fonamentada i la codificació qualitativa general. Els teòrics de la Teoria fonamentada codifiquen accions en lloc de temes. Per exemple, en comptes de "Suport d'amics" o "hospitalització", un teòric de la Teoria fonamentada usaria codis inicials com ara "Rebuda de l'ajuda dels amics a la recerca d'atenció / Sol·licitant la re-avaluació del règim" o "Obtenint accés mèdic mèdic / essent admès a l'hospital" (Charmaz, 2014: 122-123; Friese, 2017).

Quan Strauss parla de codificació s'està referint a notes en les seves fitxes de lectura (identificades amb etiqueta) que contenen cites de les entrevistes, referències a altres segments d'altres entrevistes, reflexions analítiques, indicadors per al mostreig teòric, referències al paradigma de codificació. Per tant, quan s'usa el terme codificació en el context de CAQDAS, com el cas de Atlas.ti, no té el mateix sentit que el que li donen Strauss i Corbin quan parlen de codificació en la Teoria fonamentada. Aquesta metodologia és més que simplement adjuntar una etiqueta a un segment de dades (un fragment d'una entrevista, per exemple) (Friese, 2017).

Per seguir amb la codificació oberta hem de fer un pas d'abstracció que ens permeti generar *categories* d'acord a la Teoria fonamentada (Friese, 2016). Una categoria és una conceptualització que representa i interpreta significats d'un conjunt de codis, codis que provenen de cites o fragments de les entrevistes. No és només una agrupació de codis a la qual posem una nova etiqueta, sinó que és una agrupació de codis que incorpora una elaboració intel·lectual que ens ha d'ajudar a construir una teoria fonamentada en les dades de les entrevistes.

Parlar de categories és parlar de temes que trobem en l'anàlisi de les dades. Per això a vegades s'usa *tema* com a sinònim de *categoria*. Les *categories* són temes que sobresurten, són *temes principals*. Així, doncs, a vegades parlem de temes o *categories principals*. D'aquesta manera també les distingim de la *categoria central* que buscarem identificar posteriorment en la codificació axial a partir de totes les categories principals.

Creem grups de codis que enriqueim amb memoràndums que ens ajudin a entendre les dades (Bonilla-García i López-Suárez, 2016, 313), fent les reescriptures, fusions i noves creacions de codis que necessitem per tal que les denominacions siguin el més precises i ajustades, fent així una abstracció que ens permet anar desenvolupant les Categories. A l'Annex 14 es detalla el desenvolupament de Categories amb Atlas.ti.

Comparació constant en el desenvolupament de Categories

Quan construïm categories per primera vegada possiblement no assolim la seva denominació prou descriptiva, clara, excloent, i ens trobem que cites que queden recollides sobre un mateix codi, en canvi no quedin recollides en una mateixa categoria. Ens cal fer noves comparacions de cites, codis i Categories, i reescriure codis i Categories i reassignar Cites a Codis i Codis a Categories per assolir la univocitat dels Codis i de les Categories.

En aquest moment tenim ja una entrevista codificada amb una llista de *codis* i una llista de *grups de codis* que són *Categories*, amb els comentaris corresponents i els memoràndums associats. No tenim encara Subcategories, perquè els codis encara no els hem promocionat o desenvolupat perquè alguns d'ells puguin ser Subcategories.

Generar *grups de codis* o *categories* ens ajuda a tenir perspectiva de tots els codis que hem creat i facilita comprendre quins codis es poden unir entre ells si caldria crear-ne de nous.

4.5.5.1.5 Desenvolupament de les Subcategories

L'objectiu de desenvolupar *Subcategories*¹⁴⁵ (Strauss i Corbin, 2002, 136) és aconseguir una bona descripció de l'heterogeneïtat i la variància que tenim en les dades (les entrevistes).

Per desenvolupar les Subcategories en relació amb el fenomen que descrivim o *categoria*, ens preguntem:

- Quan passa?
- On passa?
- Per què passa?
- Qui hi està implicat?
- Com passa?
- Amb què passa?
- Quines conseqüències té que passi això?

Comencem a treballar *les Subcategories* en la codificació oberta, però es clarifiquen més durant la codificació axial. Les subcategories fan més específica a una categoria en denotar informació tal com: quan, on, per què i com és probable que passi un fenomen. Les subcategories, igual que les categories, també tenen propietats i dimensions (Friese, 2016).

Partim del que hem fet fins ara en l'etapa de codificació oberta i que tenim cites o segments de dades agrupats en codis i els codis agrupats en *grups de codis* o *categories (principals)*.

Encara no s'ha intentat separar els diferents aspectes que estan implícits en els codis. Quan comencem a codificar no sabem quins aspectes són importants i ofereixen bones raons per formar un grup propi (una categoria en sentit genèric)

¹⁴⁵ Una *subcategoria* també és una categoria. Però una subcategoria no representa el fenomen en si mateix, sinó a determinats aspectes o facetes d'una categoria. Una subcategoria respon a les preguntes del tipus: quan, on, per quin motiu, qui, com, amb quines conseqüències. Les subcategories ajuden a explicar el fenomen.

El nostre repte ara és desenvolupar *Subcategories* basades en les *categories* que hem elaborat anteriorment (categories principals). És a dir, dins de cada categoria amb els seus codis corresponents, agrupar sota una etiqueta, aquells aspectes diferents que hi identifiquem a partir d'una relectura dels codis inclosos en cadascuna de les categories o temes principals que hem identificat.

En aquest moment, abans de poder identificar grups d'aspectes (Subcategories) el que fem és intentar recollir els aspectes semblants implícits en els codis al voltant d'una *categoria* o tema principal. Re-codifiquem, creem nous codis, millorem la redacció dels codis, assenyallem vinculacions entre codis, etc.

Aquest és un treball llarg, perquè demana re-llegir totes les cites que hem codificat i anotar tots els *aspectes*, *facetes* de temes principals (temes dins de les categories abans identificades) i altres observacions que ens cridin l'atenció. Elaborem un informe en el qual recollim els aspectes o facetes de temes principals que apareixen en les cites dels codis. Aquest informe serà la base per definir les Subcategories.

Per cada categoria despleguem¹⁴⁶ davant nostre els grups de codis o categories amb els seus codis i les notes sobre aspectes o facetes dels mateixos. Es tracta de tenir una visió integral i de fer una treball alhora analític i de síntesi. En ajuda fer mapes conceptuals per tenir aquesta visió de conjunt de temes al voltant de la categoria o grup de codis.

En aquest moment estem arribant a les etapes finals de la codificació oberta posant elements inicials que seran molt importants per a la teorització posterior.

Cal anar i retornar a les cites, als codis, als comentaris, memos, a les vinculacions entre cites i entre codis, per anar copsant com emergeixen els temes principals per a cada categoria o grup de codis.

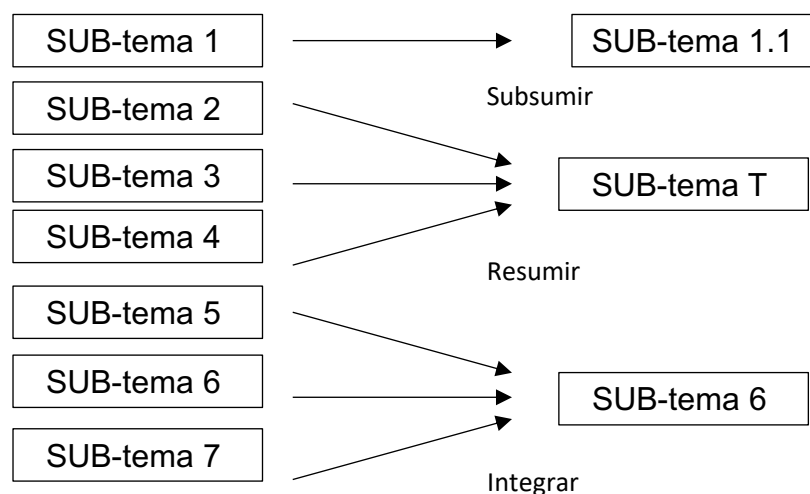
¹⁴⁶ Donat que tenim el repte de manegar i relacionar molta informació, practiques com desplegar-la visualment davant nostre, o numerar els grups de codis i dins d'ells els codis ens pot ajudar a establir relacions.

Seguidament escrivim les denominacions dels (sub-) *temes principals* que hem identificat dins de cada categoria. Algunes denominacions es susciten fruit de la reflexió que fem; altres són les denominacions de codis que agafen una rellevància major i s'apunten com a temes principals; altres, de varis codis se'n deriva un tema principal que els aglutina.

El que ara no fem és fusionar codis. Els codis els deixem tal com els tenim. Ara escrivim les denominacions de (sub-) temes principals.

- Conceptualitzem aquestes denominacions dels (sub-) *temes principals* amb comentaris que els defineixin i memos.
- A continuació subsumim, resumim i integrem els temes principals creant etiquetes que descriguin millor els més similars:
 - Algun (sub-) tema principal simplement l'etiquetem amb un nou epígraf que l'inclou (subsumim)
 - Alguns (sub-) temes principals els resumim amb una etiqueta que els representa de manera sintètica (resumim)
 - Alguns (sub-) temes principals els integrem en un altre tema principal que considerem que els integra (integrem)
- La llista que obtenim de (sub-) temes principals, que podem reformular perquè ens ajudi més a teoritzar les dades, serà la llista de Subcategories.

Figura 10. Desenvolupament de les Subcategories



Al definir Subcategories, novament, estem construint teoria. Per això que per definir les Subcategories tenim present, a més de tota la reflexió i abstracció sobre les dades que hem fet, els objectius del pla de recerca. No és un tema només d'agrupar les dades sinó de fer emergir teoria per respondre a les preguntes inicials.

A partir de temes principals arribem així a definir Subcategories per cada Categoria, que introduïm a Atlas.ti per treballar amb elles juntament amb els Codis i Categories que ja hi tenim. Aleshores haurem de revisar les *Categories* i potser les haurem de re-denominar. Si ens trobem que per a una Categoria no podem identificar més d'una Subcategoria ens haurem de plantejar si cal descartar la Categoria o si cal que aquesta Categoria esdevingui una Subcategoria d'una altra Categoria.

Ara ja no tenim els codis inicials de quan hem començat la codificació oberta. Aquells codis que ens han servit per “obrir” el text i generar categories, els hem re-escrit, n'hem creat de nous o els hem abandonat. Hem obtingut una nova llista de codis que corresponen a les *Subcategories* que hem identificat¹⁴⁷. A continuació re-assignem les cites a les Subcategories.

Fins a aquest punt tenim encara totes les cites associades a codis i codis associats a grups de codis o categories. Ara hem de distribuir les *cites* entre les diferents *Subcategories*. Dit d'una altra manera, hem de tornar a codificar les dades (les cites de les entrevistes), per tal que les *cites* apareguin etiquetades sota les noves denominacions de les etiquetes que hem creat per a les *Subcategories*.

Aquesta nova codificació s'ha de fer amb llibertat, és a dir, tornem a decidir de nou la codificació (etiqueta) que posem a un fragment de text, disposant de les

¹⁴⁷ Aquí hem trobat una nova dificultat terminològica donades a la diversitat de denominacions segons autors. El que aquí en diem *Categories* i *Subcategories* en acabar l'etapa de codificació oberta, altres autors ho denominen codis i sub-codis respectivament. Aleshores es diu, per exemple, que els codis de l'inici de la codificació oberta “són articulats a sub-codis”.

Subcategories que hem elaborat, com a etiquetes que podem fer servir. No ens hem d'orientar pels codis inicials que hem fet servir, sinó per les Subcategories, donat que a l'establir Subcategories hem fet una elaboració de la reflexió sobre les cites que no havíem fet quan codificàvem inicialment.

En aquest moment l'objectiu és buidar *les Categories* i omplir les *Subcategories* amb contingut. És possible que haguem de reduir la longitud d'algunes *cites* o crear-ne altres de noves. Si trobem una cita que ens resulta difícil de classificar en qualsevol de les Subcategories existents, la deixem en la Categoria.

És fàcil recopilar les cites en una categoria principal a través d'un grup de codis, més endavant.

Des del punt de vista terminològic de la Teoria fonamentada, ja no tenim *codis* ni *grups o famílies de codis* tal com els hem usat inicialment, sinó que tenim *Subcategories* i *Categories*.¹⁴⁸ La reelaboració dels *grups de codis* han evolucionat cap a *Categories* i la reelaboració dels *codis* ha evolucionat cap a *Subcategories*. En l'etapa següent de codificació axial treballarem amb les *Categories* i *Subcategories*.

A l'Annex 14 desenvolupem el mecanisme per elaborar Subcategories amb Atlas.ti.

4.5.5.1.6 Codificació oberta i saturació

Quan anem fent la codificació oberta i la codificació axial de noves entrevistes ens podem trobar que vegem que hi ha àrees en què no tenim codis suficients que creiem que ens farien falta per a l'emergència de la teoria que anem veient que emergeix. Adonar-se que tenim buits o mancances en el conjunt de codis

¹⁴⁸ Tanmateix per a Atlas.ti seguim amb Codis que ara seran les Subcategories i Grups de codis, que ara seran les Categories.

forma part del procés analític de la teoria fonamenta que és una metodologia que adopta un *mètode emergent* de realització de la recerca. Justament en la Teoria fonamentada es tracta de “descobrir” móns de dades, fer emergir dades, a partir dels quals construir anàlisi i teoria. Un avantatge de la Teoria fonamentada és que ens facilita conèixer els buits i els forats de dades que tenim en els codis des de les primeres etapes de la recerca. Això ens permet buscar noves fonts de dades, fent noves entrevistes que ens ajudin aprofundir en aquells temes per als que ens adonem que no tenim prou informació per a la recerca que estem duent a terme (Charmaz, 2006, 48).

Tenim un signe de saturació, entesa per a aquesta etapa de codificació oberta quan codificant una nova entrevista, els codis que disposem ens permeten etiquetar totes les cites o unitats d'anàlisi que hem identificat. És a dir, quan no ens cal generar codis nous per codificar una entrevista¹⁴⁹.

4.5.5.1.7 Codificació oberta de noves entrevistes

Seguint el procés reiteratiu d'anàlisi, la pràctica de la comparació constant i el propòsit de fer emergir teoria de les dades, propis de la Teoria fonamentada, quan acabem la codificació oberta de la primera entrevista, seguim amb la codificació axial de la primera entrevista. No ens posem a fer la codificació oberta de la segona entrevista sense haver fer la codificació axial de la primera entrevista. Tanmateix, d'acord a la Teoria fonamentada, les codificacions axial i oberta no són actes seqüencials. Hom no deixa de codificar buscant *propietats* i *dimensions* de les Categories i Subcategories mentre està construint relacions entre els conceptes a la codificació axial (A. L. Strauss i Corbin, 2002, 149).

Després d'haver fet la codificació oberta i la codificació axial de la primera entrevista, seguidament etiquetem l'entrevista segona utilitzant els codis o etiquetes que hem elaborat anteriorment, tot seguint les pautes que ara hem

¹⁴⁹ Veure Annex 14 per un mecanisme per fer una anàlisi de saturació amb Atlas.ti

donat per etiquetar el text. És a dir, seguim fent un procés interpretatiu escrivint comentaris de les *cites*, escrivint o modificant comentaris dels *codis* (perquè un comentari anterior ens pot semblar que cal millorar-lo, canviar-lo...) i relacionant les cites de les diferents entrevistes a mesura que van apareixent (el que denominem “emergència de relacions” en la Teoria fonamentada), escrivint nous memos o modificant els que hem fet (perquè un memo que hem fet amb l’entrevista anterior ens pot semblar que cal millorar-lo, canviar-lo...). Posteriorment seguim fent evolucionar els codis i grups de codis -seguint el procés de documentació, reflexió, relació...- a *subcategories* i *categories*.

Ens adonarem com en fer aquest exercici d’etiquetatge de Categories i Subcategories (escriure comentaris, escriure memos, definir relacions, fer una primera agrupació dels codis per àmbits i sub-àmbits), hem de modificar la llista d’etiquetes que teníem: haurem de fer noves redaccions d’etiquetes, nous prefixes de les etiquetes. Aquest és el significat de codificació “oberta” que deien Corbin i Strauss: "Trencant les dades (“breaking apart data”) i delineant conceptes de manera que representa que tinguem blocs de dades brutes (stand for blocs of raw data). Al mateix temps, hom qualifica aquests conceptes en termes de les seves propietats i dimensions"(A. Strauss i Corbin, 1998, 116). Això ho fem escrivint comentaris i memos. D'aquesta manera, la llista de codis o d’etiquetes inicials es converteix en un sistema de categories al llarg del temps, de manera que les etiquetes reben significació metodològica (Frieze, 2017).

4.5.5.2 Codificació axial¹⁵⁰

La codificació axial, també denominada *codificació enfocada* (focused coding) és aquella etapa del procés de codificació en què tenim l’objectiu d’aportar elements per desenvolupar el model o teoria que hauria de resultar de la recerca i per a

¹⁵⁰ Alguns a la codificació axial l’anomenen “selectiva”, diferent de la codificació teòrica. En aquest punt seguim amb la referència a Strauss i Corbin (Strauss i Corbin, 2002, 134).

això organitzem la informació que hem obtingut en la codificació oberta al voltant de temes o àmbits que denominem *codis o categories axials*.

En la codificació axial duem a terme dos grans processos:

- 1) desenvolupar les Categories i Subcategories resultat de la codificació oberta (acció que també es pot denominar com categorització dels codis oberts), identificant les relacions entre elles i duent a terme l'anàlisi de dites les relacions i,
- 2) estructurar les relacions entre nous codis que creem a partir de les Categories i Subcategories, d'acord a un paradigma de codificació, i que denominem codis axial (o també codis teòrics o teorètics) i explorar les relacions dels codis axials a través de les seves *propietats i dimensions*.

Per aquesta importància d'estudiar les relacions entre categories aquest apartat el podríem denominar "vinculació de categories mitjançant la codificació axial" (San Martín, 2014, 104).

En la primera etapa d'anàlisi qualitativa segons la Teoria fonamentada, la codificació oberta, hem creat unitats d'informació analítiques que puguin ser organitzades, articulades (cites, codis, famílies o grups de codis, subcategories i categories). Ara en la codificació axial, hem de fer que aquestes unitats d'informació s'estructurin al voltant d'eixos (*axis*) i ens facin avançar en la generació d'un model, una hipòtesi o una teoria.

Dit d'una altra manera, en la codificació oberta hem fet piles de dades (codis i grups de codis que promocionem a Subcategories i Categories), i ara en la *codificació axial* fem una desagregació de tanta informació en temes nuclears (core themes) i cerquem el paradigma o esquema d'organització de tota la informació de la qual disposem, reunint les dades de les que disposem amb la codificació oberta, de manera sistemàtica i que permet relacionar *estructura* amb

*procés*¹⁵¹. Haurem d'agrupar totes les Subcategories i Categories que resulten de la codificació oberta, i per tant sense una estructura amb sentit, al voltant d'uns codis o categories que denominarem *axials* que permetin vertebrar les Categories i Subcategories al voltant d'algun eix o lògica explicativa. Les més elementals podria ser un eix de causes de l'acció, l'acció en si mateixa i efectes de l'acció.

Els promotors de la Teoria fonamentada han desenvolupat diverses famílies de codis que en funció de les diferents recerques ajuden a vertebrar les Categories i Subcategories al voltant de codis axials que tenen més potencialitat d'ajudar a formular teoria (veure més endavant l'apartat 4.5.5.2.2 Estructuració de les relacions al voltant d'eixos).

Dins de les operacions de manipulació de les dades qualitatives, la codificació axial, i la codificació selectiva que veurem més endavant, ens ajuden a integrar les categories que hem definit. "En la codificació axial, l'analista desenvolupa una categoria o constructe, usant un "model de paradigma", especificant les condicions que l'originen, el context ... en què està incrustat, les estratègies d'acció/interacció per les quals és manejat, gestionat i dut a terme, i el resultat d'aquestes estratègies. L'analista comença a integrar la teoria observant en les dades que certes condicions, contextos, estratègies i resultats solen agrupar-se"(Spiggle, 1994, 134-139).

Busquem identificar un centre, una categoria central, al voltant de la qual s'estructuri la resta d'informació. Fent la codificació axial es comencen a configurar idees i arguments al voltant d'una categoria o família de codis i es

¹⁵¹ Quan fem entrevistes a partir de la pregunta de la recerca, les persones ens expliquen elements d'una estructura i elements d'un procés, de manera barrejada. *L'estructura* ens parla de l'escenari, del context, de les condicions, de les circumstàncies o condicions en les quals està inscrit un fenomen: del per què, com, quan, com. El *procés* ens parla del que passa, de les accions i interaccions, al llarg del temps, entre les persones, les organitzacions, etc. Estructura i procés estan lligats d'una manera indestruable. L'estructura ens pot explicar el per què. El procés ens pot explicar el com. Amb la codificació axial identifiquem elements de l'estructura i elements del procés que es dona, i n'identifiquem les relacions. Per als conceptes estructura i procés veure Strauss i Corbin, o.c, 134-139

configura una *categoria central*. Aquesta categoria o família de codis central es va definint a mesura que els codis que ens surten en aquest moment quan fem la codificació axial, els agrupem al voltant d'uns "nuclis de condensació" o àmbits, anomenats codis teòrics o teorètics, que els promotors de la Teoria fonamentada han proposat o que podem crear nosaltres.

Més avall a Paradigmes de codificació i estructuració de les relacions al voltant d'eixos (apartat 4.5.5.2.2) ens estenem en diferents propostes que podem trobar. Les Categories i Subcategories representen el nostre "fenomen" a estudiar. En la codificació axial es tracta d'identificar, analitzar i desenvolupar sistemàticament les relacions entre les Categories i les seves Subcategories obtingudes en la codificació oberta, via una combinació de pensament inductiu i deductiu. Unim les dades d'una manera diferent del que hem fet en la codificació oberta, tot fent connexions entre Categories i Subcategories. Ara establim relacions i codifiquem al voltant d'una Categoria o Subcategoria que prenem com a eix (per això s'anomena codificació axial) i analitzem les Subcategories tenint en compte les seves *propietats* i *dimensions*. Dit d'una altra manera, establim relacions jeràrquiques amb les Subcategories -amb les seves propietats i dimensions- al voltant d'una Categoria que prenem com a eix. D'aquesta manera obtenim un esquema que facilita la comprensió dels fenòmens amb què ens trobem en la recerca i proporciona un camí per configurar la categoria central (Cortazzo i Schettini, 1988, 10-12).

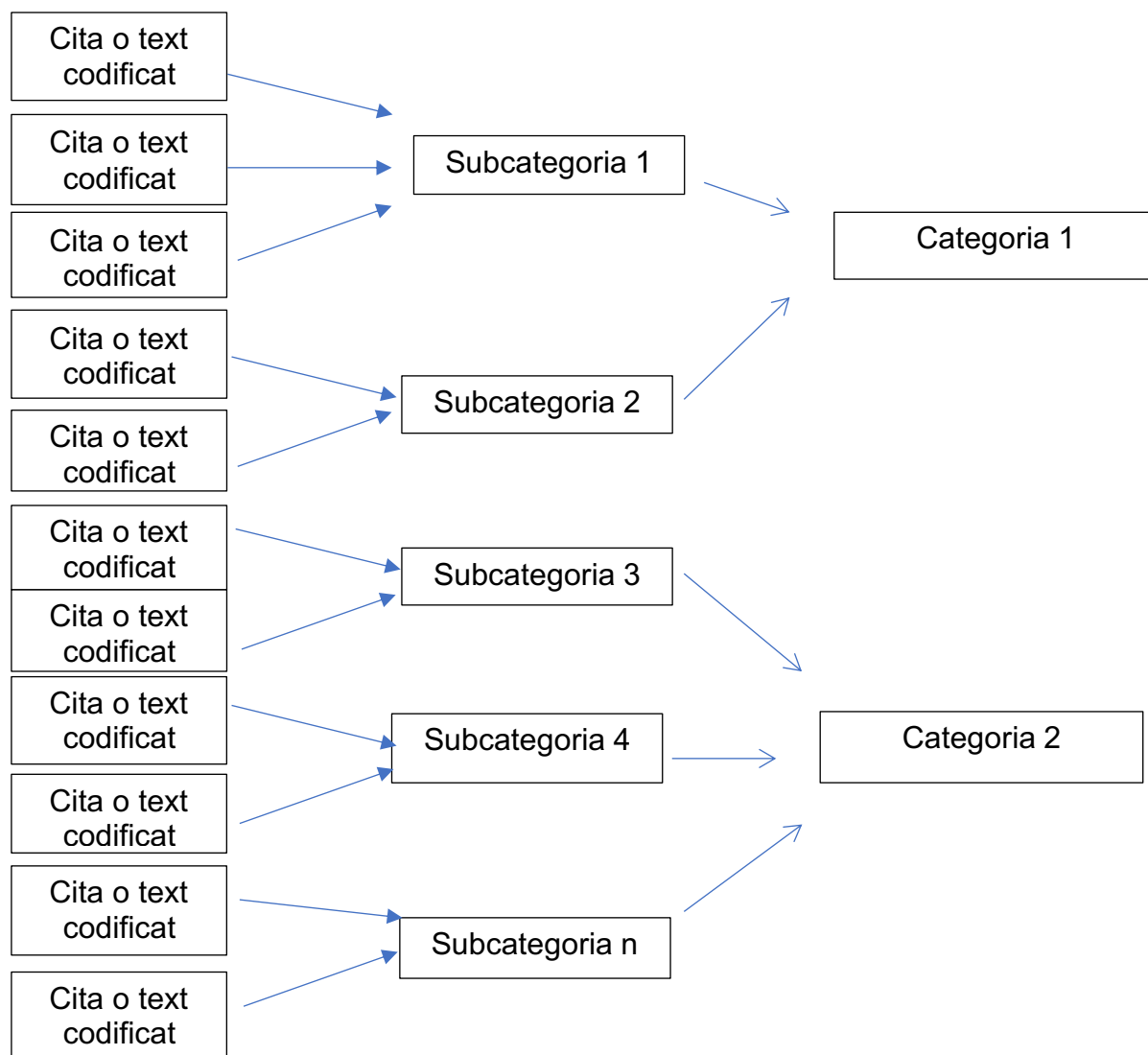
En aquesta part es descriu el procés, que és la seqüència d'accions / interaccions, és a dir, com la gent fa servir les situacions, problemes i assumptes. Són els actes deliberats per resoldre problemes. En aquesta fase l'analista fa hipòtesis.

En la codificació axial també parlem de saturació. Una categoria està saturada quan ja no emergeix informació nova durant la codificació, quan no hi ha noves *propietats*, *dimensions*, condicions, accions/interaccions o conseqüències. La saturació és arribar a un punt en la investigació en què la recollida de dades

sembla ser contraproductiu, perquè allò de «nou» que trobem no afegeix gaire a l'explicació i no justifica una major ús de recursos o de temps (Infante, Rujano, i Sáez, 2011, 42-43).

Després que amb la *Codificació oberta* hem generat *Subcategories* i *Categories*¹⁵², tenim un arbre de dades en el qual les cites o textos codificats de les entrevistes s'agrupen en *Subcategories*, i les *Subcategories* s'agrupen en *Categories* com mostrem en la Figura que segueix.

Figura 11. Arbre de Cites, Subcategories i Categories



¹⁵² Tenim present que durant la codificació oberta hem promocionat o desenvolupat els *grups de codis* en *Categories* i els *codis* en *Subcategories*. Ara ens referirem només a *Categories* i *Subcategories*.

En aquesta etapa de codificació axial hem de comparar codis entre sí, és a dir, Categories i Subcategories, i intentar entendre com uns es relacionen amb els altres. Per fer això distribuïrem les *Subcategories* i *Categories* en una xarxa, de manera gràfica, i començar a reflexionar sobre les relacions entre elles.

En fer aquesta comparació entre Categories i Subcategories, recorrem sempre que ens calgui a les cites associades als Codis que corresponen a les Subcategories. Es tracta, com insisteix Glasser, que “parlin les dades”

Quan ens posem amb la codificació axial hem de tenir al davant permanentment els objectius de la recerca, les preguntes que hem realitzat, el propòsit de construcció de teoria que tenim.

Aquest és un procés que demana:

- Analitzar totes les *Categories* i *Subcategories* i tenint presents les seves definicions i propietats i dimensions (que hem enregistrat en l'apartat de comentaris i en memos).
- Identificar les relacions de *Subcategories* amb *Subcategories*, de *Subcategories* amb *Categories* i entre *Categories*, i
- Dibuixar i re-dibuixar quines de les relacions podem establir entre *Categories* i entre *Subcategories* i entre *Categories* i *Subcategories*.

4.5.5.2.1 Relacions entre Categories i Subcategories

Establím relacions treballant sobre totes les Categories i Subcategories a partir de les seves *propietats* i *dimensions*¹⁵³. Amb les propietats i dimensions tenim un desenvolupament del que significa cada Categoria i Subcategoria que ens ajuda a decidir el tipus de relació que hi ha entre elles.

¹⁵³ Recordem que una *Categoria* representa un fenomen, un problema, un esdeveniment, un succés que es defineix com a significatiu per als entrevistats, i una *Subcategoria* és una categoria que no representa el fenomen en si mateix, sinó a determinats aspectes o facetes d'una categoria. Una Subcategoria respon a les preguntes del tipus: quan, on, per quin motiu, qui, com, amb quines conseqüències.

Ara agafem les Categories i Subcategories i identifiquem:

- Les condicions que fan que apareguin les categories.
 - En context en el qual es donen.
 - Les estratègies d'acció o les interaccions que es produeixen entre elles.
 - Les conseqüències de les estratègies.
- ...etc.

Establím les relacions que considerem que es donen entre qualsevol Categoria i qualsevol Subcategoria amb qualsevol altra Categoria i Subcategoria. Es tracta d'expandir el nostre coneixement de les categories. Els tipus de relacions són les proposades per la Teoria fonamentada. Una etiqueta (de *Subcategoria* o *Categoria*) es relaciona amb una altra etiqueta (de *Subcategoria* o *Categoria*) amb alguna de les relacions possibles: és causa de, és part de, és una propietat de, s'associa amb, contradiu a (veure més avall Establiment d'una xarxa de relacions dins de la Codificació axial).

4.5.5.2.2 Paradigmes de codificació: estructuració de les relacions al voltant d'eixos i tipus de relacions

Per estructurar o organitzar les relacions entre Categories i Subcategories al voltant d'eixos, diversos autors han proposat diverses eines. Es tracta de seguir un model de treball també denominat *paradigma de codificació* que imposa a l'analista una cotilla procedimental una mica més rígida que la de la fase de codificació oberta (Riba, 2011, 36).

Podem crear eines pròpies o fer servir metodologies creades pels iniciadors de la Teoria fonamentada. Tant Glaser (1978) com Strauss i Corbin (90/98) i Strauss (1987) van fer propostes per estructurar les relacions entre subcategories i per identificar una categoria central a totes elles.

Diversos autors proposen per a aquest paradigma de codificació el que s'ha anomenat un conjunt de *codis teòrics* o teorètics, codis que ajudin a fer un treball

de teorització tot ajudant-nos a constituir classes o grups de categories. Formulen conjunts d'aquests codis teòrics o teorètics per la qual cosa parlem de *famílies o grups de codis (teòrics o teorètics)* és a dir, conjunts de codis o conceptes que ajudin a estructurar les Categories i Subcategories. Les famílies o grups de codis (teòrics) són aquelles associacions o conjunts de codis que guarden relació entre sí pel tema, el procés, el temps, el grau de relació, les causes, les conseqüències, etc. (Carrero i al., 2006, 37-40).

En el moment de la codificació axial, les *famílies o grups de codis* ens ajudaran a generar xarxes conceptuals que faran emergir explicacions que en la codificació teòrica o selectiva posterior ens permetran identificar una categoria central i poder elaborar posteriorment, si és el cas, una teoria formal. Com afirma Glaser (Glaser, 1978, 74), la *categoria central* es defineix narrativament quan ordenem les *Subcategories* (tenint presents les categories amb les quals hem treballat, els memoràndums i comentaris) al voltant de la família de codis teòrics que haguem elegit.

Aquestes proporcionen un marc teòric per analitzar les causes, condicions, conseqüències d'accions i/o comportaments dins d'un context específic. Ens cal agafar aquella família o grup de codis teòrics que ens ajudi, que sigui aplicable al nostre estudi i descartar les que no ens serveixin.

Podem fer servir la classificació de famílies realitzada per Glaser¹⁵⁴, entre les que destaca la *família de codis teòrics de les 6Cs de Glaser* que té usos que poden ser útils a moltes recerques per estructurar les relacions entre Categories i Subcategories (“el pa i la mantega”, és a dir, la família més bàsica entre altres,

¹⁵⁴ Durant les últimes tres dècades, Glaser ha proposat nombrosos codis teòrics i famílies de codificació teòrica que poden sorgir en una teoria fonamentada. A *Theoretical Sensitivity: Advances in the methodology of Grounded Theory* (Glaser, 1978) proposa 18 famílies de codis: Les 6 Cs, procés, grau, dimensions, tipus, estratègia, interactivitat, autoidentitat, punts de tall, metes, cultura, consens, línia principal, teòrica, ordre i elaboració, unitat, teoria, models. A *Doing Grounded Theory* (Glaser, 1998) proposa 9 famílies de codis, i a *The Grounded Theory Perspective III: Theoretical Coding* (Glaser, 2005) (2005) proposa 23 famílies de codis. Veure la referència de C.A Hernandez *Theoretical Coding in Grounded Theory Methodology* (Hernandez, 2009, 54).

que serveix per a nombrosos usos de recerca social) que consisteix en organitzar les relacions de Categories i Subcategories al voltant de sis factors. Els definim a partir de diverses fonts més enllà de com els formula Glaser, de manera molt concisa, perquè hem considerat que és important clarificar-los per poder concentrar al seu voltant les diferents Categories i Subcategories¹⁵⁵.

Una descripció d'aquets sis factors o 6C de Glaser és:

- *Causes* de la categoria central, d'acord a un model causal (fonts, raons, explicacions, o conseqüències anticipades). És a dir, categories que són causa de la categoria central, és a dir, quan fenòmens que es donen conjuntament, un d'ells produeix l'altre, que succeeix a la causa. Dit d'una altra manera: causa és allò en virtut del qual alguna cosa succeeix, es fa, en el nostre cas, que s'esdevingui la categoria central. Pot tenir les sub-famílies de: fonts, raons, explicacions, justificacions o conseqüències anticipades. És quan un fenomen és causa, produeix, provoca, un altre fenomen.

El concepte de causa és més estret que el de condició, en el sentit que qualsevol causa és una condició o crea condicionants, però no tota condició és una causa. Per exemple els espais i els recursos són condicions perquè es dugui a terme una classe, però els espais i els recursos no són causa de la classe, no formen part de l'ensenyament i aprenentatge. O sigui, no qualsevol condició forma part de la causa. Quan una part d'una condició forma part de la causa, és una causa. Tenim el repte de distingir i precisar amb nitidesa -enmig d'altres condicions necessàries-què és allò necessari, imprescindible i que actua directament perquè es produeixi una cosa. També ens trobem amb la dificultat que ho hi ha una separació absoluta de la causa de la categoria central i l'efecte, és a dir, que s'esdevingui la categoria central. A vegades se'n parla com de condicions causals. La pregunta que ens hem fet és: què causa la categoria central?

¹⁵⁵ L'explicació de les 6 C és una elaboració pròpia a partir del text de Glaser (Glaser, 1978) i LaRossa (LaRossa, 2005, 848)

- *Context* de la categoria central o ambient o entorn, és a dir, conjunt de factors de situació d'acord amb els quals s'interpreta apropiadament la categoria central. El context es refereix als factors de l'entorn, com context sociocultural, moment històric o temporal, etc. Preguntar-se sobre el context és preguntar, per exemple, "¿Serien aquests vincles diferents si l'estudi es realitzés en un altre lloc (per exemple, un altre entorn, un altre barri, un altre estat, un altre país)?" O "els enllaços serien diferents, si l'estudi s'hagués dut a terme fa 25 anys o 100 anys? La pregunta que ens hem fet ha estat: en quin context es dona la categoria central?

- *Contingències*, de la categoria central, possibilitats que succeeixi o no, imprevistos, és a dir, coses que poder esdevenir-se o no en relació amb la categoria central. Una contingència és una categoria no necessària, però sí possible. Es tracta d'imprevistos o de categories no necessàries o que depenen o estan condicionades per una altra categoria. A vegades les contingències es consideren iguals a les condicions.

Una condició necessària (una necessitat) no és contingent. No es tracta d'una relació complementària: hi pot haver fenòmens que ni siguin condicions necessàries ni contingències (ni es necessiten ni es preveu que es puguin donar).

Les contingències (i condicions) són variables de moderació, especificant una relació entre almenys dues variables. Es refereix a fet que dos fenòmens és probable que ocorrin conjuntament, encara que no existeixi la certesa que es donin els dos. Amb la contingència indiquem que és possible, però que pot esdevenir-se o no. Allò que és contingent, per tant, no és necessari perquè s'esdevingui la categoria central, però és possible. Així podem distingir condicions de contingències. La pregunta que ens hem fet és: quines altres categories poden donar-se o no?

- *Conseqüències* de la categoria central, resultats, esforços, funcions, prediccions, anticipades o no. Allò que és resultat de la categoria central, allò que es deriva de l'existència de la categoria central. Té les sub-famílies de resultats, esforços, funcions, prediccions i conseqüències anticipades o no-anticipades. Causes i conseqüències poden barrejar-se a vegades sense una ordenació clara. Una conseqüència es pot identificar abans que la causa o tot i no saber reconèixer o formular la causa. Un símptoma d'una malaltia és una conseqüència, sovint prèvia a la constatació de la malaltia (causa) que la provoca. A vegades en lloc de conseqüències es parla d'efectes, resultats, conclusions. La pregunta que ens hem fet és: què es deriva de la categoria central?

- *Covariacions o covariàncies* de la categoria central. Inclou variables connectades sense forçar la idea de causa, és a dir, categories que apareixen al mateix temps que la categoria central, sense que tinguin un vincle definit entre elles. Quan dos fenòmens covarien no implica que el primer sigui la causa del segon. Varien conjuntament però no com a causa-efecte. Es pot produir una covariació perquè hi ha un antecedent que és causa dels dos fenòmens. Per exemple: la baixada del baròmetre es dona conjuntament (covaria) amb la presència de pluja, però la causa de la covariació és la baixada de pressió. De cap manera la baixada del baròmetre ha causat pluja. Quan mesurem la magnitud de la variació entre dues coses (variables) parlem de correlació. La correlació no implica causalitat. Per exemple hi ha una alta correlació entre la venda de gelats i la venda d'ulleres de sol.

- *Condicions* perquè aparegui la categoria central que intervenen perquè es doni la categoria central, que també es poden denominar qualificadors. Una condició influencia que alguna cosa succeeixi, influencia en la possibilitat de l'acció. Fins i tot una condició pot ser necessària (*sine qua non*). La condició no influencia en l'efecte de l'acció, sinó en l'acció. A vegades és difícil veure la diferència entre condicions i causes o entre condicions i contingències. Una causa d'una cosa també pot ser la seva condició. I una condició i una contingència poden ser

equivalents. Les condicions, de la mateixa manera que les contingències, són variables o categories moderadores, i expressen la relació entre almenys dues variables. La condició és alguna cosa que influeix en la possibilitat d'una acció. Una condició pot ser necessària perquè es doni el fenomen, però no n'és la causa. Per exemple cal que hi hagi llum a l'aula per poder fer la classe i hi hagi ensenyament. Però la llum no és la causa perquè es faci la classe i hi hagi ensenyament.

Aquests codis teòrics no sempre són fàcils d'identificar. A vegades causes i conseqüències a vegades es barregen, sense que quedi clar l'ordre. També ens trobem que cal fer un esforç per distingir entre les condicions i les causes, sabent que totes les causes condicionen, però no totes les condicions són causals. Hi ha condicions sense les quals es podria produir el fenomen (condicions casuals, no necessàries) i condicions necessàries que de fet són causes (perquè sense elles no es produiria el fenomen). Però no tot allò que és necessari perquè una cosa es doni és causa: hi ha condicions necessàries *-sine qua non-* que no són causa. És a dir, no totes les condicions necessàries són causes.

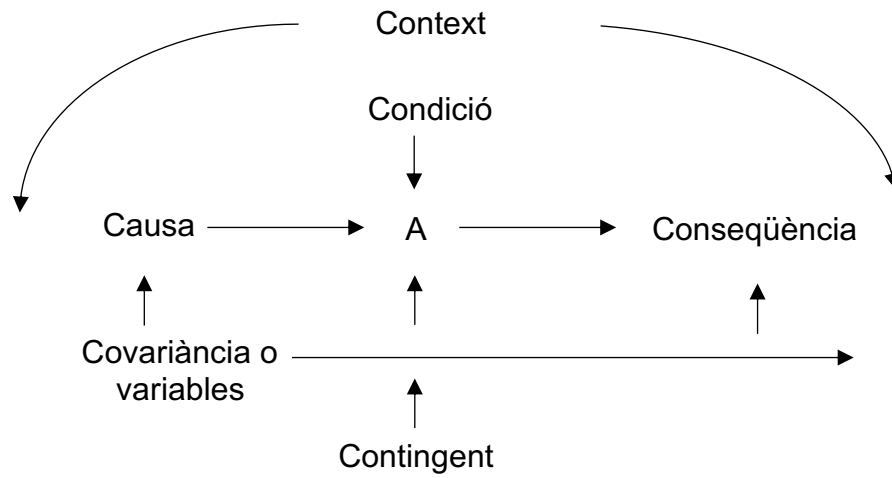
La condició no influeix en l'efecte (en el nostre cas que existeixi la categoria central) sinó en l'acció. Per exemple, la llum és condició per treballar, influeix perquè es pugui treballar. Però la llum no és causa del treball ni dels productes del treball. La pregunta que ens fem és: què altera o pot alterar les causes?

L'estudi de les categories en funció de les seves causes, el seu context, etc., no és evident ni fàcil en un primer moment donat que no és evident quin és el terme aplicable¹⁵⁶.

De manera gràfica tenim aquesta disposició de les 6C de Glaser:

¹⁵⁶ "Les categories s'estudien en funció dels seus contextos, conseqüències, causes, condicions, covariància i contingències (Glaser, 1978; Chenitz i Swanson, 1986; Strauss i Corbin, 1990; Munchall i Oiler, 1993). Quan es fa codificació axial segons el paradigma 6 C, és difícil decidir les diferències entre les causes i les condicions. Segons Mackie (1985), la causa d'alguna acció també pot ser la seva condició. A més, la definició de covariància en la codificació axial pot ser difícil d'entendre. Com podem indicar que algunes categories apareixen alhora? La codificació axial és un procés laboriós i que requereix molt de temps" (Backman i Kyngäs, 1999, 150).

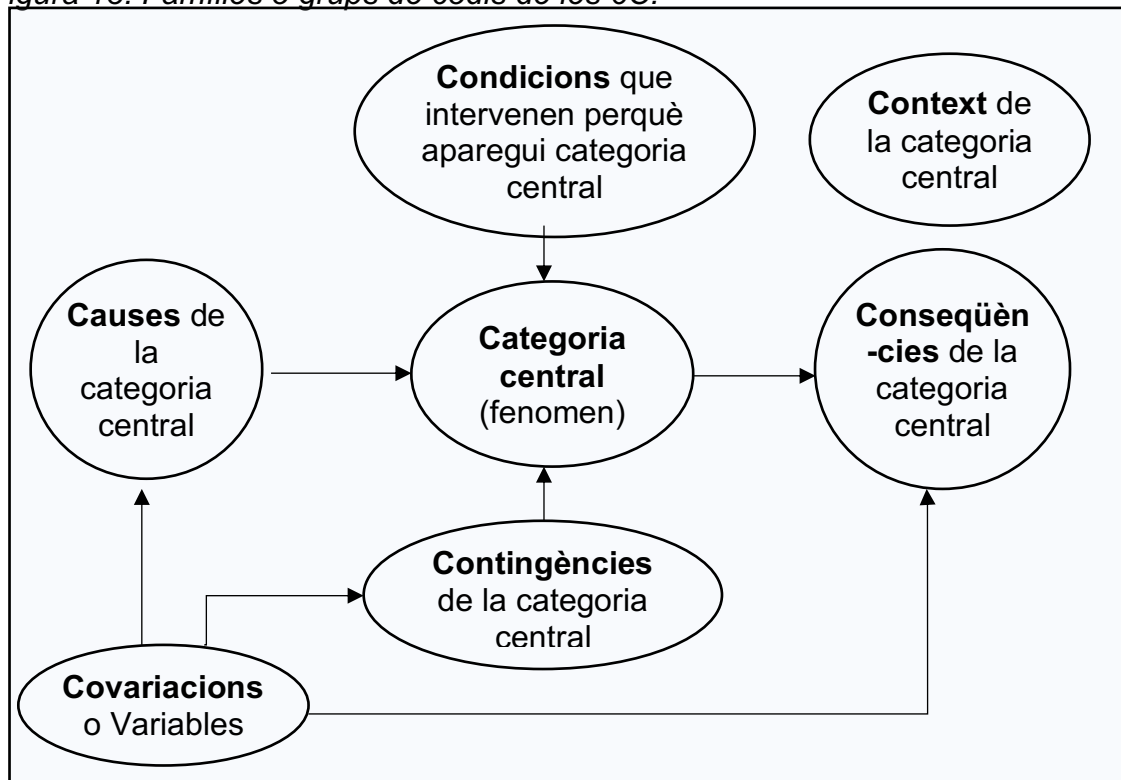
Figura 12. Diagrama de Glaser de les 6C com a propietats de A



Font: (Glaser, 1978, 74)

Aquest mateix diagrama, també el podem dibuixar d'altres maneres¹⁵⁷ com:

Figura 13. Famílies o grups de codis de les 6C.



Font: Adaptació de Glaser (Glaser, 1978, 74) i Escudero (Escudero, 2013)

¹⁵⁷ Alguns autors fan esquemes en què ordenen les Subcategories en: condicions, context, acció-estratègies d'interacció i conseqüències.

Per altra banda Straus va dissenyar un eina analítica per ajudar als analistes a integrar el fenomen que estem estudiant amb les Categories i Subcategories. Juntament amb Corbin (Strauss i Corbin, 2002, 140) va proposar un conjunt de codis teòrics en els quals distingeix: condicions que expliquen una categoria central, accions i interaccions que són les respostes que donen les persones o grups a dita categoria i conseqüències resultat de tals accions i interaccions:

- Condicions:

- Les identifiquem fent les preguntes de per què, on, quan i com.

- Accions i interaccions:

- Estan representades per les preguntes de qui i com.

- Conseqüències:

- Estan representades per preguntes relatives a què succeeix com a resultat d'aquestes accions / interaccions o per què els grups no responen a situacions per mitjà d'accions / interaccions,

De Strauss i Corbin destaquem els *4 codis teòrics* de Strauss i Corbin, que estructura les categories al voltant de:

- Condicions: què, quan, com es dona, on es dona.
- Acció/interacció: Estratègies que s'usen per respondre en unes condicions donades
- Conseqüències: Resultat de l'acció - interacció
- Context: Conjunt de condicions que al reunir-se produeixen una situació.

També van proposar un altre paradigma de codificació (el conegut com a *Paradigma de codificació de Strauss*, Strauss i Corbin, 2002, 138) o esquema organitzatiu que ajudés ordenar les dades que tenim en aquest moment de la codificació i que ens proporciona una manera de simplificar el procés de codificació axial, de manera que en lloc de buscar tots els tipus de relacions, s'emfatitzen les relacions causals i busquen encaixar les relacions en un marc

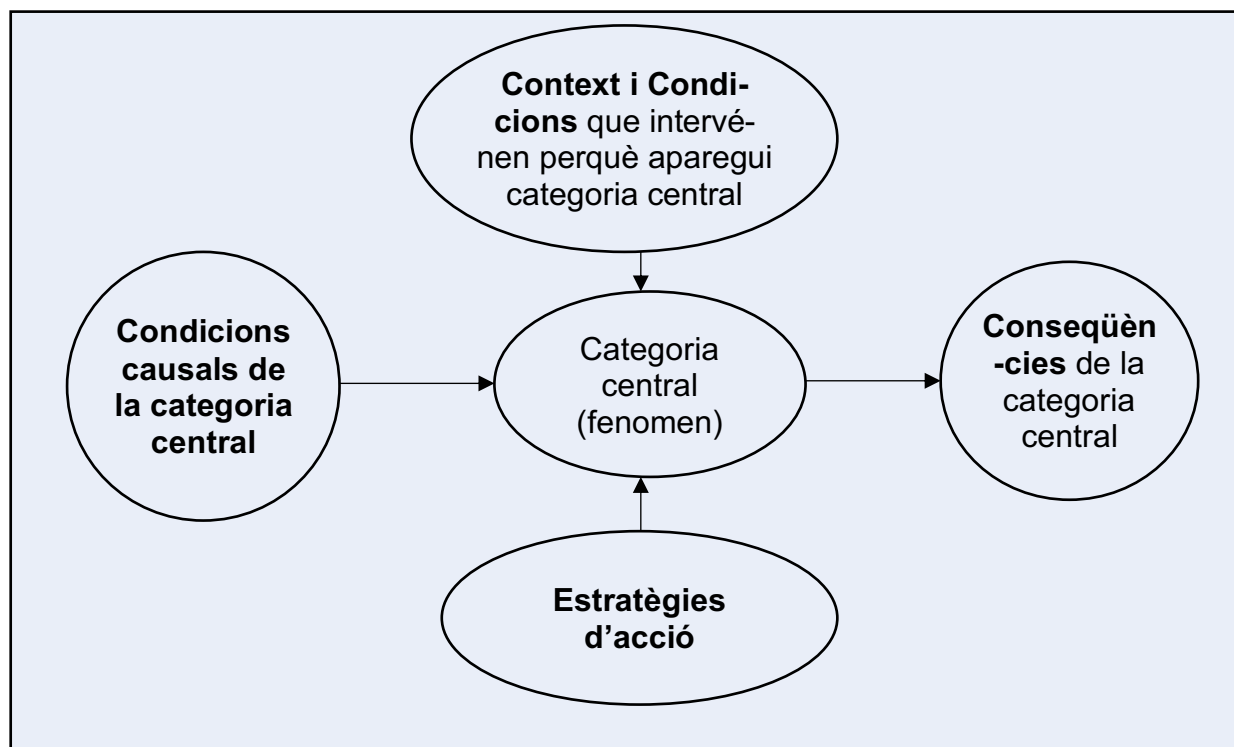
bàsic de relacions genèriques al voltant del fenomen. Aquest marc té els elements següents¹⁵⁸:

- *Fenomen*: la idea o esdeveniment central al qual es relacionen les accions / interaccions estudiades.
- *Condicions causals*: els esdeveniments que condueixen a l'aparició o al desenvolupament del fenomen.
- *Context*: inclou el conjunt específic de *propietats* de les categories i de les *dimensions* que pertanyen al fenomen, i el conjunt particular de condicions en què es prenen estratègies d'acció / interacció en resposta a un fenomen.
- *Condicions d'intervenció*: tot el que modela el context en què es desenvolupa el fenomen.
- *Estratègies d'acció / interacció*: en qualsevol teoria fonamentada hi ha acció i interacció en resposta a un fenomen. Acció / interacció té les propietats següents:
 - o Està evolucionant en la naturalesa i, per tant, ha de ser estudiada en termes de seqüències, moviments i canvis en el temps.
 - o És intencionada/orientada a objectius i, per tant, pot estudiar-se en termes d'estratègies o tàctiques.
 - o No actuar o interactuar és tan important com l'acció / interacció.
 - o Hi ha variables que intervenen que faciliten o restringeixen l'acció / la interacció, i que també s'ha de descobrir.
- *Conseqüències*: l'acció / interacció presa, o no preses, en resposta a un fenomen té conseqüències que cal traçar. Les conseqüències poden convertir-se en part de les condicions causals o d'intervenció o del context de l'acció / interacció o del fenomen estudiat. Per tant, les conseqüències en un moment determinat poden esdevenir les condicions d'un altre punt en el temps.

¹⁵⁸ Strauss i Corbin (J. M. Corbin i Strauss, 1990, 98) proposen l'exemple següent per al paradigma de codificació en què s'ha seleccionat 'dolor' com a categoria axial: 'Si he begut massa (context), agafo (condició) mal de cap (fenomen / categoria axial). Després prenc una aspirina (estratègia). Al cap d'un temps em trobo millor (conseqüència)'.

Aquest paradigma, ha tingut diversos desenvolupaments que són variacions del *paradigma de codificació de Strauss* que s'han mostrat valuosos en la recerca i que podem expressar en la Figura que segueix.

Figura 14. Paradigma de codificació per a qüestions de recerca en ciències socials



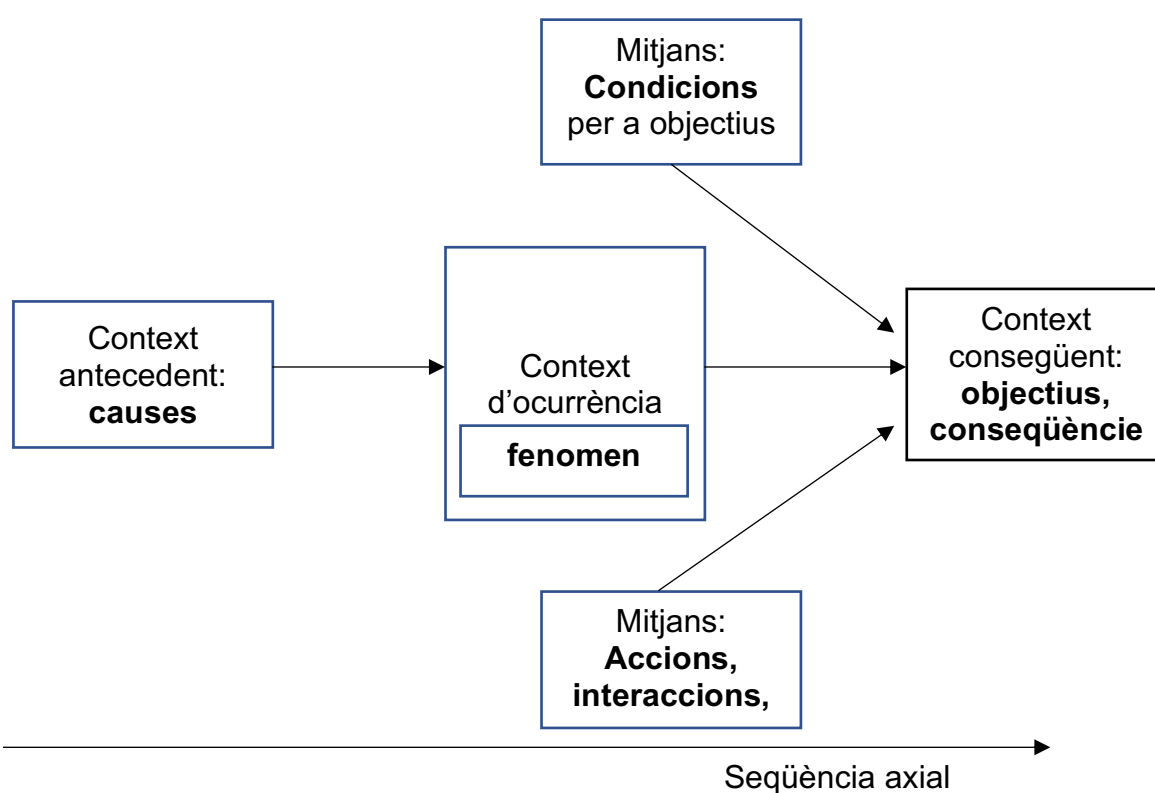
Font: Adaptat de Bohm (2004, 272)

En l'establiment de paradigmes de codificació les diferents escoles de Teoria fonamentada feien usos diversos en funció dels diferents plantejaments de la codificació. Com diuen Mills, Bonner i Francis (2017, 29), "Strauss i Corbin (1998) han utilitzat mètodes de codificació complexos com a estratègies per examinar la interfície entre estructura i procés. Això demostra la preocupació pragmàtica de Strauss per la interacció entre els grups socials i els móns en què viuen (Corbin, 1991). Glaser va introduir inicialment la codificació teòrica en la Teoria fonamentada amb l'ús de les 18 famílies de codificació que l'investigador és pot utilitzar per desenvolupar l'anàlisi conceptual (Glaser, 1978). Strauss i Strauss i

Corbin van seguir això, però es van centrar en una família de codificació particular, les "Sis Cs", que identifiquen les causes, les conseqüències i les condicions que afecten les categories identificades per l'investigador. Annells (1997c)¹⁵⁹ ha argumentat que això reflecteix la preocupació pragmàtica de Strauss amb la gestió de problemes a través de la contextualització".

A partir dels esquemes anteriors, considerem una adaptació del paradigma de Strauss i Corbin que remarca la seqüència axial de l'anàlisi:

Figura 15. Paradigma de Strauss i Corbin



Font: Elaboració pròpia, basada en (Riba, 2011, 36)

Seguint aquests desenvolupaments, tenim que els components bàsics del paradigma de codificació són els següents:

¹⁵⁹ Annells, M. (1997c). The impact of flatus upon the nursed. Unpublished doctoral dissertation, Flinders University of South Australia, Adelaide. Citat per (Mills, Bonner, i Francis, 2017, 29).

Taula 13. Components bàsics de la codificació.

	Component del model (Strauss i Corbin)	Descripció	Com identificar la relació (Com fer més fàcil l'elecció de la categoria axial?)	Exemple (1. cas accident (2. cas malalt que va al metge))
A	Fenomen (que ens interessa)	Idea central, esdeveniment, succés, incident fenomen que ens interessa, el tema. El fenomen ens descriu la categoria central (també denominada categoria axial o fenomen clau). Esdeveniment, fet, incidència, cosa que passa o succeeix (happening) Esquema, marc, el concepte que manté les peces unides.	A què es refereixen les meves dades? A què es refereix aquesta dada en concret? Amb què estan realment implicades les accions i interaccions de les dades?	1 Dolor 2 Dolor
B	Causes o condicions causals	Fets, esdeveniments, variables o incidents que condueixen a l'ocurrència o desenvolupament del fenomen (de la categoria central). És un conjunt de causes	Què fa que passi, que s'esdevingui, que es doni... el fenomen? Quines condicions	1 Trencar-se la cama - tipus de causa: fractura simple o fractura composta

	Component del model (Strauss i Corbin)	Descripció	Com identificar la relació (Com fer més fàcil l'elecció de la categoria axial?)	Exemple (1. cas accident (2. cas malalt que va al metge))
		<p>(què) i les seves propietats o característiques (com). Cal clarificar les propietats de la causa</p> <p>Les causes normalment són vàlides per a un determinat conjunt de condicions.</p>	<p>promouen o restringeixen les possibilitats? Quin tipus de causa?</p>	<p>2 Artritis</p>
C	<p>Condicions contextuais (context per al fenomen)</p>	<p>És el conjunt de propietats específics amb què es dona el <i>fenomen</i>. A vegades és difícil de distingir de les condicions contextuais de causals. Són les localitzacions o ubicacions específiques (valors) de les variables de fons que defineixen el fenomen. O també són el conjunt de condicions que</p>	<p>Quines són les condicions específiques o circumstàncies o característiques del fenomen? Quin és el conjunt de propietats que pertanyen al fenomen? Quin és el conjunt de condicions dins del qual es</p>	<p>1 Dolor localitzats a....., o dolor molt intens, o dolor lleuger.. o inflamació. 2. Intensitat, durada.</p>

	Component del model (Strauss i Corbin)	Descripció	Com identificar la relació (Com fer més fàcil l'elecció de la categoria axial?)	Exemple (1. cas accident (2. cas malalt que va al metge))
		influeixen en l'acció / estratègia. Els investigadors sovint fan una distinció entre les variables actives (causes) i les variables de fons (de context). Té més a veure amb el que l'investigador troba més interessant (causes) i menys interessant (context) que amb la naturalesa de les distincions. Són exemples de context: Temps, llocs, durada.	prendran. estratègies d'actuació?	
D	Condicions que intervinents (intervening conditions)	Són les condicions estructurals que influencien sobre les estratègies d'acció i interacció que pertanyen al <i>fenomen</i> . Faciliten o interfereixen les estratègies	Temps, espai, cultura, status econòmic i tecnològic, formació, història o biografia individual	Edat de la persona, altres malalties que ha tingut, historial anterior en

	Component del model (Strauss i Corbin)	Descripció	Com identificar la relació (Com fer més fàcil l'elecció de la categoria axial?)	Exemple (1. cas accident (2. cas malalt que va al metge))
		implementades dins d'un context específic. Són similars al context. Si volem, podem identificar el context amb variables <i>moderadores</i> i les condicions d'intervenció amb variables <i>mediadores</i> . Però no està clar que els teòrics fonamentats distingeixin clarament entre aquests dos tipus de condicions. Condicions generals en sentit ampli que afectaran.	Entorn social, polític o cultural Biografies particulars de persones, grups o institucions.	què ha tingut dolor, etc. 2 Edat, història familiar
E	Estratègies d'acció i interacció. ¹⁶⁰	Les activitats o accions intencionades i orientades a objectius que els agents		1 Mantenir amb escalfor i anar a urgència a l'hospital

¹⁶⁰ Tenen dues propietats: 1) Són processos i tenen una seqüència i 2) Estan orientades a un objectiu i sovint es duen a terme per raons específiques. Per això podem parlar d'estratègies d'interacció o d'intervenció o de tàctiques.

	Component del model (Strauss i Corbin)	Descripció	Com identificar la relació (Com fer més fàcil l'elecció de la categoria axial?)	Exemple (1. cas accident (2. cas malalt que va al metge))
		<p>realitzen en resposta al <i>fenomen</i> i a les <i>condicions que hi intervenen</i>.</p> <p>No confondre accions "orientades als objectius" (objectiu), amb la "intenció conscient" amb què es fa l'acció (subjectiu).</p>		2 Prendre calmants
F	Conseqüències	<p>Es tracta de les conseqüències de les estratègies d'acció o interacció, intencionades i no intencionades, tan esperades com inesperades</p>	<p>Com a resultat de...; I així...;</p> <p>Amb el resultat de...</p> <p>La conseqüència és o va ser.. ;</p> <p>En conseqüència...</p>	<p>1 Alleugeriment del dolor</p> <p>2 Alleugeriment del dolor</p>

Elaboració pròpia a partir de Strauss i Corbin (2002), Böhm (2004), Iñiguez y Juan Muñoz (2004).

Una altra versió de grups de famílies de codis teòrics per a la codificació axial és la que segueix els treballs de Corbin i Strauss de 2007, que descriu sis funcions de les de les categories (Corbin i Strauss, 2008; Hernández i

al., 2014). En relació amb la versió anterior divideix l'estratègia (d'acció i interacció) en estratègia i les accions i interaccions (resultats).

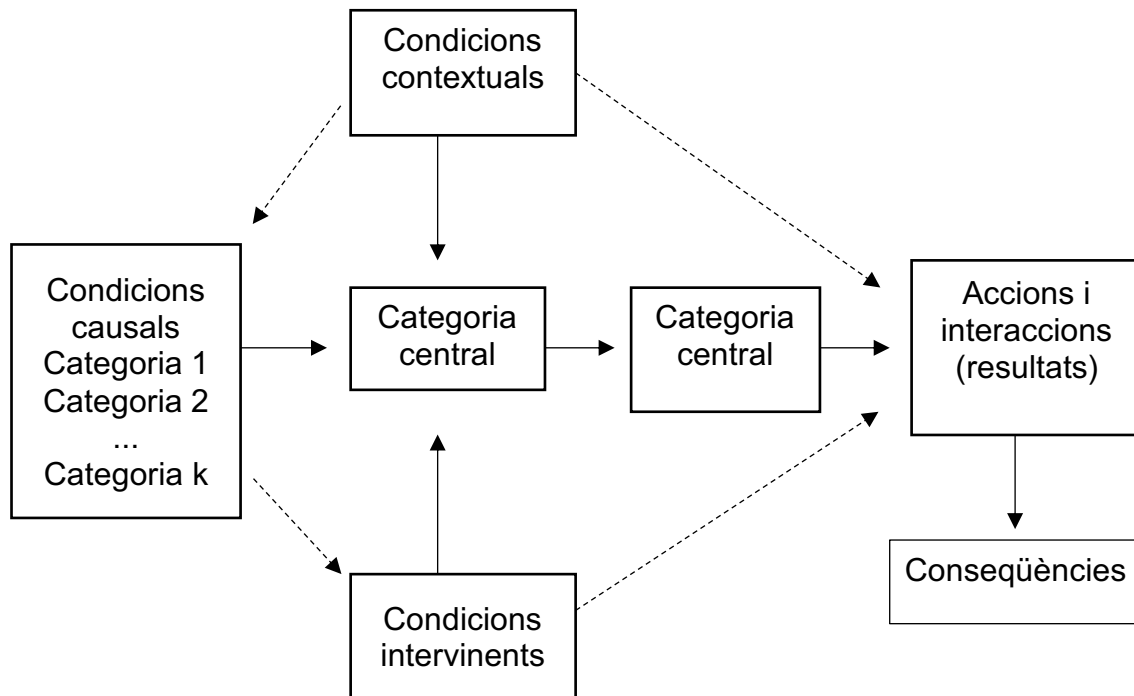
Taula 14. Funcions de les categories axials

Diferents funcions de les categories	Descripció	Preguntes
Condicions causals	Categories que influeixen o afecten la categoria central.	Què influeix en el centre fenomen, esdeveniments, incidències, actes?
Accions i interaccions (resultats)	Categories que resulten de la categoria central, de les condicions contextuais, de les condicions que intervenen i de l'ús d'estratègies.	Com s'aproven les estratègies?
Conseqüències	Categories resultants de les accions i interaccions i de l'aplicació de les estratègies.	Quines són les conseqüències?
Estratègies	Categories d'implementació d'accions que influeixen en la categoria central i les accions, interaccions i conseqüències	Com tracten els actors el fenomen?
Condicions contextuais	Categories que formen part de l'ambient o situació i que emmarquen a la categoria central, que poden influir en qualsevol categoria, incloent la principal.	Quan, on, amb qui?
Condicions intervinents	Categories que també influeixen en altres i que mediatitzen la relació entre les condicions causals., les estratègies, la	Quins factors restringeixen estratègies?

Diferents funcions de les categories	Descripció	Preguntes
	categoria central, les accions i interaccions i les conseqüències.	

En forma gràfica:

Figura 16. Funcions de les categories en la codificació axial



----- La línia discontinua significa una influència potencial (pot donar-se o no)

També es pot fer, com trobem en diverses recerques, que el propi investigador elabori els seus codis axials al voltant dels quals articularà les Categories i Subcategories que ha elaborat fruit de la codificació oberta i dels inicis de la codificació axial.

En el nostre cas hem plantejat treballar al voltant dels codis axials: realització d'una educació integral, comprensió de l'educació integral, dificultats per a l'educació integral, efectes de l'educació integral, context. Tanmateix hem considerat que seguir una família de codis axials com les proposades pels iniciadors de la Teoria fonamentada ens proporcionava una major seguretat per fer emergir una teoria més consistent.

4.5.5.2.3 Elecció d'una família de codis teorètics

Per fer la codificació axial podem elegir alguna de les diverses famílies de codis teorètics que ens convinguin per a la nostra recerca. Després d'analitzar-les veurem que en fer una recerca n'hi ha algunes que ens serveixen més que altres. Per altra banda també podem fer la nostra pròpia generació de famílies. El que ens importa és trobar una manera de situar, en una lògica de relacions, les Categories i Subcategories de les que disposem. En qualsevol cas, com diuen Strauss i Corbin, el que importa és descobrir les maneres com les categories es relacionen unes amb les altres. El paradigma és només un mecanisme, un format, que als analistes els permetrà pensar sobre aquestes relacions i mai s'ha d'utilitzar de manera rígida perquè pot tornar-se un fi quan és només un mitjà (Strauss i Corbin, 2002, 156).

En el nostre cas hem assajat treballar amb el models de Strauss i Corbin i el de Glaser i n'hem comparat els resultats. Hem comprovat com quan la pregunta de recerca implica accions explícites molt clares, apareixen Categories i Subcategories que s'articulen bé al voltant del codi axial del Paradigma de Strauss d'Estratègies d'acció. En canvi quan la pregunta de recerca no porta a accions tan explícites com en el cas d'aquesta recerca en la qual ens preguntem sobre l'educació integral, aquest codi axial no permet articular a penes Categories. En canvi la família de codis de les 6C de Glaser sí que permet articular Categories al voltant dels codis axials que proposa. Finalment, doncs, hem elegit treballar amb la les *famílies de codis de Glasser* (Glaser, 1978), l'anomenada de les 6C per la facilitat i claredat per aglutinar les Categories i

Subcategories que ens han sortit i articular-les al voltant d'una categoria central. Al mateix temps la família de codis de les 6 C Glaser facilita que discriminem més entre categories al distingir entre causes, contingències, variables i condicions.

En general els teòrics de la Teoria fonamentada no palesen molt interès per les conseqüències del fenomen en si mateix. El primer objectiu és generar teoria, plausible, que posteriorment s'haurà de verificar amb altres recerques qualitatives o quantitatives.

Les respostes que extraïem de la comprensió que les persones entrevistades aporten, no són en si mateixes "veritat" com a vegades es pretén en estudis fets amb Teoria fonamentada. No podem pretendre que les persones a les quals hem entrevistat siguin experts analistes de la realitat. El que creem amb la Teoria fonamentada és un model que respon als informants, a les persones entrevistades en el nostre cas.

Si en la codificació oberta hem aconseguit "fracturar" la informació de les entrevistes per poder treballar sobre la informació i hem creat Subcategories i Categories (que Glaser denomina "Codis substantius", perquè donen nom, substativitzen la informació de les entrevistes), amb la codificació axial, que Glaser inclou en la "codificació teòrica", conceptualitzem com els codis substantius, és a dir, les Subcategories i Categories de la codificació oberta, es poden relacionar entre si com a hipòtesis a integrar-se en una teoria (B. Glaser, 1978, 72).

Amb la codificació axial podem aconseguir que les idees extretes de la codificació oberta mitjançant les subcategories i categories, es tornin rellevants i aportin alguna cosa nova i original per a una teoria.

Les famílies de codificació teòrica que proposa Glaser o les han proposat altres autors tenen l'objectiu de facilitar el pas de les subcategories i categories, que

contenen una teoria implícita, a un relat amb sentit, a una teoria explícita. Sense la codificació oberta, la codificació axial (feta a partir de les famílies de codis teòrics) resultaria buida. I la codificació oberta, sense la codificació axial no té un relat teòric, és una informació estructurada però no articulada amb un sentit.

4.5.5.2.4 Memoràndums durant la codificació axial

Mentre anem fent i repetint diverses vegades l'exercici de jugar amb les Categories i Subcategories i veure les relacions entre ells i relacions amb els codis axials és molt important retenir els pensaments i idees que ens van sorgint, i enregistrar-ne el rastre. És un moment clau per construir la teoria que volem fonamentar en les dades que tenim al davant. Es dona simultàniament un treball intel·lectual organitzatiu tot analitzant la informació cercant la lògica de les relacions que ens proporcionen els codis teòrics i, alhora un treball intuïtiu, que cospa elements nuclears enmig de tota la informació. Per a això cal enregistrar en documents escrits, memos. Amb els memos podem dibuixar el recorregut del nostre pensament que va dels codis oberts al desenvolupament de la teoria al que arribarem amb una codificació selectiva. Amb aquest treball aportem a la recerca consistència reflexiva i validesa argumental.

4.5.5.2.5 Mecànica de la codificació axial

Per fer la codificació axial hem d'articular o disposar les Subcategories al voltant d'una família de codis teòrics, en el nostre cas de la famílies de les 6 C¹⁶¹ de Glaser que és la que ens ha semblat que responia a la recerca que estem fent.

Amb el suport del programari de codificació Atlas.ti elaborem una xarxa gràfica de relacions que ens ajuda en l'anàlisi de les relacions entre Subcategories, a la

¹⁶¹ La família de codis de les 6C de Glaser, en relació amb una categoria que identifiquem com a central, ens ajuda a disposar les Subcategories al voltant de: Causes, Condicions, Context, Conseqüències, Contingències i Variables.

seva disposició al voltant dels codis teòrics 6C de Glaser i a identificar una categoria que pugui esdevenir categoria central. Identifiquem quines Subcategories esdevenen centrals i cerquem formular la idea que esdevé central (integrant, resumint o subsumint les altres Subcategories amb què estem treballant) fins proposar una *categoria central*.

Per dur a terme aquesta anàlisi avancem en cinc moments de manera successiva i alhora comparant constantment i reescrivint els passos anteriors a partir del progrés que anem fent. Amb aquests moments pretenem:

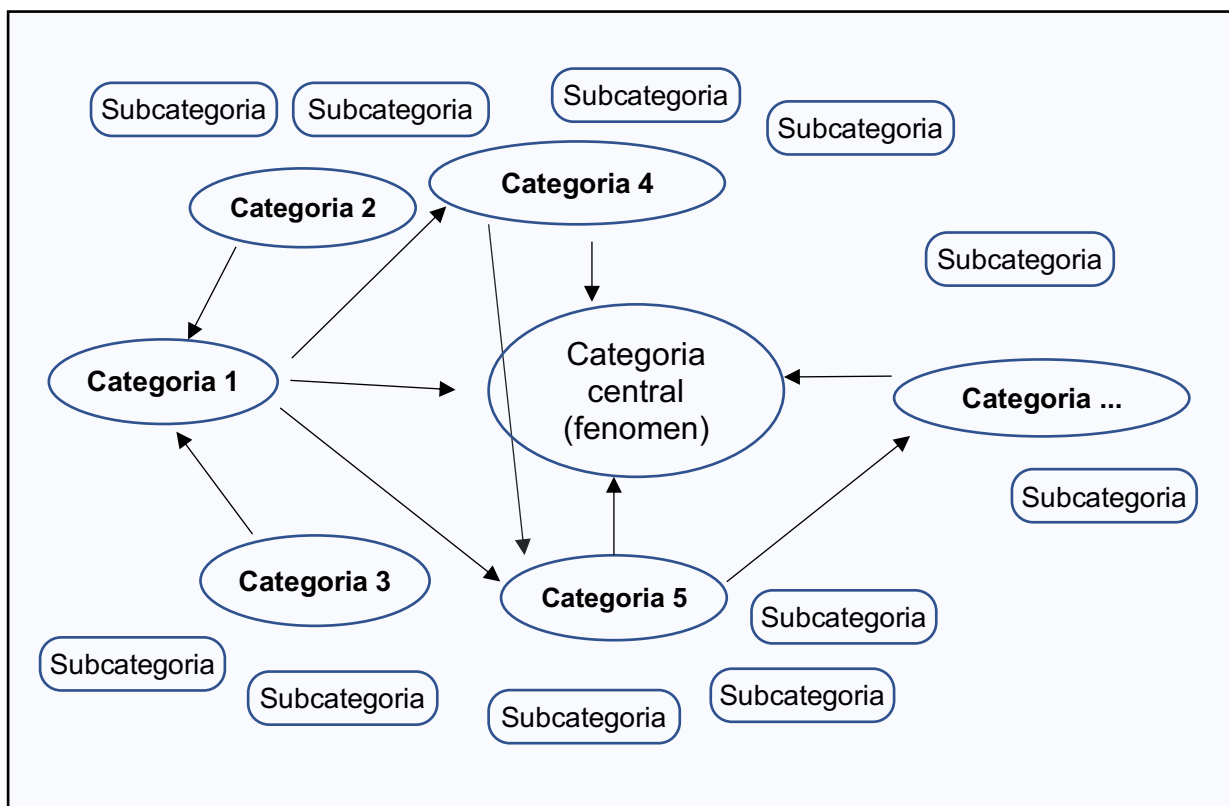
- Adquirir una perspectiva conjunta del model, és a dir, del conjunt de Categories i Subcategories que tenim, i les seves *propietats* i *dimensions*.
- Explorar les relacions¹⁶² entre Categories i Subcategories i fer connexions entre elles, tot buscant identificar una categoria central a partir d'analitzar de manera sistemàtica les relacions entre Categories i Subcategories i veure com es concentren més relacions al voltant d'algunes categories.
- Treballar sobre les Categories i Subcategories i encaixar-les en un paradigma de codificació.
- Especificar el model discursivament generant una narració que enllaci les Categories i Subcategories que hem agrupat al voltant dels codis teòrics amb la categoria central.
- Buscar la confirmació en les dades i cercar possibles excepcions.

Després de tenir una perspectiva conjunta i d'explorar les relacions entre Categories i Subcategories tenim un conjunt de Categories i Subcategories relacionades, entre les que una o algunes¹⁶³ concentren major número de relacions i que considerarem com la primera categoria central:

¹⁶² Les relacions poden ser: És causa de: és a dir, que una categoria B apareix perquè hi ha una categoria A (i B no existiria si no existís A); És part de: es tracta que una categoria està inclosa o és un subconjunt d'una altra; És (una) propietat de: una categoria A qualifica, complementa, afegeix una informació a una categoria B; S'associa amb: tenim categories independents, però les trobem juntes amb algun tipus de vinculació que no és de causalitat; Contradiu a: una categoria nega o significa el contrari d'una altra (Bonilla-García i López-Suárez, 2016, 308)¹⁶²:

¹⁶³ Hi poden haver diverses categories susceptibles de ser centrals.

Figura 17. Articulació de les Categories i Subcategories al voltant de la categoria central



En el tercer moment de treball sobre les Categories i Subcategories per encaixar-les en un paradigma de codificació partim de la possible *categoria central* identificada anteriorment i cerquem com, seguint el paradigma de codificació que haguem elegit (en el nostre cas les 6C), la resta de Categories i Subcategories s'articulen al voltant de la categoria central. Es tracta d'identificar quines Categories i Subcategories són causes, condicions, context, conseqüències, contingències i variables de la categoria central.

Es tracta de posar a prova aquesta categoria central, i si veiem que no encaixa, que no s'articula bé amb les altres, hem de proposar una altra categoria com a central, reescrivint-la si ens fa falta.

Una vegada que una Subcategoria o Categoria la proposem com a central al conjunt de totes elles el que fem és:

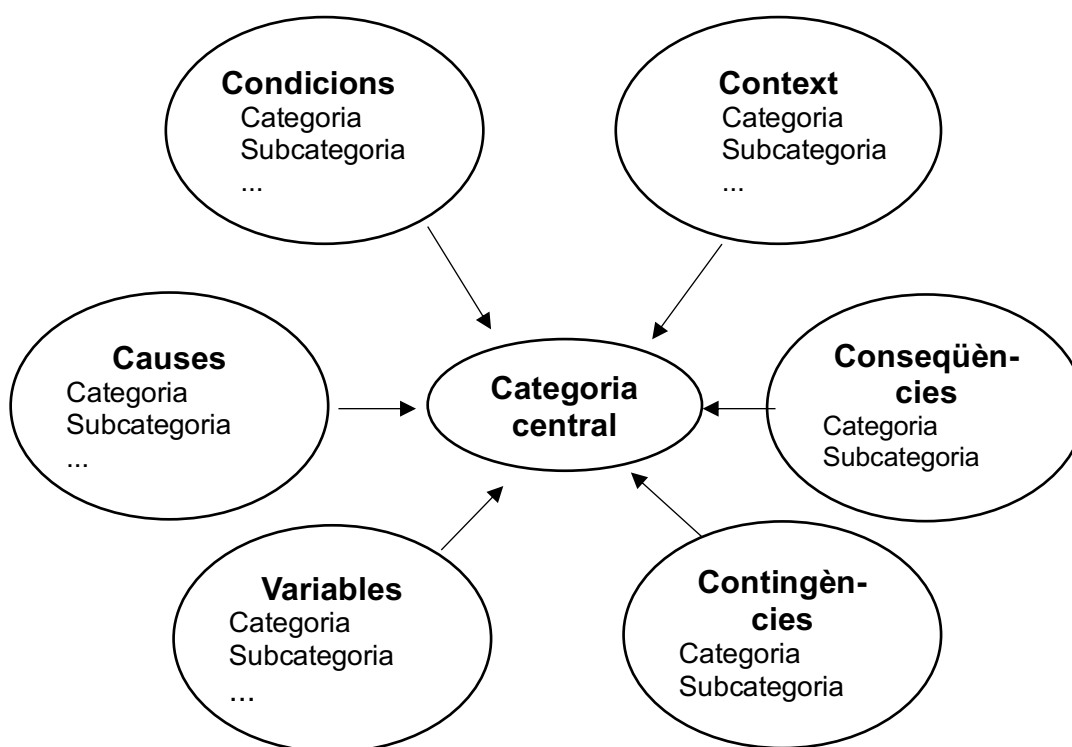
- Explorar i desenvolupar les seves característiques: les seves *propietats* i les seves dimensions.
- Mantenim o reescrivim narrativament les altres Categories que ens serveixin (ara ja no es tracta de mantenir la redacció sintètica de les categories sinó de fer una descripció narrativa que articuli la categoria entre el codi teòric o àmbit (causa, condicions, context..) i les Subcategories que tenim.
- Revisem els memoràndums que tenim (revisant les propietats i dimensions).
- Després de revisar els memoràndum seleccionem aquelles cites que els exemplifiquen (no abans, perquè la selecció de cites ha de reforçar els memoràndums).

Fruit de la mecànica anterior arribem a un gràfic que conté una categoria central que no hem formulat encara de manera definitiva i els *codis teòrics* amb les categories perifèriques i les subcategories associades.

Tanmateix a mesura que ordenem les Categories i Subcategories al voltant dels *codis teòrics*, ens va apareixent una narració d'una categoria principal, que serà la categoria central. Aquesta narració caldrà posar-la a prova, fer-la evolucionar fins que veiem que hi ha la seva confirmació.

A continuació posem en forma de gràfic l'agrupació de Categories i Subcategories al voltant dels codis axials i d'aquests al voltant de la categoria central.

Figura 18. Agrupació de categories d'acord amb la família de codis de les 6C al voltant de la categoria central



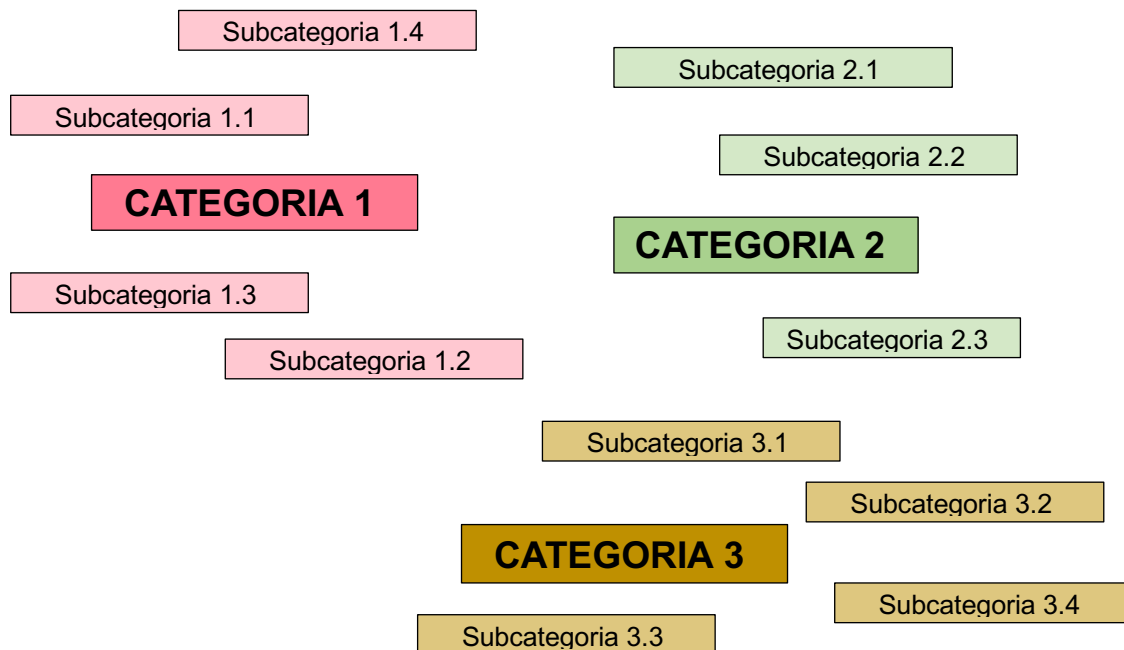
Per especificar el model discursivament escrivim una narració lògica coherent, redactant-la amb frases, que enllaci les Categories i Subcategories que hem agrupat al voltant dels codis teòrics o elements del paradigma de codificació que hem identificat, amb la categoria central.

En aquest moment no podem seguir amb les denominacions sintètiques amb què hem treballat els codis, les Subcategories i Categories. Ara cal formular frases gramaticalment ben construïdes que donin lloc a un discurs coherent que articula els codis teòrics o teòrics que haguem fet servir (causa, condicions, context...etc.).

Finalment busquem la confirmació en les dades i cerquem possibles excepcions. En aquesta fase revisem memoràndums, codis, cites, i busquem com les cites, codis expliquen, exemplifiquen el que hem expressat en el discurs anterior o ho contradueixen. Això ho escrivim en memoràndums i ho recollim en taules per tenir

la visió de conjunt de categories agrupades per famílies de codis i exemplificades amb cites. Les excepcions no refuten el model, però poden suggerir “moderadors” addicionals.

Figura 19. Agrupació de Subcategories al voltant de Categories



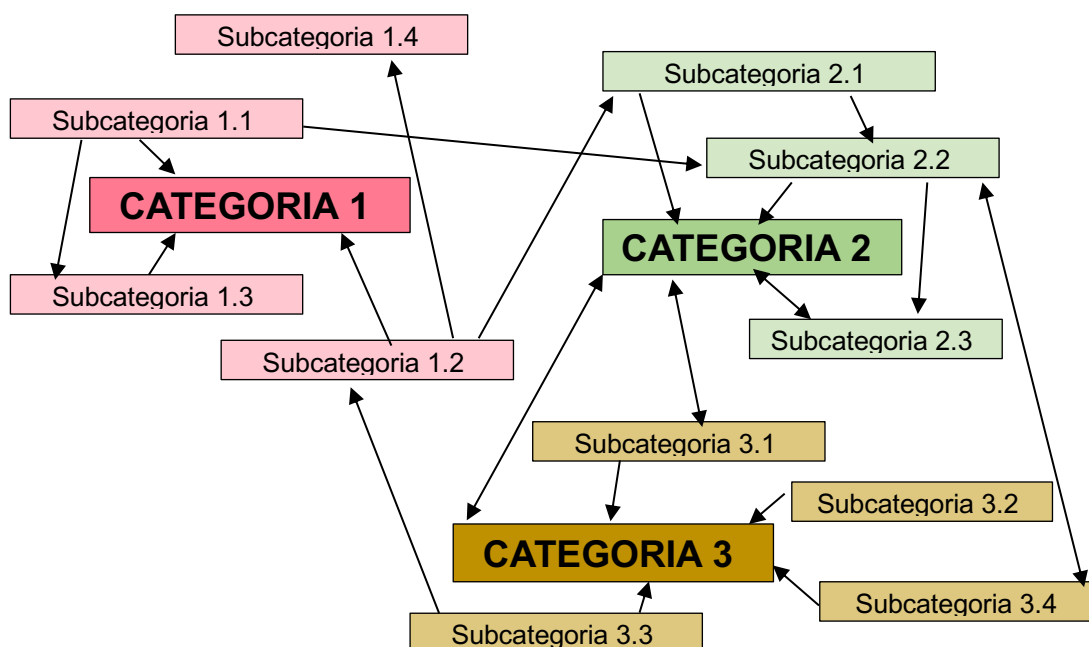
Establiment d'una xarxa de relacions

L'establiment de manera gràfica d'una xarxa de relacions (ser causa, ser part, ser propietat, estar associat, contradir...) ens ajuda a l'anàlisi donat que obtenim un mapa conceptual de *Subcategories* i *Categories* amb les seves relacions.

Treballem les relacions en l'ordre que indiquem, de la relació causal a la contradicció. Identifiquem i dibuixem, doncs, relacions entre Categories i Subcategories, i assenyallem, en primer lloc, les relacions causals, en segon lloc, les de ser part de, etc. Establím aquest ordre entenent-lo com un ordre de la fortalesa de les relacions.

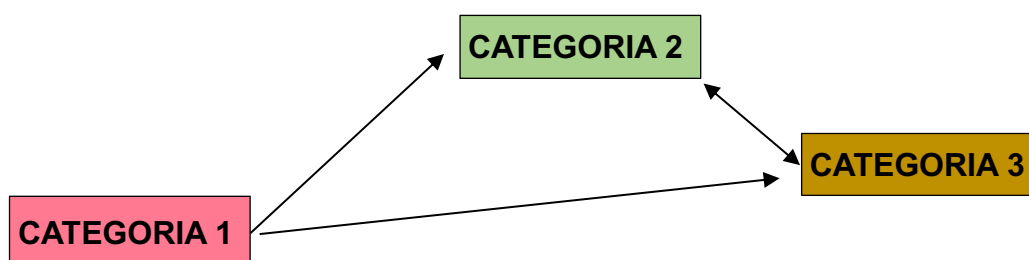
Seguidament analitzem les Subcategories assenyalant les que siguin més significatives, més clares, que expressen millor l'arbre lògic que va de la Subcategoria a la Categoria. Dit d'una altra manera, seleccionem aquelles subcategories que comprenen les propietats i dimensions que estem observant en cada categoria, i que creiem que ens serviran millor. Eliminem aquelles Subcategories repetides o massa semblants, les subdividim, fusionem i millorem les redaccions de les Subcategories quedant-nos amb les millors formulacions de les Subcategories.

Figura 20. Agrupació de Subcategories al voltant de Categories i les seves relacions



També podem fer una anàlisi de les relacions posant-nos al davant en algun moment només les categories soles:

Figura 21. Relacions entre Categories



Tenim aleshores tenim un esquema de relacions que condensa la teoria i identifica la *densitat* d'una subcategoria o categoria, entenent per *densitat* el nombre de relacions que hi ha entre *subcategories* o entre *categories* (Bonilla-García i López-Suárez, 2016, 313).

Fent aquestes relacions, en el procés de comparació constant tan important en la Teoria fonamentada, podem trobar-nos que hem de reformular, crear o desestimar algunes Subcategories o Categories.

Durant tot el procés de codificació axial a mesura que comparem Categories i Subcategories i escrivim memos i dibuixem relacions veurem com es desenvolupa un model, és a dir, una explicació lògica, articulada, del que diuen les Categories i Subcategories. Al llarg de la codificació axial anem passant a més abstracció i teorització a partir de les cites i codis inicials.

Fruit d'aquest treball trobem com una *categoria* que esdevé central en relació amb les altres. Escrivim memos sobre les propietats i dimensions de la categoria central elaborant una explicació com s'articulen Subcategories, Categories, idees, arguments al voltant d'una particular categoria, que es configura com a *categoria central*.

A l'Annex 14 desenvolupem de manera extensa la mecànica de la Codificació axial.

4.5.5.2.6 La creació de teoria en la codificació axial

Durant la codificació oberta hem passat de la informació bruta, les dades que ens proporcionen les entrevistes, a la informació enriquida amb cites codificades i codis agrupats en subcategories i categories. Hem organitzat, donat relleu, a la informació bruta, seguint un procés rigorós de codificació fruit de la lectura constant de les dades, la seva comparació. Però aquesta ordenació de la informació no ens aporta cap explicació de cara a respondre a la pregunta de la

recerca. Màxim, ens permet elaborar de manera intuïtiva, subjectiva, alguna possible resposta a la qüestió que ens hem plantejat en la recerca.

Amb la codificació axial passem de la informació organitzada a informació amb sentit. El gran pas d'abstracció i creació de teoria el fem durant la codificació axial. És durant aquesta etapa que ens emergeix una possible categoria central:

- fruit de l'anàlisi de les relacions i la seva densitat (*density*) i fonamentació (quantitat de cites, *grounded*) associades a les Categories,
- del treball sobre les propietats i dimensions de les propietats de la possible categoria central, i de
- l'anàlisi i treball d'encaix de les Categories i Subcategories en una família de codis teòrics i el seu desenvolupament en noves Categories i Subcategories que denominem axials.

L'esforç d'abstracció que vol dir reflexió sobre els codis i les seves relacions, que vol dir valoració de les categories que poden ser promocionades a categories centrals i l'elecció d'alguna d'elles, que significa fer hipòtesi de Categories i Subcategories axials, que desenvolupin la categoria central, basades en tota la informació que tenim de la codificació oberta, és el moment creatiu de teoria més exigent. Cal dedicar en aquesta etapa un esforç molt important d'anàlisi, de comparació constant, i de passar de l'abstracció a les dades i de les dades a l'abstracció. Com diuen Backman i Kyngäs en la seva reflexió per a les persones que s'inicien en la Teoria fonamentada la codificació axial és molt laboriosa i consumidora de temps (Backman i Kyngäs, 1999, 150). Dins de la Teoria fonamentada, la codificació axial és el moment més intens de creació de teoria fonamentada en les dades. Convé que la persona que fa la recerca desenvolupi les eines (gràfics, taules, esquemes, llistes de cites agrupades per categories) per poder tenir en compte simultàniament la major quantitat d'informació per tenir-la present i facilitar l'emergència d'una lògica que articuli amb sentit les dades que hem agrupat en Codis, Subcategories i Categories.

Aquí estem fent hipòtesis, creant, “inventant”, teoria, però no de manera subjectiva, arbitrària, sinó fruit d'un treball metòdic, sistemàtic, rigorós, validat per l'observació d'altres persones, i que pot ser seguit per altres investigadors i ser millorat o rebutjat¹⁶⁴.

4.5.5.3 Codificació selectiva

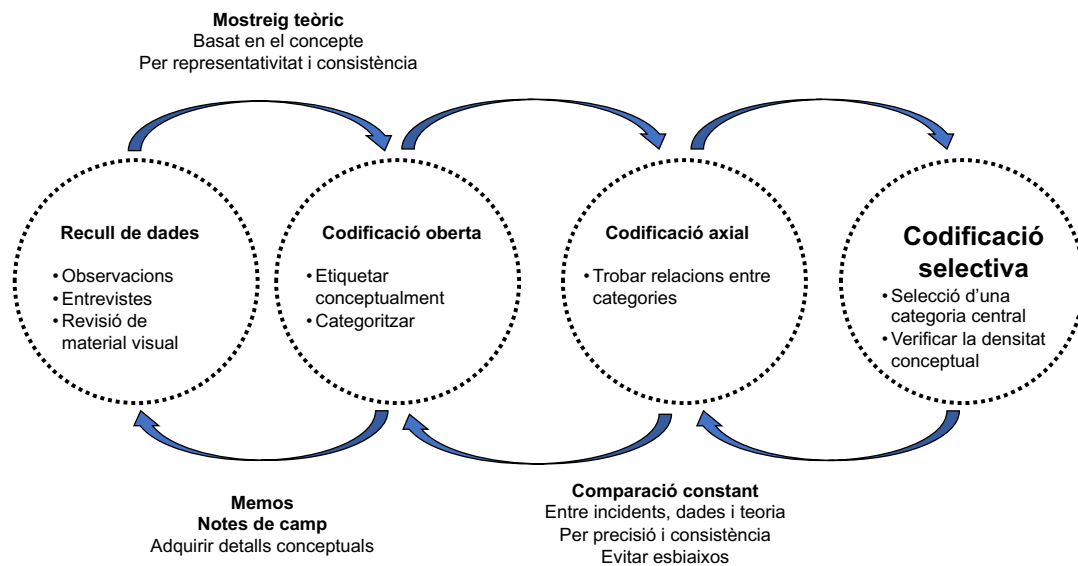
La codificació selectiva és el procés d'elecció d'una categoria per ser el nucli, i relacionar totes les altres categories amb la central. La idea essencial és desenvolupar una única línia narrativa en la qual tots els altres factors quedin recollits o explicats.

En la codificació selectiva relacionem totes les categories o famílies de codis (amb les seves propietats i dimensions) amb la categoria central, i entre si mateixes. En aquesta etapa delimitem la codificació a aquelles variables que es relacionen amb la variable central, de maneres prou significatives per ser utilitzades en una teoria consistent i busquem les condicions i les conseqüències que es relacionen amb el procés central (Cuñat Giménez, 2007, 8).

A la figura següent que hem fet servir també abans en l'apartat 4.5.4.15 mostrem novament la imatge del dinamisme i caràcter iteratiu i interactiu de la Teoria fonamentada que mirem ara des de la codificació selectiva.

¹⁶⁴ Quan es fa codificació axial segons el paradigma 6C, és difícil decidir les diferències entre les causes i les condicions. Segons Mackie (1985), la causa d'alguna acció també pot ser la seva condició. A més, la definició de covariància en la codificació axial pot ser difícil d'entendre. Com podem indicar que apareixen algunes categories al mateix temps? La codificació axial és un procés laboriós i que requereix molt de temps. Durant aquest procés, l'investigador discuteix concretament amb les seves dades, però, d'altra banda, el procés és molt abstracte i té lloc en el fons de la ment de l'investigador i, en part, inconscientment. L'investigador ha de tolerar la incertesa de no trobar connexions entre les categories o sentir que descriu el fenomen de la investigació de manera inadequada (Glaser, 1978). D'altra banda, moltes coses es donen ràpidament o semblen fer-ho així en la Teoria fonamentada. Les categories poden emergir abans que acabin unes quantes entrevistes i una o dues poden ser dominants o estar formades per continguts bàsics que semblen acabar amb tot l'estudi. Tanmateix, l'investigador hauria de frenar aquestes incursions prematures perquè el procés de generació requereix temps (Glaser, 1978) ” (Backman i Kyngäs, 1999, 150).

Figura 22. Procés d'anàlisi de dades en la Teoria fonamentada.



Font: (Cho i Lee, 2014)

La codificació selectiva o també denominada teòrica¹⁶⁵, implica elegir un dels codis axials de l'etapa anterior de codificació axial com a codi central (concepte central, principal o *core concept*).

Durant la codificació axial hem fet hipòtesis de possibles codis principals o centrals. Ara passem de la hipòtesi a la proposta amb què elaborarem teoria al voltant del *codi central* que haurem decidit.

De la fase anterior tenim codis axials¹⁶⁶, que relacionen el conjunt de Categories i Subcategories que teníem al voltant dels àmbits dels codis teòrics o teorètics, amb explicacions de causa, conseqüències, context, etc.

En aquesta fase com a investigador hom ha de prendre un paper més actiu com a autor (Bohm, 2004, 273) que crea teoria basant-se en la codificació feta fins

¹⁶⁵ A grans trets coincideix amb la *codificació teòrica* de Glaser i Strauss. El concepte de codificació "teòrica", s'usa a vegades per definir el conjunt de la codificació, i altres per definir la codificació selectiva. És en aquesta que la codificació ens permet construir teoria.

¹⁶⁶ Parlem de Codis en sentit genèric. Els Codis teòrics (les 6Cs de Glaser) al voltant dels quals hem articulat subcategories i categories, són els Codis Axials.

ara: codis, categories, memoràndums, xarxes, diagrames, etc. Ara ens cal preguntar-nos repetidament per quin és el fenomen central.

En la codificació selectiva hem d'elegir una categoria que sigui el nucli o centre o variable central de tota la resta i relacionar totes les altres Subcategories i Categories amb la central. Ara cal desenvolupar una línia narrativa única al voltant de la qual s'articulin les narracions associades a la resta de Subcategories i Categories (Cuñat, 2007, 8).

Un cop elegim aquesta nucli o centre o variable central (que denominem *categoria central* en sentit propi), s'acaba la codificació oberta (Bohm, 2004, 273).

La codificació selectiva es realitza només al voltant de la categoria central que elegim i restringim el treball de codificació a aquelles Categories i Subcategories que es relacionen amb aquesta categoria central d'una manera rellevant. Abandonem aquelles Subcategories que no tenen una relació prou significativa amb la central o considerem que no tenen prou rellevància per a la descripció del procés social en el qual està situada la categoria central. Per tant, se'ns redueix el conjunt de Categories i Subcategories que provenen de la codificació axial.

Quan hem identificat una possible categoria central, ens hem de preguntar i buscar les condicions i les conseqüències que es relacionen amb aquest possible procés central, fins a saturar aquesta categoria. Hem d'intentar integrar totes les relacions que identifiquem, centrant la investigació al voltant de la possible categoria central. Busquem integrar conceptualment les Subcategories i les Categories que poden ser centrals, es tracta d'estructurar-les, d'articular-les de manera que tinguin sentit, que es doni una argumentació lògica. Busquem establir la relació conceptual i teòrica que tenen entre elles les Subcategories i Categories. Ens preguntem: ¿quines relacions entre les Subcategories i les

Categories expliquen el patró social (comportaments, valors, comprensions) que està latent (implícit) en el tema d'estudi?

Posteriorment per cada relació entre dues o més categories i les seves propietats redactem un enunciat, que denominem *proposició*. Finalment integrem totes les relacions en un relat que integri totes les proposicions, és a dir, hem elaborat la teoria.

Fent aquest treball d'anàlisi i reflexió veurem si tenim encara necessitat de prosseguir buscant dades per completar la saturació la categoria que hem identificar com a central. Aquesta nova obtenció de dades que fem no ha de seguir la manera de fer de les anteriors fases de codificació (oberta i axial). Ara la categoria central guia la recollida de dades. Es tracta de recollir dades amb l'objectiu directe de confirmar la categoria central que tenim, d'assolir una saturació (mostreig teòric).

Les noves entrevistes que fem les codifiquem de nou seguint les etapes de la Teoria fonamentada (codificació oberta, axial i teòrica). A l'anar recollint dades en el mostreig teòric i anar-les codificant s'arriba a un moment en el qual de les noves entrevistes, i la seva codificació, no apareixen noves Subcategories ni noves Categories ni cap d'elles és central. Aleshores diem que hem arribat a la saturació teòrica, i ja no cal seguir recollint dades.

Mecanisme per fer la codificació selectiva

“Des d'una perspectiva pràctica, no hi ha diferència entre codificació oberta o selectiva: hom ha de seguir comparant idees, incidències, codis entre ells, escrivint memos. La diferència és que ara hom es focalitza en les categories i propietats de la variable central” (Chametzky, 2016, 169).

La codificació teòrica o selectiva és de fet el moment de la teorització. Al voltant de la categoria central que ha emergit en la codificació axial, desenvolupem

conceptes, explicacions, exemples que procedeixen de la lectura i comparació permanent de les cites, dels codis i grups de codis i de les relacions entre ells. Ara busquem formular encara millor la categoria que ha emergit com a central perquè representi de la millor manera els continguts que hem vist que s'anaven ordenant al seu voltant. La categoria que apareix com a central potser ja estava present en la mateixa pregunta de recerca. Però també podem trobar-nos que un fenomen diferent del que podríem pressuposar pren un paper d'importància central de resposta a la pregunta de la recerca. Per això que en aquesta fase ens preguntem repetidament quin fenomen és central (Bohm, 2004, 273-274).

En aquesta etapa busquem confirmar la categoria central que hem identificat durant la codificació axial: quina és la categoria entorn de la qual gira la història principal. Aquesta categoria serà la categoria principal o bàsica o *central* (core category). Escrivim l'explicació de la categoria central mitjançant exemples de cites que hem utilitzat a les fases de codificació anteriors, a partir dels Codis axials que hem desenvolupat en la codificació axial (Causes, Conseqüències, Contingències, Context, Condicions i Covariàncies), recorrent a les cites.

Seguidament identifiquem i desenvolupem les propietats de la categoria central i les dimensions d'aquestes propietats, alhora que seguim analitzant de manera sistemàtica les relacions que es donen entre la categoria central i les altres categories que considerem rellevants (validem les relacions que hem identificat en la codificació axial). Elaborem una redacció de la teoria a partir de la categoria central i compararem les categories amb la teoria, fins arribar a la *saturació*.

Fem la codificació selectiva al mateix temps que seguim fent entrevistes i fent la codificació oberta i axial. Per tant, tot i que parlem de la categoria central com d'alguna cosa ja definitiva, no és així. Pot no produir-se una saturació. Al llarg de la codificació selectiva ens podríem trobar que apareixen nous codis o que la categoria que semblava central perd la seva força explicativa a causa de noves cites, Codis, Subcategories i Categories. En aquest cas caldria seguir fent entrevistes fins assolir una saturació de les propietats.

Hi ha un seguit de taules per al treball de les dades i codis de les diferents etapes de la codificació que cal mantenir obertes i en permanent actualització mentre anem fent entrevistes i codificant-les. Són taules dinàmiques, que es poden assignar a cadascuna de les etapes de la codificació però que es fan servir de manera simultània, perquè els canvis en taules d'una etapa de la codificació porten a dur a terme canvis en les taules de les altres etapes de la codificació en el sentit codificació oberta, axial, selectiva i en el sentit contrari, codificació selectiva, axial, oberta.

A l'Annex 14 es descriu de manera detallada el mecanisme de codificació selectiva, del desenvolupament de les propietats i dimensions i de les taules de treball dinàmiques per a aquesta etapa de la codificació.

4.5.5.4 Teorització

La teorització és el que iniciem al final de la fase de codificació selectiva. Es pot fer la teorització quan les relacions entre les Subcategories i les Categories permeten elaborar un relat que conté un conjunt de proposicions articulades amb sentit.

El que farem en aquesta fase és comparar les categories amb la teoria, fins arribar a la *saturació*.

Això demana un treball d'anàlisi i de síntesi de les dades que hem recollit i la capacitat de relacionar les dades per donar-les-hi sentit, que es reconeix o s'anomena com a *sensibilitat teòrica* (Bonilla-García i López-Suárez, 2016, 308).

Analitzant i relacionant les *Subcategories i Categories* ens trobem que podem fer una *abstracció* que a partir de les *dades* ajudi a tenir una explicació al que volíem esbrinar amb l'entrevista, és a dir, una teoria fonamentada en *dades*.

Les dades, és a dir, les entrevistes senceres, no ens permeten arribar a una teoria fins que fent una abstracció (inductiva en aquest cas) copsem que podem identificar *codis* (en el primer nivell de *Subcategoria* i després en el segon nivell de *Categoria*) i a partir de les dades induïm una teoria.

En aquesta fase, quan ja es passa a l'escriptura, es fa revisió de la literatura. No es fa abans per tal de garantir que les hipòtesis es generen des de les dades i que la teoria que elaborem és una teoria fonamentada en dades, no en reflexions apriorístiques o especulacions no fonamentades en dades a partir de consultar bibliografia o que amb una teoria prèvia "forcem" l'encaix de les dades. És ara que postulem les proposicions teòriques, no al començament del treball com seria en una recerca deductiva. Les generalitzacions sorgeixen de les dades.

Tal com expliquen Glaser i Strauss en un dels seus primers treballs sobre les situacions de canvi d'etapa en la vida de les persones (Glaser i Strauss, 1971) la teoria fonamentada que generem ajuda a explicar els processos psicosocials i reflecteix millor realitat canviant, la qualitat dinàmica dels processos socials, permeten que els conceptes emergeixin a través de combinar les referències a les dades, en lloc de fer-ho proposant una teoria estàtica o amb proposicions definitòries. La teorització es completa amb l'explicació resumida dels resultats de la investigació.

4.5.5.5 Resum del procés de codificació

Amb la *codificació oberta* obtenim codis (*codis oberts*) que formem com a Categories i Subcategories. Però aquests codis (sovint tenim una llista llarga de codis) no ens permeten desenvolupar una abstracció major de cara a induir teoria. Fent una analogia amb una construcció d'un edifici, són una diversitat de blocs, agrupats per característiques comunes, amb els quals hauríem de poder construir alguna cosa.

Amb la *codificació axial* identificarem les relacions entre els codis de la llista que hem obtingut en la codificació oberta i els articularem al voltant de *codis axials* ens permeten veure relacions lògiques entre els codis oberts. Podem crear codis axials propis o recórrer als que diversos autors han proposat com les famílies de codis (axials) de Glaser (entre les que hi ha la família de les 6 C que és la que hem utilitzat en aquesta recerca), els codis axials del Paradigma de codificació de Strauss i Corbin, etc. Sovint fent la codificació axial hem de fer noves redaccions de codis oberts. És a dir, ens trobarem que calgui reescriure alguns dels codis dels que disposem en la codificació oberta per tal de desenvolupar aquesta relació entre els codis (Categories i Subcategories).

Amb la codificació oberta i axial hem creat una gran base de dades de conceptualitzacions, jerarquizada: dades (entrevistes), Subcategories, Categories, codis axials, categoria central, però el que tenim, no té encara un significat. Seguint l'analogia constructiva, tenim els blocs organitzats, jerarquizats, disposats seguint una lògica (l'edifici ha adquirit ja una forma orgànica), però no sabem per a que servirà aquest edifici.

Amb la *codificació selectiva* agafem aquesta gran base de dades i li donem estructura, articulació, sentit, significat. És a dir, elaborem una estructura teòrica coherent, una teoria que està fonamentada en les dades de les que hem partit. Descubrim quina és la finalitat de l'edifici, per què servirà, quin sentit té.

4.6 Elaboració final de la teoria seguint la Teoria fonamentada

4.6.1 Resultat de la codificació oberta

4.6.1.1 De la Codificació oberta a la Codificació selectiva

Seguint el procés de codificació oberta abans explicat aquí fem el pas aplicat per dur-la a terme. S'han anat fent entrevistes i codificant-les fins arribar a la saturació de Categories i Subcategories, és a dir, fins que no apareixen noves Categories i Subcategories. Les entrevistes i la codificació corresponent s'han realitzat i codificat en tres fases:

- Codificació de les entrevistes de la 1 a l'11 que és quan s'ha trobat una saturació inicial de Categories i Subcategories en la Codificació oberta i de propietats i dimensions de les propietats d'una categoria central en la Codificació Axial i Selectiva.
- Codificació de les entrevistes 12 a la 16, de mostreig teòric, posterior a la realització de dos grups focals, per tal de completar la saturació de les propietats i les dimensions de les propietats de la categoria central en la Codificació Axial i Selectiva.
- Codificació de les entrevistes 17 a la 23, de mostreig teòric, un cop la categoria central estava identificada i s'havien desenvolupat les seves propietats i dimensions.

La Codificació oberta ens permet posteriorment dur a terme la Codificació axial i la Codificació teòrica o selectiva. Com s'ha explicat anteriorment, els tres tipus de codificació es duen a terme de manera simultània: comencem a fer entrevistes, avancem, en la Codificació oberta, Codificació axial i Codificació teòrica; seguim fent entrevistes i codificant-les i revisant les codificacions inicials, i prosseguim fent la Codificació oberta, Codificació axial i Codificació selectiva de les noves entrevistes, tenint presents els nous Codis, Subcategories i Categories que hem anat definint i les relacions entre elles.

Per mostrar aquest caràcter dinàmic i simultani hem recollit en l'Annex 10 alguns dels moments de la Codificació oberta: codificació oberta de les entrevistes 1 a la 6, 1 a la 7, 1 a la 8, 1 a la 9, 1 a la 11, 1 a la 13 i de la 1 a la 16.

4.6.1.2 Codificació oberta

Amb la Codificació oberta, hem arribat a un conjunt de Subcategories que hem agrupat en Categories i que hem introduït a Atlas.ti. Aquest ha estat un procés en què hem assenyalat cites de les entrevistes a les quals hem assignat codis, al mateix temps que hem anat escrivint memoràndums. De l'anàlisi dels codis i memoràndums, i amb un procés de comparació contínua, els hem agrupat en Subcategories i aquestes en Categories, que també hem descrit amb nous memoràndums. A l'Annex 10 indiquem sintèticament, els passos pràctics seguits en el present treball per fer la Codificació oberta dins de tot el procés complet de codificació (Punt 1. De la Codificació oberta a la Codificació selectiva)

La llista de Categories, Subcategories i Codis ha anat evolucionant i s'ha anat modificant a mesura que anàvem codificant noves entrevistes, fins arribar que no es generen noves Categories, ni Subcategories.

4.6.1.2.1 Evolució de la llista de Categories i Subcategories i Codis per fer la Codificació oberta

Des que hem codificat la primera entrevista, fins a l'entrevista 6 hi ha hagut una gran variació de Codis, Subcategories i Categories. A l'acabar de codificar l'entrevista 6 hi havia una estabilitat en la denominació i nombre de Categories i una certa estabilitat de Codis i Subcategories. A partir de les Categories, Subcategories que teníem hem seguit codificant (Codificació Oberta i Codificació Axial) noves entrevistes, seguint la mateixa metodologia, fent comparació constant, reescrivint i creant les Categories, Subcategories i Codis que

precisàvem fins que en ens ha fet falta crear-ne més, és a dir, arribant a una saturació o a la seva estabilitat. Això ens ha arribat amb l'entrevista 11.

Posteriorment hem dut a terme dos grups focals per confirmar la solidesa de la categoria central i de la teoria que anava emergint i per plantejar noves entrevistes per al mostreig teòric i assolir una major saturació.

Per a aquestes grups focals s'ha fet servir un plantejament específic per als mateixos amb un guió propi que recollim en l'Annex 4 (Plantejament dels grups focals).

S'han dut a terme de manera simultània i posterior cinc entrevistes de mostreig teòric enfocades a saturar d'informació les propietats i dimensions de la categoria central que havíem identificat amb la Codificació Axial. El guió de referència per a aquestes entrevistes de mostreig teòric està en l'Annex 3 (Guió per fer entrevistes de mostreig teòric).

Hem dut a terme i anat codificant les noves entrevistes per anar completant la saturació de codis. Fruit de la codificació de les noves entrevistes, de la 12 a la 16, hem obtingut noves llistes de Codis i no han aparegut noves Subcategories ni Categories. Amb l'entrevista 16 hem donat per concloses les entrevistes i codificació per a la categoria central i les seves propietats i dimensions.

A l'annex 10 de Codificació oberta de les entrevistes es desenvolupa la mecànica de codificació que s'ha seguit i mostra el procés d'evolució dels codis.

4.6.1.2.2 Taules de Categories, Subcategories i Codis

Indiquem ara la llista de Categories, Subcategories i Codis fruit del procés de codificació de les setze entrevistes dutes a terme. Fruit del treball permanent de comparació constant, les aportacions dels grups focals i del mostreig teòric, han anat variant el nombre i denominacions de les Categories, Subcategories i Codis

fins arribar a una estabilitat. En la codificació de les entrevistes 12 a la 16 apareixien alguns nous Codis però ja no apareixien noves Subcategories ni Categories. En l'Annex 10 es recullen les taules que mostren com han anat variant el nombre i denominacions de Categories, Subcategories i Codis.

La llista de Categories, Subcategories i Codis han estat fruit del treball sobre les llistes anteriors, de l'avaluació entre iguals i de noves revisions de les Categories, Subcategories i Codis, de manera que s'ha produït una evolució constant del seu nombre i denominació.

Al llarg del procés de codificació oberta a partir de les 11 primeres entrevistes, hem anat constatant com es reduïa el nombre nous de Codis, Subcategories i Categories que apareixien. Des de l'entrevista 13 els nous codis que apareixen aporten només matisos per discriminar entre cites dins d'una mateixa Subcategoria, però no porten a identificar noves Subcategories. Al mateix temps hem anat fent codificació axial i teòrica o selectiva de manera continuada (es detalla en els annexos 11 i 12).

En la taula que segueix en diferents colors¹⁶⁷ es recullen els Codis i Subcategories inclosos en una mateixa Categoria, i en color groc les noves aparicions de codis des de l'entrevista 13¹⁶⁸ que hem assolit en la codificació oberta. L'ordre de les Categories és la del seu ordre alfabètic.

A l'Annex 10 s'inclou aquesta mateixa llista duta a terme al llarg del procés de realització de noves entrevistes i de codificació, on es mostra com es produeix una saturació de dades i a partir de l'entrevista 12 no hi ha aparició de noves Categories ni Subcategories.

¹⁶⁷ En fons groc els codis nous que han emergit amb la codificació de l'entrevista 12. Lletra en vermell, modificacions o precisions de títols de codis. A partir de l'entrevista 12 hem substituït els conceptes subjectivitat i interioritat per integralitat.

¹⁶⁸ S'agafa l'entrevista 13 perquè a partir de l'entrevista 12 no han aparegut noves subcategories i per mostrar una variació significativa respecte a una situació anterior. Si haguéssim agafat com a referència l'entrevista 15, només hauríem vist la incorporació de tres Codis.

Taula 15. Categories, Subcategories i Codis amb entrevistes codificades de la 1 a la 16¹⁶⁹

CATEG.	SUB-Categoria (Abstracció inicial, interpretativa)	Codis (no valoració, si és possible amb gerundi)
PRÀCTIQUES EDUCATIVES ACTUALS A L'AULA		
ACTUAL- PRÀCTIQUES EDUCATIVES ACTUALS A L'AULA	ACTUAL-A l'escola es fan activitats <u>explícites</u> d'atenció a la integralitat	Actual-Tenint (el professor) iniciatives individuals
		Actual-Parlant-ne a l'escola
		Actual-Escola- com l'escola considera i facilita cura integralitat
		Actual-Escola-tenint cura integralitat
		Actual-Fent coses a les escoles
	ACTUAL-A l'escola fan activitat <u>implícites</u> d'atenció a la integralitat	Actual-Adonant-se del caràcter implícit treball integralitat
		Actual-Treballant sempre la integralitat a l'escola
		Actual-Mai l'escola ha fet només instrucció cognitiva
		Actual-Tenint en compte —pel professor— implícitament la cura de la integralitat
		Actual-Fent accions implícites
	ACTUAL-Trobem dificultats i aspectes a millorar en les activitats explícites o implícites	Actual-Trobant dificultats a les escoles
		Actual-No fent coses a les escoles
		Actual-Plantejant-ho de manera parcial
EL PAPER DELS ALUMNES		
ALUMNES- EL PAPER DELS ALUMNES	ALUMNES-Reaccions i respostes dels alumnes (els alumnes reaccionen i responen)	Alumnes-Responent a la cura de la integralitat
		Alumnes-Essent els alumnes influenciats per la família i entorn
	ALUMNES-Responen a la relació	Alumnes-Fixant-se els alumnes en els seus professors/es
		Alumnes-Responent a la relació amb els professors/es
		Alumnes- Trobant dificultats per respondre a la relació
		Alumnes-Constatant efectes de la relació en l'aprenentatge

¹⁶⁹ Per poder treballar més fàcilment amb Atlas.ti i facilitar fàcil el maneig de la gran quantitat d'informació, hem escrit les Categories i Subcategories i codis amb un prefix que les relacioni. Per al seu treball amb Atlas.ti hem utilitzat la nomenclatura següent:

- Categoria: PREFIX EN MAJÚSCULA + NOM EN MAJÚSCULA
- Subcategoria: PREFIX EN MAJÚSCULA + Nom en minúscula
- Codi: Prefix en minúscula + Nom en minúscula

CATEG.	SUB-Categoria (Abstracció inicial, interpretativa)	Codis (no valoració, si és possible amb gerundi)	
	ALUMNES-Vivències i necessitats dels alumnes	Alumnes-Què viuen, amb què es troben els alumnes	
		Alumnes-Expressant els sentiments	
		Alumnes-Tenint necessitats "anímiques" per part dels alumnes	
		Alumnes-Caràcter "misteriós" de l'accés a l'alumne	
		Alumnes-Aprenent de la integralitat	
		Alumnes-Aprenent de la necessitat	
	ALUMNES-Resposta acadèmica i de clima d'aula per a l'aprenentatge	Alumnes-Sentint com té efectes en els alumnes	
		Alumnes-Donant-se efectes de grup	
		Alumnes-Essent autoconscients de les reaccions, dels efectes de la pedagogia	
	ALUMNES-Tipus de respostes i sentiments	Alumnes-Constatant efectes indiferents o negatius	
		Alumnes-Constatant efectes i resultats de la cura de la integralitat sobre els alumnes	
		Alumnes-Troband diversitat de respostes dels alumnes (grups) als educadors	
		Alumnes-Percebut efectes positius	
		Alumnes-Troband diversitat de respostes en els alumnes (individuals)	
		Alumnes-Donant-se diversitat d'alumnes	
	EL CONCEPTE D'INTEGRALITAT I EL SEU CONTINGUT		
	CON-EL CONCEPTE D'INTEGRALITAT I EL SEU CONTINGUT	CON-Components de la integralitat i la seva relació entre ells	Con-Pormenoritzant components integralitat
			Con-Afirmant una dimensió transcendent en la integralitat
Con-Integralitat de la persona			
Con-Parlant de la presència i importància de les emocions			
Con-Reconeixent intel·ligència i intel·ligències			
Con-Integralitat dels actors i moments			
Con-Comprensió del que és un alumne			
Con-Diversitat possibilitats de l'alumne			
Con-Constatant la relació dels components			
CON-Definició i denominacions de la integralitat		Con-Definint integralitat humana	
		Con-Denominant integralitat humana	
		Con-Usant el concepte educació integral	
CON-Parlar de la integralitat		Con-Sentint el caràcter abstracte o la dificultat per parlar-ne	
		Con-Buscant trobar una paraula adequada	

CATEG.	SUB-Categoria (Abstracció inicial, interpretativa)	Codis (no valoració, si és possible amb gerundi)
	CON-Dimensió interna de la integralitat	Con-La necessitat i encert d'una denominació
		Con-Relacionant cura de la integralitat amb experiència
		Con-Vinculant la cura de la integralitat amb Ideologia o religió
	CON- Diversitat de comprensió cultural de la integralitat	Con-EI que portem a dins afecta a la vida
		Con-Diversitat de comprensió culturals
		Con-Desconeixement d'altres comprensions d'integralitat
	CON-La relació com a component de la integralitat	Con-Dificultat per plantejar-se o entendre altres comprensions
		Con-Integralitat i relació
		Con-Relacionant components interns i relació externa
CONSEQUÈNCIES, EFECTES I RESULTATS D'UNA PEDAGOGIA DE LA INTEGRALITAT		
CONSEQ- CONSEQUÈNCIE S, EFECTES I RESULTATS	CONSEQ-Els efectes són validables externament	Conseq-Validant l'educació integral
	CONSEQ-Valoració i interrelació per part de diferents actors	Conseq-Valorant els resultats en alumnes, famílies i entorn Conseq-Implicant als diferents actors
	CONSEQ-Té efectes sobre sistema educatiu	Conseq-Sentint com afecta i resultat en el sistema educatiu->Benefici educació integral
COM S'ARRIBA A LA SITUACIÓ ACTUAL I CONTEXT ACTUAL		
CONTEXT- COM S'ARRIBA A LA SITUACIÓ ACTUAL I CONTEXT ACTUAL	CONTEXT- Contextualització temporal	Context-Fent avui coses diferents que abans
		Context-Arribant a interessar-nos per la integralitat: temps, història, evolució
		Context-Com era la societat, cultura, abans
		Context-Com es fan les coses "ara"
		Context-Com es feien les coses "abans"
	CONTEXT-EI que aporta la formació universitària	Context-Com és la societat, la pràctica educativa i la cultura, ara
		Context-Aportant des de la formació Universitària Context-Aportant des d'altres formacions
	CONTEXT-EI marc que proporcionen les normes	Context-Enquadrant-ho en un marc jurídic - normatiu - legislatiu
		Context-Emmarcant l'educació integral en normatives i legislacions
	CONTEXT-Història, procés, reptes, entorn actual	Context-Nou interès per al món interior
		Context-Problemàtica nenes/nens i joves
		Context-Interessant-se i ocupant-se de la integralitat en la societat/cultura

CATEG.	SUB-Categoria (Abstracció inicial, interpretativa)	Codis (no valoració, si és possible amb gerundi)
		Context- Diversitat d'actors
	CONTEXT-Comprensió que avui tenim de l'escola, de l'educació integral i les relacions	Context-Comprenent la funció de l'escola avui i educació integral
		Context-Comprenent de manera nova les relacions
METODOLOGIES I ATENCIÓ A LA INTEGRALITAT		
METOD- METODOLOGIES PER A L'ATENCIÓ A LA SUBJECTIVITAT	METOD-Acompanyament relacional i interaccional	Metod-Troband-se amb diferents situacions amb els alumnes
		Metod-Acompanyant els alumnes
		Metod-Necessitant d'eines
	METOD-Experiència personal del mestre i aprofitament d'ocasions i estil	Metod-Aprofitant ocasions, circumstàncies
		Metod-Responent espontàniament
	METOD-Metodologies i pràctiques didàctiques i d'intervenció	Metod-Troband propòsits educatius i eines que ajuden a tenir cura de la integralitat
		Metod-Aplicant metodologies cura interior a l'escola
		Metod-Personalitzant l'atenció als alumnes
		Metod-Proposant com s'ha de fer la cura de la integralitat
		Metod-Intervenint des de l'entorn
CARACTERÍSTIQUES DELS EDUCADORS		
PROF- TIPOLOGIA DELS EDUCADORS	PROF-Diversitat d'influències per a la descoberta, pensament i valoració de la Integralitat	Prof-Sentint la interrelació de les diferents influències
		Prof-Descobrint de la dimensió interior
		Prof-Essent influït per la formació
		Prof-Com s'ha originat l'interès o sensibilitat per l'educació integral
		Prof-Essent ajudats o influït per lectures
		Prof-Rebent influències <u>externes</u> per sensibilització dels educadors
		Prof-Tenint influències <u>internes</u> per sensibilització dels educadors
		Prof-Sensibilitzant-se a partir de necessitats especials
		Prof-Autoaprenent, aprenent a partir experiència
	PROF-Descoberta influïda per la relació RELACIÓ	Prof-Essent influïts per altres persones
	PROF-Autoconsciència, caràcter i cura de si mateix	Prof-Tenint consciència de si mateix i les conviccions personals
		Prof-Tenint cura de la pròpia integralitat

CATEG.	SUB-Categoria (Abstracció inicial, interpretativa)	Codis (no valoració, si és possible amb gerundi)
	CONSCIÈNCIA	Prof-Estant condicionat pel caràcter personal
	PROF-Vivència dels docents en les activitats de cura de la integralitat VIVÈNCIA-SENSIBILITAT	Prof-Sentint i valorant l'activitat
		Prof-Essent sensibles a considerar la integralitat
		Prof-Sentint com ens Importa/afecta als educadors
	PROF-Com docents consideren la integralitat de l'alumna/e CONCEPTE	Prof-Tenint consciència de l'alumne
		Prof-Identificant actituds dels educadors implicats
		Prof-Pensant la persona de manera integral
		Prof-Sentint la importància de la sensibilitat docents
	PROF-Comprensió dels seus objectius i maneres de fer com a docent ROL DOCENT	Prof-Evolució de la consciència dels docents
		Prof-Comprenent com han de fer la seva feina
		Prof-Comprenent l'objectiu de la feina
	PROF-Iniciatives sobre la cura de la integralitat a l'escola ACCIÓ	Prof-Comprenent el que necessita per als seus objectius
		Prof-Tenint diversitat d'iniciatives (programades o espontànies) o no iniciatives
		Prof-Tenint la iniciativa de manera individual
		Prof-Emfatitzant la diversitat de maneres i estil de fer la pràctica docent
		Prof-Constatant la diversitat de comportaments
		Prof-Transmetent el que es viu
	PROF-La relació educador-alumna/ecom un sistema necessari per a l'aprenentatge i cura de la integralitat SISTEMA	Prof-Trobant dificultats per a l'acció
		Prof-Relacionant consciència de la integralitat i l'acció
		Prof-Valorant la relació professor alumne
		Prof-Relacionant professor, alumna/ei aprenentatge
	PROSPECTIVA I PROPOSTES EDUCATIVES	Prof-Relacionant la cura de la integralitat i vincle educador-alumne
		Prof-Trobant dificultats per a la relació
PROSPEC-PROSPECTIVA I PROPOSTES EDUCATIVES	PROSPEC-Criteris i orientacions per a les estratègies d'ensenyament i aprenentatge	Prospec-Proposant el què i el com s'hauria de fer o tenir present a l'escola
	PROSPEC-Formació docent per a una	Prospec-Proposant el què i el com relacional a l'escola
		Prospec-Explicitant tipus de formació que caldria

CATEG.	SUB-Categoria (Abstracció inicial, interpretativa)	Codis (no valoració, si és possible amb gerundi)
	pedagogia curosa amb la integralitat	Prospec-Identificant formació/previs en docents per a cura interior
	PROSPEC-Importància, responsabilitat i grans objectius de l'escola i de la societat	Prospec-Donant importància de l'educació de la integralitat i de tenir presents les dimensions de la persona
		Prospec-Tota la societat educa, no només l'escola
		Prospec-Formulant l'objectiu de l'escola
		Prospec-Optant per comptar o no amb tota la integralitat
		Prospec-Identificant reptes per treballar la integralitat a l'escola
		Prospec-Responsabilitat de l'escola en la cura de la integralitat

4.6.1.2.3 La Categoria de gènere i les seves Subcategories

De la realització d'entrevistes posteriors a l'emergència de la categoria central amb el propòsit d'aprofundir en la dimensió de gènere, hem identificat una categoria que hem denominat La dimensió de gènere en la comprensió de la integralitat i senceritat¹⁷⁰. Aquesta categoria, doncs, no l'hem feta servir per a la identificació i desenvolupament de la categoria central.

La taula d'aquesta Categoria i les seves subcategories és la següent:

Taula 16. Subcategories de la dimensió de gènere

LA DIMENSIÓ DE GÈNERE EN LA COMPENSIÓ DE LA INTEGRALITAT I SENCERITAT.
GÈNERE-Conceptualitzant sobre gènere
GÈNERE-Pensant que hi ha diferència

¹⁷⁰ En aquest apartat en què duem a terme l'aplicació de la Teoria fonamentada mantenim el procés seguit, és a dir: inicialment havíem proposat el concepte d'integralitat i fins més endavant no hem afegit el de senceritat. Donat que el procés iteratiu ens porta endavant i enrere, en alguns moments apareixen els dos conceptes i altres només el concepte d'integralitat. En aquest cas parlem de senceritat després del mostreig teòric i de l'elaboració final de la categoria central.

GÈNERE-Sentint que no influencia en l'acció
GÈNERE-Sentint la diferència i com influencia
GÈNERE-Actuant valorant o tenint present
GÈNERE-Actuant amb equanimitat
GÈNERE-Utilitzant el llenguatge

4.6.1.2.4 La Categoria de Vivència, pensament i acció i les seves Subcategories

De la realització d'entrevistes posteriors a l'emergència de la categoria central amb el propòsit d'aprofundir en allò que es dona, es viu en la persona docent, l'experiència subjectiva, en relació amb la seva tasca i trobada amb els i les alumnes, hem identificat una categoria que hem denominat Vivència, pensament i acció del professorat. Aquesta categoria, doncs, no l'hem feta servir per a la identificació i desenvolupament de la categoria central.

La taula d'aquesta Categoria i les seves subcategories és la següent:

Taula 17. Subcategories de Vivència, pensament i acció

VIVÈNCIA, PENSAMENT I ACCIÓ DEL PROFESSORAT
EFFECTES-Adonant-se dels sentiments vinculats a l'activitat
EFFECTES-Pensaments relacionats amb l'activitat docent
EFFECTES- Actuant responnent als/a les alumnes

4.6.1.2.5 Llista Categories i Subcategories

Incloem ara la llista definitiva, sense colors per al seu treball reflexiu, de Categories i Subcategories corresponents a cada Categoria a la que hem arribat després de la codificació oberta de les 16 entrevistes. Aquesta llista ha evolucionat constantment al llarg de procés de codificació i de realització de

noves entrevistes. Seguint la metodologia de comparació constant i relectura de les dades, s'ha modificat el nombre de les subcategories (introducció de noves subcategories i rebuig de categories existents) i la seva formulació. Remarquem l'abandonament a la referència a la subjectivitat o dimensió subjectiva o món interior i la introducció del concepte integralitat. També la incorporació de les subcategories La relació com a component de la integralitat i Diversitat de comprensió cultural de la integralitat.

Ordenem les Categories seguint l'ordre de codis d'Atlas.ti. Per a les subcategories cerquem un ordre lògic del relat que es pot crear, que numerem en les taules de treball de suport que hem utilitzat per facilitar el treball d'anar de les dades als codis i viceversa.

PRÀCTIQUES EDUCATIVES ACTUALS A L'AULA

- A l'escola es fan activitats explícites d'atenció a la integralitat .
- A l'escola fan activitat implícites d'atenció a la integralitat.
- Trobem dificultats i aspectes a millorar en les activitats explícites o implícites.

EL PAPER DELS ALUMNES

- Vivències i necessitats dels alumnes.
- Reaccions i respostes dels alumnes (els alumnes reaccionen i responen).
- Tipus de respostes i sentiments.
- Resposta acadèmica i de clima d'aula per a l'aprenentatge.
- Reacció dels alumnes a la relació.

EL CONCEPTE D'INTEGRALITAT I DEL SEU CONTINGUT

- Definició i denominacions de la integralitat.
- Components de la integralitat i la seva relació entre ells.
- La relació com a component de la integralitat.
- Dimensió interna de la integralitat.
- Diversitat de comprensió cultural de la integralitat.

- Parlar de la integralitat.

CONSEQÜÈNCIES, EFECTES I RESULTATS D'UNA PEDAGOGIA DE LA INTEGRALITAT

- Els efectes són validables externament.
- Valoració i interrelació per part de diferents actors.
- Té efectes sobre sistema educatiu.

COM S'ARRIBA A LA SITUACIÓ ACTUAL I CONTEXT ACTUAL

- Contextualització temporal.
- El que aporta la formació.
- El marc que proporcionen les normes.
- Història, procés, reptes, entorn actual.
- Comprensió que avui tenim de l'escola, de l'educació integral i les relacions.

METODOLOGIES I ATENCIÓ A LA INTEGRALITAT

- Acompanyament relacional i interaccional.
- Experiència personal del mestre i aprofitament d'ocasions i estil.
- Metodologies i pràctiques didàctiques i d'intervenció.

CARACTERÍSTIQUES DELS EDUCADORS

- Diversitat d'influències per a la descoberta, pensament i valoració de la Integralitat (ORIGEN).
- Descoberta influïda per la relació (RELACIÓ).
- Autoconsciència, caràcter i cura de si mateix (CONSCIÈNCIA).
- Com docents consideren la integralitat de l'alumna/e (CONCEPTE).
- Comprensió dels seus objectius i maneres de fer com a docent (ROL DOCENT).
- Iniciatives sobre la cura de la integralitat a l'escola (ACCIÓ).
- Vivència dels docents en les activitats de cura de la integralitat (VIVÈNCIA-SENSIBILITAT).

- La relació educador-alumna/ecom un sistema necessari per a l'aprenentatge i cura de la integralitat (SISTEMA).

PROSPECTIVA I PROPOSTES EDUCATIVES

- Criteris i orientacions per a les estratègies d'ensenyament i aprenentatge.
- Formació docent per a una pedagogia curosa amb la integralitat.
- Importància, responsabilitat i grans objectius de l'escola i de la societat.

LA DIMENSIÓ DE GÈNERE EN LA COMPRENSIÓ DE LA INTEGRALITAT I SENCERITAT

- Conceptualitzant sobre gènere.
- Pensant que hi ha diferència.
- Sentint que no influencia en l'acció.
- Sentint la diferència i com influencia.
- Actuant valorant o tenint present.
- Actuant amb equanimitat.
- Utilitzant el llenguatge.

VIVÈNCIA, PENSAMENT I ACCIÓ DEL PROFESSORAT

- Adonant-se dels sentiments vinculats a l'activitat.
- Pensaments relacionats amb l'activitat docent.
- Actuant responent als/a les alumnes.

La mateix llista ampliada amb els codis corresponents a cada Subcategoria s'inclou en l'annex 9 i l'annex 10.

4.6.1.2.6 Resum de la descripció de les Categories

Descrivim breument cada Categoria, situant-nos després de la codificació de les 16 entrevistes que ens han permès identificar la categoria central i de les

entrevistes complementàries que hem dut a terme per al seu major desenvolupament:

1 PRÀCTIQUES EDUCATIVES ACTUALS A L'AULA

Tot el que fa l'escola, d'alguna manera o altra, s'ocupa d'aspectes de la integralitat i senceritat de l'alumne/a. A l'escola es fan sempre activitats implícites d'atenció a la integralitat i senceritat. La formació docent, els marcs normatius, l'experiència personal... porten a aquesta pràctica que té cura de la integralitat i senceritat de l'alumne/a.

També es fan algunes pràctiques explícites, formulades i programades com a tals o fruit de l'experiència i l'espontaneïtat dels docents. Les escoles en general ho permeten i en alguns casos es promou. En fer-ho ens trobem amb dificultats, tan en l'àmbit personal, depenent de la comprensió, de l'experiència, com dificultats externes, fruit del context de l'escola, de l'organització.

2 EL PAPER DELS ALUMNES

Amb aquesta categoria descrivim allò que viuen, allò que succeeix i es dona en els alumnes. Els alumnes, en la seva gran diversitat, com a subjectes i protagonistes de l'acció docent que genera ensenyament i aprenentatge, reben totes les influències directes i indirectes d'aquesta acció. Parlar dels alumnes és parlar de les seves necessitats, de les diferents tipologies, de la diversitat d'orígens. Els alumnes tenen una tipologia i necessitats específiques que tenen molta diversitat. Reaccionen davant de l'acció docent i reaccionen davant d'una pedagogia que pretén ocupar-se de la integralitat. La relació professor/a-alumna/e es palesa com a molt important pel que fa la reacció dels alumnes a l'activitat docent. En el cas de l'educació integral es posa sovint en un lloc prioritari aquesta relació professor/a-alumne/a.

3 EL CONCEPTE D'INTEGRALITAT I EL SEU CONTINGUT

La comprensió més o menys elaborada, més explicitada o tàcita, que tinguem del que s'anomena educació integral i del que suposa parlar d'integralitat i senceritat està present en l'acció dels docents, es té present la integralitat i senceritat de l'alumne/a. El caràcter integral de l'alumne/a sembla ser una evidència, una categoria evident i molt important per l'educació. Aquesta integralitat és conceptualitzada de manera diferent per part del professorat. La integralitat integra una diversitat de dimensions i d'elements, que denominem com a conjunt o detallant aquests elements, amb una comprensió en general poc precisa, alhora que troben dificultats per conceptualitzar-la. És un concepte amb significats diversos, equívocs, amb comprensions que es deriven de l'experiència personal, de la formació, de la cultura. Conceptes com intel·ligències, emocions, sentiments, formen part del conjunt de paraules amb què ens referim a educació integral i a integralitat. També es fan servir moltes expressions genèriques del tipus dimensions de la persona, tota la persona, personalitat, allò que ens passa per dins, món interior, etc. Tant la conceptualització com la pràctica estan condicionades per l'origen d'aquesta sensibilitat o interès per ocupar-se de la integralitat i senceritat, com per la formació per al seu treball a l'aula. Dins d'aquesta categoria apareix l'element relacional com a molt important relacionat amb la integralitat i senceritat i l'educació integral.

En aquesta categoria subratllem la conceptualització de la integralitat i senceritat, l'abstracció i comprensió del concepte, la consciència que en tenim, i no pas la vivència, que l'incloem en la categoria de la Característiques de l'educador/a.

4 CONSEQÜÈNCIES D'UNA PEDAGOGIA DE LA INTEGRALITAT

Com a resultat de l'activitat de l'escola i dels seus educadors/es es produeixen efectes i resultats, tan directes, fruit del propòsit dels projectes educatius, com indirectes, fruit del conjunt de relacions, missatges i influències que es donen, implícits o explícits, més enllà dels objectius del centre.

L'acció educativa que té cura específica de la integralitat té efectes i resultats perceptibles, constatables per a les persones que l'exerceixen i són efectes que milloren la predisposició dels alumnes i l'aprenentatge. També té efectes sobre la família i l'entorn i el sistema educatiu en general.

5 COM S'ARRIBA A LA SITUACIÓ ACTUAL I CONTEXT ACTUAL

Amb aquesta categoria descrivim el context social actual, en sentit ampli, més enllà de l'escola, dins del qual es troba l'escola i per tant influeix l'escola. Aquest context actual és fruit d'un procés d'evolució cultural. En aquesta evolució de la cultura hi influencien molts factors entre ells la formació, en què es destil·len els progressos de la ciència, de les recerques, iniciatives diverses i també els marcs normatius. De tot plegat se'n deriva la comprensió, la cultura i les característiques actuals.

La nostra societat avui té un interès i una sensibilitat molt majors que fa uns decennis pels temes relatius a la subjectivitat humana en moltes formes diferents: coneixement, pràctiques, presència en la cultura, etc. Això ha portat a fer que es parli d'educació integral i porta o facilita que es concreti en pràctiques a l'escola. Amb aquesta categoria descrivim allò que passa, que es dona, el fenomen extern constatable.

Aquest context influencia també l'escola i els educadors, però no l'entenem aquí com el context immediat que intervé perquè un educador/a descobreixi i valori l'educació integral.

6 METODOLOGIES PER A L'ATENCIÓ A LA INTEGRALITAT

L'acció docent es du a terme a través de metodologies amb les quals els docents canalitzen la seva acció. Hi ha metodologies específiques, o aspectes específics d'elles, formulades com a tals, o fruit de l'experiència personal del/de la docent que atenen la integralitat i senceritat de l'alumne/a (no ens referim a aquí a l'enorme terreny de les metodologies generals i específiques per a

l'ensenyament i aprenentatge). Però hi ha molta acció metodològica que influencia en la integralitat i senceritat que es fa de manera implícita, és a dir, de com el/la docent fa la seva docència i com estableix la relació amb els alumnes.

La cura explícita de la integralitat dels alumnes és possible gràcies a l'experiència personal dels docents, a metodologies que s'han desenvolupat. L'acompanyament entès com a relació i interacció entre alumnes i docents és una part molt important de la metodologia.

7 CARACTERÍSTIQUES DELS EDUCADORS

Quan dialoguem amb els professors sobre l'educació integral i sobre la cura de la integralitat dels alumnes apareixen continguts d'ordre molt diferent. Per una banda com s'origina la descoberta o d'on prové un interès sobre aquesta qüestió en relació amb l'educació, quines han estat les influències que han condicionat una determinada valoració, entre elles, la influència de la relació com a experiència personal prèvia a l'educació. La dimensió relacional queda emfatitzada com a determinant per a la descoberta de la integralitat. El professor fa una experiència de coneixement de la pròpia integralitat -a través de l'experiència quotidiana o d'accions formatives- i tendeix a introduir accions específiques de cura de la integralitat dels alumnes en la seva acció docent, que alhora esdevé una experiència en general satisfactòria.

També apareix d'una manera més o menys destriada la consciència de la integralitat, la seva vivència i la seva conceptualització, la seva discussió i formulació intel·lectual. Un altre element que constatem és el de la vinculació de tot l'anterior amb el rol docent, amb la responsabilitat com a professional.

De l'anterior se'n deriva l'acció docent concreta, influïda per la comprensió, vivència i experiència acció docent que porta associada la dimensió de relació com a factor molt important. La relació amb els alumnes té un paper molt important en l'experiència dels docents. Podem parlar d'un sistema professor-a/-alumne/a com essencial per a l'ensenyament i aprenentatge.

En aquesta categoria, a diferència de la conceptualització de la integralitat, subratllem la vivència, l'experiència, el fenomen, allò que s'esdevé en la persona, en la seva activitat. Recollim aquí allò que és, que li passa, que fa, que valora, que vivència i que experiment.

8 PROSPECTIVA EDUCATIVA PER A LA PEDAGOGIA DE LA INTEGRALITAT

L'escola es planteja molts reptes que li venen de la mateixa realitat dels alumnes o que l'hi arriben a través dels alumnes i dels seus entorns. L'educació integral es planteja com a resposta al present i com a desig envers com hauria de ser l'escola. Es formulen preguntes, plantejem reptes, expliciten necessitats... per a l'escola. A les escoles per influència del context cultural, del marc normatiu i les iniciatives individuals, es formulen orientacions, criteris i propostes per a una bona cura de la integralitat dels alumnes.

Hi una prospectiva que ens planteja en tres àmbits diferents. La més concreta i immediata sobre com dirigir el procés d'ensenyament i aprenentatge per a la cura de l'alumne/a i de la seva integralitat. La de la formació docent per tenir les habilitats, destreses i coneixement d'eines per a tal propòsit. I finalment un àmbit més de desig o somni, sobre com hauria de ser l'escola i com hauria de ser la societat.

Amb la prospectiva estem indicant com haurien de ser les coses, quins haurien de ser els objectius de l'escola. A vegades la prospectiva ens arriba amb l'afirmació del que hauria de ser i a vegades amb el que hauria de canviar o la crítica al present.

Una novena Categoria sobre la dimensió de gènere identificada posteriorment dins del perfeccionament d'algunes propietats de la categoria central, l'hem formulada com LA DIMENSÍÓ DE GÈNERE EN LA COMPRESIÓ DE LA INTEGRALITAT I SENCERITAT, i que descrivim com:

Els i les docents, es troben amb els i les alumnes davant dels que es dona el fenomen social bàsic de la consciència de mobilitzadora, és a dir, d'adonar-se de la persona de l'alumne/a com a integralitat i senceritat, amb el conjunt d'elements que suposa, que l'afecta en la seva acció docent. Aquesta comprensió de la persona té una realitat de gènere. Aquesta realitat es té present de diverses maneres, es constata la diversitat, se'n fa distinció, s'actua en funció d'ella, però no es fa discriminació per raó de gènere. Alhora la dimensió de gènere és un element nou del que no es té sempre consciència del mateix ni de les seves implicacions, i hi ha biaixos a favor del gènere masculí en el llenguatge que s'utilitza.

Finalment, en el procés de complementar la codificació posterior a la identificació i desenvolupament de la categoria central, hem cregut que contribuïa al perfeccionament d'algunes de les propietats de la mateixa, amb les noves entrevistes indicades hem identificat la categoria que hem denominat VIVÈNCIA, PENSAMENT I ACCIÓ DEL PROFESSORAT, i que descrivim com:

En la trobada amb i les alumnes en general i amb cada persona en particular, el professorat fa una experiència¹⁷¹ que afecta la seva activitat docent. En ell es dona una experiència que inclou sentiments, pensaments i accions molt diverses que tenen a la persona de l'alumne/a la seva referència darrera. Englobem en aquests tres conceptes allò que es dona en la persona educadora en relació amb l'alumne/a fora de l'aula i dins de l'aula. Aquest alumne/a és la persona a la qual ens referim amb la categoria central de consciència mobilitzadora i que entenem com a integralitat i senceritat.

¹⁷¹ Per experiència entenem aquí una combinació de coses que hem viscut, sentit, gaudit o sofert i que de les que hem fet una elaboració conceptual que ajuda a l'aprenentatge d'alguna cosa. Tot i que el concepte vivència és recent. Donat que el terme experiència denota també una acumulació de saber al llarg del temps — “una persona amb molta experiència” — hem posat en el títol d'aquest apartat la paraula vivència per emfatitzar l'aspecte d'experiència sentida, viscuda a què ens volem referir aquí (Pelegrina, 2002)

4.6.1.2.7 Categories i Subcategories narrativitzades

Després de 16 entrevistes codificades arribem a aquesta taula. Hem optat per numerar Categories i Subcategories per facilitar el treball de consulta i maneig de la informació.

Taula 18. Narrativització de les Categories i Subcategories

<i>Categoria en la codificació oberta</i>	<i>Categoria narrativitzada</i>	<i>Subcategoria en la codificació oberta</i>	<i>Memos (Definició i propietats de la subcategoria)</i>
1 PRÀCTIQUES EDUCATIVES ACTUALS A L'AULA	A l'escola es fan sempre activitats implícites d'atenció a la integralitat i també algunes d'explícites. En fer-ho ens trobem amb dificultats.	1. A l'escola es fan activitats explícites d'atenció a la integralitat.	Hi ha educadors que fan i altres que expliquen el que fan els altres, de dinàmiques explícites de cura de la integralitat. Quan hi ha iniciatives, poden ser individuals o promogudes per l'escola. Aquestes activitats encaixen en els objectius de l'escola. En algunes escoles les activitats són acompanyades pel departament d'orientació. D'aquestes activitats n'hi ha de programades i altres que són espontànies, a partir de moments en què afloren situacions. Aquesta resposta espontània depèn de la sensibilitat dels docents.
		2. A l'escola fan activitats implícites d'atenció a la integralitat	Els professors senten que sempre s'ha tingut cura de les dimensions integrals de la persona, que sempre s'hi ha treballat. En la majoria d'escoles no es fa res planificat. Però a l'escola mai no ha fet només una docència limitada a la transmissió objectiva de continguts, sempre s'ha ocupat de dimensions de la integralitat.
		3. Trobem dificultats i aspectes a millorar en les activitats explícites o implícites	Tot i estar en els objectius pedagògics en què hi encaixa molt bé, és com molt abstracte. Es troben en el currículum l'atenció a aquestes dimensions de la integralitat, però quan es vol aterrar comença a desaparèixer. Es dona més importància a altres coses.

Categoria en la codificació oberta	Categoria narrativitzada	Subcategoria en la codificació oberta	Memos (Definició i propietats de la subcategoria)
			<p>A vegades es diu que es fa però a la pràctica no es fa res. I finalment no s'avalua.</p> <p>Hi ha moltes maneres de veure-ho, moltes opinions, molts abordatges. Finalment hi ha un problema de temps, es demanen moltes coses als docents, és un esforç afegit</p>
2 EL PAPER DELS ALUMNES	Els alumnes tenen una tipologia i necessitats específiques, i reaccionen davant de l'acció docent.	1. Vivències i necessitats dels alumnes	<p>Els alumnes tenen necessitat i vivències pròpies de la seva edat i condició. Necessiten espais tranquils, tenir temps per a la reflexió i el qüestionament. S'interessen per activitats de cura de la integralitat. Alhora necessiten expressar els seus sentiments, pensaments, emocions. En qualsevol cas la resposta és totalment personal (cada alumne/a és diferent).</p>
		2. Reaccions i respostes dels alumnes	<p>Els alumnes són diferents i responen diferentment. No tots els alumnes i grups responen de la mateixa manera a iniciatives de cura de la integralitat. Tenim molta tipologia d'alumnes, més racionals, més emocionals...</p> <p>Hi ha una valoració general positiva, les vivències de pau, benestar... no acostumen a incomodar a cap alumne/a. Però hi ha alumnes que no en tenen cap interès. Hi ha alumnes molt receptius que estan molt còmodes i a altres els hi sona estrany.</p> <p>I a vegades les propostes que fan no troben una resposta en el grup classe. Contemplem aquí la resposta en sentit genèric (Incloem dins de 2.4 la resposta més explícitament acadèmica).</p>
		3. Tipus de respostes de sentiments	<p>La cura de les dimensions interior, subjectives té efectes: 1. Individuals i 2. de grup, que són tangibles, es nota. Els pares, els companys docents, els mateixos alumnes que diuen que aprenen més, que hi ha millor clima a classe, aporten també contrast de bon resultat. Per bé que no tenim xifres en veiem el seus efectes positius en els exàmens: adquirir coneixements té molt a veure en</p>

<i>Categoria en la codificació oberta</i>	<i>Categoria narrativitzada</i>	<i>Subcategoria en la codificació oberta</i>	<i>Memos (Definició i propietats de la subcategoria)</i>
			<p>com estàs aquell dia. També redueix l'agressivitat, es resolen millor alguns conflictes, es recol·loquen coses.</p> <p>En algunes persones els porta a qüestionar-se sobre el que fan, els seus interessos, el seu comportament.</p> <p>Aquests efectes són diferents segons les persones i grups, i poden ser positius (en general ho són) i també poden ser indiferents o negatius.</p> <p>Els alumnes estan contents, s'adonen que els ajuda en la seva vida, que redueixen l'estrès, que troben benestar, flow, viure amb més pau i equilibri, connectar amb el que et fa sentir bé i et fa feliç i desplegar-ho; agraïment i canvi. Cap alumne/a s'hi sent incòmode cosa que no vol dir que interressi. Aprenen a utilitzar eines d'autogestió per quan les necessiten, per adonar-se què necessiten i com trobar o recuperar el benestar, com poden influir en el seu entorn, com resoldre problemes, obrir fronts de creixement personal. Els hi donem possibilitats.</p>
		4. Resposta acadèmica i de clima d'aula per a l'aprenentatge	<p>Les activitats de cura de la integralitat tenen una repercussió en el resultat de l'aprenentatge, que millora. Els alumnes aprenen més. L'adquisició de coneixements tenen molt a veure amb l'estat d'ànim.</p> <p>Es percep també un resultat en el clima d'aula, en el comportament dels alumnes, que afavoreix l'aprenentatge que esdevé més significatiu. Hi ha grups en què aquest treball contribueix que es desbloquegin situacions que impedièen l'aprenentatge.</p>
		5. Reacció dels alumnes a la relació	<p>L'ensenyament i l'aprenentatge en general, i la consideració de la integralitat en la pedagogia, està molt influït per la relació bidireccional professor-alumne/a. La relació amb el professor té</p>

Categoria en la codificació oberta	Categoria narrativitzada	Subcategoria en la codificació oberta	Memos (Definició i propietats de la subcategoria)
			efectes en l'aprenentatge i té efectes en la vivència que fan a l'escola.
3 EL CONCEPTE D'INTEGRALITAT I EL SEU CONTINGUT	Sense dir-s'ho explícitament els professors consideren la integralitat humana, alhora que troben dificultats per conceptualitzar-la. La integralitat integra una diversitat de dimensions i d'elements, que denominem com a conjunt o detallant aquests elements.	1. Definició i denominacions de la integralitat	És important que hi hagi un concepte, que serveixi com a referència, per saber de què parlem, que diferents cultures l'anomenen de manera diferent. Però és difícil dir quin concepte. Si no parlem d'espai difús, de variables, part no tangible, aspectes de la persona, facetes humanes, que si no ens n'ocupem d'elles queden desateses. És alguna cosa que està a l'interior, el món interior. Però quin nom posar-li? Pot anar bé parlar de profunditat, d'interioritat. És quelcom antropològic, intrínsec a l'ésser humà que percebem, que tothom pot experimentar.
		2. Components de la integralitat i la seva relació entre ells	La integralitat inclou molts aspectes o dimensions de la persona, dels més tangibles als més difusos. És com un calaix de sastre per incloure tot el que és la persona. Segons la situació i moment se'n parla de manera genèrica — que diré amb una paraula o altra o es pot dir de moltes maneres però que no anomenes, però que hi és o ens referim a algun aspecte seu. Parlem, per exemple de les emocions, sentiments, interioritat, intel·ligència, els coneixements, la consciència ètica i moral, esperit crític, transcendència es concreti o no, el vincle professor/alumne/a, la intel·ligència, el cos, la ment, es sensacions que tenim, internes, que sentim en el cos i cal entendre a partir del cos (augment i baixa de freqüència cardíaca, acció respiratòria, tensió muscular arterial). Però no només són emocions. Podem parlar també de vessant espiritual. No estem només amb part cognitiva.
		3. La relació com a component de la integralitat	La relació apareix com un component de la integralitat en si mateixa. No es tracta tant d'un jo que és integral -que té diversitat de components- que es relaciona, sinó que dins dels components

Categoria en la codificació oberta	Categoria narrativitzada	Subcategoria en la codificació oberta	Memos (Definició i propietats de la subcategoria)
			de la integralitat hi ha la relació. L'educació potser integral perquè estableix relacions, té cura de les relacions i desenvolupa la dimensió relacional. La relació és una dimensió de la persona.
		4. Dimensió interna de la integralitat i relació	<p>Estem parlat d'una vivència, d'una experiència, la qualitat/profunditat condicionarà les iniciatives que hom pugui posar en marxa. Les propostes, doncs, depenen de l'experiència. En aquesta vivència hi té una part molt important la relació, els vincles o connexió que es creen entre persones. Constatem que portem a dins, tot allò que forma part de la integralitat, ens afecta la vida. Aquesta dimensió de la integralitat no depèn de cap religió, tradició filosòfica o ideologia o camí particular, per bé que la religió se n'havia ocupat.</p> <p>Amb "dimensió interna" incloem l'experiència, la ideologia-religió, la diversitat de fonts de pensament i culturals que ens afecten inconscientment i necessitats que tenim les persones. També considerem a aquí aspectes dels components i associacions entre els components.</p>
		5. Diversitat de comprensió cultural de la integralitat	No podem estar segurs que existeixi una comprensió única de què és integralitat, de què significa. En un món multicultural com el nostre s'ha de tenir present aquesta relativitat de la comprensió d'integralitat.
		6. Parlar de la integralitat	Estem amb alguna cosa abstracta, etèria, que no podem agafar. Pot anar bé, per exemple parlar d'interioritat, però pot haver-hi reticències amb aquesta paraula. No parlem d'alguns àmbits perquè ens són incòmodes, i que tot i anomenar-los sabem que hi són presents. El problema és que aleshores no sabem ben bé de què estem parlant i que per això no ens entenguem o estiguem parlant de coses diferents. És complex, és difícil de precisar, és

Categoria en la codificació oberta	Categoria narrativitzada	Subcategoria en la codificació oberta	Memos (Definició i propietats de la subcategoria)
			molt subjectiu i poc objectiu, ens maneguem malament en aquest àmbit. I si hi poses paraules esbiaixes la realitat.
4 CONSEQÜÈNCIES D'UNA PEDAGOGIA DE LA INTEGRALITAT	L'acció educativa que té cura específica de la integralitat té efectes perceptibles, constatables per a les persones que l'exerceixen i són efectes que milloren la predisposició dels alumnes i l'aprenentatge.	1. Els efectes són validables externament	Hi ha evidències tangibles dels efectes d'aquesta pedagogia. Tothom un moment o altra se n'adona, es veuen els efectes de manera perceptible en el comportament i clima, i en fets com en la millora de resultats en els exàmens. Les mares i pares aporten un contrast positiu extern del progrés que es dona. També els mateixos alumnes n'aporten aquest contrast positiu. Podem parlar d'una repercussió a l'aula i en les famílies. Si volguéssim obtenir-ne resultats mesurables dels bons efectes sens dubte que els podem obtenir.
		2. Valoració i interrelació per part de diferents actors	Diferents actors o parts interessades de l'escola perceben i valoren els efectes positius: famílies, directius, caps d'estudi, orientadors, i els mateixos alumnes.
		3. Té efectes sobre el sistema educatiu	Té efectes sobre els mateixos alumnes, sobre les famílies, sobre l'escola, sobre la societat. S'aporta més positivitat i benestar en l'entorn i surten alumnes que posaran aquestes llavors allà on vagin. Sempre és beneficiós atendre un alumne/a d'una manera integral. L'escola pel fet de posar-se en això compleix més la seva funció d'escola.
5 COM S'ARRIBA A LA SITUACIÓ ACTUAL I CONTEXT ACTUAL	La nostra societat avui té un interès i una sensibilitat molt majors que fa uns decennis pels temes	1. Contextualització temporal	Aquesta dimensió—integral, també subjectiva— de la persona ha estat fins ara una mica oblidada. A la nostra societat occidental s'havia perdut aquesta dimensió. Ara s'està donant més importància a aquesta part.
		2. El que aporta la formació	Una font de coneixement del que és educació integral provés de la formació. Tanmateix se'n parla poc a formació universitària inicial.

Categoria en la codificació oberta	Categoria narrativitzada	Subcategoria en la codificació oberta	Memos (Definició i propietats de la subcategoria)
	relatius a la integralitat humana en moltes formes diferents: coneixement, pràctiques, presència en la cultura, etc. Això porta o facilita que es concreti en pràctiques a l'escola.		Se'n parla una mica en altres formacions, als màsters d'educació emocional, etc.
		3. El marc que proporcionen les normes	La legislació actual té formulacions que inclouen de manera clara accions de cura de la integralitat humana encara que no es digui d'aquesta manera. De la llei cal passar a la incorporació en el currículum perquè els docents s'animin a fer activitats d'aquestes. Tanmateix tenim un desenvolupament fluix del marc legislatiu.
		4. Història, procés, reptes, entorn actual	Tenim joves que passen moltes hores connectats a tecnologies o actius mentalment, que viuen ansietats quan es queden quietes sense res a fer. Constatem com els joves necessiten, demanen ajut, per elaborar el que viuen, senten, pensen. No són prou conscients que tenen aquest espai interior -subjectiu- on poden fer aquesta elaboració. Aquest espai és una característica i necessitat antropològica. La consciència que es deriva d'aturar-se prové del qüestionar-se a si mateix, a la qual cosa ajuda la interacció amb els docents. Dels reptes que crea aquesta facilitat per distreure's amb les tecnologies n'hem pres més consciència els darrers anys.
		5. Comprensió que avui tenim de l'escola, de l'educació integral i les relacions	Al llarg dels darrers decennis ha evolucionat la comprensió de l'escola incorporant elements d'educació integral encara que no s'expliciti. Avui s'han fet normals a l'escola diversitat de metodologies (treball cooperatiu, interactivitat, aprenentatge basat en problemes, etc.) que donen suport a una educació integral. També hi ha noves maneres d'entendre la importància de les relacions en l'educació.
6 METODOLOGIES PER A L'ATENCIÓ A LA INTEGRALITAT	La cura explícita de la integralitat dels alumnes és	1. Acompanyament relacional i interaccional	L'acompanyament dels alumnes s'ha convertit en una pràctica important de l'escola que incorpora de manera més o menys explícita la consideració de la integralitat. L'acompanyament s'ha de

Categoria en la codificació oberta	Categoria narrativitzada	Subcategoria en la codificació oberta	Memos (Definició i propietats de la subcategoria)
	<p>possible gràcies a l'experiència personal dels docents, a metodologies que s'han desenvolupat. L'acompanyament entès com a relació i interacció entre alumnes i docents és una part molt important de la metodologia.</p>		<p>fer des del propi camí, amb una actitud d'acceptació de l'altre, i amb l'objectiu que l'altre trobi el seu propi camí, afavorint que arribi on creus que pot arribar. La relació és interacció. Acompanyar significa atendre a la persona en la seva totalitat, tenint presents moltes dimensions.</p>
		<p>2. Experiència personal del mestre i aprofitament d'ocasions i estil</p>	<p>La cura per la integralitat dels alumnes per part del docent té molt a veure amb la manera de fer, amb la sensibilitat, que es concreta o bé en activitats programades o en actuacions del docent davant de situacions que apareixen, coses que passen o es diuen o dificultats que surten o actuant de manera indirecta. Hi té un paper, doncs, de l'espontaneïtat. La importància de la manera de fer es tradueix en tenir cura de detalls, saber copsar i aprofitar oportunitats, personalitzar per a cada alumne/a. L'acció del mestre s'ha de fer amb molt respecte, amb humilitat i sense envair mai la intimitat de l'altre.</p>
		<p>3. Metodologies i pràctiques didàctiques</p>	<p>Pel que fa a les accions programades, hi ha nombroses metodologies i estratègies d'ensenyament i aprenentatge que es fan servir, que varien en funció de l'etapa i de la matèria. Poden ser activitats de presa de consciència d'un mateix, del cos, de la respiració; de posar nom al que hom sent, a les emocions, tècniques tipus mindfulness, kinesiologia, ioga, treball sobre l'atenció, per exemple envers la música, cantar cançons, observar un vídeo. També es té cura dels rituals, com des que s'entra a classe, com s'inicia el dia, dels petits detalls de com fem les coses. A educació física es fan activitats que tenen a veure amb respiració, moviment, relaxació. La classe de religió i tutoria proporcionen situacions per explicar l'experiència, per reflexionar sobre un tema d'interès, per exemple l'amistat.</p>

Categoria en la codificació oberta	Categoria narrativitzada	Subcategoria en la codificació oberta	Memos (Definició i propietats de la subcategoria)
			En les activitats programades segueix essent important la manera de fer del docent. Tota activitat ha de començar per observar la situació de l'aula i actuar o ajustar-la en funció del moment.
7 CARACTERÍSTIQUES DELS EDUCADORS	Els professors que fan una experiència de coneixement de la pròpia integralitat -a través de l'experiència subjectiva, de l'experiència docent quotidiana o d'accions formatives-tendeixen a introduir accions específiques de cura de la integralitat dels alumnes en la seva acció docent, que alhora esdevé una experiència. La relació amb els alumnes té un paper molt	1. Diversitat d'influències per a la descoberta, pensament i valoració de la integralitat	La dimensió subjectiva i la integralitat és objecte de descoberta, d'experiència, -sovint espontània, intuïtiva, com d'inside, el "ajah!" de la Teoria fonamentada- per curiositat i per necessitat (al tenir-ne ja alguna experiència es nota a faltar tenir-ne cura). És quelcom que no pots obviar, que és com vocació, actitudinal, personal. Descobrir-la parteix de la necessitat de fer-ho, a causa d'un interès personal, de la reflexió o connectar amb contradiccions o patiments interns. Hi ajuda també la influència de companys, de formadors que ens han impactat per com feien i es comportaven, accions de formació, lectures que ens han despertat aquest interès, influència de l'entorn infantil familiar o de grups en què hem estat, de l'educació rebuda, especialment de la relació amb mestres que ens van reconèixer, estimar, tenir temps de reflexió o recés. A partir de la descoberta inicial es dona a vegades un treball d'indagació i d'aprofundiment en l'experiència que porta a prendre'n major consciència, d'elaboració personal, de buscar eines. També es dona aquesta descoberta a partir de necessitats que el/la docent es troba, de noves pràctiques que experimenta i que el porten a fer una descoberta personal.
		2. Descoberta influïda per la relació	La descoberta de la integralitat i de la pròpia integralitat en moltes ocasions va associada a experiències de relació amb altres persones. Aquesta relació tan pot ser de l'entorn familiar com d'altres entorns, tan de la infància com d'etapes adultes, tan de persones majors que nosaltres com de companys i companyes de feina. Aquesta relació té importància per la força dels vincles que es

Categoria en la codificació oberta	Categoria narrativitzada	Subcategoria en la codificació oberta	Memos (Definició i propietats de la subcategoria)
	important en l'experiència dels docents.		creen. Sovint es reconeix la importància dels vincles familiars, de l'escola envers els professors/es, amb amics i companys en grups en els quals ens hem incorporat. Aquesta importància de la relació repercuteix també en els aprenentatges que fem de les persones envers les que sentim que han estat importants per a nosaltres.
		3. Autoconsciència, caràcter i cura de si mateix	Podem explicar moltes coses, però transmetem allò que vivim. En l'interès i la cura per la integralitat transmetem allò que vivim. Per a això és important ser-ne conscient. Transmetem més encara allò del que som conscients i saber formular: ser conscients de nosaltres mateixos, ser conscients del que fem, de la importància que atorguem al que fem, de com valorem als altres. Allò del que som conscients es trasllada en com ens relacionem amb els alumnes, com reaccionem envers ells. Aquest ser-ne conscient ens ajuda a créixer com a persones. El treball amb els alumnes, la relació amb ells, en la mesura que en som conscients, esdevé espai de creixement per al docent.
		4. Com a docents consideren la integralitat de l'alumne	Els educadors pensen la persona —i a l'alumne— de manera integral, essent la comprensió de la integralitat variables entre docents. Educar sempre implica una concepció integral de la persona. Ni els docents que volen restringir la seva activitat a la transmissió de continguts obvien la comprensió integral de l'alumne/a . Però no tothom considera que totes les dimensions de la persona s'hi pugui treballar a l'escola.
		5. Comprensió dels seus objectius i manera de fer com a docent	Els docents tenen una comprensió de la seva responsabilitat com a tals, de la seva missió educativa, i de quins comportaments o maneres de fer són pròpies del seu rol. Aquesta comprensió del que ha de ser, està recollida en un cert grau en les normatives, però més aviat forma part de la cultura, de la suma de l'experiència personal,

Categoria en la codificació oberta	Categoria narrativitzada	Subcategoria en la codificació oberta	Memos (Definició i propietats de la subcategoria)
			del que s'ha après a la formació, del que es viu i valora a l'escola en què es treballa. Hi ha una sèrie de valors, de comportaments del que és correcte, del que s'ha de fer, de com hom s'ha de relacionar amb els alumnes, de la importància de l'educació ... que estan molt presents entre els professors i professores. Això no vol dir que hi hagi unanimitat en la comprensió, només afirmem que hi ha una comprensió molt desenvolupada del rol com a docent.
		6. Iniciatives sobre cura de la integralitat a l'escola	Hi ha moltes iniciatives personals, individuals, programades o espontànies o de maneres de fer, al marge dels objectius formals de la institució, que es mantenen per energia personal de docents interessats en dur-les a terme. És una situació novedosa, que es veu com a molt delicada. Hi ha iniciatives molt reeixides (molt integrat en el currículum) i altres molt pragmàtiques (fer coses).
		7. Vivència dels docents en les activitats de cura de la integralitat	Conduint aquestes activitats el/la docent s'adona com ajuda a calmar-se, a sentir-se millor. Es donen moments de gran satisfacció i emoció en veure com els alumnes fan activitats molt boniques o com prenen consciència i creixen o veure la satisfacció amb què ho viuen. O moments de molta alegria, de sentir-se viu. A alguns educadors els fa connectar amb la seva vocació docent, veuen com es creen millors condicions d'aprenentatge per als alumnes.
		8. La relació educador/a-alumne/a com un sistema necessari per a l'aprenentatge i cura de la integralitat	Es constata com la relació educador/a alumne/a és altament important per al que passa i es viu a l'aula. Entre educador/a i alumne/a es crea un vincle i quan més significatiu és el vincle més significatiu és l'aprenentatge. Com es situa el professor -tipus de simetria- i com està el professor forma part d'un sistema que ajuda o dificulta la cura de la integralitat. El vincle es dona en la part subjectiva-emocional, en altres dimensions de la persona diferent de la cognitiva.

Categoria en la codificació oberta	Categoria narrativitzada	Subcategoria en la codificació oberta	Memos (Definició i propietats de la subcategoria)
8 PROSPECTIVA EDUCATIVA PER A LA PEDAGOGIA DE LA INTEGRALITAT	Per influència del context cultural, del marc normatiu i les iniciatives individuals, en les escoles es formulen orientacions i criteris per a una bona cura de la integralitat dels alumnes.	1. Criteris i orientacions per a les estratègies d'ensenyament i aprenentatge	<p>Les pràctiques de la cura de la integralitat poden ser acompanyades pels departaments d'orientació que poden proporcionar formació als docents. És convenient que l'acció que es faci gaudeixi de la coordinació amb tots els docents. S'ha de buscar ser el més objectiu possible, definint molt bé amb paraules el que es fa i el que no es fa. Tota l'acció que es faci ha de ser respectant el creixement dels alumnes, anant a poc a poc, sense envair, sense imposar... respectant, respectant molt.</p> <p>Per progressar amb aquestes activitats haurien de quedar incloses en el currículum educatiu, dins del marc normatiu i que les iniciatives que es facin -encara que no ho faci tothom, perquè no tot el que està a les normatives es fa- tingui el suport de l'administració educativa.</p>
		2. Formació docent per a una pedagogia curosa amb la integralitat	<p>La formació docent per conduir activitat de major cura de la integralitat ha de contribuir a facilitar l'experiència d'autoconeixement d'aquesta integralitat per part dels docents. Hi ha molts camins per fer aquesta descoberta i cadascú pot trobar el seu. El llenguatge formatiu s'ha d'expressar apel·lant a l'experiència de les persones que es formen. També la formació ha de tenir en compte eines, recursos.</p>
		3. Importància, responsabilitat i grans objectius de l'escola i de la societat	<p>Aquesta educació pot ajudar a major positivitat i benestar en la societat i a la difusió de valors. És fonamental perquè quan no treballem aquesta integralitat hi ha aspectes importants per a la vida personal i social que queden desatesos. De fet l'educació integral és un deure i objectiu primer de l'escola. No tenir-ho en compte seria no tractar bé a l'alumne/a. Però també és responsabilitat de la societat, que també educa.</p>

La narrativització de la categoria identificada posteriorment a la identificació de la categoria central i que ens desenvolupa la dimensió de gènere és la següent:

Taula 19. Narrativització de la Categoria de gènere

<i>Categoria en la codificació oberta</i>	<i>Categoria narrativitzada</i>	<i>Subcategoria en la codificació oberta</i>	<i>Memos (Definició i propietats de la subcategoria)</i>
9 LA DIMENSIÓ DE GÈNERE EN LA COMPRENSIÓ DE LA	Els i les docents, es troben amb els i les alumnes davant dels que es dona el fenomen social	1. Conceptualitzant sobre gènere	Com el o la docent comprèn intel·lectualment la persona de l'alumne/a, en relació amb el gènere, allò que pensa, allò que intel·lectualment considera.

Categoria en la codificació oberta	Categoria narrativitzada	Subcategoria en la codificació oberta	Memos (Definició i propietats de la subcategoria)
INTEGRALITAT I SENCERITAT	bàsic de la consciència de mobilitzadora, és a dir, d'adonar-se de la persona de l'alumne/a com a integralitat i senceritat, amb el conjunt d'elements que suposa, que l'afecta en la seva acció docent. Aquesta comprensió de la persona té una realitat de gènere. Aquesta realitat es té present de	2. Pensant que hi ha diferència	El pensament i la percepció de les diferències de gènere
		3. Sentint que no influència en l'acció	Els i les docents que consideren que el gènere no és un factor que influència en la seva acció, no en fan diferència, no en fan distinció. Aquesta afirmació és decidida i alhora es dubta d'ella
		4. Sentint la diferència i com influència	Els i les docents fan distinció de gènere, distinció que pot ser conscient o no, pot dependre de semblances o complementaritats. Però la distinció és una constatació, que no porta a cap discriminació o pot portar a respostes diferenciades.
		5. Actuant valorant o tenint present	La comprensió i la percepció de la dimensió de gènere porta a respostes de valoració de la singularitat, de la cura de les persones, i en el cas nenes i noies, transmetre missatges que incrementin l'estima per si mateixes i les protegeixin de menysvaloració.
		6. Actuant amb equanimitat	Els i les docents procuren actuar amb equanimitat, no discriminant negativament per raons de gènere, no fent distincions. A vegades es posa en qüestió que es doni aquesta actuació equànime, perquè el/la docent s'obre a acceptar que pot no ésser-ne conscient.

<i>Categoria en la codificació oberta</i>	<i>Categoria narrativitzada</i>	<i>Subcategoria en la codificació oberta</i>	<i>Memos (Definició i propietats de la subcategoria)</i>
	<p>diverses maneres, es constata la diversitat, se'n fa distinció, s'actua en funció d'ella, però no es fa discriminació per raó de gènere. Alhora la dimensió de gènere és un element nou del que no es té sempre consciència del mateix ni de les seves implicacions, i hi ha biaixos en el llenguatge que s'utilitza.</p>	<p>7. Utilitzant el llenguatge</p>	<p>El llenguatge que no discrimina per raó de gènere, incloent en això, el llenguatge que privilegia els termes masculins als femenins és un repte en el procés de tracte igualitari, perquè sovint es fa un ús inconscient, tant per part de les dones com els homes docents, d'un llenguatge esbiaixat a favor de les fórmules masculines. Aquesta diferència es palesa en el llenguatge parlat, quan es parla genèricament, espontàniament es dona més sovint aquest biaix. En el llenguatge escrit, especialment en el formal, es tendeix a evitar aquest tracte desigual. Es constata la influència de la cultura que havia influït en períodes anteriors.</p>

La narrativització de la categoria identificada posteriorment a la identificació de la categoria central i que desenvolupa la vivència, pensament i acció del professorat és la següent:

Taula 20. Narrativització de la Vivència, pensament i acció

Categoria en la codificació oberta	Categoria narrativitzada	Subcategoria en la codificació oberta	Memos (Definició i propietats de la subcategoria)
10 VIVÈNCIA PENSAMENT I ACCIÓ DEL PROFESSORAT	En la trobada amb i les alumnes en general i amb cada persona en particular, el professorat fa una experiència que afecta la seva activitat docent. En ell es dona una experiència que	1. Adonant-se dels sentiments vinculats a l'activitat	En la persona del/de la docent es donen sentiments que tenen un ventall molt ampli entre els agradables (satisfacció, il·lusió, alegria, esperança), els que sent que l'animen (emoció, expectació), altres de tranquil·litats, i altres de dificultat (preocupació, desànim, inseguretat, decepció). Aquests sentiments deriven dels objectius acadèmics que s'ha proposat i deriven de la relació i respostes dels alumnes. El professorat constata com aquests sentiments condicionen i influencien la seva acció.

<i>Categoria en la codificació oberta</i>	<i>Categoria narrativitzada</i>	<i>Subcategoria en la codificació oberta</i>	<i>Memos (Definició i propietats de la subcategoria)</i>
	<p>inclou sentiments, pensaments i accions molt diverses que tenen a la persona de l'alumne/a la seva referència darrera. Englobem en aquests tres conceptes allò que es dona en la persona educadora en relació amb l'alumne/a fora de l'aula i dins de l'aula. Aquest alumne/a és la persona a la qual ens referim amb la categoria central de consciència mobilitzadora i que entenem com a integralitat i senceritat.</p>	2.Pensaments relacionats amb l'activitat docent	<p>Els pensaments del professorat es desenvolupen al voltant dels objectius acadèmics d'acord a la matèria que ensenya, al voltant de l'alumnat en general i de la concreció que es troba en l'aula (com respondre a situacions, aprofitar oportunitats, què fer per motivar), i els pensament al voltant de si mateix com a docent en general i la seva situació personal del moment (com estic, he de controlar, com me'n surto, etc.).</p>
		3.Actuant responent als/a les alumnes	<p>L'acció del/de la docent es dona entre la preparació i moments anterior a l'inici de la trobada amb els alumnes i les accions en finalitzar aquesta trobada. La part més important de l'acció és la que es dona en la trobada mateixa, i que requereix la seva atenció, creativitat, reacció, record i aplicació dels objectius que s'ha proposat, ajustament dels mateixos i tota l'acció relacional: motivar, interpel·lar, controlar, valorar, donar feed-back, crear situacions, etc.</p>

4.6.1.2.8 Exemplificació de les Categories i Subcategories amb Cites

Per al treball de la codificació, en el qual convé consultar de manera recurrent les dades i poder comparar-les constantment, s'han recollit en una taula les cites corresponents a cada Categoria i Subcategoria. Aquesta taula completa s'inclou en l'annex 10. Aquest exercici s'ha fet de manera continuada a mesura que es feien noves entrevistes i s'ha refet al llarg de tot el procés de codificació fins arribar a 16 entrevistes. Amb aquesta taula s'ha treballat per a l'anàlisi de les dades, la seva agrupació al voltant dels codis per a la codificació axial i selectiva fins arribar a la categoria central i a les seves propietats i dimensions.

Posteriorment, i per perfeccionar el desenvolupament de la categoria central i de les seves propietats s'han dut a terme com ja s'ha indicat, noves entrevistes -de la 17 a la 22- que s'han codificat i les cites de les quals també s'han incorporat a aquesta taula de l'annex 10, per al seu treball.

La taula final és fruit de la incorporació de noves cites i de la revisió de les Categories i Subcategories (creació, modificació, millora de la denominació). S'han seleccionat les cites que representen millor cada Subcategoria i que recullen la diversitat de les dades aportades en les entrevistes.

Aquesta taula ha esdevingut un repositori de dades amb les quals fonamentar el treball posterior de la codificació axial i la Codificació selectiva. Aquesta taula ens serveix en la Codificació axial per estudiar les relacions entre Categories i Subcategories. En fer la codificació axial a vegades cal tornar a la codificació oberta i apareixen noves cites que cal codificar i que s'han incorporat a aquesta taula.

Les cites assignades a cada Subcategoria permeten ser discutides perquè algunes permeten interpretacions vàries. En fer la codificació axial hem treballat amb aquestes cites i algunes s'han reassignat a altres Subcategories cercant l'encaix més precís. En tant que procés iteratiu de la codificació oberta a la

codificació axial a mesura que hem anat codificant les entrevistes, hem comprovat com les reassignacions de cites que hem fet són menors (precisions, millora de la concreció) i no modifiquen la codificació axial.

4.6.2 Resultat de la codificació axial

4.6.2.1 Codificació axial

Descripció del fenomen o categoria

Amb la codificació oberta hem obtingut dades que hem organitzat per Categories i Subcategories, però no tenen un significat al voltant d'un eix narratiu que permeti identificar un fenomen o fet social. Amb la Codificació axial, disposem les Categories i Subcategories de la Codificació oberta al voltant d'un eix estructurador que ens el facilita alguna de les famílies de codis o codis teòrics que diversos teòrics de la Teoria fonamentada ens han facilitat. Per fer això identifiquem les relacions entre Categories i Subcategories i relacionem aquestes amb els codis teòrics.

De manera sintètica en la codificació axial, després d'aprofundir en la qualitat descriptiva de les Categories i Subcategories de la codificació oberta mitjançant la seva revisió i millora, duem a terme els passos següents:

- Anàlisi de les Subcategories i Categories a través de la seva fonamentació (*grounded*, nombre de cites) i densitat (*density*, nombre de relacions) per fer la hipòtesi de possibles categories centrals.
- Discussió de possibles categories centrals a partir de les seves propietats i dimensions de les propietats
- Formulació d'una categoria central
- Articulació de les Categories i Subcategories al voltant de la categoria central seguint una família de codis teòrics.

En l'Annex 11 i el 14 es desenvolupa de manera detallada el recorregut detallat del procés de codificació axial.

Donada la gran variació de Categories, Subcategories i Codis mentre es codificaven les primeres sis entrevistes no s'ha fet cap treball d'estudi de relacions i d'inici de la Codificació axial i Codificació teòrica. El treball d'estudi de les relacions i agrupació de codis al voltant de Codis teòrics s'ha fet al llarg de la codificació oberta de les següents entrevistes fins arribar a la plena saturació de Categories, Subcategories, identificació d'una categoria central i formulació de les Propietats i Dimensions de la mateixa amb l'entrevista setzena.

En diversos moments d'aquesta mecànica indiquem dades (mapes de relacions, quantificació del nombre de relacions, nombre de codis) amb 11 i 16 entrevistes (veure Annex 11). L'objectiu d'introduir la informació quan s'han dut a terme i codificat 11 entrevistes té l'objectiu de mostrar l'estabilitat dels resultats de la codificació a partir d'un cert nombre d'entrevistes. Amb més detall aquesta comparació l'hem feta al llarg de les diferents versions completes d'aquest capítol a mesura que incrementava el nombre d'entrevistes codificades.

4.6.2.2 Identificació de relacions entre Categories i Subcategories

Tenint present la documentació anterior de Categories i Subcategories, fent comparacions entre elles, establím entre elles relacions del tipus:

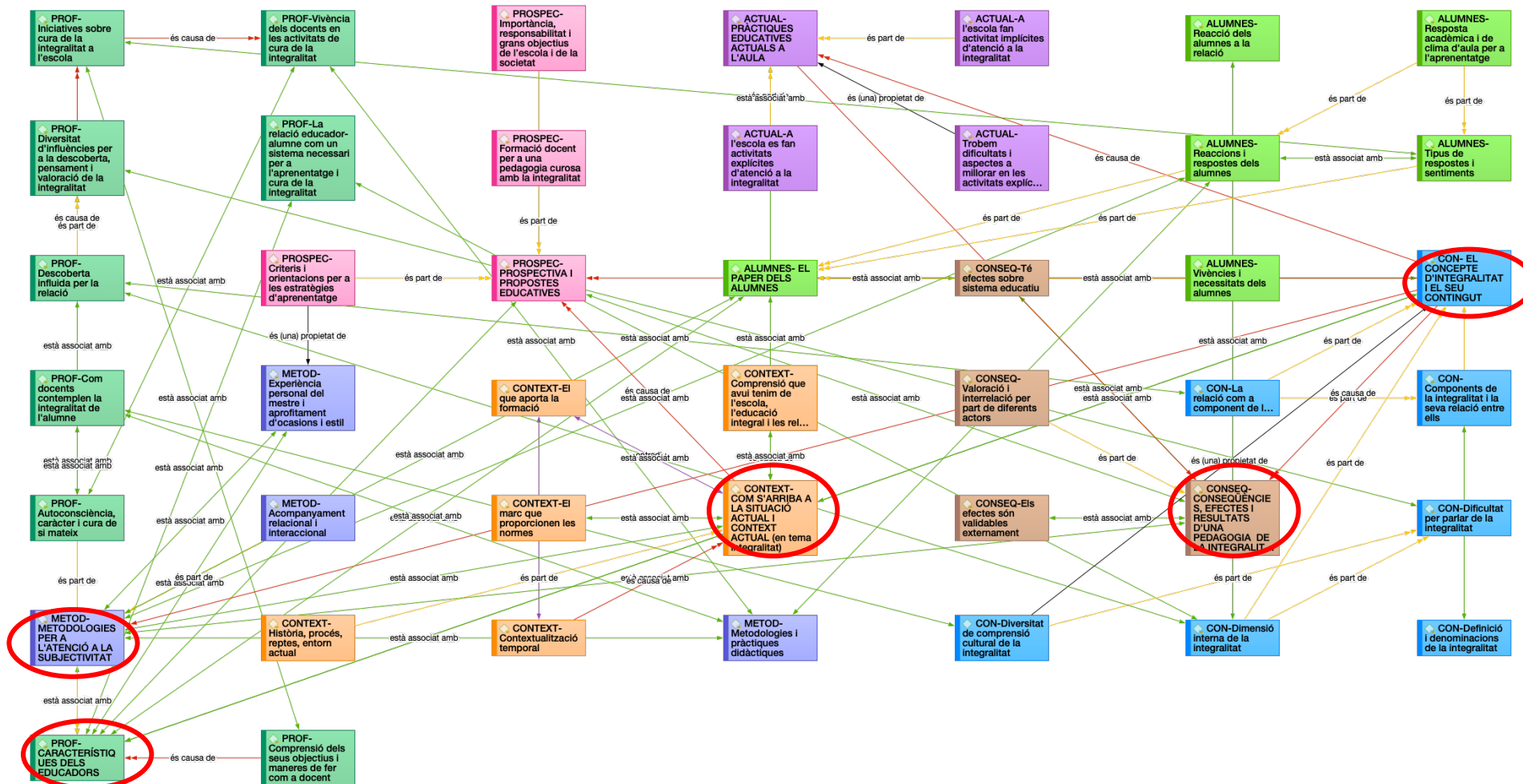
- La categoria o subcategoria A és causa de la categoria o subcategoria B.
- La categoria o subcategoria A és part de la categoria o subcategoria B.
- La categoria o subcategoria A és (una) propietat de la categoria o subcategoria B.
- La categoria o subcategoria A està associada amb la categoria o subcategoria B.
- La categoria o subcategoria A contradiu la categoria o subcategoria B.

Fem això amb l'ajuda d'Atlas.ti, creant un espai de Xarxa, on hi arrosseguem les Categories i Subcategories. Dibuixem les relacions que identifiquem. Atlas.ti ens permet fer un disseny quadrat o circular. Les Categories i Subcategories que concentren més relacions, i que per tant poden ser centrals, es visualitzen, i queden disposades a la part inferior o base del mapa conceptual de categories, subcategories i relacions.

Incloem a continuació el mapa conceptual després de codificar totes les entrevistes. Assenyalem les Categories que concentren més relacions i amb les quals haurem de fer la discussió de la seva significació per esdevenir categoria central. A l'annex 11 s'inclou el detall amb 6 i 11 entrevistes per veure'n la variació al llarg del procés de codificació.

No incloem en la codificació axial les relacions amb la Categoria de la dimensió de gènere i les seves Subcategories incloses fruit de les entrevistes posteriors (de la 17 a la 23) donat que la categoria central i les seves propietats i dimensions ja estaven identificades i desenvolupades, havent assolit una saturació de dades. Aquestes noves entrevistes no preguntaven per l'educació integral com en les anteriors, sinó només per aspectes de gènere, per desenvolupar aquest aspecte de la categoria central. Per tant aquesta nova Categoria i Subcategories no ens aportarien informació en l'anàlisi de les relacions entre Categories i Subcategories que hem fet servir en la Codificació Axial.

Figura 23. Xarxa de relacions amb 16 entrevistes



4.6.2.3 Anàlisi de les Categories i Subcategories per densitat i fonamentació

L'anàlisi qualitativa de les dades la podem complementar amb una anàlisi quantitativa d'elles. D'aquesta manera tenim més elements d'anàlisi per tal de facilitar l'emergència de la informació que hi ha en les dades.

Aquest treball quantitatiu, a més del qualitatiu que hem anat fent, ens ajuda a aportar criteri de decisió per a l'establiment d'una categoria central. Per més que la metodologia qualitativa té tot el rigor metodològic com per fonamentar la formulació d'una categoria central, amb l'anàlisi qualitativa aportem més elements per objectivar aquesta decisió.

Per a aquesta anàlisi qualitativa-quantitativa treballem sobre el mapa conceptual de relacions fent una taula que ens indiqui les freqüències de densitats de relacions (nombre de relacions) i de fonamentació en nombre de cites, de les Categories i Subcategories.

Incloem a continuació les dades finals després de la codificació de 16 entrevistes. A l'Annex 11 s'inclou la comparació al llarg del procés de codificació mostrant les dades a 6, 11 i 16 entrevistes codificades¹⁷². Aquesta comparació és només orientativa perquè en passar de 6 a 11 i a 16 entrevistes codificades, s'han afegir noves subcategories i s'ha modificar la redacció d'algunes d'elles. Indiquem amb fons groc les Categories que tenen major fonamentació (*grounded*) en nombre de Codis i major densitat (*density*) de relacions.

Obtenim les dades de nombre de Codis a Atlas.ti on a Codis ens indica el nombre de Codis. Les dades de nombre i tipus de relacions l'obtenim o bé manualment de l'anàlisi de les xarxes de relacions que hem creat a Atlas.ti o bé anant a la llista de codis i fent servir la funcionalitat "Obrir en xarxa". Analitzem el tipus de

¹⁷² Comparant en diferents moments veiem la tendència i confirmem la metodologia. Una variació de tendències ens portaria a revisar les codificacions per assegurar l'estabilitat dels criteris de codificació (perquè assignem una determinat codi a una determinada cita).

relacions fent servir la funcionalitat d'Atlas.ti denominada Administració de vincles codi a codi (dins de l'opció Codi, Mostrar l'administrador de vincles).

La identificació del tipus de relació entre categories no és evident. Demana una exercitació de la capacitat per distingir entre alguns dels diferents tipus de relacions: ser causa de, ser part de, ser propietat de, estar associat. La contradicció és més evident en la seva percepció.

L'establiment de relacions i la seva quantificació, donada la dificultat per determinar amb la major precisió possible el tipus de relació, s'ha de fer diverses vegades fins confirmar la seva estabilitat

Taula de Categories, Subcategories i fonamentació i densitat

El nombre total de codis associats a una categoria és la suma del nombre de codis associats a les subcategories incloses en la Categoria. El nombre de relacions entre Categories i Subcategories s'identifica individualment per a cadascuna d'elles, és a dir, no se sumen.

A l'Annex 11 recollim la comparació, només orientativa, en passar d'11 a 16 entrevistes codificades, perquè s'ha modificat la redacció d'alguna d'elles i alguns pocs Codis han canviat d'assignació d'una subcategoria a una altra. Aquesta comparació ens mostra que tot i haver-se fet en moments diferents — després de codificar 6 entrevistes, i després de codificar 11 entrevistes—, i per tant amb una “obertura del text” diferent —i alhora amb una sensibilitat diferent— el nombre de codis associats a les Categories i Subcategories i el nombre de relacions entre Categories i Subcategories, mantenen magnituds paral·leles. És a dir, es confirma la concentració de codis associats o fonamentació (*grounded*), i de relacions (*density*) en les mateixes Categories i Subcategories.

Taula 21. Fonamentació i densitat de les Categories i Subcategories

CATEGORIA I SUBCATEGORIA (de la codificació oberta)	Freqüència Entrevistes 1-16	
	Nombre codis associats <i>Fonamentació</i>	Nombre Relacions <i>Densitat</i>
Amb 16 entrevistes		
PRÀCTIQUES EDUCATIVES ACTUALS A L'AULA	90	6
A l'escola es fan activitats explícites d'atenció a la integralitat	23	1
A l'escola fan activitat implícites d'atenció a la integralitat	24	1
Troblem dificultats i aspectes a millorar en les activitats explícites o implícites	43	1
EL PAPER DELS ALUMNES	114	8
Reaccions i respostes dels alumnes (els alumnes reaccionen i responen)	26	5
Reacció dels alumnes a la relació	11	1
Vivències i necessitats dels alumnes	20	1
Resposta acadèmica i de clima d'aula per a l'aprenentatge	16	2
Tipus de respostes i sentiments	41	4
EL CONCEPTE D'INTEGRALITAT I DEL SEU CONTINGUT	387	11
Components de la integralitat i la seva relació entre ells	223	2
Definició i denominacions de la integralitat	77	1
Parlar de la integralitat	32	4
Dimensió interna de la integralitat	36	5
La relació com a component de la integralitat	9	3
Diversitat de comprensió cultural de la integralitat	10	3
CONSEQÜÈNCIES, EFECTES I RESULTATS D'UNA PEDAGOGIA DE LA INTEGRALITAT	55	7
Els efectes són validables externament	29	1
Valoració i interrelació per part de diferents actors	13	1
Té efectes sobre sistema educatiu	13	2
COM S'ARRIBA A LA SITUACIÓ ACTUAL I CONTEXT ACTUAL	122	11
Contextualització temporal	43	2
El que aporta la formació	14	2

CATEGORIA I SUBCATEGORIA (de la codificació oberta)	Freqüència Entrevistes 1-16	
	Nombre codis associats <i>Fonamentació</i>	Nombre Relacions <i>Densitat</i>
Amb 16 entrevistes		
El marc que proporcionen les normes	12	1
Història, procés, reptes, entorn actual	30	1
Comprensió que avui tenim de l'escola, de l'educació integral i les relacions	23	1
METODOLOGIES I ATENCIÓ A LA INTEGRALITAT	98	9
Acompanyament relacional i interaccional	22	1
Experiència personal del mestre i aprofitament d'ocasions i estil	12	3
Metodologies i pràctiques didàctiques i d'intervenció	64	1
CARACTERÍSTIQUES DELS EDUCADORS	408	13
Com docents consideren la integralitat de l'alumne/a (CONCEPTE)	42	6
Diversitat d'influències per a la descoberta, pensament i valoració de la Integralitat (ORIGEN)	140	5
Descoberta influïda per la relació (RELACIÓ)	48	5
Iniciatives sobre la cura de la integralitat a l'escola (ACCIÓ)	40	5
La relació educador/a-alumne/a com un sistema necessari per a l'aprenentatge i cura de la integralitat (RELACIÓ)	36	2
Vivència dels docents en les activitats de cura de la integralitat (VIVÈNCIA-SENSIBILITAT)	41	3
Autoconsciència, caràcter i cura de si mateix (CONSCIÈNCIA)	31	5
Comprensió dels seus objectius i maneres de fer com a docent (ROL DOCENT)	30	2
PROSPECTIVA I PROPOSTES EDUCATIVES	111	7
Criteris i orientacions per a les estratègies d'ensenyament i aprenentatge	55	2
Formació docent per a una pedagogia curosa amb la integralitat	13	1
Importància, responsabilitat i grans objectius de l'escola i de la societat	43	1

Fruit de la comparació constant i de la revisió de quines subcategories cal assignar a cada cita i a cada codi durant la codificació oberta, i alhora en el procés de treball de les propietats i dimensions de les propietats de les possibles categories centrals durant la codificació axial, s'ha revisat, i recalculat la taula anterior diverses vegades. En tots els casos s'ha constatat que les modificacions del nombre de codis associats a les Categories i Subcategories tenien variacions petites (inferiors al 10%) i que es mantien ben diferenciades les Categories amb major densitat de relacions i fonamentació en nombre de codis associats.¹⁷³

Des del punt de vista de la *Fonamentació* veiem que dues Categories que hem denominat El concepte d'integralitat i Característiques dels educadors, tenen un nombre de codis associats molt superiors a la resta de categories. Essent les preguntes central de les entrevistes què entens per educació integral, què fas per aquesta educació integral, i quines dificultats trobes per a aquesta educació integral, té sentit que aquelles categories que recullen la comprensió conceptual i la iniciativa del/de la docent (la segona i tercera pregunta interpel·len l'acció de la persona docent) concentrin més codis.

Des del punt de vista de la *densitat* de relacions, les Categories El concepte d'integralitat, Característiques dels educadors i Com s'arriba a la situació actual i context actual, tenen un nombre de relacions que sobresurt sobre la resta.

Pel que fa a les relacions ens cal estudiar més en detall el tipus de relacions entre Categories i Subcategories.

Amb 16 entrevistes dutes a terme obtenim com a síntesi:

¹⁷³ Podem seguir la variació del nombre de codis i de relacions a través de les diferents versions dels documents de treball.

Taula 22. Fonamentació i densitat de les Categories

CATEGORIA (de la codificació oberta)	Freqüència Entrevistes 1-16			
	Fonamentació		Densitat	
	Nombre codis associats	Valor relatiu	Nombre Relacions	Valor relatiu
PRÀCTIQUES EDUCATIVES ACTUALS A L'AULA	90	22%	6	46%
EL PAPER DELS ALUMNES	114	28%	8	62%
EL CONCEPTE D'INTEGRALITAT I DEL SEU CONTINGUT	387	95%	11	85%
CONSEQÜÈNCIES, EFECTES I RESULTATS D'UNA PEDAGOGIA DE LA INTEGRALITAT	55	13%	7	54%
COM S'ARRIBA A LA SITUACIÓ ACTUAL I CONTEXT ACTUAL	122	30%	11	85%
METODOLOGIES I ATENCIÓ A LA INTEGRALITAT	98	24%	9	69%
CARACTERÍSTIQUES DELS EDUCADORS	408	100%	13	100%
PROSPECTIVA I PROPOSTES EDUCATIVES	111	27%	7	54%

4.6.2.3.1 Anàlisi de les relacions entre Categories i Subcategories

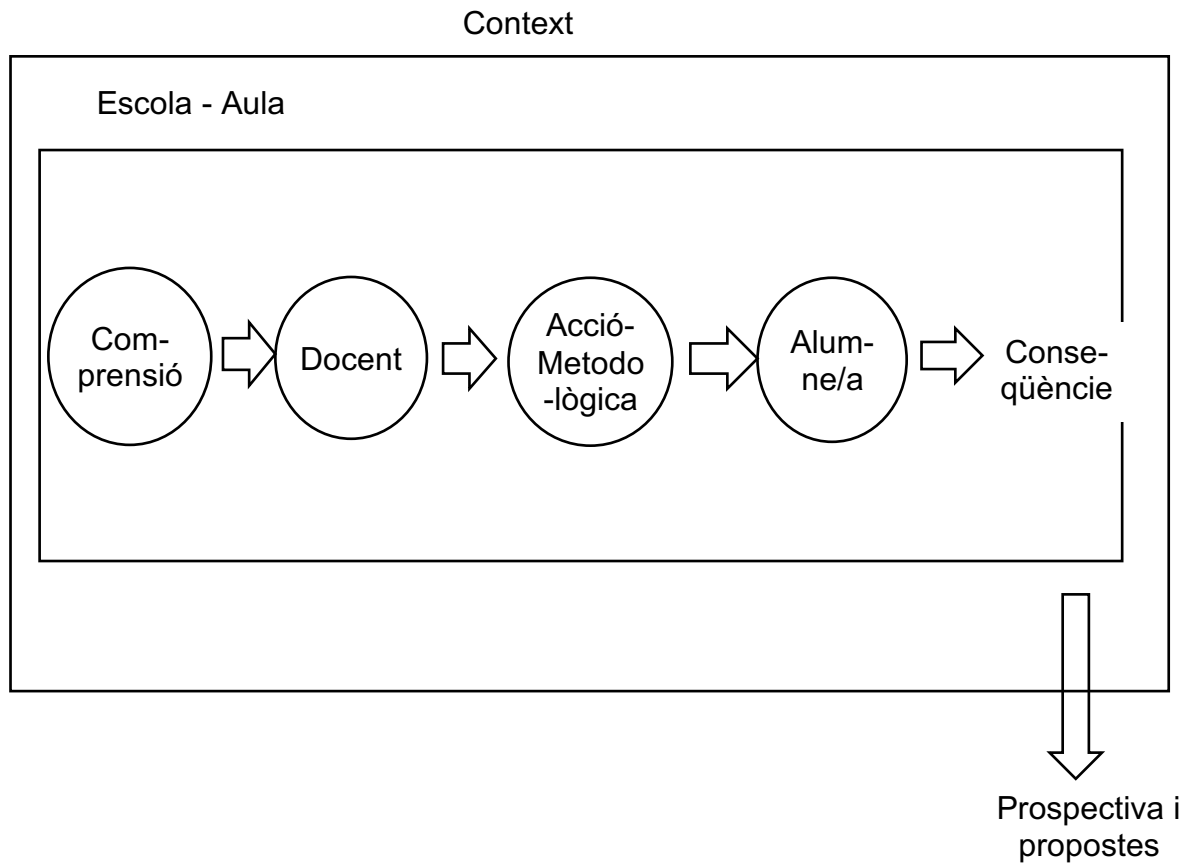
Quan cerquem com relacionar les diferents Categories a partir de la informació que hem elaborat, assagem diverses maneres d'articular les relacions.

Expliquem la relació de les categories a la que arribem amb el gràfic que segueix. Aquest gràfic serviria per explicar les relacions, també, per explicar matèries o diversos aprenentatges, sigui l'aprenentatge de les llengües o l'aprenentatge d'habilitats psicomotrius, però l'entendem aplicat al nostre cas de l'educació integral.

Un primer esquema seria la d'un flux continu que va de la comprensió subjectiva que té el/la docent, a la persona docent en si mateixa (la seva formació,

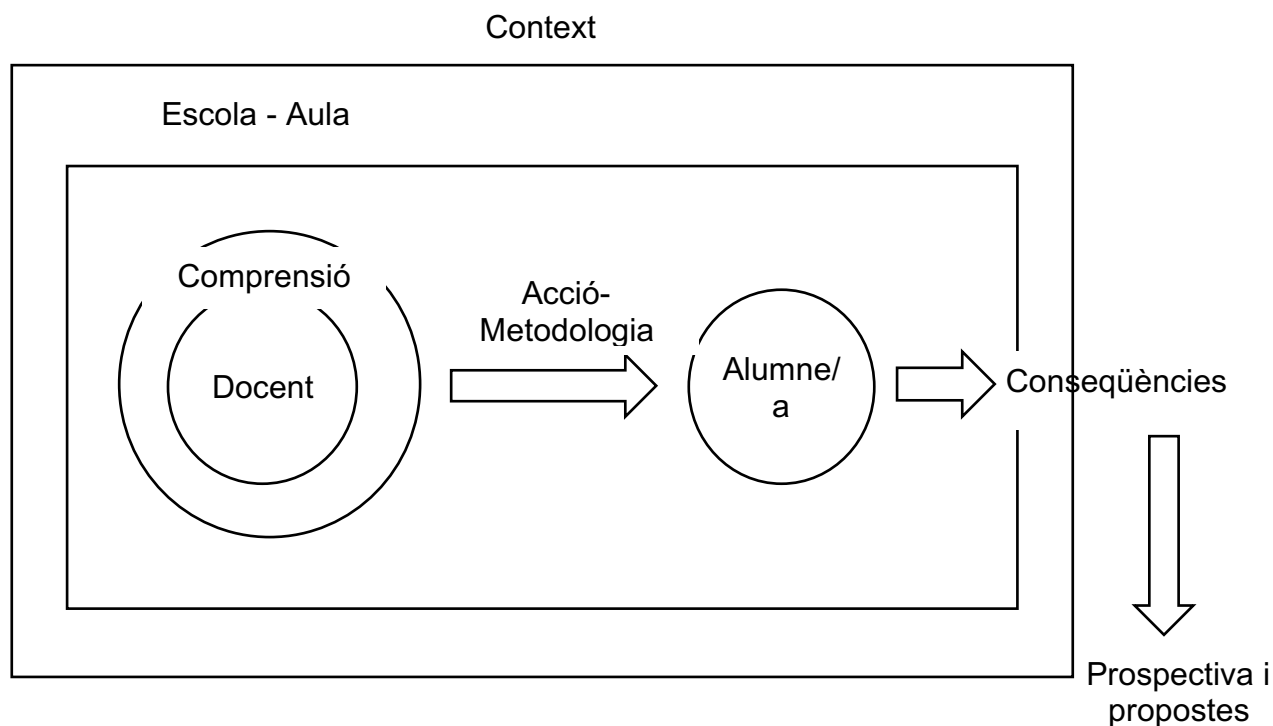
experiència, etc.), a la metodologia amb què actua i que incideix en l'alumne/a i això té unes conseqüències. Tot l'anterior es troba dins de l'aula i dins d'un context, i permet extreure'n propostes per a una educació integral.

Figura 24. Relació de Categories com a flux



Un segon esquema considera el/la docent i la seva comprensió de la integralitat com un sistema, que mitjançant metodologies actua sobre l'alumne/a. La resta de categories les entenem de la mateixa manera.

Figura 25. Relació de Categories com a sistema



Fent una anàlisi dels dos esquemes, trobem que en els dos, el context escola-aula i el context general, influencien en tot el que passa a l'escola, es relacionen d'alguna manera amb totes les Categories i Subcategories. Però això ho podríem dir de qualsevol estudi que es faci en el qual ens preguntem per l'educació. Això ens suggereix que els codis de context ens porten poques explicacions específiques per a l'objecte d'aquesta recerca. La Categoria que ens parla del context, tenint present també el nombre de codis associats o fonamentació, ens queda qüestionada com a possibles categoria central.

Segons el segon esquema ens permet considerar d'una manera més estreta el/la docent i la seva comprensió de l'educació integral. La persona del docent i la seva comprensió no són realitats independents, seqüencials, sinó que es donen simultàniament. Són dues Categories molt relacionades i amb una relació immediata amb l'acció concreta que es fa a través de metodologia.

Quan analitzem les taules anteriors de *Categories, fonamentació i densitat* i observem el nombre de codis associats i nombre de relacions de les categories, trobem que els valors més alts de fonamentació i de densitat alhora coincideixen en les categories:

- EL CONCEPTE D'INTEGRALITAT I DEL SEU CONTINGUT
- CARACTERÍSTIQUES DELS EDUCADORS

Si mirem només el nombre més alt de codis associats (fonamentació), les categories amb els valors més alts són:

- EL CONCEPTE D'INTEGRALITAT I DEL SEU CONTINGUT
- CARACTERÍSTIQUES DELS EDUCADORS

Si mirem només el nombre més alt de relacions (densitat), les categories amb els valors més alts són:

- EL CONCEPTE D'INTEGRALITAT I DEL SEU CONTINGUT
- CARACTERÍSTIQUES DELS EDUCADORS
- COM S'ARRIBA A LA SITUACIÓ ACTUAL I CONTEXT ACTUAL

Per les pregunta de la recerca, és justificable que les Categories que tenen a veure amb el Concepte d'educació integral i amb el que hem denominat Característiques dels educadors aglutinin el major nombre de codis. La resposta a aquesta pregunta, i al guió de les entrevistes inviten que es parli especialment de conceptes associats a aquestes categories.

Constatem que des del Concepte d'integralitat i el seu contingut i des de les Característiques dels educadors es donen relacions amb moltes Categories i Subcategories. Alhora des de Context es donen nombroses relacions. En aquest cas té sentit perquè el context afecta a totes les Categories. Caldrà analitzar els

tipus de relacions per veure millor el que ens aporten per a l'emergència d'una categoria central.

Amb Atlas.ti elaborem un informe de relacions¹⁷⁴ entre Categories i Subcategories amb 16 entrevistes realitzades (veure Annex 14) que traslladem a la taula següent per mostrar gràficament les relacions entre les 3 categories que en són origen o destinació del major nombre de relacions:¹⁷⁵

A la taula que segueix mostrem les Categories que tenen més relacions (major densitat) adreçades cap a les seves pròpies Subcategories, cap a altres Categories i Subcategories. Assenyalem amb un traç més gruixut les relacions causals. D'aquesta manera veiem que la Categoria de Concepte d'integralitat i el seu contingut és la que té més força causal.

¹⁷⁴ Relacions: és causa de, és part de, està associat amb, és una propietat de.

¹⁷⁵ Ho fem per a les 16 entrevistes finals. La taula per a 11 entrevistes és molt semblant donat que les relacions entre Categories i Subcategories en passar d'11 a 16 entrevistes s'ha modificat molt poc.

Taula 23. Taula de relacions entre Categories

	CATEGORIA I SUBCATEGORIA (de la codificació oberta)	Freqüència	
		Codis	Relac.
	Amb 16 entrevistes codificades		
1	PRÀCTIQUES EDUCATIVES ACTUALS A L'AULA	90	6
1.1	A l'escola es fan activitats explícites d'atenció a la integralitat	23	1
1.2	A l'escola fan activitat implícites d'atenció a la integralitat	24	1
1.3	Trobem dificultats i aspectes a millorar activitats explícites/implícites	43	1
2	EL PAPER DELS ALUMNES	114	8
2.1	Reaccions i respostes alumnes (alumnes reaccionen i responen)	26	5
2.2	Reacció dels alumnes a la relació	11	1
2.3	Vivències i necessitats dels alumnes	20	1
2.4	Resposta acadèmica i de clima d'aula per a l'aprenentatge	16	2
2.5	Tipus de respostes i sentiments	41	4
3	EL CONCEPTE D'INTEGRALITAT I DEL SEU CONTINGUT	387	11
3.1	Components de la integralitat i la seva relació entre ells	223	2
3.2	Definició i denominacions de la integralitat	77	1
3.3	Parlar de la integralitat	32	4
3.4	Dimensió interna de la integralitat	36	5
3.5	La relació com a component de la integralitat	9	3
3.6	Diversitat de comprensió cultural de la integralitat	10	3
4	CONSEQÜÈN. EFECTES I RESULTATS PEDAGO. INTEGRALITAT	55	7
4.1	Els efectes són validables externament	29	1
4.2	Valoració i interrelació per part de diferents actors	13	1
4.3	Té efectes sobre sistema educatiu	13	2
5	COM S'ARRIBA A LA SITUACIÓ ACTUAL I CONTEXT ACTUAL	122	11
5.1	Contextualització temporal	43	2
5.2	El que aporta la formació	14	2
5.3	El marc que proporcionen les normes	12	1
5.4	Història, procés, reptes, entorn actual	30	1
5.5	Comprensió que avui tenim de l'escola, de l'educació integral i les relacions	23	1
6	METODOLOGIES I ATENCIÓ A LA INTEGRALITAT	98	9
6.1	Acompanyament relacional i interaccional	22	1
6.2	Experiència personal del mestre i aprofitament d'ocasions i estil	12	3
6.3	Metodologies i pràctiques didàctiques i d'intervenció	64	1
7	CARACTERÍSTIQUES DELS EDUCADORS	408	13
7.1	Com docents consideren la integralitat de l'alumne/a	42	6
7.2	Diversitat d'influències per a la descoberta, pensament i valoració de la Integralitat	140	5
7.3	Descoberta influïda per la relació	48	5
7.4	Iniciatives sobre la cura de la integralitat a l'escola	40	5
7.5	La relació educador/a-alumne/a com un sistema necessari per a l'aprenentatge i cura de la integralitat	36	2
7.6	Vivència dels docents en les activitats de cura de la integralitat	41	3
7.7	Autoconsciència, caràcter i cura de si mateix	31	5
7.8	Comprensió dels seus objectius i maneres de fer com a docent	30	2
8	PROSPECTIVA I PROPOSTES EDUCATIVES	111	7
8.1	Criteris i orientacions per a les estratègies d'ensenyament/aprenent.	55	2
8.2	Formació docent per a una pedagogia curosa amb la integralitat	13	1
8.3	Importància, responsabilitat i grans objectius escola i societat	43	1

Amb aquesta taula veiem de manera gràfica les Categories que tenen més relacions (major densitat) adreçades cap a les seves pròpies Subcategories, cap a altres Categories i Subcategories. Assenyalem amb un traç més gruixut les relacions causals. D'aquesta manera veiem que la Categoria de Concepte d'integralitat i el seu contingut és la que té més força causal.

Anàlisi de les freqüències de les tres Categories amb més codis

Fem també una anàlisi de les freqüències de les tres Categories amb més codis. D'aquesta manera veiem com les diferents entrevistes contribueixen a les Categories i Subcategories amb més codis.

Utilitzem la funció d'Atlas.ti Anàlisi que ens permet fer una taula de Codis per document (amb la Funció Anàlisis, Taula de codis per document).

Elaborem una taula de la freqüència de codis en les entrevistes en les tres Categories amb major fonamentació. Això ens permet veure com les diverses entrevistes contribueixen a les categories de Característiques dels educadors, Concepte integralitat i el seu contingut, i Com s'arriba a la situació i context actual, per aquest mateix ordre.

Amb aquesta taula veiem la presència de cites en totes les entrevistes. El nombre baix d'algunes cites és explicable pel perfil de la persona entrevistada i pel mateix desenvolupament de l'entrevista. Això també explica perquè algunes subcategories tenen una fonamentació en nombre de cites més alta.

Les contribucions de les entrevistes a aquesta darrera categoria, són molt inferiors. Aquesta dada juntament amb l'anàlisi de les relacions en els apartats anteriors, ens porta a descartar-la com a categoria a promocionar per elaborar una categoria central.

A la taula següent els diferents nombres de codis ens indiquen la importància que un determinat codi -que sempre neix d'una cita, d'una expressió d'una persona- té per les persones entrevistades, i que és explicatiu del seu pensament i de la seva acció. La diferència entre nombres de codis corresponents a les Subcategories i Categories entre les diferents entrevistes reflecteix la diversitat de persones. No es pot atribuir al fet que les entrevistes siguin semiestructurades i per tant són diferents. Totes les entrevistes segueixen el mateix guió per bé que el seu caràcter obert fa que siguin conduïdes de manera singular cadascuna.

L'homogeneïtat i heterogeneïtat que trobem en la distribució de la freqüència de codis entre entrevistes ens parla també de la força de fonamentació que determinades Categories i Subcategories tenen de cada a fonamentar una categoria central i posteriorment una formulació teòrica fonamentada en dades. La reflexió sobre aquestes dades ens transmet la personalitat, l'experiència i l'acció educativa de cada persona entrevistada. Per exemple, en les persones que hem observat que tenen més reflexió sobre la persona, o tenen una major tendència a la reflexió abstracte hi ha un major nombre de cites referents al concepte d'integralitat i el seu contingut. A l'inrevés les persones que tenen tendència un discurs més descriptiu, elaboren menys idees al voltant aquesta categoria del concepte d'integralitat.

Taula 24. Taula de freqüència de codis en les entrevistes en les tres Categories amb major fonamentació

	Entrevistes																Totals
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
EL CONCEPTE D'INTEGRALITAT I CONTINGUT	31	41	7	23	28	32	23	18	33	19	20	46	22	22	18	4	387
Components de la integralitat i la seva relació entre ells	12	22	7	17	11	17	16	6	19	18	11	26	12	15	11	3	223
Definició i denominacions de la integralitat	5	9	0	3	5	2	5	7	11	1	4	7	4	6	7	1	77
Dimensió interna de la integralitat	9	2	0	2	3	5	1	3	1	0	5	3	1	1	0	0	36
Diversitat de comprensió cultural de la integralitat	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	6	3	0	0	0	10
La relació com a component de la integralitat	0	2	0	0	4	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	9
Parlar de la integralitat	5	6	0	1	5	6	0	2	2	0	0	3	2	0	0	0	32
COM S'ARRIBA A SITUACIÓ ACTUAL I CONTEXT	4	4	3	1	8	7	1	0	10	3	16	3	22	15	13	12	122
Comprensió escola, l'educació integral i relacions	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	14	2	0	3	23
Contextualització temporal	0	1	3	0	4	0	0	0	4	2	1	0	6	13	5	4	43
El marc que proporcionen les normes	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	1	2	0	4	1	12
El que aporta la formació	2	0	0	1	0	3	0	0	0	1	2	1	0	0	0	4	14
Història, procés, reptes, entorn actual	2	3	0	0	4	0	1	0	2	0	13	1	0	0	4	0	30
CARACTERÍSTIQUES DELS EDUCADORS	16	22	22	40	23	25	19	23	35	24	32	20	33	9	33	32	408
Autoconsciència, caràcter i cura de si mateix	0	0	0	0	0	0	10	2	5	5	0	0	0	1	1	7	31
Com docents consideren la integralitat de l'alumne	0	4	3	0	0	0	1	1	2	1	0	3	14	4	7	2	42
Comprensió objectius i maneres de fer docent	0	0	0	0	3	0	3	1	0	8	4	7	0	1	3	0	30
Descoberta influïda per la relació	1	1	1	4	2	4	1	2	10	5	9	2	0	0	4	2	48
Diversitat d'influències per a la descoberta	10	13	13	23	9	13	2	10	9	4	11	2	2	0	7	12	140
Iniciatives sobre cura de la integralitat a l'escola	0	2	4	7	1	2	0	0	0	0	2	4	3	1	6	8	40
La relació educador/a-alumne/a com a sistema necessari	0	1	0	1	4	0	1	5	8	1	1	1	12	1	0	0	36
Vivència dels docents activitats cura integralitat	5	1	1	5	4	6	1	2	1	0	5	1	2	1	5	1	41
Totals	51	67	32	64	59	64	43	41	78	46	68	69	77	46	64	48	917

Per seguir analitzant les dades de cara a formular posteriorment una categoria central, per a les 3 Categories amb més fonamentació valorem el pes relatiu de les subcategories dins d'una categoria, i el pes relatiu de totes les Categories i Subcategories agafades en conjunt.

Taula 25. Taula de pes relatiu de les Subcategories dins de cada Categoria i pes relatiu de totes les Categories i Subcategories (treballada amb les tres Categories amb major fonamentació)

	Totals	Pes relatiu dins de cada Categoria	Pes relatiu comptant les tres Categories
EL CONCEPTE INTEGRALITAT I CONTI.	387	100%	42%
Components integralitat i relació entre ells	223	58%	24%
Definició i denominacions de la integralitat	77	20%	8%
Dimensió interna de la integralitat	36	9%	4%
Diversitat comprensió cultural integralitat	10	3%	1%
La relació com a component integralitat	9	2%	1%
Parlar de la integralitat	32	8%	3%
COM S'ARRIBA SITUAC ACTUAL/ CONT.	122	100%	13%
Comprensió escola, educació integ. relació.	23	19%	3%
Contextualització temporal	43	35%	5%
El marc que proporcionen les normes	12	10%	1%
El que aporta la formació	14	11%	2%
Història, procés, reptes, entorn actual	30	25%	3%
CARACTERÍSTIQUES EDUCADORS	408	100%	44%
Autoconsciència, caràcter i cura si mateix	31	8%	3%
Com docents consideren integralitat alum	42	10%	5%
Comprensió objectius/maneres fer docent	30	7%	3%
Descoberta influïda per la relació	48	12%	5%
Diversitat d'influències descoberta,	140	34%	15%
Iniciatives sobre cura integralitat a l'escola	40	10%	4%
La relació educador/a-alumne/a sist. neces.	36	9%	4%
Vivència docents activitats cura integralitat	41	10%	4%
Totals	917		100%

La Categoria de Característiques dels educadors té un pes de fonamentació relatiu superior a les altres dues.

Veiem com la Subcategoria Components de la integralitat i la seva relació entre ells i Definició i denominacions de la integralitat dins del Concepte d'integralitat i la Subcategoria Diversitat d'influències descoberta, pensament i valor de la integralitat concentren un percentatge molt alt de fonamentació en nombre de cites. Aquestes subcategories ens proporcionen més cites per formular i explicar les possibles categories centrals.

4.6.2.3.2 Anàlisi de les xarxes de relacions d'algunes categories considerades

En el mapa anterior veiem que les relacions en concentren en algunes categories:

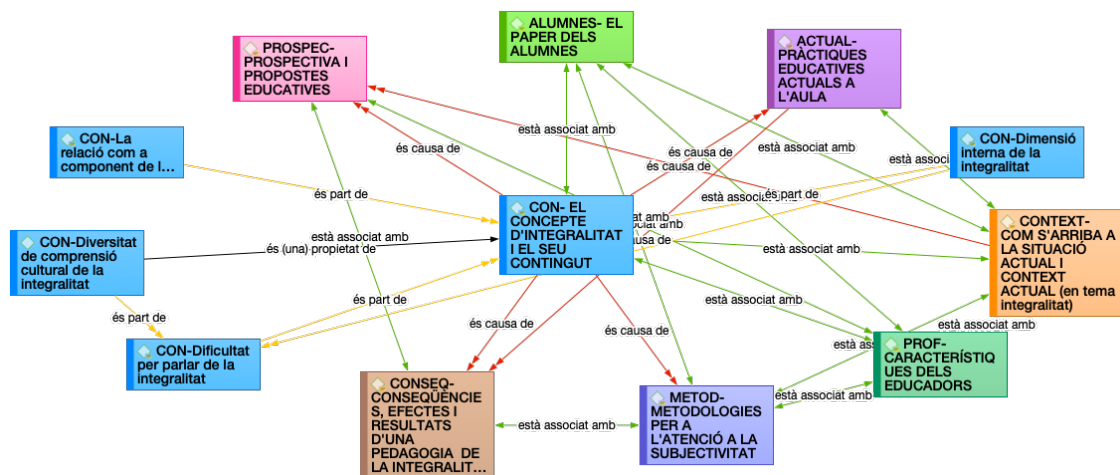
- El concepte d'integralitat i el seu contingut.
- Com s'arriba a la situació actual i context actual.
- Característiques dels educadors.

Altres categories que quan teníem 11 entrevistes codificades tenien un nombre alt de codis i de relacions com per ser analitzades en aquesta anàlisi de xarxes de relacions, en arribar a 16 entrevistes han perdut el seu interès com a possibles categories explicatives, donat el menor pes relatiu en relació amb les tres esmentades. Aquest ha estat el cas de la Categoria Metodologies i atenció a la diversitat.

Fem desenvolupaments de les xarxes corresponents a aquestes categories (Atlas.ti facilita aquesta funcionalitat) per analitzar-les individualment i valorar la Densitat (nombre i tipus de relacions). A Atlas.ti, en una xarxa, situats sobre la categoria a estudiar seleccionem la funció obrir en xarxa.

- **El concepte d'integralitat i el seu contingut**

Figura 26. Xarxa de relacions de la Categoria Concepte



La Categoria Concepte d'integralitat i el seu contingut es relaciona amb totes les Categories.

Hi ha relacions de causació, relacions de ser part i relacions d'associació.

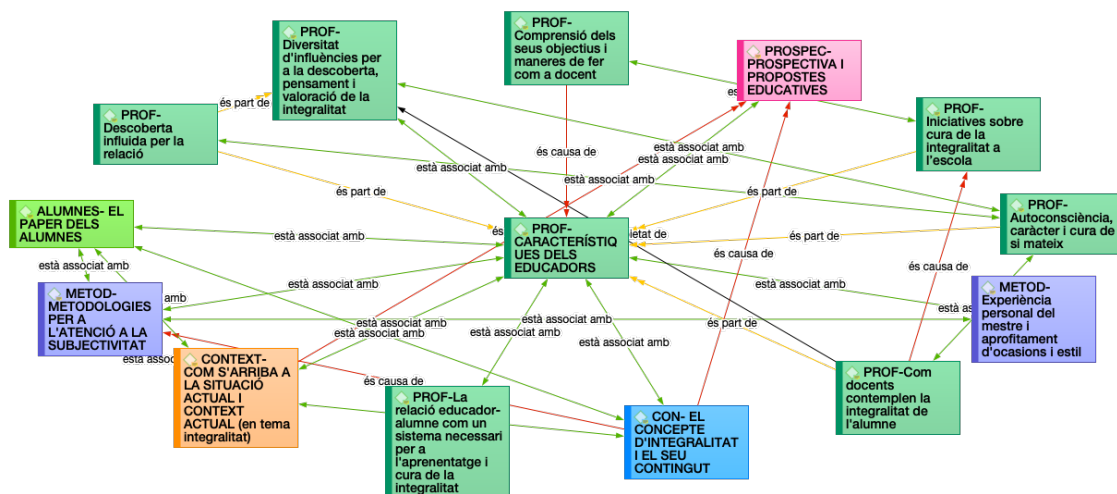
La Categoria Concepte d'integralitat i el seu contingut:

- és causa de 4 Categories
- està associada a 3 Categories entre elles la de Característiques dels educadors
- conté 3 Subcategories

- **Característiques dels educadors**

La categoria Característiques dels educadors es relaciona amb 5 Categories, amb relacions d'associació com veiem a la Figura que segueix .

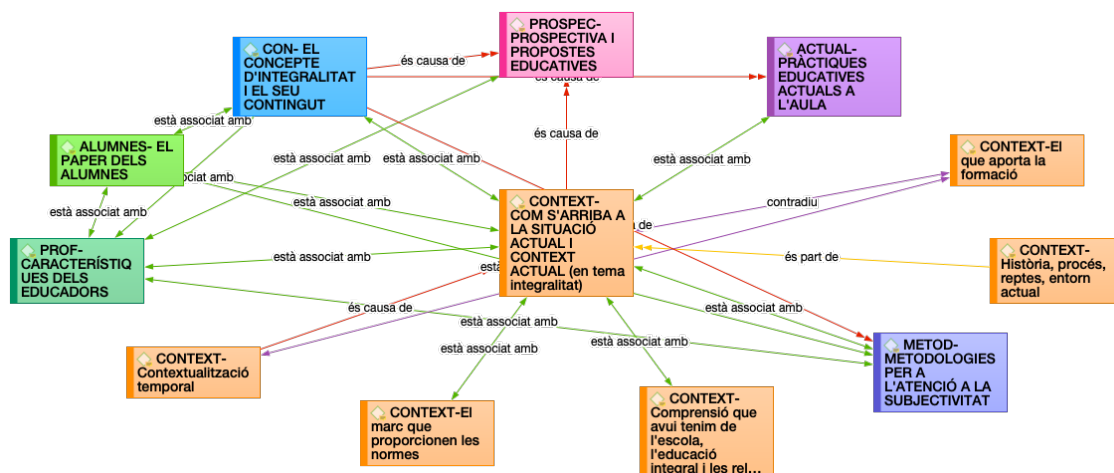
Figura 27. Xarxa de relacions de la Categoria Característiques educadors



Es relaciona també amb 8 Subcategories (7 incloses en la Categoria Característiques dels educadors —1 causal, 4 de ser part de, 2 d’associació— i 1 inclosa en Metodologia —en una relació d’associació. Aquesta Categoria té molta relació amb el Concepte d’Integralitat.

- **Com s’arriba a la situació actual i context actual**

Figura 28. Xarxa de relacions de la Categoria Context



La categoria de Context “Com s’arriba a la situació actual i context actual” es relaciona amb 6 Categories i 5 Subcategories.

Les relacions amb altres Categories:

- 5 relacions són d'associació
- 1 relació és de causalitat

En les relacions amb Subcategories

- 1 relació és de contradicció
- 1 relació és de causalitat
- 2 relacions són d'associació
- 1 relació és de ser part

Discussió de la densitat i fonamentació

Per l'anàlisi de la fonamentació en cites i de la densitat de relacions de la categoria de context comparades amb la fonamentació i les relacions de les categories de concepte d'integralitat i la de la tipologia dels educadors, veiem com la categoria de context no té força explicativa de tots els casos. El context té, com és d'esperar, relacions d'associació amb la majoria de categories, però no té relacions de força causal. Això ens porta a pensar que aquesta categoria no és susceptible de ser promocionada a categoria central.

Des del punt de vista de la fonamentació, el context representa un nombre de cites substancialment més baix que el concepte d'integralitat (la meitat) i la tipologia dels educadors (menys d'un terç). Això ens reforça la idea anterior. Per tot això no la considerarem com a possible categoria central.

L'anàlisi de la fonamentació i densitat ens posa al davant per ser estudiades més a fons dues categories, la del concepte d'integralitat i la tipologia dels educadors. És sobre aquestes categories que iniciarem la discussió sobre possibles categories centrals.

4.6.2.4 Possibles categories centrals

Ens hem preguntat sobre què era educació integral, com s'entén, què es fa, quines dificultats hi troba el professor o professora quan vol que la seva acció educativa sigui integral. Buscant una categoria central volem elaborar una reflexió al voltant d'aquestes preguntes.

Per avançar cap a aquest propòsit i poder escollir entre dues categories de la codificació oberta que hem vist que poden ser susceptibles de ser promocionades a categoria central, ens cal treballar sobre les *propietats* de possibles Categories centrals i sobre les *dimensions* d'aquestes propietats, i preguntar-se com varien sota diferents condicions. Això ens ajudarà a fer que emergeixin, si és el cas, noves categories, informació addicional sobre aquestes categories i a validar amb major seguretat la categoria central que busquem fruit de la nostra recerca (Strauss i Corbin, 2002, 56).

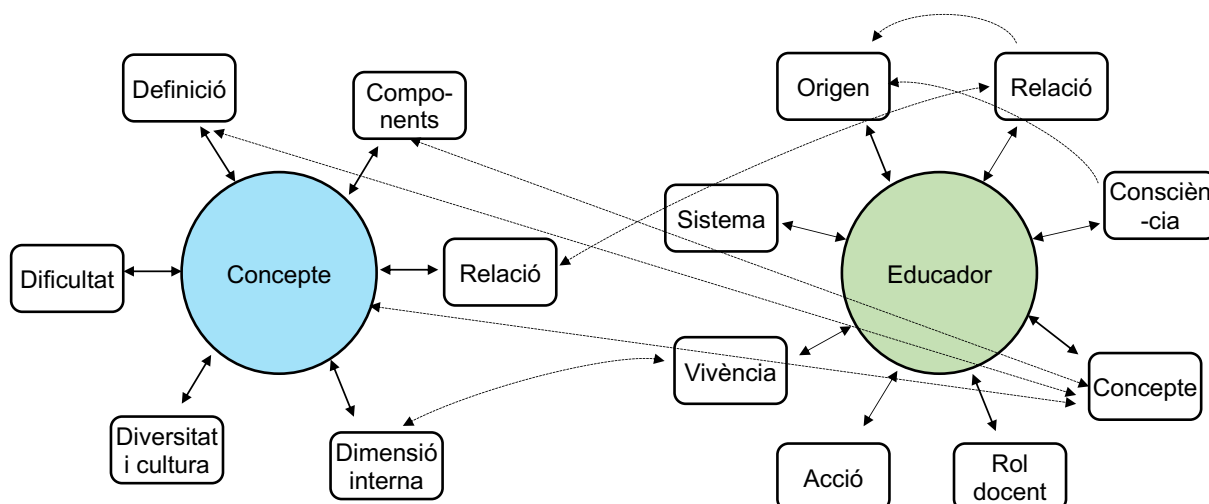
Les propietats i dimensions de les propietats que aquí fem servir poden evolucionar i ser reescrites quan desenvolupem aquella categoria que escollim com a central.

Troblem que hi ha dues categories que podrien tenir les propietats per ser categories centrals. Aquestes són:

- El concepte d'integralitat i el seu contingut, és a dir, com l'educador/a considera la integralitat, el concepte i el seu contingut, i quina consciència en té. Es tracta, en primer lloc, de pensar en l'educador/a posat davant del concepte d'integralitat i, en segon lloc, en allò que es deriva de la comprensió d'aquest concepte.
- Característiques dels educadors, —és a dir, les característiques, condicionaments, formació i experiència dels educadors en relació amb la integralitat i la senceritat. Es tracta de la persona docent que actua fruit de moltes influències en relació amb la integralitat o sinceritat.

Les dues categories estan molt interrelacionades. Sense entrar en l'establiment de relacions, que farem més endavant per a la categoria central que haguem seleccionat, entre aquestes dues categories i les seves subcategories associades identifiquen nombroses relacions com mostrem en el gràfic següent:

Figura 29. Comparació de possibles Categories centrals



Ens interessa veure quina d'elles té més força explicativa per ser categoria central.

Per decidir el caràcter central d'una de les dues Categories, comencem per formular-les de manera narrativa, a partir de les Subcategories corresponents a la categoria, i dels codis i cites corresponents a tals subcategories, així com dels memoràndums que hem escrit.

Després formulem les propietats i les dimensions de les propietats de cadascuna d'elles, les escrivim narrativament a partir de les cites que en un primer moment hem obtingut i agrupat en la codificació oberta i en un segon moment hem seleccionat i agrupat al voltant de les propietats i dimensions de les propietats de cadascuna d'elles, hem analitzat les propietats i dimensions, i mirem com poden canviar sota diferents condicions. Hem fet aquest exercici de manera repetida al llarg de tot el procés de codificació exposant a aquí els resultats finals.

Després d'haver arribat a una saturació elevada de categories amb l'entrevista 11, s'han dut a terme dos grups focals per verificar les propietats i dimensions que ens apareixien i seguidament hem dut a terme cinc entrevistes més dins de la fase de *mostreig teòric* per completar la seva saturació.

Les hipòtesis de categories centrals que segueixen parteixen de les Categories de la codificació oberta que hem considerat que tenien més fonamentació i densitat que s'han reescrit a partir de la informació dels grups focals i de les entrevistes posteriors. És a dir, s'han anat formulant diferents propietats i descrivint-ne les dimensions, a partir dels grups focals i de les entrevistes posteriors. És a dir, que la Categoria de la codificació oberta que fem servir de punt de partida per formular una categoria central, no és simplement transcrita, sinó que és reescrita i reconceptualitzada i *promocionada* a categoria central. La redacció que presentem és la redacció final, posterior a la codificació de totes les setze entrevistes.

Recorrem repetidament a les dades associades a les Subcategories i Categories que hem elaborat en l'annex 10 (Exemplificació de les Categories, Subcategories i amb Cites). Rellegim les cites que agrupem al voltant de les propietats que les possibles categories centrals, seleccionant aquelles que reflecteixen millor aquestes propietats. També aquestes cites ens ajuden a descriure les dimensions de les propietats. Escrivim memoràndums de les diferents propietats a mesura que les anem omplint de cites.

En el procés d'agrupar cites de les diferents Categories i Subcategories que hem identificat en la codificació oberta al voltant de les propietats de les possibles categories centrals, les Categories i Subcategories no tenen el mateix rang, que no vol dir que no tinguin importància per a la recerca. Fent les hipòtesis de categoria central -a partir d'analitzar la *fonamentació* i la *densitat*- ja hem fet una prioritització de les Categories i Subcategories de la codificació oberta. Hem vist com el nombre de cites (fonamentació) i el nombre de relacions (densitat) es concentrava al voltant de determinades Categories que han estat la base per fer

les hipòtesis de categories centrals. Són les Categories i Subcategories relacionades amb aquestes possibles categories centrals amb relacions causals les que hem de tenir en compte, en primer lloc, a l'hora d'agrupar cites al voltant de les propietats d'aquestes possibles categories centrals. Dit d'una altra manera: algunes subcategories ens aporten molts cites per ser considerades en el treball de les propietats de la categoria central i en canvi altres subcategories a penes ens aporten cites. Per exemple les Categories El concepte d'integralitat i el seu contingut, la de Metodologies per a l'atenció a la integralitat i la de Característiques dels educadors, ens aporten moltes cites en aquest moment. En canvi la de Prospectiva educativa per a la pedagogia de la integralitat, en tant que no ens descriu d'un procés social bàsic sinó més aviat inclou cites de com haurien de ser les coses o es podrien fer per respondre a un procés social bàsic ens aporten poques cites en aquest moment. El mateix passa amb les cites de la categoria de context (Com s'arriba a la situació actual).

En aquest procés de relectura de cites per associar-les a *propietats* de les categories teòriques, ens trobem que cal recodificar cites que en la primera codificació oberta havíem assignat a una determinada Categoria i Subcategoria i que en la seva relectura ja amb una perspectiva més orientada a trobar un eix de sentit (a la codificació axial) trobem que cal fer aquesta reassignació, o la divisió d'una cita en cites més breus. Això és degut al fet que sovint les expressions de les persones entrevistades permeten interpretacions simbòliques o porten associats significats diferents o és possible reconèixer-hi varis.

Per exemple la cita (entrevista 6) que diu:

Que es poden arribar a ells [als alumnes] de moooltes [èmfasi] maneres mooolt [èmfasi] diferents, que és molt senzill, com també és senzill perdre's en aquesta feina i fer altres coses pensant que estàs ... perdre's en aquest camí. Sí que s'ha de filar molt prim, però ahora és que és molt senzill [silenci llarg]. I que és una revolució.

té una referència a metodologia que podem recollir dins de la Categoria Metodologia i atenció a la integralitat (“es pot arribar als alumnes de moltes maneres i que és quelcom senzill”), té també una referència a Característiques del professorat, per la dificultat que pot trobar-se (“i per això ha de filar molt prim”), i alhora podríem interpretar aquesta dificultat com una característica del context (dins de la Categoria Pràctiques educatives actuals a l’aula). En aquest moment de la codificació axial, en fer la relectura de cites, fem, doncs, la discussió de quina ha de ser la codificació d’aquelles cites que plantegen dubtes i podrien assignar-se a diferents codis.

Per a la formulació de les propietats i les dimensions de les propietats el que fem es una relectura de les cites corresponents a les subcategories associades a dites propietats (que hem recollit en l’Annex 10 a Exemplificació de les Categories, Subcategories i amb Cites).

No ens limitem a dir que cada subcategoria correspon a una propietat de la categoria de la codificació oberta. En aquesta etapa de la codificació hem de fer un pas d’abstracció. Aleshores, de la lectura de les cites corresponents a les diferents subcategories d’una categoria, identifiquem quines són les característiques o quins són els atributs que tals cites ens donen de la categoria. Les característiques o atributs que identifiquem seran les propietats.

En la mateixa relectura de les cites anotem quines variacions de les característiques o atributs ens proporcionen les mateixes cites. Aquestes variacions seran les *dimensions* de la propietat.¹⁷⁶

Per narrativitzar les propietats, rellegim les cites associades a una propietat que codifiquem d’acord a subpropietats o subatributs. Disposem posteriorment aquestes subpropietats de forma gràfica cercant la seva narració.

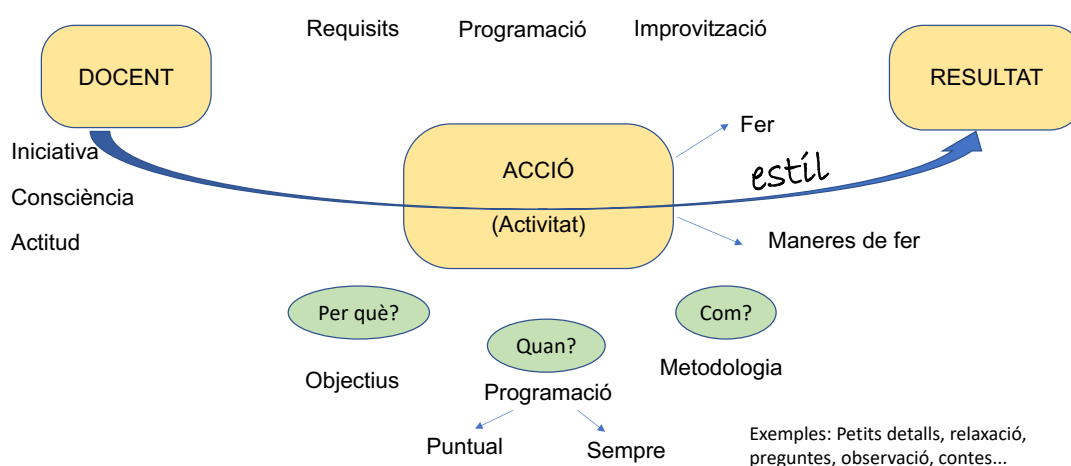
Per exemple de la propietat “Iniciatives que es duen a terme a l’escola” n’identifiquem els codis o subpropietats següents:

¹⁷⁶ Per això també es parla de “variacions dimensionals” de les propietats.

Actitud, Activitats - no activitats, Activitats-tipus, Aprenentatge de metodologia, Coaching, Consciència, DOP, Eines-tècniques, Emocions, Espontaneïtat-creativitat, Estil, Formació, Iniciativa, Lectura, Limitació-dificultats, Manera de fer, Metodologies, Mindfulness, loga, etc.; Objectiu; Persona-caràcter; Personalització; Petits detalls, Programació; Requisits per fer activitats, Resultats-efectes, Sempre, Sensibilitat; Tipus de docents, Valoració.

Aquests codis, els relacionem gràficament fins arribar a aquesta articulació:

Figura 30. Articulació gràfica de codis



El que ens trobem, doncs, és que les entrevistes que a través de cites, codis, Subcategories i Categories hem desagregat, "obert" al llarg de la Codificació oberta, ara se'ns agrupen al voltant de les propietats de les possibles categories centrals i podem observar la seva variació dins de les propietats, és a dir, la seva dimensió. Les propietats ens "il·lustren" un fet, i les dimensions ens mostren el "relleu" de dites propietats.

Seguint la reflexió anterior proposem la formulació de les dues hipòtesis de categoria central que desenvolupament amb les seves propietats i dimensions.

Aquestes formulacions són encara provisionals, descriptives, sabent que la formulació definitiva de la categoria central que assolim requerirà ser formulada com una categoria que explica un fenomen social bàsic.

Formulem dues possibles categories centrals de les quals una hauria de ser promocionada a categoria central:

Hipòtesi de categoria central 1: Característiques dels educadors, és a dir, les característiques, condicionaments, formació, experiència que la persona docent té de la integralitat i senceritat.

Hipòtesi de categoria central 2: El concepte d'integralitat i senceritat i el seu contingut, és a dir, com l'educador/a considera o conceptualitza la integralitat o quina consciència en té.

A l'Annex 11 es desenvolupen en les seves propietats i dimensions aquestes possibles categories centrals.

4.6.2.4.1 Hipòtesi de categoria central 1: Característiques dels educadors, és a dir, les característiques, condicionaments, formació, experiència que l'educador/a té de la integralitat

Els docents, que tenen una comprensió del seu rol i actuen en referència a ell, consideren la integralitat i senceritat de l'alumne/a, ho formulin amb precisió o no. S'afirma amb claredat que a l'escola sempre s'ha fet una pedagogia que tenia en compte els aspectes subjectius o interiors de la persona i la integralitat i senceritat en general. Això queda implícit en la relació en si mateixa en general i entre un adult format per a la docència i un alumne/a. El tipus de comprensió que el professor/a té de la integralitat depèn de diverses variables que poden prendre valors varis: el caràcter personal, la influència familiar, la influència de l'escola entre les que cal remarcar la relació amb determinats educadors, experiències de la biografia personal, la formació universitària i la post-universitària, l'experiència docent. I tot l'anterior dins del context cultural, en què,

avui, considerar aspectes subjectius (emocionals, interiors...) té un reconeixement que no tenia en dècades anteriors.

En la formació universitària hi ha un cert tractament d'aquestes dimensions de la persona, per bé que en general es considera insuficient.

Alguns educadors es plantegen i duen a terme accions explícites per atendre aquesta integralitat. Altres no es plantegen dur a terme cap activitat, per bé que a la pràctica la seva actuació concreta, fruit de la seva experiència personal, té present de manera tàcita aquesta integralitat. En tots els casos, com a resultat de la seva acció el professor/a fa una experiència personal que és satisfactòria, de sentit, de satisfacció professional.

En aquesta categoria central —a diferència de la que proposarem en la segona hipòtesi— posem èmfasi en la vivència i experiència del professor/a, allò que viu, que li succeeix, que valora, que fa.

Formulem aquesta possible categoria central com:

- *Hi ha nombrosos factors interns i externs a l'educador/a que condicionen la seva comprensió del que vol dir l'educació integral. (“Multiplicitat d'influències”)*

Taula 26. Hipòtesi de formulació de la 1a categoria central

<i>Hipòtesi de denominació de categoria central</i>	<i>Memoràndum</i>
L'educador/a està influït per diversos factors interns i rep diverses influències externes que condicionen la seva acció. Du a terme	Constatem com la manera de concebre, valorar i dur a terme l'educació integral que tenen els educadors, està influïda per diversos factors o variables: el seu context familiar, l'experiència escolar, en què les relacions amb alguns educadors tenen un paper important. També

aquesta entenent-la com educació integral. (“Multiplicitat d’influències”)	altres experiències grupals al marge de l’escola, experiències de les biografies personals -crisi, coneixement de persones, etc. La formació universitària té influències molt diverses segons les persones, així com la formació post-universitària. Finalment hi ha una influència important derivada de la pràctica docent
---	---

Propietats:

Davant aquesta possible categoria central de la tipologia dels educadors, és a dir, una caracterització dels educadors en funció de les seves particularitats de personalitat i de la seva biografia, de la seva formació, de la seva experiència professional, dins d’un context cultural que els influencia, a partir de l’anàlisi de les subcategories associades a aquesta possible categoria central i dels Codis i Cites associades, i de l’anàlisi dels memoràndums i fent comparació constant, constatem que se’ns aporten dades que ens permeten desenvolupar reflexions al voltant de:

- Autocomprensió de la missió educativa
- Aspectes de la descoberta de la integralitat i la seva valoració:
Influència familiar i de l’escola i altres elements del context
- Iniciatives sobre la cura de la dimensió integral
- Vivència dels docents davant de concrecions didàctiques
- La relació educador-alumne/a com un sistema

Aquests cinc punts són caracteritzadors d’aquesta possible categoria central i constitueixen el que denominem **propietats** de la categoria central, que formulem de la manera següent:

Rol de l’educador/a com a condicionant de la seva acció.

Influències que intervenen perquè la persona docent descobreixi i valori la dimensió integral.

Iniciatives que es duen a terme a l'escola.

Vivència de la personat davant d'accions de cura de la subjectivitat o integralitat.

Sistema educador/a-alumne/a com una manera de circumscriure el treball de l'educador/a.

Desenvolupem aquestes propietats amb les seves dimensions de les propietats corresponents. Per a això recorrem a la taula d'Exemplificació de Categories, Subcategories i cites de l'Annex 10, on rellegim totes les cites de les Categories i Subcategories, començant per la categoria de Característiques dels educadors tenint presents aquestes propietats. Agrupem totes les cites que teníem agrupades al voltant de les Categories i Subcategories en unes taules que agrupen les cites al voltant de les propietats, sub-agrupant-les en temes (Informe Cites per a propietats de les Hipòtesis 1 i 2).

Amb aquest exercici fonamentem amb dades (les cites de les entrevistes) la discussió sobre una possible categoria central i preparem el desenvolupament de la mateixa que farem en la codificació teòrica posterior.

4.6.2.4.2 Hipòtesi de categoria central 2: El concepte d'integralitat i el seu contingut, és a dir, com l'educador/a considera o conceptualitza la integralitat o quina consciència en té.

És a dir, que l'educador/a es posa davant de l'alumne/a amb una concepció implícita o pre-concepció sobre l'alumne/a com a unitat, com a realitat integral, que té en compte, més a mesura que té més experiència docent, per dur a terme la seva activitat educativa. Ho formulem com a possible *categoria central* o principal en els termes següents:

Els docents es posen davant dels alumnes considerant [de manera implícita] la seva integralitat i la tenen present en la seva actuació. ("Consciència [de la integralitat] mobilitzadora" o breument, "consciència mobilitzadora")

Per iniciar el desenvolupament d'aquesta categoria, redactem un memoràndum per definir-la millor.

Taula 27. Hipòtesi de formulació de la 2a categoria central

Hipòtesi de denominació de categoria central	Memoràndum
Els docents es posen davant dels alumnes considerant de manera implícita la seva integralitat i la tenen present i els influencia en la seva actuació en una educació que entenen com a integral (“Consciència mobilitzadora”)	El/la docent en l'exercici de la seva funció, molt orientada a la transmissió de continguts, de valors, fruit de la seva experiència i reflexió personal, viu com quelcom natural, normal, evident, com un aspecte de la seva sensibilitat o comprensió de l'alumne/a, que la dimensió subjectiva i integral de l'alumne/a és molt important per a la realització de la seva funció. Es situa davant d'aquesta dimensió sense partir en general de reflexions sobre la subjectivitat de l'alumne/a, però amb una consciència o pre-comprensió d'aquesta subjectivitat i integralitat. El concepte d'educació integral es veu com un suport a aquesta manera de posar-se davant de l'alumne/a.

Propietats

Davant aquesta possible categoria central al voltant del concepte d'integralitat, és a dir, com la comprensió o la conceptualització de la integralitat s'origina, es desenvolupa i es fa present en el/la mestre o professor/a, i com posteriorment aquest/a actua com a tal tenint present aquella comprensió o conceptualització i finament en fa una vivència i experiència personal, a partir de l'anàlisi de les Subcategories associades a aquesta possible categoria central i dels Codis i

Cites associades, i de l'anàlisi dels memoràndums i fent comparació constant, constatem que se'ns aporten dades que ens permeten desenvolupar reflexions al voltant de:

- D'on prové, com s'hi arriba,
- Com es reforça o cuida,
- Com es tematitza o formula conceptualment,
- Quina consciència se'n té,
- Com es concreta en la pràctica docent,
- Quina vivència se'n fa.

D'aquests sis punts, els dos darrers, tenen molts aspectes comuns amb les propietats Iniciatives sobre la cura de la dimensió integral i Vivència dels docents davant de concrecions didàctiques de la hipòtesi de categoria central anterior ("Característiques de l'educador"). La diferència està en què en el punt de Com es concreta en la pràctica docent aquí ho fem des de la perspectiva del concepte. A Quina vivència se'n fa, considerem la vivència associada a la comprensió del concepte més que vivència de l'activitat. En l'anàlisi de les cites a associar a les diferents propietats, afegirem només aquelles que aportin un nou valor específic.

Tenint en compte l'anterior, els sis punts anteriors constitueixen el que denominem propietats, característiques o atributs de la categoria central hipotètica 2, que formulem de la manera següent:

Origen d'aquesta consciència o sensibilitat.

Aprenentatge d'aquesta consciència o sensibilitat.

Comprensió de la integralitat de la persona que considero.

Autoconsciència¹⁷⁷ d'aquesta consideració de la persona.

Accions que es deriven d'aquesta autoconsciència.

Experiència personal en tenir la cura de la integralitat dels alumnes

¹⁷⁷ En el procés de comparar constantment hem considerat els conceptes consciència, (auto)-consciència i autoconsciència per formular aquesta propietat. Fruit del procés de codificació hem cregut que el terme autoconsciència, expressa més clarament la consciència reflexa, l'observació de si mateix, adonar-se que la comprensió teòrica que hom té de la persona es correspon amb l'experiència personal d'aquella comprensió, que hem observat en les dades.

Hem narrativitzat les dues possibles categories centrals per a la seva anàlisi i discussió i poder tenir més elements per seleccionar aquella que ha de ser promocionada com a categoria central.

4.6.2.4.3 Comentaris sobre la narrativització de les hipòtesis

De la mateix manera que amb la Hipòtesi 1, amb la Hipòtesi 2 hem desenvolupat les propietats amb les seves dimensions de les propietats corresponents. Per a això recorrem a la taula d'Exemplificació e categories, subcategories i cites de l'Annex 10, que rellegim la categoria del Concepte integralitat tenint presents aquestes propietats. Amb aquest exercici fonamentem amb dades (les cites de les entrevistes) la discussió sobre una possible categoria central i preparem el desenvolupament de la mateixa que farem en la codificació teòrica posterior.

Durant el procés de desenvolupament de les propietats i dimensions de les propietats de les possibles categories centrals han aparegut noves cites que no havíem considerat com a tals en la primera codificació oberta. Les hem assenyalat, codificat i incorporant a l'annex d'Exemplificació de Categories i Subcategories amb cites per tal de tenir-les presents en les etapes posteriors.

Les dues formulacions de possibles categories centrals que hem fet emergeixen sorprenentment. Són formulacions que podríem dir de sentit comú. Però ahora no són evidents per als entrevistats ni per a l'investigador. És significativa la quantitat de pauses i de silencis o dubtes que es plantegen al llarg d'aquestes entrevistes.

No s'ha tractat de formulacions esperades, menys buscades. A les preguntes que orienten les entrevistes, de què és per a tu l'educació integral, fas alguna cosa per a aquesta educació integral, i quines dificultats hi trobes, no suggereixen cap resposta, ni indueixen cap resposta.

La hipòtesi de treball que origina la recerca és una reflexió teòrica, una especulació. Hi ha el coneixement de l'existència el concepte interioritat que s'utilitza en diverses reflexions i iniciatives educatives i no es té cap certesa de la seva validesa o utilitat per a una educació integral seguint la comprensió que ens proporciona el marc normatiu. El que ens diuen aquestes dues possibles categories central no parla de cap denominació, ni de cap especulació. Ens parla de fets, de processos socials, psicològics, que es perceben en les dades que obtenim de les entrevistes: una influències de diversos factors interns i externes en la comprensió del que pot voler dir educació integral, i com aquesta comprensió influència en un comportament o una pràctica espontània que duen a terme els docents en trobar-se amb els alumnes.

Seguint Strauss i Corbin, considerem que aquí ens trobem en la situació de "veure més enllà del que és obvi, per descobrir allò que és nou" (Strauss i Corbin, 2002, 52).

Les propietats de les dues possibles categories centrals tenen molta semblança, però es tracta de dos enfocaments diferents. Sempre tenint present la pregunta per l'educació integral, en la hipòtesi 1 al voltant de la categoria que hem anomenat tipologia dels educadors ens centrem en l'educador, el que és, el seu rol, la seva formació, què fa i com fa la seva feina, com la viu. En la hipòtesi 2 al voltant del concepte d'integralitat i com és comprès, ens centrem en l'origen de la sensibilitat i interès per part de l'educador, el desenvolupament d'aquesta sensibilitat, la seva conceptualització, i que finalment es concreta en l'acció i de la qual en fa una experiència.

El que hem pretès en aquest punt és preparar i justificar la decisió de quina de les dues hipòtesi de categoria central promocionem a categoria central. Un cop puguem decidir la categoria central, més endavant en la codificació teòrica, aprofundirem en aspectes de les propietats i dimensions necessaris per desenvolupar la categoria central que en aquest punt no hem aprofundit suficientment.

4.6.2.5 Hipòtesi d'una categoria central o principal

De l'apartat anterior obtenim un conjunt de Categories i Subcategories relacionades, entre les que hem identificat dues Categories que podrien ser Categories centrals:

- El concepte d'integralitat i senceritat i el seu contingut, és a dir, com l'educador/a considera la integralitat o quina consciència en té.
- Característiques dels educadors, —és a dir, les característiques, condicionaments, formació, experiència que l'educador té de la integralitat i senceritat.

Fent l'anàlisi de les dues hipòtesi i la seva discussió estem anant i retornant repetidament a les dades, i generem condicions de reflexió sobre les dades que contribueixen a la qualitat de la seva anàlisi i a l'emergència de la categoria central. Com hem dit en diverses ocasions, aplicant la Teoria fonamentada no seguim un camí lineal sinó que per una banda avancem en paral·lel amb diverses reflexions, per exemple codificant axialment i seguint fent codificacions obertes, i per altra avancem en espiral retornant sobre les mateixes dades des d'un procés analític que incrementa la quantitat d'informació de la qual disposem per analitzar-les i per tant incrementa la qualitat de la nostra anàlisi.

Analitzant, per mitjà dels mapes conceptuals anteriors elaborats amb Atlas.ti, les relacions i la seva Densitat (nombre i tipus de relacions) i preguntant-nos què passa amb les dades quan les comparem, veiem com la Categoria Concepte té un caràcter explicatiu molt important de la majoria de categories. Té relacions causals amb la majoria de Categories, a diferència de la categoria Característiques de l'educador/a que no té relacions causals. La força de les relacions causals és fonamental per explicar la resta de Categories. Això ens porta a donar molta importància a la Categoria Concepte com a explicació central.

Analitzant la Fonamentació (nombre de cites) que es recull en la Taula de freqüència de codis en les entrevistes en funció de les Categories analitzades,

veiem com la Categoria Característiques dels educadors té el major nombre de cites, i això en totes les entrevistes. Revisant les entrevistes i el seu contingut constatem que les preguntes al voltant de la persona de l'educador/a són més freqüents, i es tendeix a estendre's més en parlar del que l'educador/a fa, pensa, com es comporta, què l'ha influenciat... aspectes sociològics i biogràfics. Constatem també la dificultat per conceptualitzar, per fer abstracció, per la qual cosa les reflexions sobre el concepte són menors. Si observem les entrevistes amb menor nombre de cites en la Categoria Concepte -entrevistes 3 i 10-, corresponen a persones que en l'entrevista s'han estès molt en l'anècdota, la descripció biogràfica i de situacions, cosa que fa pensar en un menor interès d'aquestes persones en la conceptualització.

Analitzant les propietats trobem que aquestes ens aporten poc tractant-se de dues categories molt properes, en què en una insistim en allò que condiona i fa moure a la persona (Característiques de l'educador), en què subratllem les influències exteriors a la persona, i en la segona insistim en aquella comprensió que justifica el moviment o l'acció de la persona (Concepte d'integralitat), en què insistim en les influències internes a l'educador.

Fent una relectura de les Subcategories associades a cada Categoria, dels Codis i Cites corresponents i fent una comparació constant d'elles i de la relectura dels Memoràndums creiem raonable que la Categoria Concepte pugui ser explicativa d'un procés social bàsic en l'explicació de com els educadors actuen envers l'objectiu de l'educació integral.

Troblem, doncs, que hi ha una idea o concepte o explicació central o principal al conjunt de Categories i Subcategories. Aquesta idea o conceptualització principal o central és una idea nova o conceptualització que apareix, que sembla concentrar informació que ens ajuda a articular amb un sentit el conjunt del que ens diuen les Categories i Subcategories.

Per tot l'anterior considerem que la categoria *El concepte d'integralitat i el seu contingut*, és a dir, com l'educador/a considera la integralitat o quina consciència en té sembla tenir més característiques per complir amb els criteris de ser categoria central. Abans d'anomenar-la definitivament com a *categoria* central o principal l'hem de formular més, precisar, i confirmar que compleix els requisits d'una categoria central.

4.6.2.5.1 Anàlisi de les Categories i Subcategories de la codificació oberta vinculades a la possible categoria central

Per seguir "fent parlar les dades" analitzem les Categories i Subcategories de la Codificació oberta vinculades a la categoria central (seguint el que s'ha explicat anteriorment a Anàlisi de les xarxes de relacions d'algunes categories considerades, apartat 4.6.2.3.2).

La Categoria Concepte:

- és causa de 4 Categories
- està associada a 3 Categories entre elles la de Característiques dels educadors
- conté 2 Subcategories

Taula 28. Anàlisi de la xarxes de relacions de la categoria central

CATEGORIA CENTRAL :	EL CONCEPTE D'INTEGRALITAT I EL SEU CONTINGUT
És CAUSA de les Categories:	
METODOLOGIES PER A L'ATENCIÓ A LA SUBJECTIVITAT	
CONSEQÜÈNCIES, EFECTES I RESULTATS D'UNA PEDAGOGIA DE LA SUBJECTIVITAT	
PRÀCTIQUES EDUCATIVES ACTUALS	
PROSPECTIVA I PROPOSTES EDUCATIVES	

Està ASSOCIADA a les Categories :
EL PAPER DELS ALUMNES
COM S'ARRIBA A LA SITUACIÓ ACTUAL I CONTEXT ACTUAL
CARACTERÍSTIQUES DELS EDUCADORS
CONTÉ a les Subcategories:
Relacionant cura de subjectivitat amb ideologia
Dimensió interna de la subjectivitat i relació
Parlar del món subjectiu

El concepte d'integralitat, allò que entenem per integralitat, condiona directament les metodologies que utilitzarem per concretar el que hem comprès, les practiques que es duen a terme i també directament sobre les conseqüències i resultats. Per exemple és diferent si per integralitat entenem bàsicament emocions o si entenem "més coses". Ens diuen a les entrevistes:

- (1:56) No són només emocions, és alguna cosa més.
- (3:1)M'agrada veure la persona amb les seves emocions, l'estat d'ànim que porten cada dia, perquè varia molt.
- (5:4)El treball de les emocions seria una petita part d'això.
- (1:39) i (1:60) Aquestes emocions que sentim, aquests records que ens venen, imatges, tot un món que com que és abstracte i no el podem agafar, no el podem tocar, ens costa identificar, i ens costa saber què hem de fer amb allò.

Al mateix temps, la prospectiva, les propostes que podem plantejar en perspectiva de futur depenen directament d'aquesta comprensió del concepte d'integralitat.

Les Categories *El paper dels alumnes*, el *Com s'arriba a la situació actual i context actual* i les *Característiques dels educadors* són categories associades però no tenen una relació causal.

El procés pel qual s'arriba a la situació actual i el context actual no estan causats per aquesta comprensió de la integralitat sinó que hi tenen una associació. És un fet previ, que tampoc és la causa de la comprensió que es tingui avui. Igualment les *Característiques dels educadors*, no estan causades per aquesta comprensió de la integralitat sinó que existeix una associació. La comprensió influeix en els educadors, en les seves característiques, però no d'una manera causal.

Les Subcategories relacionades amb la categoria central són components d'aquesta:

- La relació que hi pot haver entre la comprensió de la integralitat humana amb alguna ideologia
- L'aspecte relacional de la integralitat
- El parlar de la integralitat o món subjectiu

Aquestes Subcategories subratllen aspectes de la Categoria, però no afegixen força al paper explicatiu de la categoria central del procés social bàsic que volem descriure.

4.6.2.5.2 Redacció del procés social bàsic

La idea central o principal, no pren necessàriament la formulació literal que hem fet de la categoria *Concepte d'integralitat i el seu contingut* o una altra categoria o subcategoria que prové de la Codificació oberta. Com hem fet abans en l'apartat 4.6.2.4 Possibles categories centrals, hem narrat el que fins ara hem treballat amb la denominació que hem fet servir per a la Categoria. És a dir, a partir de la categoria, de l'anàlisi de les subcategories, codis i cites associades i dels Memos que hem escrit, fem un pas d'abstracció que ens permeti descriure el procés social bàsic que entenem que està fonamentat en les dades.

Dit d'una altra manera, elaborant una narració de la idea o concepte que concentra allò que es desprèn de l'anàlisi, exploració i qüestionament de les

dades, relectura de les Categories i Subcategories i les seves relacions, lectura dels memoràndums, en el nostre cas ens porta a tenir present que el concepte d'integralitat, el que conté, el que significa, té un paper central en relació amb el conjunt de Categories i Subcategories.

Ens adonem que aquest concepte d'integralitat, tanmateix, no s'explicita, no es formula, alhora que els docents, de manera implícita el tenen present. Aquest tenir-lo present vol dir que en la seva acció didàctica a l'aula i alhora que busquen assolir els objectius curriculars, es relacionen amb els alumnes tenint present la comprensió que tenen d'aquesta integralitat de l'alumne/a. Al mateix temps, els docents s'adonen com en tenir present aquesta integralitat de l'alumne/a assolixen millors els objectius d'aprenentatge.

Desenvolupant el que s'ha treballat en la hipòtesi de la categoria central 2, fem ara la hipòtesi que la categoria central podria ser el que hem anomenat "consciència mobilitzadora" que hem explicat amb aquest memoràndum:

Taula 29. Hipòtesi de categoria central

Hipòtesi de denominació de categoria central	Memoràndum
<p>Consciència mobilitzadora:</p> <p>Els/les docents es posen davant dels i les alumnes considerant de manera implícita la seva integralitat i la tenen present en la seva actuació</p>	<p>El/la docent en l'exercici de la seva funció, molt orientada a la transmissió de continguts, de valors, fruit de la seva experiència i reflexió personal, viu com quelcom natural, normal, evident, que la integralitat de l'alumne/a és molt important per a la realització de la seva funció.</p> <p>Es situa davant d'aquesta integralitat sense partir en general de reflexions sobre la subjectivitat de l'alumne/a o l'estructura de la persona. El concepte d'educació integral es veu com un suport a aquesta manera de donar</p>

Hipòtesi de denominació de categoria central	Memoràndum
	importància a tot el que és l'alumne/a, de totes les dimensions de l'alumne/a.

La formulació d'aquesta categoria i el seu desenvolupament seguirà un procés iteratiu. A mesura que anem incorporant noves entrevistes i codificant-les (en les etapes de codificació oberta, codificació axial i codificació teòrica), anirem reescriuint, modificant i fins i tot rebutjant aquesta categoria si és el cas (i aleshores caldrà identificar-ne una altra). Per seguir confirmant l'adequació d'aquesta categoria en fem una discussió de les característiques que hauria de tenir¹⁷⁸.

4.6.2.5.3 Discussió sobre la categoria central

Davant de la hipòtesi d'una categoria central ens plantejem si té les condicions per ser categoria central i per a això ens plantejem varies preguntes:

- és un procés social bàsic
- és coherent
- encaixa amb les C del paradigma de codificació: causes, condicions, conseqüències, covariàncies, contingències i context
- funciona en tots els casos (és a dir, en totes les entrevistes)

Procés social bàsic

Entenent com a procés social bàsic aquelles dinàmiques (procés) que impliquen persones i grups (social) les conseqüències de les quals es consideren

¹⁷⁸ En el nostre cas s'ha confirmat aquesta categoria com a central. Però podria haver passat que a mesura que fem noves entrevistes, amb les sessions de grups focals i amb les entrevistes de mostreig teòric, ens adonéssim que la proposta de categoria central no era adequada. Aleshores l'hauríem de rebutjar i fer una altra proposta, que caldria també discutir.

essencials per construir la realitat social, material i immaterial¹⁷⁹. Es creen canvis fruit del procés.

Aquesta categoria explica com la comprensió d'un objectiu educatiu, l'educació integral, i del que és la persona, la integralitat de la persona, intervé per a una acció que es considera molt important. És a dir, mobilitza el comportament dels docents i els porta a dur a terme accions concretes en la seva activitat docent per ocupar-se o per atendre aquesta integralitat que es considera clau i condicionant de tot l'aprenentatge.

Coherència

L'acció docent es fonamenta en uns objectius pedagògics i en una persona, el/la docent, que ha rebut la formació en continguts, metodologies adequada als objectius i amb les competències professionals per dur-la a terme, disposant d'uns recursos i suports. El que en aquesta recerca denominem "Consciència mobilitzadora" respon a una pregunta sobre un objectiu pedagògic que el nostre marc normatiu posa en un lloc prioritari¹⁸⁰. Per tant aquesta categoria té coherència dins del context en què es situa.

Encaix en el paradigma de codificació (de les 6 C: causes, condicions, conseqüències, covariàncies, contingències i context)

¹⁷⁹ La realitat social es construeix per interaccions (comportaments, accions entre persones), comunicació (el llenguatge i el sentit que transmetem), per la socialització (que suposa extensió en el grup i interiorització en les persones), per l'agrupament-associació de les persones, pels rols que assumeixen les persones, etc. Es dona una interacció entre tots aquests components. Un procés social porta a canviar des d'una situació inicial a una situació final. Els processos socials acostumen a agrupar-se en processos d'assimilació, de cooperació, de competència, d'acomodació i de conflicte. La Teoria fonamentada ajuda a identificar processos socials bàsics, patrons de comportament rellevants per a les persones d'un col·lectiu. Veure: Glaser, B.G, Hon; Holton, J (2005). Basic Social Processes. *The Grounded Theory Review*, vol 4, no.3, 1-27

¹⁸⁰ Generalitat de Catalunya. Departament de Presidència (2009). *Llei 12/2009 de 10 de juliol, d'educació (LEC)*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, art 2, 2.a

La *consciència mobilitzadora* encaixa en el paradigma de codificació. Més avall en el l'apartat 4.6.2.6 *Treball sobre les Categories i Subcategories per encaixar-les en un paradigma de codificació* s'explica més extensament aquest encaix.

Caràcter explicatiu de tots els casos

En totes les entrevistes veiem com aquesta consciència mobilitzadora està present, per bé que el grau d'explicitació o l'autocomprensió de la mateixa varia molt entre persones. No s'explica en cap cas l'acció docent que s'explica a les entrevistes amb independència de la comprensió del que és la integralitat o del com ha de ser el tracte a la integralitat de l'alumne/a.

4.6.2.6 Treball sobre les Categories i Subcategories per encaixar-les en un paradigma de codificació

Per seguir fent emergir una teoria o explicació que estigui fonamentada en les dades, tenint present la categoria central o principal que acabo d'identificar, articulo les altres Categories i Subcategories al voltant de codis o categories axials, també denominats codis teòrics (que obtinc de les famílies de codis de Glaser, com és la dels 6 codis axials denominada de les 6 C, perquè tots comencen per C, que segueix, o del paradigma de Strauss o d'uns altres codis que puc crear).

Aquí fem evolucionar les Categories i Subcategories de la codificació oberta i de l'inici de la codificació axial, a una nova formulació de Categories i Subcategories per acabar la codificació axial:

- Fem una nova distribució de Categories i Subcategories en funció dels codis teòrics o axials, és a dir, les agrupem al voltant dels codis teòrics o axials.
- Mantenim o reescrivim narrativament les *categories* (que provenen de la codificació oberta) que ens serveixin.
- Creem si ens cal noves categories associades als *codis axials*

- Revisem i re-escrivim, si ens cal, les subcategories també narrativament i en creem de noves.
- Rebutgem aquelles Categories i Subcategories que no ens serveixen perquè no s'ajusten als codis axials.
- Reagrupem Categories i Subcategories al voltant dels *codis teòrics o axials*

Tots els passos anteriors els fem escrivint memoràndums que ens permetin seguir i documentar i justificar el procés reflexiu que fem.

Al voltant dels codis teòrics de Glaser¹⁸¹ que ens faran de codis axials, que hem mostrat en l'apartat 4.5.5.2.2. de Paradigmes de codificació: estructuració de les relacions al voltant d'eixos i tipus de relacions podem agrupar les Subcategories i Categories que tenim fruit de la codificació oberta. Tanmateix cal dir que sovint ens ajuden més a treballar les Subcategories que les Categories, perquè les Subcategories tenen més concreció. Però si una Categoria ens serveix també la disposem al voltant d'un codi axial.

En la taula posterior, assignarem les Subcategories (i si és possible Categories¹⁸²) als diferents codis axials.

Seguint els tipus de relacions entre categories detallades anteriorment en aquest capítol (dins de l'apartat 4.5.5.2.2 de la Codificació axial) i d'acord als codis teòrics denominats de les 6C de Glaser, a cada subcategoria de la codificació oberta li assignem un dels codis teòrics de Glaser. Mostrem les taules fetes amb 11 entrevistes codificades i amb 16 entrevistes codificades per mostrar l'estabilitat a la que hem arribat. Només en un cas, fruit de l'anàlisi de les relacions, hem canviat l'assignació d'un codi teòric a una subcategoria. Posem les Categories i Subcategories amb l'ordre establert en la llista definitiva de l'Annex 10. Recordem, com s'ha indicat en l'annex 10, que entre l'entrevista 11 i la 16 hi ha hagut petites modificacions terminològiques, s'ha rebutjat una subcategoria i s'han inclòs dues noves subcategories.

¹⁸¹ Que són els que hem escollit i justificat perquè s'adaptin millor a aquesta recerca (apartat 4.5.5.2.3 d'*Elecció d'una família de codis teòrics*)

¹⁸² Quan totes les Subcategories d'una Categoria les podem assignar a un mateix codi teòric, podem dir que la Categoria també correspon al mateix codi teòric.

4.6.2.6.1 Taula d'assignació de Categories i Subcategories als Codis teòrics

Seguidament mostrem en diverses taules el progrés dut a terme en l'assignació de Categories i Subcategories que hem obtingut en la Codificació oberta als Codis teòrics per dur a terme la Codificació axial. D'aquesta manera mostrem l'estabilitat dels mateixos i la saturació de la informació.

Taula 30. Assignació de Categories i Subcategories als codis teòrics (amb 11 entrevistes)

CATEGORIA I SUBCATEGORIA (de la codificació oberta) (fet amb 11 entrevistes)	CODI TEÒRIC
PRÀCTIQUES EDUCATIVES ACTUALS	
A l'escola es fan activitats explícites d'atenció a la subjectivitat	Conseqüència
A l'escola fan activitat implícites d'atenció a la subjectivitat	Conseqüència
Trobem dificultats i aspectes a millorar en les activitats explícites	Covariació
EL PAPER DELS ALUMNES	
Reaccions i respostes dels alumnes (els alumnes reaccionen i responen)	Context
Responen a la relació	Conseqüència
Vivències i necessitats dels alumnes, en general	Context
Resposta acadèmica i de clima d'aula per a l'aprenentatge	Conseqüència
Tipus de respostes i sentiments	Conseqüència
EL CONCEPTE D'INTEGRALITAT I DEL SEU CONTINGUT	
Components de la subjectivitat	Condició
Definició i denominacions de la subjectivitat	Condició
Dificultat per parlar del món subjectiu	Condició
Dimensió interna de la subjectivitat i relació	Causa
Relacionant cura de subjectivitat amb ideologia	Covariància
CONSEQÜÈNCIES, EFECTES I RESULTATS D'UNA PEDAGOGIA DE LA SUBJECTIVITAT	Conseqüència
Els efectes són validables externament	Conseqüència
Valoració i interrelació per part de diferents actors	Conseqüència
Té efectes sobre sistema educatiu	Conseqüència
COM S'ARRIBA A LA SITUACIÓ ACTUAL I CONTEXT ACTUAL	
Contextualització temporal	Context
El que aporta la formació universitària	Contingència
El marc que proporcionen les normes	Covariància

Història, procés, reptes, entorn actual	Context
Comprensió que avui tenim de l'escola i les relacions	Context
METODOLOGIES I ATENCIÓ AL MÓN INTERIOR	Covariància
Acompanyament relacional i interaccional	Covariància
Experiència personal del mestre i aprofitament d'ocasions i estil	Covariància
Metodologies i pràctiques didàctiques	Covariància
TIPOLOGIA DELS EDUCADORS	
Com docents consideren la integralitat de l'alumne	Causa
Descoberta, pensament, valoració, interès i cura dels docents sobre la dimensió subjectiva	Condicions
Descoberta influïda per la relació	Condicions
Iniciatives sobre cura de la dimensió subjectiva a l'escola	Conseqüència
La relació educador-alumne/a com un sistema i cura de la dimensió subjectiva	Condicions
Vivència dels docents en les activitats de cura de la dimensió subjectiva	Causa
Autoconsciència i cura de si mateix	Causa
Comprensió dels seus objectius i maneres de fer com a docent	Covariància
PROSPECTIVA I PROPOSTES EDUCATIVES	
Criteris i orientacions per a les estratègies d'aprenentatge	Contingència
Formació docent per a una pedagogia curosa amb la dimensió subjectiva	Covariància
Importància, responsabilitat i grans objectius de l'escola i de la societat	Contingència

I amb 16 entrevistes,

Taula 31. Assignació de Categories i Subcategories als codis teòrics (amb 16 entrevistes)

CATEGORIA I SUBCATEGORIA (de la codificació oberta), fet amb 16 entrevistes	Codi teòric
PRÀCTIQUES EDUCATIVES ACTUALS A L'AULA	
A l'escola es fan activitats explícites d'atenció a la integralitat	Conseqüència
A l'escola fan activitat implícites d'atenció a la integralitat	Conseqüència
Trobem dificultats i aspectes a millorar en les activitats explícites o implícites	Covariància
EL PAPER DELS ALUMNES	
Vivències i necessitats dels alumnes	Context

CATEGORIA I SUBCATEGORIA (de la codificació oberta), fet amb 16 entrevistes	Codi teòric
Reaccions i respostes dels alumnes (els alumnes reaccionen i responen)	Conseqüència
Tipus de respostes i sentiments	Conseqüència
Resposta acadèmica i de clima d'aula per a l'aprenentatge	Conseqüència
Reacció dels alumnes a la relació	Conseqüència
EL CONCEPTE D'INTEGRALITAT I DEL SEU CONTINGUT	
Definició i denominacions de la integralitat	Condicions
Components de la integralitat i la seva relació entre ells	Condicions
La relació com a component de la integralitat	Causa
Dimensió interna de la integralitat	Causa
Diversitat de comprensió cultural de la integralitat	Covariància
Parlar de la integralitat	Condicions
CONSEQÜÈNCIES, EFECTES I RESULTATS D'UNA PEDAGOGIA DE LA INTEGRALITAT	Conseqüència
Els efectes són validables externament	Conseqüència
Valoració i interrelació per part de diferents actors	Conseqüència
Té efectes sobre sistema educatiu	Conseqüència
COM S'ARRIBA A LA SITUACIÓ ACTUAL I CONTEXT ACTUAL	
Contextualització temporal	Context
El que aporta la formació	Contingència
El marc que proporcionen les normes	Covariància
Història, procés, reptes, entorn actual	Context
Comprensió que avui tenim de l'escola, de l'educació integral i les relacions	Context
METODOLOGIES I ATENCIÓ A LA INTEGRALITAT	Covariància
Acompanyament relacional i interaccional	Covariància
Experiència personal del mestre i aprofitament d'ocasions i estil	Covariància
Metodologies i pràctiques didàctiques i d'intervenció	Covariància
CARACTERÍSTIQUES DELS EDUCADORS	
Diversitat d'influències per a la descoberta, pensament i valoració de la Integralitat (ORIGEN)	Condicions
Descoberta influïda per la relació (RELACIÓ)	Condicions
Autoconsciència, caràcter i cura de si mateix (CONSCIÈNCIA)	Causa
Com docents consideren la integralitat de l'alumne/a (CONCEPTE)	Causa
Comprensió dels seus objectius i maneres de fer com a docent (ROL DOCENT)	Covariància
Iniciatives sobre la cura de la integralitat a l'escola (ACCIÓ)	Conseqüència
Vivència dels docents en les activitats de cura de la integralitat (VIVÈNCIA-SENSIBILITAT)	Causa

CATEGORIA I SUBCATEGORIA (de la codificació oberta), fet amb 16 entrevistes	Codi teòric
La relació educador-alumne/a com un sistema necessari per a l'aprenentatge i cura de la integralitat (RELACIÓ)	Condicions
PROSPECTIVA I PROPOSTES EDUCATIVES	
Criteris i orientacions per a les estratègies d'ensenyament i aprenentatge	Contingència
Formació docent per a una pedagogia curosa amb la integralitat	Covariància
Importància, responsabilitat i grans objectius de l'escola i de la societat	Contingència

I ordenat per Codis teòrics:

Taula 32. Assignació de Categories i Subcategories als codis teòrics, ordenades

CATEGORIA I SUBCATEGORIA Fet amb 11 entrevistes	CODI TEÒRIC
Autoconsciència i cura de si mateix	Causa
Com docents consideren la integralitat de l'alumne/a	Causa
Dimensió interna de la subjectivitat i relació	Causa
Vivència dels docents en les activitats de cura de la dimensió subjectiva	Causa
A l'escola es fan activitats explícites d'atenció a la subjectivitat	Conseqüència
A l'escola fan activitat implícites d'atenció a la subjectivitat	Conseqüència
Els efectes són validables externament	Conseqüència
Iniciatives sobre cura de la dimensió subjectiva a l'escola	Conseqüència
Responen a la relació	Conseqüència
Resposta acadèmica i de clima d'aula per a l'aprenentatge	Conseqüència
Té efectes sobre sistema educatiu	Conseqüència
Tipus de respostes i sentiments	Conseqüència
Valoració i interrelació per part de diferents actors	Conseqüència
CONSEQÜÈNCIES, EFECTES I RESULTATS D'UNA PEDAGOGIA DE LA SUBJECTIVITAT	Conseqüència
Criteris i orientacions per a les estratègies d'aprenentatge	Contingència
El que aporta la formació universitària	Contingència
Importància, responsabilitat i grans objectius de l'escola i de la societat	Contingència
Comprensió que avui tenim de l'escola i les relacions	Context
Contextualització temporal	Context
Història, procés, reptes, entorn actual	Context
Necessitats dels alumnes	Context
Reaccions i respostes dels alumnes (els alumnes reaccionen i responen)	Context

Components de la subjectivitat	Condicions
Definició i denominacions de la subjectivitat	Condicions
Dificultat per parlar del món subjectiu	Condicions
Descoberta influïda per la relació	Condicions
Descoberta, pensament, valoració, interès i cura dels docents sobre la dimensió subjectiva	Condicions
La relació educador-alumne/a com un sistema i cura de la dimensió subjectiva	Condicions
Troblem dificultats i aspectes a millorar en les activitats explícites	Covariància
Acompanyament relacional i interaccional	Covariància
Comprensió dels seus objectius i maneres de fer com a docent	Covariància
El marc que proporcionen les normes	Covariància
Experiència personal del mestre i aprofitament d'ocasions i estil	Covariància
Formació docent per a una pedagogia curosa amb la dimensió subjectiva	Covariància
Metodologies i pràctiques didàctiques	Covariància
Relacionant cura de subjectivitat amb ideologia	Covariància
METODOLOGIES I ATENCIÓ AL MÓN INTERIOR	Covariància

CATEGORIA I SUBCATEGORIA (fet amb 16 entrevistes)	Codi teòric
Autoconsciència, caràcter i cura de si mateix (CONSCIÈNCIA)	Causa
Com docents consideren la integralitat de l'alumne/a (CONCEPTE)	Causa
Dimensió interna de la integralitat	Causa
La relació com a component de la integralitat	Causa
Vivència dels docents en les activitats de cura de la integralitat (VIVÈNCIA-SENSIBILITAT)	Causa
A l'escola es fan activitats explícites d'atenció a la integralitat	Conseqüència
A l'escola fan activitat implícites d'atenció a la integralitat	Conseqüència
Els efectes són validables externament	Conseqüència
Iniciatives sobre la cura de la integralitat a l'escola (ACCIÓ)	Conseqüència
Reacció dels alumnes a la relació	Conseqüència
Resposta acadèmica i de clima d'aula per a l'aprenentatge	Conseqüència
Té efectes sobre sistema educatiu	Conseqüència
Tipus de respostes i sentiments	Conseqüència
Valoració i interrelació per part de diferents actors	Conseqüència
Reaccions i respostes dels alumnes (els alumnes reaccionen i responen)	Context
CONSEQÜÈNCIES, EFECTES I RESULTATS D'UNA PEDAGOGIA DE LA SUBJECTIVITAT	Conseqüència
Criteris i orientacions per a les estratègies d'ensenyament i aprenentatge	Contingència
El que aporta la formació	Contingència
Importància, responsabilitat i grans objectius de l'escola i de la societat	Contingència

CATEGORIA I SUBCATEGORIA (fet amb 16 entrevistes)	Codi teòric
Comprensió que avui tenim de l'escola, de l'educació integral i les relacions	Context
Contextualització temporal	Context
Història, procés, reptes, entorn actual	Context
Vivències i necessitats dels alumnes	Context
Components de la integralitat i la seva relació entre ells	Condicions
Definició i denominacions de la integralitat	Condicions
Parlar de la integralitat	Condicions
Descoberta influïda per la relació (RELACIÓ)	Condicions
Diversitat d'influències per a la descoberta, pensament i valoració de la Integralitat (ORIGEN)	Condicions
La relació educador-alumne/a com un sistema necessari per a l'aprenentatge i cura de la integralitat (RELACIÓ)	Condicions
Trobem dificultats i aspectes a millorar en les activitats explícites o implícites	Covariància
Acompanyament relacional i interaccional	Covariància
Comprensió dels seus objectius i maneres de fer com a docent (ROL DOCENT)	Covariància
Diversitat de comprensió cultural de la integralitat	Covariància
El marc que proporcionen les normes	Covariància
Experiència personal del mestre i aprofitament d'ocasions i estil	Covariància
Formació docent per a una pedagogia curosa amb la integralitat	Covariància
Metodologies i pràctiques didàctiques i d'intervenció	Covariància
METODOLOGIES I ATENCIÓ AL MÓN INTERIOR	Covariància

Entre les dues taules no hi ha hagut variacions substancials, tret de modificar la denominació d'alguna categoria o subcategoria i rebutjar una subcategoria i afegir-ne dues, que hem assignat a categories axials com s'indica ressaltant-ho amb color¹⁸³.

No totes les Categories i Subcategories d'aquesta taula les utilitzem necessàriament per formular Categories axials i Subcategories axials.

¹⁸³ Respecta a la llista feta amb 11 entrevistes:

- deixem la referència a la subjectivitat o dimensió subjectiva o món interior i parlem d'integralitat.
- Hem rebutjat la subcategoria Relació cura de la subjectivitat amb ideologia.
- Hem afegit (dins de la Categories El concepte d'integralitat i del seu contingut) les subcategories La relació com a component de la integralitat i Diversitat de comprensió cultural de la integralitat.

4.6.2.6.2 Descripció dels codis teòrics

Ara procedim, en primer lloc, a descriure narrativament els codis teòrics (Causa, Condició, Conseqüència, Context, Contingència, i Covariació), creant les categories que necessitem per a la seva explicació.

En un segon moment, però fent una comparació permanent de codis, fem memoràndums de les subcategories i hi vinculem cites que il·lustrin les subcategories.

Partim de la redacció narrativitzada de la categoria central i de la seva explicació que hem expressat anteriorment a la Taula 29:

<i>Categoria central</i>	<i>Memoràndum</i>
<p>Consciència mobilitzadora:</p> <p>Els/les docents es posen davant dels i les alumnes considerant de manera implícita la seva integralitat i la tenen present en la seva actuació</p>	<p>El/la docent en l'exercici de la seva funció, molt orientada a la transmissió de continguts, de valors, fruit de la seva experiència i reflexió personal, viu com quelcom natural, normal, evident, que la integralitat de l'alumne/a és molt important per a la realització de la seva funció.</p> <p>Es situa davant d'aquesta integralitat sense partir en general de reflexions sobre la subjectivitat de l'alumne/a o l'estructura de la persona. El concepte d'educació integral es veu com un suport a aquesta manera de donar importància a tot el que és l'alumne/a, de totes les dimensions de l'alumne/a.</p>

Per a la descripció narrativa dels codis teòrics, tenim presents totes les Categories i Subcategories que provenen de la Codificació oberta, i ordenades d'acord a l'assignació que hem fet als diferents codis teòrics (veure la Taules 31 i 32 d'assignació de Categories i Subcategories als Codis teòrics). Tanmateix no utilitzem necessàriament ni totes les Categories o Subcategories de la codificació

oberta ni les mateixes formulacions, però partim d'elles i les utilitzem en funció de la força explicativa que tinguin per als codis axials, incrementant així l'abstracció i elaboració de teoria a partir de les dades..

Creem aquelles Categories (que denominarem axials) que ens ajuden a explicar els codis teòrics (causa, condició, conseqüència, context, contingència i covariància). Per cada codi teòric podem escriure dues o més Categories (axials), i per cada Categoria (axial) formulem dues o més subcategories, que denominarem axials, tenint presents les Subcategories de les que disposem alhora que creem si ho necessitem noves subcategories.

Ens preguntem: si "Consciència mobilitzadora" és la categoria central,

- quines categories són causes de la categoria central?
- quines categories són conseqüència de la categoria central?
- quines categories són contingència de la categoria central?
- quines categories són context de la categoria central?
- quines categories són condició de la categoria central?
- quines categories són covariància de la categoria central?

i redactem la resposta a aquestes preguntes, i així creem Categories axials.

En un segon moment el que fem és encaixar, redactant-les narrativament, les Subcategories de la codificació oberta com a Subcategories de les Categories axials que acabem de redactar. Ens trobem amb:

- algunes Subcategories es poden encaixar.
- algunes Subcategories no es poden encaixar.
- cal crear algunes Subcategories noves.

El que fem és, a partir de la Taula d'assignació de Categories i Subcategories als Codis teòrics (taules 31 i 32), crear una nova taula de Categories axials i

Subcategories axials al voltant dels Codis teòrics¹⁸⁴. Aquest és un pas d'abstracció que pretén trobar sentit, lògica explicativa:

- reescrivint les Categories i Subcategories de la codificació oberta com a Categories i Subcategories axials (al voltant dels codis teòrics de les 6c),
- desenvolupant una narració a partir de les dades (cites del text).

Aquest és un moment en el qual passem de l'obertura del text que hem assolit mitjançant la codificació oberta, a l'estructuració del text al voltant dels codis teòrics que hem elegit, per construir una primera explicació a la pregunta de la recerca, que haurem de seguir perfeccionant més endavant en la codificació teòrica. És un moment de creació d'abstracció i de construcció de teoria explicativa, que no es basa en una abstracció pura, sinó en les dades que hem identificat en la codificació oberta, i que exigeix un treball intensiu d'escriptura i de reescriptura, tot estant permanentment en contacte amb les dades (per tan rellegant categories, subcategories, codis, cites, memos).

Per ajudar-nos treballem sobre les Categories i Subcategories de la codificació oberta a les quals hem assignat un codi teòric.

¹⁸⁴ El que ara no fem és limitar-nos a transcriure narrativitzant-la la Taula d'assignació de Categories i Subcategories als Codis teòrics, sinó que creem una taula nova en què les Categories i Subcategories són reescrites, fent una abstracció del treball fet fins ara, com a Categories i Subcategories axials al voltant dels Codis teòrics. Així desenvolupem una reflexió al voltant d'un eix, el que ens proporcionen els codis teòrics de les 6C.

De les Categories i Subcategories associades a Codis teòrics, als Codis Axials

A la taula que segueix assignem codis teòrics a les Categories i Subcategories axials

Taula 33. Pas dels codis oberts als codis axials

CATEGORIA I SUBCATEGORIA (fet amb 16 entrevistes)	Codi teòric	Categoria axial	Subcategoria Axial	Comentaris
Autoconsciència, caràcter i cura de si mateix (CONSCIÈNCIA)	Causa	x		
Com docents consideren la integralitat de l'alumne/a (CONCEPTE)	Causa		x	
Dimensió interna de la integralitat	Causa		x	
La relació com a component de la integralitat	Causa	x		
Vivència dels docents en les activitats de cura de la integralitat (VIVÈNCIA-SENSIBILITAT)	Causa	x		
A l'escola es fan activitats explícites d'atenció a la integralitat	Conseqüència	x	x	Passar a contingència, perquè no es duen a terme necessàriament fruit de la categoria central.
A l'escola fan activitat implícites d'atenció a la integralitat	Conseqüència	x	x	Algunes idees incloses en la subcategoria han de formar part d'una categoria axial i altres d'una subcategoria.
Els efectes són validables externament	Conseqüència	x		
Iniciatives sobre la cura de la integralitat a l'escola (ACCIÓ)	Conseqüència	x		
Reacció dels alumnes a la relació	Conseqüència	x		
Resposta acadèmica i de clima d'aula per a l'aprenentatge	Conseqüència	x	x	id.
Té efectes sobre sistema educatiu	Conseqüència	x	x	id.
Tipus de respostes i sentiments	Conseqüència		x	
Valoració i interrelació per part de diferents actors	Conseqüència		x	

CATEGORIA I SUBCATEGORIA (fet amb 16 entrevistes)	Codi teòric	Categoria axial	Subcategoria Axial	Comentaris
Reaccions i respostes dels alumnes (els alumnes reaccionen i responen)	Conseqüència			Els alumnes acostumen a reaccionar davant iniciatives dels docents, però ara es tracta de respostes derivades de manera directa de la categoria central.
CONSEQÜÈNCIES, EFECTES I RESULTATS D'UNA PEDAGOGIA DE LA SUBJECTIVITAT	Conseqüència	-	-	
Criteris i orientacions per a les estratègies d'ensenyament i aprenentatge	Contingència	x	x	El que s'hauria de fer. Algunes idees incloses en la subcategoria han de formar part d'una categoria axial i altres d'una subcategoria.
El que aporta la formació	Contingència	x	x	El que ha aportat. Id.
Importància, responsabilitat i grans objectius de l'escola i de la societat	Contingència	x	x	Id.
Comprensió que avui tenim de l'escola, de l'educació integral i les relacions	Context		x	
Contextualització temporal	Context			
Història, procés, reptes, entorn actual	Context	x		
Vivències i necessitats dels alumnes	Context	x		
Components de la integralitat i la seva relació entre ells	Condicions	x		
Definició i denominacions de la integralitat	Condicions	x		
Parlar de la integralitat	Condicions		x	
Descoberta influïda per la relació (RELACIÓ)	Condicions	x		
Diversitat d'influències per a la descoberta, pensament i valoració de la Integralitat (ORIGEN)	Condicions		x	

CATEGORIA I SUBCATEGORIA (fet amb 16 entrevistes)	Codi teòric	Categoria axial	Subcategoria Axial	Comentaris
La relació educador-alumne/a com un sistema necessari per a l'aprenentatge i cura de la integralitat (RELACIÓ)	Condicions	x		
Trobem dificultats i aspectes a millorar en les activitats explícites o implícites	Covariància		x	
Acompanyament relacional i interaccional	Covariància		x	
Comprensió dels seus objectius i maneres de fer com a docent (ROL DOCENT)	Covariància	x		
Diversitat de comprensió cultural de la integralitat	Covariància		x	
El marc que proporcionen les normes	Covariància		x	
Experiència personal del mestre i aprofitament d'ocasions i estil	Covariància		x	Experiència professional
Formació docent per a una pedagogia curosa amb la integralitat	Covariància		x	
Metodologies i pràctiques didàctiques i d'intervenció	Covariància	x		El que es fa
METODOLOGIES I ATENCIÓ AL MÓN INTERIOR	Covariància	-	-	

Aquesta taula de Subcategories al voltant de la categoria central ha anat variant cada cop que hem assignat Subcategories als codis teòrics, perquè algunes Subcategories costa molt de veure si son condicions, causes, covariàncies...

Un cop hem formulat les Categories i Subcategories axials el que fem, doncs, és, crear relat explicatiu:

- per cada codi teòric escrivim narrativament¹⁸⁵ categories axials, és a dir, relats explicatius. Escrivim narrativament, doncs, categories axials per cadascuna de les 6C de Glaser: per Causes, per Condicions, per Conseqüències, per Context, per Contingències i per Covariacions de la categoria central que hem proposat. Podem escriure una o varies categories axials per cada C.
- per a cada categoria axial escrivim narrativament subcategories axials.

Redactem i revisem diverses vegades aquesta taula que segueix, per cercar la màxima precisió i reduir el solapament entre codis que ens hem trobat en les seves primeres redaccions. Per a això, novament, hem rellegit les Categories, Subcategories, Codis, Cites i memos obtinguts en la codificació oberta, fent les correccions o precisions que haguem considerat necessàries.

També elaborem codis entesos com etiquetes breus, que afegim al començament de cada descripció narrativa d'una categoria axial, que permetin tenir una comprensió ràpida dels codis teòrics descrits. Aquests codis breus, alhora, ens obliguen a millorar la descripció de les Categories i Subcategories axials dels Codis teòrics, per enfortir l'articulació dels diferents conceptes en una teoria explicativa.

Per exemple:

- Dins de Causes de la categoria central, definim "Experiència de la integralitat" com a Categoria axial, que narrativitzem amb: Els docents fan una experiència de coneixement de la pròpia integralitat i en tenen consciència.

¹⁸⁵ Per fer això, tenint sempre al davant la categoria central, llegim i rellegim les Categories i Subcategories, els codis axials asocials, els memo que les desenvolupen, les cites associades (veure Annex 10 Exemplificació de les Categories i Subcategories amb Cites) i les propietats i dimensions de la categoria que hem identificat com a central.

- Dins de Condicions perquè aparegui la categoria central, definim “Consideració implícita i dificultosa de la integralitat” com a Categoria axial, que narrativitzem amb: Sense dir-s’ho necessàriament de manera explícita els professors consideren la integralitat humana, alhora que troben dificultats per conceptualitzar-la.

Amb aquest exercici hem promocionat les Categories i Subcategories de la codificació oberta a noves formulacions d’elles (que recullen aquelles Categories i Subcategories i que incorporen noves conceptualitzacions fruit del treball que hem fet al llarg de la codificació axial) perquè esdevinguin Categories i Subcategories axials. En la mesura que aquestes Categories i Subcategories axials es narrativitzen i s’associen a cites, algunes d’elles han de ser reformulades per tenir més precisió i eliminar solapaments, algunes d’elles es fusionen, i algunes subcategories axials es reassignen canvien d’assignació de categoria axials.

Essent la categoria central:

<i>Categoria central</i>
Consciència mobilitzadora
Els/les docents es posen davant dels i les alumnes considerant de manera implícita la seva integralitat i la tenen present en la seva actuació.

la taula de codis teòrics a la que hem arribat¹⁸⁶ és:

Taula 34. Taula de codis teòrics i codis axials

<i>Codi teòric</i>	<i>Categoria axial</i> (Escrita narrativament)	<i>Subcategoria axial</i>
1. Causes de la categoria central	1.1 Experiència de la integralitat Els docents fan una experiència de coneixement	1.1.1 Consciència Consciència i autoconsciència de la integralitat i cura de si mateix, autoconsciència.

¹⁸⁶ Es presenta la taula final. Aquesta taula s’ha anat refent i reescriuint a mesures que es feien més entrevistes fins arribar a la saturació de dades.

Codi teòric	Categoria axial (Escrita narrativament)	Subcategoria axial
	de la pròpia integralitat i en tenen consciència.	1.1.2 Consciència poc explicitada Consciència poc tematitzada de la integralitat, però sempre present en l'acció.
		1.1.3 Influència d'altres persones i dinàmiques Importància de tenir influències familiars, de l'escola, de mestres/professors, de dinàmiques grupals.
	1.2 Vivència de l'acció Els docents, que fan una experiència de coneixement de la pròpia integralitat -a través de l'experiència quotidiana o d'accions formatives-, tendeixen a introduir espontàniament o fruit de la seva reflexió accions específiques de cura de la integralitat dels alumnes en la seva acció docent, que alhora retroalimenta una experiència.	1.2.1 Consciència de la integralitat dels alumnes Com docents consideren la integralitat de l'alumne/a. Consciència a partir de l'acció i consciència que varia amb el temps.
		1.2.2 Vivència fruit de les accions Vivència dels docents en les activitats de cura de la dimensió subjectiva a l'aula.
	1.3 Sentiment de la importància de la relació En la relació amb l'alumne/a (l'individu i el grup) el/la docent s'adona -ho tematitzi més o menys- que la relació que estableix amb ell i la comprensió que té de la seva integralitat s'ha de tenir present per dur a terme la seva acció educativa.	1.3.1 Consciència de la relació El/la docent és conscient de la importància de la relació
		1.3.2 Relació entre la integralitat i la relació humana Dimensió interna de la integralitat i relació
1.3.3 Consciència del bon resultat de tenir cura de la relació El/la docent fa l'experiència que tenir present la integralitat de l'alumne/a "funciona"		
2. Conseqüències de la categoria central	2.1 A l'escola es té cura de la integralitat	2.1.1 S'espera de l'escola No és concebible una escola que no s'ocupi de la integralitat.

Codi teòric	Categoria axial (Escrita narrativament)	Subcategoria axial
	L'escola, per la seva pròpia missió, s'ocupa de la integralitat de l'alumne/a.	2.1.2 S'ha fet sempre A l'escola es fan sempre activitats implícites d'atenció a la integralitat, s'ha fet sempre.
	2.2 Acció a l'aula Amb l'estil, manera de fer fruit de la consciència del/de la docent i a través de la metodologia habitual i de pràctiques habituals de funcionament i organització es té cura de la integralitat a l'aula. La relació amb els alumnes té un paper molt important en l'acció d'aula que es dona.	2.2.1 Es fan activitats implícites i no programades A l'escola fan sempre activitats implícites d'atenció a la integralitat.
		2.2.2 Iniciatives que tenen un component relacional Les iniciatives que es fan tenen un component molt important de resposta a la relació professor-alumne/a.
	2.3 Resposta dels alumnes Hi ha diversitat de reaccions i respostes per part dels alumnes, majoritàriament positives, sense que tanmateix es tingui quantificat. Es percep una resposta positiva en els resultats acadèmics i el clima d'aula que faciliten l'aprenentatge general.	2.3.1 Diversitat de respostes Hi ha diversos tipus de respostes i sentiments
		2.3.2 Efectes acadèmics Resposta acadèmica i de clima d'aula per a l'aprenentatge
	2.4 Valoració externa de la resposta L'acció educativa que té cura específica de la integralitat té afectes perceptibles, constatables per als educadors, les famílies i els mateixos alumnes i per al sistema educatiu	2.4.1 Validació externa Els efectes són validables externament
		2.4.2 Validació pels actors Valoració i interrelació per part de diferents actors
		2.4.3 Efectes sobre el context de l'alumne/a i l'escola Té efectes sobre el sistema educatiu.
		2.3.4 Hi ha prevencions i dificultats Hi ha prevencions o dificultats respecte si s'ha de fer i com s'ha de fer el treball de la integralitat.

Codi teòric	Categoria axial (Escrita narrativament)	Subcategoria axial
3.Contingències de la categoria central	3.1 L'interès per la integralitat en la formació El major interès i sensibilitat socials des de fa uns decennis pels temes relatius a la integralitat humana- en moltes formes diferents- porten que en la formació universitària i altres instàncies formatives s'introdueixi formació relativa a la integralitat humana. Això porta o facilita que es concreti en pràctiques a l'escola.	3.1.1 Aportació de la formació acadèmica La formació acadèmica inicial no sembla haver influït gaire en l'acció docent.
		3.1.2 Aportació de la formació no universitària Hi ha una aportació important de la formació en masters, tallers, sessions de treball, recessos...
	3.2 Orientacions i criteris per a la cura de la integralitat a l'escola Per influència del context cultural, del marc normatiu i les iniciatives individuals, en les escoles es formulen orientacions i criteris per a una bona cura de la integralitat dels alumnes. Aquests criteris són coherents amb els grans objectius de l'escola.	3.2.1 Criteris i orientacions per a les estratègies d'aprenentatge La consciència de la integralitat i l'acció que se'n deriva suggereix criteris, orientacions per a la pedagogia i les estratègies d'aprenentatge.
		3.2.2 Objectius de l'escola Importància, responsabilitat i objectius pedagògics de l'escola.
	3.3 Es fan algunes activitats explícites Els docents que fan una experiència de coneixement de la pròpia integralitat -a través de l'experiència quotidiana o d'accions formatives- tendeixen a introduir accions específiques de cura de la integralitat dels alumnes en la seva acció docent, que alhora esdevé una experiència. A l'escola es fan activitats explícites d'atenció a la integralitat.	3.3.1 Tipus d'accions explícites Les accions explícites depenen molt de la formació, experiència, sensibilitat del/de la docent. Poden anar des de com es comença la classe, metodologies com relaxació, ioga, mindfulness, fer preguntes, invitar a reflexionar, presa de consciència, etc.
		3.3.2 Iniciativa individual i/o d'escola Les iniciatives individuals són majors que les iniciatives d'escola. Les escoles permeten,

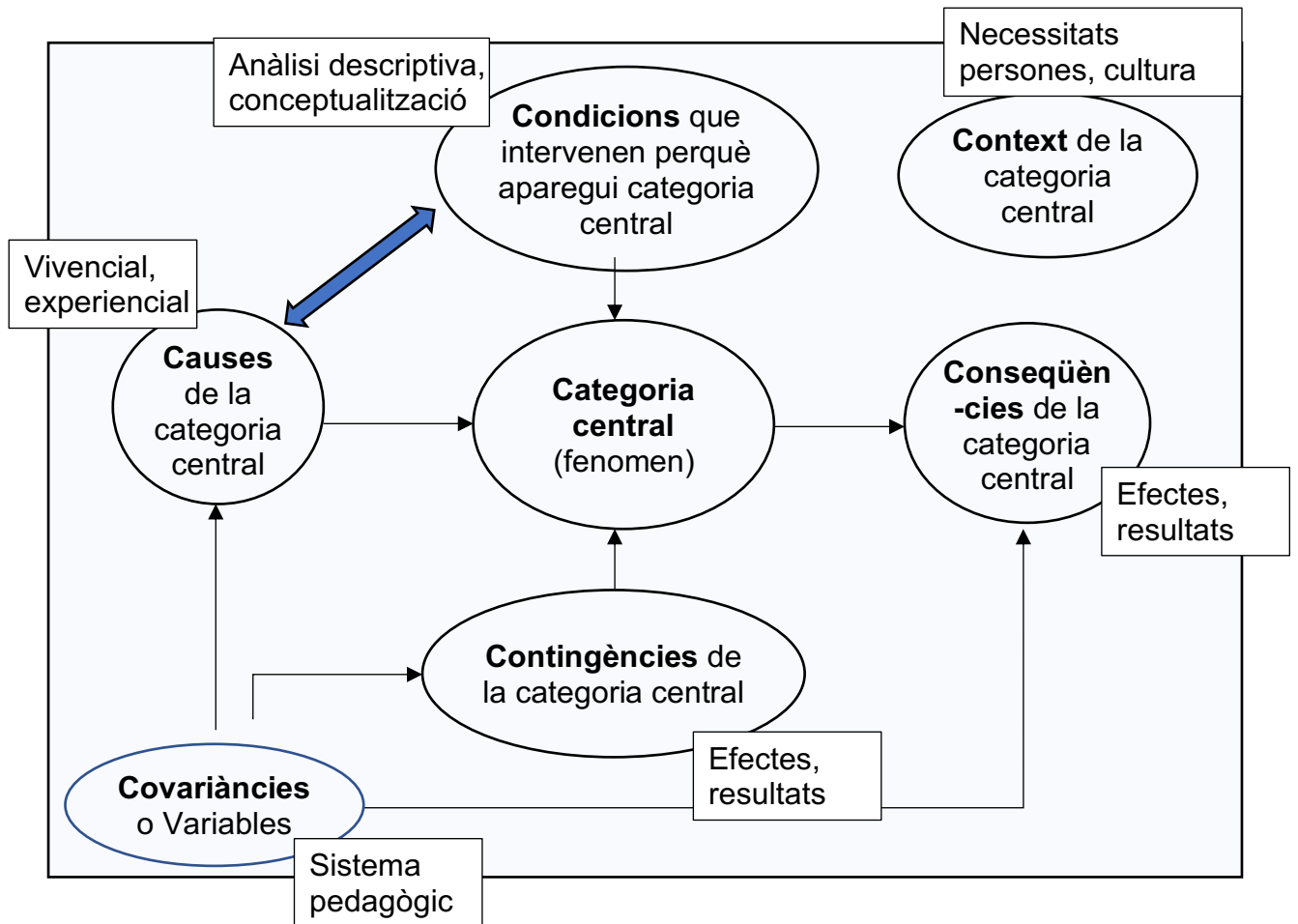
Codi teòric	Categoria axial (Escrita narrativament)	Subcategoria axial
		protegeixen o afavoreixen les iniciatives individuals, que competeixen amb el funcionament i ritme de l'escola.
4. Context de la categoria central	4.1 Necessitats de les persones Les persones expressem de diverses maneres la necessitat d'atenció i cura de la pròpia integralitat. Els nens i nenes i joves tenen una especificitat d'aquestes necessitats.	4.1.1 Necessitats generals de les persones La saturació d'informació, activisme, la dispersió ambiental, els ritmes de vida familiars i laborals... creen situacions que reclamen cura de la integralitat.
		4.1.2 Necessitats dels alumnes Els alumnes tenen necessitats de satisfacció d'aspectes de la pròpia integralitat que queden associades al seu aprenentatge.
	4.2 L'interès per la integralitat en la cultura La comprensió i valoració de la integralitat i de la integralitat humana és fruit d'una evolució històrica i cultural. La comprensió que en tenen els docents i la importància que li atorga l'escola es situa en aquest context, en la mateixa comprensió que l'escola té de la seva funció social i en la comprensió que les persones tenen de la relació humana.	4.2.1 Procés històric Contextualització temporal, procés històric fins arribar a avui.
		4.2.2 Reptes de l'entorn Història, procés, reptes, entorn actual.
5. Condicions perquè aparegui la categoria central	5.1 Descoberta de la importància de la integralitat Els docents descobreixen la pròpia integralitat a través de l'experiència quotidiana o d'accions formatives i/o l'experimenten en relació amb els alumnes i consideren que s'ha de treballar amb	5.1.1 Descoberta dels docents Descoberta, pensament, valoració i interès dels docents sobre la dimensió subjectiva.
		5.1.2 Descoberta de la importància Descoberta com ocupar-se de la integralitat és important

Codi teòric	Categoria axial (Escrita narrativament)	Subcategoria axial
	aquesta dimensió de la persona	per a la seva feina com a docent 5.1.3 Conceptualització definició i denominacions de la integralitat La conceptualització que fem de la integralitat condiona l'acció que se'n deriva. Es fan servir denominacions diverses per referir-se al que aquí hem denominat integralitat.
	5.2 Consideració implícita i dificultosa de la integralitat Sense dir-s'ho necessàriament de manera explícita, els professors consideren la integralitat humana, alhora que troben dificultats per conceptualitzar-la.	5.2.1 Components de la integralitat La integralitat conté diversos components, la pormenorització dels quals és diferent entre persones.
		5.2.2 Dificultats per parlar-ne Dificultat per parlar del món subjectiu i de la integralitat.
	5.3 La relació educador-alumne/a com a sistema La relació educador-alumne/a es percep com molt important en parlar de la integralitat, per la gran incidència que té en l'aprenentatge.	5.3.1 Integralitat, relació i educació. La dimensió interna (subjectiva, anímica, interior) de la integralitat i relació estan molt relacionades.
5.3.2 El sistema educador-alumne La relació educador-alumne/a constitueix un sistema la cura del qual incideix en la integralitat i en l'aprenentatge.		
6.Covariacions o variables de la categoria central	6.1 Confrontació amb l'activitat: rol i pràctica docent A l'escola es fan sempre activitats implícites d'atenció a la integralitat i també algunes d'explícites. En fer-ho es general experiència, ens trobem amb dificultats i veiem possibilitats de millora.	6.1.1 Pràctica docent Experiència profesisonal del mestre i aprofitament d'ocasions i estil
		6.1.2 Comprensió del rol del docent Comprensió dels seus objectius i maneres de fer com a docent.

Codi teòric	Categoria axial (Escrita narrativament)	Subcategoria axial
	6.2 Marc ideològic i normatiu La nostra societat avui té un interès i una sensibilitat molt majors que fa uns decennis pels temes relatius a la integralitat humana en moltes formes diferents: coneixement, pràctiques, presència en la cultura, etc. El marc legislatiu recull aquesta sensibilitat. Es planteja si aquesta sensibilitat té relació amb ideologies	6.2.1 Marc normatiu El marc que proporcionen les normes. Veiem la possibilitat d'encaixar la cura de la integralitat en el marc normatiu i en la formació.
		6.2.2 Integralitat, teories i ideologia Relacionant integralitat amb teories pedagògiques i ideologies.
	6.3 Desenvolupaments metodològics La cura explícita de la integralitat dels alumnes és possible gràcies a l'experiència personal dels docents, a metodologies que s'han desenvolupat i estès avui. L'acompanyament entès com a relació i interacció entre alumnes i docents és una part molt important de la metodologia.	6.3.1 Metodologies Metodologies i pràctiques didàctiques recents.
		6.3.2 Acompanyament Acompanyament relacional i interaccional com a eina de cura de la integralitat.
		6.3.3 Formació per aplicar noves metodologies i formació docent per a iniciatives de l'escola per a una pedagogia curosa amb la dimensió subjectiva..
		6.3.4 Aspectes a tenir presents i a millorar Es promouen, protegeixen o permeten accions de cura de la integralitat obtenint una experiència valuosa fruit de les accions. Alhora trobem dificultats i aspectes a millorar en les activitats explícites

En forma de gràfic expressem a continuació la traducció dels codis teòrics, que ens han servit com a "motllo" per col·locar els codis de la codificació oberta, als codis axials amb els quals podem elaborar una narració i proposta teòrica.

Figura 31. Dels codis teòrics als codis axials



D'una manera breu, per tenir una visió de conjunt de les categories axials corresponents als codis teòrics (6C) presentem la taula següent.

Taula 35. Categories axials corresponents als codis teòrics

1. Causes de la categoria central	2. Conseqüències de la categoria central	3. Contingències de la categoria central	4. Context de la categoria central	5. Condicions perquè aparegui la categoria central	6. Covariacions o variables de la categoria central
1.1 Experiència de la integralitat	2.1 A l'escola es té cura de la integralitat	3.1 L'interès per la integralitat en la formació	4.1 Necessitats de les persones	5.1 Descoberta de la importància de la integralitat	6.1 Confrontació amb l'activitat: rol i pràctica docent
El/la docent s'adona de les dimensions de la persona, ho expliciti més o menys	Per la seva pròpia raó de ser l'escola sempre es té cura de la interioritat	A la formació universitàries i altres formacions es treballa la integralitat.	Les persones en general i els alumnes específicament necessiten el desenvolupament de la seva integralitat	Descobreixo i denomino d'alguna manera la integralitat	D'acord a la comprensió del rol, duc a terme l'acció docent i em confronto amb la integralitat
1.2 Vivència de l'acció	2.2 Acció a l'aula	3.2 Orientacions i criteris de l'escola per a la cura integralitat	4.2 L'interès per la integralitat en la cultura	5.2 Consideració implícita i difícil de la integralitat	6.2 Marc ideològic i normatiu
S'adona també de la integralitat dels alumnes i en fa vivència en l'activitat docent	Hi ha accions d'aula, implícites o explícites	Es formulen objectius i es donen orientacions per a la cura de la integralitat	Avui existeix un interès ampli per la integralitat en la cultura i la societat	Analitzo i aprofundeixo en allò que he descobert	Fonamentem la integralitat en la cultura, les teories, i els marcs normatius

1. Causes de la categoria central	2. Conseqüències de la categoria central	3. Contingències de la categoria central	4. Context de la categoria central	5. Condicions perquè aparegui la categoria central	6. Covariacions o variables de la categoria central
1.3 Sentiment de la importància de la relació	2.3 Resposta dels alumnes	3.3 Es fan algunes activitats explícites		5.3 La relació educador-alumne/a com a sistema	6.3 Desenvolupaments metodològics
Pren consciència de la importància de la relació en relació amb la integralitat i a l'aprenentatge	Els alumnes perceben i reaccionen a l'acció	Algunes persones duen a terme accions explícites (programades)		Integro el que he descobert en la relació docent	L'acció es desenvolupa a través de metodologies, que aprenem i millorem
	2.4 Valoració externa de la resposta				
	Tenim una resposta amb aspectes positius per als objectius de l'escola, alhora que prevencions i dificultats				

Seguint la metodologia de la Teoria fonamentada, aquesta taula ha anat evolucionant a mesura que fèiem noves entrevistes buscant la saturació de dades, aplicàvem la metodologia de la comparació constant i contrast permanent amb les dades de les entrevistes. La narració de les Categories i Subcategories ha evolucionat des de la que teníem a l'iniciar la codificació axial i s'hi ha incorporat noves Categories i Subcategories axials.

Aquesta taula inclou les Categories axials que hem redactat, les Subcategories que provenen de la Codificació oberta i que hem encaixat en les Categories axials, i aquelles noves Subcategories que hem creat -fonamentades en Codis i Cites- perquè les necessitàvem per a l'explicació de les Categories axials.

Fent aquesta taula estem completant l'etapa de la codificació axial en què hem organitzat tota la informació de la qual disposàvem al voltant d'un eix amb sentit explicatiu de la pregunta de la recerca. Sobre el fonament d'aquesta taula, un cop exemplificada amb cites per les diferents subcategories axials, podem construir la codificació teòrica i la redacció o explicació teòrica amb què contestem la pregunta de recerca.

Per fer aquest exercici hem fet evolucionar les Categories i Subcategories que teníem al final de la codificació oberta i inici de la codificació axial, reescriuint-ne algunes, descartant-ne altres, però sempre mantenir la referència a les dades que les han originat.

Això ens pot portar a rellegir i reescriure les seves formulacions, escriure nous memoràndums, a reescriure i matisar més la proposta de *categoria central* o principal que teníem. Ens podem trobar també que tinguem poques Categories i Subcategories al voltant d'algun codi axial (al voltant d'alguna de les C), cosa que ens pot portar a fer noves entrevistes i a seguir amb el mostreig teòric.

En fer aquest exercici ens adonem com les diferents Categories i Subcategories de la codificació oberta es disposen al voltant dels sis codis teòrics (axials) de Glaser que hem valorat com els més adequats per a l'elaboració de teoria a partir de les Categories i Subcategories.

El proper pas es dur a terme la redacció dels sis codis teòrics justificant-los amb memos i cites que provenen de la codificació i de les taules anteriors.

4.6.2.7 Narrativització dels codis teòrics i Categories i Subcategories axials amb memos i Cites

Ens cal desenvolupar l'agrupació de les Categories al voltant de codis axials (Paradigma de codificació i Codis teòrics). Es tracta de redactar i precisar els codis teòrics, abandonant les Categories i Subcategories de la codificació oberta, i anant més enllà, per tal d'anar construint reflexió, teorització. Aquest pas de crear major abstracció el fem reflexionant al voltant dels codis teòrics de Glaser que hem escollit anteriorment en aquesta codificació axial. D'aquesta manera l'obertura de la informació que hem fet amb la codificació oberta, ara s'estructura al voltant d'un eix narratiu, al que ens ajuden les famílies de codis, en el nostre cas la família de codis de les 6C de Glaser.

La taula que segueix desenvolupa els Codis teòrics que narrativitza i explica mitjançant memos i exemplifica amb cites. Aquesta taula s'ha fet ja inicialment a partir de sis entrevistes, que és quan hem pogut arribar a un començament de saturació i s'ha anat actualitzant al llarg del tot el procés de codificació oberta i codificació axial a mesura que s'han fet noves entrevistes per arribar a una saturació plena amb la setzena entrevista.

4.6.2.7.1 Taula de narrativització dels codis teòrics, Categories i Subcategories axials amb memoràndums i cites

A l'Annex 11 ampliem les taules anteriors de codis teòrics (Categories i Subcategories axials) amb memoràndums i aquelles cites que considerem que il·lustren millor el codi teòric. Aquesta taula s'ha fet repetidament a partir de tenir 6 entrevistes codificades i ha anat evolucionant al llarg de la codificació axial en la formulació i agrupació de les Categories i Subcategories axials, redacció dels memoràndums i cites associades. S'han incorporat i documentat (propietats i dimensions) amb l'ajut del programa Atlas.tl.

Aquesta taula de narrativització de codis teòrics, Categories i Subcategories axials amb memoràndums i cites, ens serveix en el desenvolupament de la categoria central de les propietats i condicions de les propietats.

4.6.2.8 Redacció de la categoria central

Fruit del procés dut a terme fins ara formulem finalment la categoria central com a *Consciència mobilitzadora*, que expliquem com que els i les docents es posen davant dels alumnes considerant de manera implícita la seva totalitat, que denominem integralitat o senceritat per recollir tots els aspectes expressats, i la tenen present en la seva actuació. Amb aquesta afirmació no pressuposem la manera com es fa aquesta consideració, que sovint és més implícita que explícita, ni tampoc en la manera de tenir-la present en l'actuació, que pot ser

molt variable, entre influir d'alguna manera en l'acció, a ser font per programar accions amb el propòsit d'incidir en alguns aspectes concrets de la integralitat.

Tot i el caràcter difús, abstracte, complex, difícil d'expressar (1:60, 5:3, 6:16), d'aquesta categoria humana, la integralitat, "els educadors o persones que actuen com a mestres pensen en la persona d'una manera integral", (2:1). "Educar, per a una persona que tingui consciència de què vol dir educar, sempre és una concepció global de la persona, per tant integral, és a dir, amb tots els seus àmbits", (2:5).

En totes les entrevistes d'una manera o una altra surt com a evidència aquesta manera en la qual un educador/a es posa davant dels alumnes. La consideració, tematització, discurs sobre la integralitat, varia molt entre docents, i té desenvolupaments diferents i hi ha en general una dificultat per a la seva concreció i per explicar l'articulació entre consciència i acció.

Aquesta integralitat i senceritat el/la docent la té en compte en diversos moments i situacions de la seva activitat (16:45), que possiblement es "tingui en compte molt més del que te n'adones", (16:29). "Jo crec que si una escola no té en compte què està passant [en la integralitat de l'alumne], no està tractant bé a l'alumne/a. No l'està educant bé [èmfasi en la frase anterior]. La part d'educació comporta aquesta dimensió de la persona, que per a mi que va per davant [emfatitzat] de la dels ensenyaments", (5:27). Es tracta d'una "comprensió... que m'ha ajudat molt en la pràctica", (13:68).

El/la docent "Ha de poder veure tota la persona", (12:67), sap que davant seu "hi té una persona amb la qual [pot] actuar en diferents àmbits", (15:14). Aquesta comprensió integral, global, de la persona condiona radicalment la feina del/de la docent: "si no tens en compte la totalitat de la persona i de la realitat que tens al davant, la feina no la pots fer", (6.86).

En el capítol 5 de conceptualització es desenvolupa la categoria central a través de les seves propietats i dimensions de les propietats.

4.6.3 Resultat de la codificació selectiva: categoria central

4.6.3.1 Codificació selectiva

La codificació selectiva suposa el procés d'integrar i refinar la teoria (Strauss i Corbin, 2002, 157). Amb la codificació selectiva duem a terme la interpretació final de les dades i perfeccionament de la teoria que hem anat comprnent al llarg de la codificació axial. "És el procés de seleccionar la categoria central, relacionar-la sistemàticament amb les altres categories, validant aquestes relacions i omplir les categories que necessiten més refinament i desenvolupament. Interpretar les relacions fonamentades en les dades és el procés deductiu final del nostre model" (Mccaslin i Scott, 2003, 12). Durant la fase de codificació selectiva desenvolupem la línia argumental (*story line*) i interpretem la teoria emergent (Scott i Howell, 2008).

Encara que formalment les etapes de codificació es poden distingir molt en la pràctica hem vist com es solapen i hi ha una emergència progressiva de teoria anant de la codificació oberta a la codificació axial, i més encara d'aquesta darrera a la selectiva. El procés es repeteix, amb major força de la teoria que emergeix, quan arran de noves entrevistes i la seva codificació oberta i axial tornem a la codificació selectiva.

En aquest moment de la recerca en el qual conceptualitzem les fases de codificació anteriors i incrementem l'abstracció per construir una explicació d'una acció o procés, hem de descriure amb una visió dinàmica aquesta categoria central. Seguint la Teoria fonamentada ara cal que a partir de l'anàlisi de les Categories i Subcategories agrupades al voltant dels codis axials, de la relectura de memos, i cites, formulem *propietats* de la categoria central i per cada propietat descrivim les seves *dimensions* a partir de les dades que tenim. Per tant per a

aquesta categoria central de la “*consideració implícita [de la integralitat] mobilitzadora*” podem identificar (Escudero, 2013, p.170):

- quins són els factors que promouen que es doni que els docents considerin de manera implícita la integralitat dels alumnes i això influènciï la seva pràctica,
- com s'arriba a aquesta sensibilitat implícita o quins elements hi contribueixen,
- quin tipus d'elaboració fan els docents d'aquesta sensibilitat,
- com es concreta aquesta en la pràctica a l'aula.

Aquesta és una manera d'elaborar explicació i teoria sobre aquestes actituds i dinamismes. Però no teoritzem a partir d'una reflexió independent de les dades o inspirada en les dades sinó a partir de les mateixes dades.

Ara ens cal explicar narrativament la categoria central o principal, i les seves propietats, i les dimensions de les propietats. Tot això ho hem de fer a partir de les dades (Strauss i Corbin, 2002, p.33).

En fer abstracció quan codifiquem les dades en cert sentit ens separem de les dades, però en aplicar la metodologia de la Teoria fonamentada, ens forcem a acostar-nos a les dades perquè la teoria a la que arribem s'hi fonamenti de manera directa, per bé que un altre investigador arribés a conclusions diferents. En qualsevol cas un altre investigador ha de poder seguir la lògica de com des de les dades arribem a aquesta codificació selectiva que ens porta a completar el procés de teorització.

L'exercici de codificació selectiva s'ha fet de manera simultània a la codificació oberta i a l'axial i s'ha anat reescrivint a mesura que es feien i codificaven noves entrevistes. En l'esforç de conceptualització que drem a terme en la codificació selectiva haurem, doncs, de tornar repetidament a les dades, elaborar nous codis i assignar-los a Categories i Subcategories de la Codificació oberta, a les Categories i Subcategories axials al voltant dels codis teòrics i finalment reescrivint, refinant i seguir desenvolupant la categoria central.

4.6.3.1.1 La categoria central

Categoria central és aquella que té força explicativa per a un fenomen social bàsic i que respon a tots els casos: en totes les entrevistes trobem aquesta categoria central. Hem arribat a la categoria central després de l'anàlisi de les relacions entre Categories i Subcategories de de la codificació oberta, que hem dut a terme en la codificació axial, d'acord a la seva densitat (tipus de relacions) i fonamentació (nombre de cites) i de la discussió a partir de les propietats de les dues possibles categories centrals que consideràvem que podien ser explicatives d'un fenomen social bàsic. Hem proposat com a categoria central la que en el procés de codificació axial vam formular com "El concepte d'integralitat i el seu contingut, és a dir, com l'educador/a considera o conceptualitza la integralitat i quina consciència¹⁸⁷ en té" (Veure Annex 11). La segona possible categoria de la codificació oberta que havíem considerat com a possible categoria central no tenia la força explicativa com per ser categoria central en totes les entrevistes, com s'ha explicat en l'Annex 11.

La categoria central que proposem és que "els docents es posen davant dels alumnes considerant de manera implícita la seva integralitat i la tenen present en la seva actuació". És una acció i un procés que implica als docents i que té a veure amb una comprensió particular de l'alumne/a, que hem denominat de manera abreujada "*consciència mobilitzadora*", i que d'una manera més llarga podríem potser expressar, en un primer moment, com de "consideració [implícita de la integralitat de l'alumne] que influencia, condiona i mobilitza l'actuació del docent".

El docent i la docent en l'exercici de la seva funció, en bona part orientada a la transmissió de continguts, de valors, cercant l'aprenentatge que avui qualificarem competencial dels seus alumnes, fruit de la seva experiència i reflexió personal, viu com quelcom natural, normal, evident, que la integralitat de

¹⁸⁷ Parlem de consciència en el sentit genèric que hem trobat en les entrevistes, que podríem també expressar com a donar-se, ser conscient, comprendre, copsar i en aquest mateix sentit genèric s'estén a allò que facilitat ser conscient -sensibilitat- i als efectes del ser conscient -experiència.

l'alumne/a és molt important per a la realització de la seva funció. Es situa davant d'aquesta integralitat sense partir en general de reflexions o formulacions precises sobre la subjectivitat de l'alumne/a o l'estructura o dimensions de la persona o parlar d'integralitat. El concepte d'educació integral es veu com un suport a aquesta manera de donar importància a tot el que és l'alumne/a, de totes les dimensions de l'alumne/a.

Situar-se davant de la integralitat de l'alumne/a, és a dir, davant de tota la persona de l'alumne/a, independentment de la consciència que hom en tingui en un determinat moment, és una experiència de relació, de vinculació. Aquesta vinculació, que és com una ampliació i context necessari, intrínsec¹⁸⁸, que impregna aquesta consciència mobilitzadora, esdevé no sols molt important, no sols afavoreix l'aprenentatge, sinó fins i tot és determinant per a l'ensenyament i aprenentatge.

Amb la formulació d'aquesta categoria central estem referint-nos a:

- una consciència, una comprensió, una sensibilitat,
- una comprensió d'una realitat, la integralitat, i a,
- un dinamisme, i una acció que se'n deriva i que alhora reforça la consciència, la comprensió i l'actitud.

És a dir, la consciència, comprensió i sensibilitat envers la integralitat porta a l'acció i l'acció alimenta la consciència, comprensió i sensibilitat, sense considerar a aquí quina és la dimensió ni de la consciència ni de l'acció¹⁸⁹.

En tots els casos de les persones entrevistades percebem que un docent quan es posa davant de l'alumne/a té una pre-concepció d'aquest com una unitat o que es tracta d'una persona que integra diversos components o àmbits, per bé

¹⁸⁸ Amb aquest oxímoron intentem indicar el caràcter novedós d'aquesta comprensió que ha sorgit en el procés de recerca. La relació, que espontàniament formaria part del context de la integralitat de la persona, es suggereix com a component de la integralitat.

¹⁸⁹ D'acord a la Teoria fonamentada estem induint una explicació acotada a un col·lectiu limitat (teoria intermèdia), sense cap pretensió d'explicació universal. En un col·lectiu gran aviat trobaríem persones, per exemple docents no vocacionats o en situacions d'estrés o *burning out*, que no encaixarien tant en aquesta categoria.

que no en faci cap elaboració ni formulació, i aquesta pre-concepció està present en l'actuació del docent envers els alumnes. En alguns casos s'expressa de manera totalment explícita com veiem a les cites recollides més avall. Però si resseguim cada entrevista ens trobem amb expressions que de manera menys explícita diuen el mateix. La consideració, tematització, discurs sobre la integralitat, varia molt entre docents, i té desenvolupaments diferents i hi ha en general una dificultat per a la seva concreció i per explicar l'articulació entre consciència i acció.

Iniciem el desenvolupament de la definició de la categoria central en els punts següents:

- una consciència, una comprensió, una sensibilitat,

“Educar, per a una persona que tingui consciència de què vol dir educar, sempre [suposa] una concepció global de la persona, per tant integral, és a dir, amb tots els seus àmbits”, (2:5)¹⁹⁰. Aquesta sensibilitat i consciència pot ser una cosa intrínseca a la pròpia naturalesa (13:8), deguda a tendències que hom porta des de petit (9:21), quelcom innat que va amb la persona (16:19), o quelcom que es descobreix a partir de l'experiència (7:27), situacions personals (1:76), formacions, (6:30). “Experimentem que tenim el nostre món del jo interior i que som capaços de percebre el món exterior només a través de la nostra interioritat”, (14:35).

- una comprensió d'una realitat, la integralitat i la senceritat.

“Els educadors o persones que actuen com a mestres pensen en la persona d'una manera integral”, (2:1). S'afirma que “és important veure la part integral de la persona. No quedar-te només amb la part de coneixements”, (3:,2), o que “el

¹⁹⁰ Els dígitos indiquen el número d'entrevista i el de cita, respectivament, seguint el registre utilitzat amb el programa de codificació Atlas.ti. Els situem entre parèntesi i separats per comes o amb punt final, al final d'una citació, o després d'una coma, al final d'una citació quan aquesta ja està inclosa en un parèntesi. Les citacions literals es posen entre cometes.

desenvolupament integral del nen és un dels objectius que han d'assolir els nens a primària i a secundària", (6:56). Una afirmació molt explícita és aquella que es refereix a aquesta realitat integral com: "La persona ho és tot! La persona sencera. No és subjectiu, vull dir... Tampoc és la realitat. Evidentment és una visió. El que tu veus és el que tu veus. No té perquè coincidir amb la realitat, però al final s'hi acostava bastant. S'hi acostava més que si no pas et quedaves només amb una part. Si només mires una part no ho veuràs clar. Has de poder veure tota la persona", (12:62, 12:67).

Aquesta integralitat és "un aspecte antropològic, intrínsec a l'ésser humà", (6:68), que "forma part de la persona", (7:49), sigui de la cultura o tradició que sigui, (13:78).

Al llarg de les entrevistes es parla amb una varietat gran de conceptes i imatges d'aquesta realitat integral de l'alumne/a. Es fan servir termes com: sac, capsa, interioritat, món, global, varies coses, moltes dimensions, motxilla, calaix de sastre, ciment, persona sencera... que encabeixen o entrelliguen diferents dimensions de la persona.

Però a vegades se'n parla sense ni tan sols parlar de "integral". Aquesta pluralitat de coses es tracta com a una unitat, estan integrades, cosa que queda emfatitzat pel substantiu món, o l'adverbi tot, sense que en la majoria de casos hom s'hagi preocupat de posar-hi un nom ("mai he posat un, no sé... no m'he preocupat de posar-hi un nom", 5:83). Alguna persona per parlar-ne utilitza el concepte interioritat o un impersonal "allò que porto a dintre".

Al mateix temps es pormenoritzen aquestes dimensions o diversitat de components encabits en els conceptes contenidors abans expressats. Es parla des de les descripcions més simples (emocions, sentiments), a altres més complexes de "cos, ment, emocions, relació, transcendència", (6:82), o que l'alumne/a és: "cos, per tant que es mou, que parla... que és intel·ligència,

evidentment... Per tant és raó, és discussió, és diàleg, és emoció també, evidentment. És emoció, és esperit, és, si vols, espiritualitat fins i tot”, (15:9).

- d'un dinamisme, i una acció que se'n deriva i que alhora reforça la consciència, la comprensió i l'actitud.

Fruit de la consciència, comprensió i sensibilitat es condiona l'acció de la persona docent, o es generen iniciatives, en la direcció de tenir present la integralitat i senceritat i d'acord als objectius educatius. A l'escola s'ha tingut sempre present aquesta comprensió integral de la persona, (2:63), entre altres coses perquè “si no tens en compte la totalitat de la persona i de la realitat que tens al davant, la feina no la pots fer”, (6:86). Amb més força s'expressa referint-se a la metodologia de l'acompanyament dels alumnes: “és impossible fer aquest acompanyament sense atendre tot el món, tota la persona, la persona en la seva totalitat i el grup alhora”, (6:13).

Tant l'acció docent de sempre que té cura de la integralitat com les accions explícites que es puguin fer, neixen bàsicament per iniciativa dels docents, (3:15), duent-se a terme com acció natural, de la més espontània a la més volguda: “hi ha dies... que actuo amb la tranquil·litat de persona... doncs, sóc així i em surt així, i hi ha dies que m'ho he de proposar... i ho faig per militància, per responsabilitat professional”, (11:100-11:101). Partint d'un mateix, de la pròpia integralitat, (15:18), el/la docent fa experiència educativa, professional, que ha de comprendre i integrar, i això el mobilitza a actuar, (15:18-21).

Aquesta acció té un component relacional fonamental, que és més que un complement, circumstància o element de context de la integralitat. L'acció docent que té cura de la integralitat es dona en el reconeixement respectiu entre docent i alumne/a: “sense aquesta mena de vincle o de reconeixement de l'altre, res d'això [la feina del docent] per a mi té sentit, ni funciona, ni va enlloc”, (13:77, 13:81).

4.6.3.1.2 Explicació de la categoria central

Per explicar la categoria central i seguir la primera reflexió del punt anterior, buscarem descriure-la, caracteritzar-la. Per a això, seguint la Teoria fonamentada treballarem amb les propietats de la categoria i amb les dimensions d'aquestes propietats¹⁹¹. Elaborem aquesta explicació partint de les taules de Categories i Subcategories axials i les cites corresponents, que contrasten amb les conclusions dels grups focals. Els grups focals els hem fet servir bàsicament per enfocar les entrevistes de mostreig teòric i no pas que ens aportessin dades per ser codificades i servissin per a la reflexió i construcció de teoria. Però sí que ens aporten contrast que ens enriquirà l'explicació de la categoria central.

Abans, però, seguint la Teoria fonamentada ens cal encaixar la categoria central en una lògica explicativa, en un paradigma de codificació, com la que ens proporcionen les famílies de codis teòrics, que en el nostre cas ha estat la denominada de les 6 C de Glaser (veure Annex 11).

A partir de la família de codis de les 6C podem desenvolupar una narració de la categoria central seguint una lògica narrativa, explicativa d'un fenomen. Sense aquest encaix la categoria central seria una formulació que no podríem associar adequadament a un fenomen social bàsic, al situacions que s'esdevenen i davant de les quals volem trobar una explicació i davant dels quals plantejar, si s'escau, una acció.

Després de valorar diferents famílies de codis teòrics vam veure que la de les 6C de Glaser responia als objectius d'aquesta recerca i vam situar les Categories i Subcategories, amb els seus codis i les seves cites corresponents, al voltant d'aquests codis teòrics que són: Causes, Conseqüències, Contingències, Context, Condicions i Covariàncies (Veure Annex 11). Seguidament a partir de

¹⁹¹ "Les propietats són les característiques generals o específiques o els atributs d'una categoria, les dimensions representen la localització d'una propietat durant un continu o rang".(Strauss i Corbin, 2002, 128).

les Categories i Subcategories de la codificació oberta vam escriure noves Categories i Subcategories, denominades axials, al voltant dels sis codis teòrics.

4.6.3.1.3 Causes

La consciència mobilitzadora és causada per varis factors que poden actuar independentment i alhora simultàniament, al mateix temps que crear sinèrgies entre ells. Les causes de la consciència mobilitzadora serien la consciència i les descobertes que el/la docent té de si mateix i l'experiència que fa amb els alumnes en l'exercici de la seva professió. D'una altra manera podem dir que és una combinació d'experiència de la integralitat personal, de vivència que fa el/la docent en la seva acció educativa amb els alumnes i del sentiment de la relació amb els alumnes que té el/la docent.

L'ordre amb què es donen en cada cas pot variar, però cercant una lògica general la causa és una experiència personal de la integralitat i senceritat que fa la persona docent, que en la seva acció a l'aula esdevé vivència i que es conclou amb la consciència i vivència de la importància que la relació docent–alumne/a té per a l'acció d'ensenyament i aprenentatge.

Experiència personal

El/la docent s'adona de la pròpia integralitat, de la diversitat de dimensions de la persona, ho tematitzi o no. És una experiència, (1:40), experiència de reconeixement de l'ésser que sóc, (4:66). De fet a les entrevistes poques persones ho tematitzen, se'n parla com d'evidència, es dona per sabut. El/la docent se n'adona en si mateix, en els altres i en contrast amb els altres. Ho pot percebre com quelcom innat, “una cosa que va amb la persona”, (16:16), implícit, o lligat al caràcter (10:34), o fruit de l'experiència professional, la formació o de la reflexió (8:16). L'afirma com experiència de la qual n'és conscient i que s'adona com ha evolucionat al llarg de la vida docent, (7:26, 13:69).

Facin o no accions més o menys explícites, els educadors, i més a mesura que tenen experiència de la integralitat dels alumnes, són conscients de com és important tenir-ho en compte per com intervé en l'aprenentatge. No hi ha educadors que no ho tinguin en compte, sense que aquesta consciència condicioni cap acció determinada. “Si tu no tens consciència de qui hi ets, i del que fas, i d'on ve aquesta experiència, si la teva vida no la tens en modo conscient, la reacció que tu tens cap els alumnes tampoc no està en modo conscient”, (9:57).

Aquesta consciència de la integralitat és quelcom més tàcit o implícit que explícit.. Tampoc no és molt freqüent l'interès per a una explicitació (“no m'he preocupat de posar-hi un nom”, 5:83). La integralitat és entesa com una característica de la persona.

En la descoberta i experiència de la pròpia integralitat és sovint rellevant la influència o impacte d'altres persones, (7:63), persones que són testimonis, (9:28), l'entorn escolar del docent (“el caliu que hi troben [a l'escola], el clima que hi troben, el tipus de mestres que es troben i l'estil de mestre que es troben a l'escola, al principi [quan] comencen a treballar... això és bàsic, 15:49). També és una causa de descoberta l'experiència en l'acció: “vaig començar a fer algunes pràctiques amb nens del parvulari ... Després ho he fet amb nens de primària i veus que la resposta dels nanos és que és molt gran”, (5:14-5:104).

La vivència de l'acció

La consciència mobilitzadora s'expressa en l'acció espontània del docent, en com improvisa d'acord a aquesta sensibilitat davant de situacions que es presenta i a vegades en pràctiques explícites programades que tenen per objectiu tenir present la integralitat de l'alumne/a.

L'escola, per la seva pròpia naturalesa sempre fa accions, a través dels educadors, adreçades a atendre la integralitat de l'alumne/a. Això es duu a terme a través de l'estil i manera de fer, de l'atenció als alumnes, de l'esforç per a crear

situacions d'aprenentatge dels alumnes, aplicant metodologies que reforcen aquesta atenció (treball cooperatiu, aprenentatge basat en problemes, interacció, treball competencial) i a vegades introduint activitats específiques d'atenció a dimensions de la integralitat. De la seva acció en resulta una vivència personal en la qual la relació amb els i les alumnes té un paper molt important.

El/la docent és conscient i fa la vivència de la integralitat dels alumnes. “Els educadors o persones que actuen com a mestres pensen en la persona d'una manera integral”, (2:1). Educar sempre implica una concepció integral de la persona. La integralitat de l'alumne/a és la persona (tota la persona) de l'alumne/a, i “l'educació integral és aquella que considera la persona de l'alumne/a i que treballa per al seu desenvolupament des de l'aula i des de l'escola, 13:63)

Conduint l'activitat docent en què el/la docent té cura d'alguna manera de la integralitat, sigui duent a terme l'ensenyament d'una matèria qualsevol o fent alguna activitat específica que treballa el clima d'aula, l'atenció, la presa de consciència... aquella l'ajuda a sentir-se millor, (12:76), a sentir satisfacció professional, (8:34). Es donen moments de gran satisfacció i emoció en veure com els alumnes, en una classe de qualsevol matèria, estant atents i interessats o fent activitats específiques, aprenen, s'interessen, es pregunten, prenen consciència i creixen, o veure la satisfacció amb què ho viuen. O moments d'alegria (14:10), de sentir-se viu, (2:30). A alguns educadors els fa connectar amb la seva vocació docent (“és el que dona sentit a la meva feina”, 6:54), i veuen com es creen millors condicions d'aprenentatge per als alumnes.

La importància de la relació

“L'alumne/a és molt sensible, molt sensible, a la temperatura [de la] relació [amb el professor/a]”, (13:31). És “important com el docent “es col·loca davant [de l'alumne] com a persona”, (9:55). Els educadors/es per la seva pròpia formació i vocació tenen un interès natural per a l'atenció a la persona, que implica la

relació, i molts d'ells una sensibilitat que els porta a tenir iniciatives o a cercar respondre a la integralitat de l'alumne/a.

Això el porta a respondre espontàniament a la integralitat de l'alumne/a ("saludar individualment" els alumnes, 11:37, crear espais i climes favorables, 5:1, treball cooperatiu, 11:136) i en algunes ocasions a tenir iniciatives específiques (com "treballar tècniques tipus atenció plena, tècniques de relaxació, si el ioga a l'escola" (2:12), entre moltes altres) per atendre la integralitat dels alumnes.

El/la docent és conscient com la relació té un paper molt important en el desenvolupament humà, en l'aprenentatge en la maduració de la persona, i s'adona com la relació docent-alumne/a és un factor clau per a la consecució dels seus objectius acadèmics. Aquesta consciència evoluciona al llarg del temps, (7:26), el/la docent "no n'era tan conscient" (12:21) quan va començar a treballar.

La relació humana a les entrevistes apareix molt aviat com una dimensió de la integralitat tot i que no se'n parla així. No pensem -no tenim referències, marcs- la relació com una dimensió de la integralitat. Tampoc s'expressa clarament que es té cura de la integralitat en la relació i mitjançant la relació. Però es viu com a certesa que en la interacció a l'escola "aprèn l'alumne i aprèn el mestre", (8:26), i que "és impossible... treballar sense una relació que vagi més enllà [de la] dimensió contextual [de l'espai, temps i tasca]", (13:23), perquè "al capdavall el que té sentit és aquesta relació que tu estableixes amb les persones... que no és una qüestió secundària, [sinó] cabdal", (13:76).

Tenir cura de la relació té efectes directes sobre l'aprenentatge de l'alumne/a. Amb aquest "es crea un vincle. I aquest vincle fa ... moltes coses", (5:73). Quan es connecta amb l'alumne/a "pots causar un aprenentatge. El que tu fas genera canvi en l'infant", (12:26), perquè "l'aprenentatge es dona en la interacció", (13:14). La relació amb els alumnes té un paper molt important en l'experiència dels docents.

4.6.3.1.4 Conseqüències

La consciència mobilitzadora en el/la docent té efectes explícits perceptibles, té conseqüències en l'acció que es fa i en el resultat de l'acció que afavoreixen l'aprenentatge i que poden ser objectivats fàcilment, tot i que no s'ha palesat l'interès per fer-ne un estudi que ho verifiqui, (5:81). Es considera que és alguna cosa pròpia dels docents, que s'espera de l'escola, que sempre l'escola ha estat curadora de la integralitat dels alumnes, cosa que es tradueix en acció d'aula i l'acció en altres espais i moments al voltant de l'activitat docent. "Qualsevol educació que sigui digna d'aquest nom, acaba essent integral", (13:83). Actualment la formació docent insisteix en l'educació integral i la normativa ho inclou fins a nivell curricular, (11:16). La percepció de les conseqüències de la consciència mobilitzadora la trobem en el mateix docent, en altres companys del claustre, en els mateixos alumnes, i en les famílies.

a) A l'escola es té cura de la integralitat

A l'escola es fa sempre de manera implícita l'atenció a la integralitat i també en algunes ocasions de forma explícita. L'escola, per fet de ser educadora, sempre s'ha ocupat i ha tingut cura de la integralitat dels alumnes. "tota la vida ho hem treballat", (2:63), "mai ha fet l'escola només una docència objectiva", (5:62), és a dir, mai no "s'ha dedicat només a fer matemàtiques, o a fer llengua", (5:62), per exemple. No existeix una educació que no tingui cura de la integralitat i " no existeix tampoc [el docent] que no s'adona de [la integralitat] i que no [la] té en compte", (15:54).

Acció a l'aula

A l'escola es fan sempre activitats implícites d'atenció a la integralitat, accions no programades que es desenvolupen al llarg de tota l'activitat educativa. "Com una feina planificada —diu una mestre—, t'hauria de dir [que no faig] res. Però al mateix temps t'hauria de dir [que com a feina no planificada] tot", (2.7). Aquesta

orientació a la integralitat, al “creixement de la persona en totes les seves dimensions... és molt global”, (7:64). Perquè “és que ho tinc tan integrat que jo ho faig, i ni en sóc conscient”, (6:44). Es tracta de petites pràctiques o suports didàctics, rituals, maneres de fer, la motivació dels alumnes, incloure estímuls per a l'aprenentatge, la manera d'explicar, (16:6). Aquesta acció neix de la iniciativa personal, creativitat, sensibilitat dels docents.

Les iniciatives tenen sempre un component relacional més fruit de l'espontaneïtat, de la interacció, de l'experiència, del propi caràcter que no pas d'un objectiu programat, o un motor ideològic del que “s'hauria de fer”, perquè l'acció es du a terme per als alumnes i es planteja en la relació, en la dinàmica del grup de l'aula. Això és un implícit que a penes s'expressa.. Es dona per fet que és així. “Els hi dono moments...”, (1:24), “veus un alumne/a que està més baix i busco...”, (3:45), “veus que estan molt interessats”, (5:86), “aprofito moltes vegades les coses que passen o que els hi passen o les coses que diuen o les dificultats que tenen... I aleshores a partir d'aquí, doncs, trobo o busco”, (5:89). A les entrevistes apareix amb verbs usats en segona persona: veus, t'adones, fas... o amb explicacions dels entrevistats com a observadors externs de la seva feina.

Resposta dels alumnes

Els alumnes responen a l'acció, i d'una manera particular a l'acció que té cura de la integralitat. L'acció docent, que s'ocupa i incideix amb les dimensions interiors, subjectives de l'alumne/a, té una repercussió individuals i de grup, que és tangible. “Adquirir coneixements té molt a veure en com estàs aquell dia”, (3:27),

La resposta varia segons el tipus d'iniciativa, l'edat dels alumnes, les diferents persones, i pot ser positiva, també poden ser indiferent o negativa. Les situacions entre infantil i batxillerat o formació professional són molt diferents

Parlant de la cura implícita de la integralitat es comenten majoritàriament respostes positives: major atenció, motivació, clima d'aula més favorable, millor

comportament, es redueix l'agressivitat, es resolen millor alguns conflictes, es recol·loquen coses, hi ha major interès per l'aprenentatge..., sense que tanmateix es tingui quantificat.

Davant d'iniciatives explícites és rebut de manera diferent. Ens movem entre que "hi ha alumnes molt receptius i que estan super còmodes" (2:71), que a "cap alumne s'hi sent incòmode", (2:22) i que "a altres els hi sona estrany. (2.71, 14:12) aquella iniciativa que incideix en alguns aspectes de la integralitat que no s'havien considerat anteriorment.

Quan hi ha una resposta positiva aquesta contribueix a millorar l'aprenentatge. Els alumnes veuen que progressen cosa que és un estímul per a ells. Fins i tot hi ha alumnes que expliciten com es troben bé a l'aula o, "que mai no han après tant en tant poc temps", (6:44).

A primària, per exemple, responen mostrant satisfacció, agraïment, (11:84) equilibri, benestar, seguretat, menys agressivitat (4:57). "Dona pau, equilibri, serenor, benestar, seguretat, autocontrol, il·lusió, autonomia, eines per relacionar-se, eines per prendre decisions, desenvolupar més capacitats cognitives, estirar molt d'elles, meta-cognició, (6:41).

En una classe d'educació física a secundària, per exemple, valoren "les eines que dono per a la gestió de l'estrès, per trobar major benestar, per adonar-se que necessiten moments per a ells i com aconseguir-ho", (1.49). Els alumnes estan contents, s'adonen que els ajuda en la seva vida, (1:21). A algunes persones els porta a qüestionar-se sobre el que fan, els seus interessos, el seu comportament. Els hi donem possibilitats, (2:38).

Fruit d'aquesta acció que té cura de la integralitat es superen situacions de bloqueig dins d'un grup que els impedièen arribar als aprenentatges, (5:75), o s'afavoreix que l'aprenentatge sigui més significatiu, (5:30).

En general es percep una resposta positiva en els resultats acadèmics (“ja es veu en els exàmens”, 3:20).

Finalment “la prova principal que l'educació integral és efectiva és la motivació creixent dels estudiants” (14:28).

Els pares, els companys docents, els mateixos alumnes que diuen que aprenen més, que hi ha millor clima a classe, aporten també contrast de bon resultat.

Hi trobem també les respostes d'indiferència, (2:22), d'estranyesa, (14:12) o negatives per part dels alumnes, davant d'iniciatives que pretenguin insistir en alguna dimensió de la interioritat: “hi ha alumnes que enganxen amb això, que no tots enganxen”, (9:73). Aleshores el/la docent ha de veure quina canvis ha de fer o entendre millor l'oportunitat per a determinada acció, (5:59).

b) Validació externa de la resposta

L'acció educativa que té cura específica de la integralitat té efectes perceptibles (“hi ha evidències tangibles de tot això”, 2:24, i 8:28), constatables per a les persones que l'exerceixen i són efectes que milloren la predisposició dels alumnes i l'aprenentatge. No és l'objecte d'aquesta recerca fer una verificació dels efectes, però no s'han presentat situacions d'efectes negatius, tret de les limitacions indicades en aquest apartat i en apartats anteriors.

Validació pels actors

“Tothom acaba adonant-se que això és important”, (2:50). Els alumnes ho reconeixen, (6:70), “té una repercussió en la classe, en les famílies”, (4:67). Fins i tot “exalumnes” ens transmeten el valor de l'educació que era curosa amb la integralitat, (9:44)

Context de l'alumne/a i l'escola

L'educació integral té efectes no sols individuals d'aprenentatge sinó també en el clima conjunt de la classe, el benestar dels alumnes, en les famílies, (4:67), en el professorat, és una eina de millora (12:48) i es treballa més globalment amb l'alumne/a (12:49).

Previsions i dificultats

Hi ha realitzacions molt ben valorades de les diferents maneres de tenir cura de la integralitat. Tanmateix quan ens posem a voler-ho formalitzar més, a concretar més, a fer accions més explícites apareixen dificultats.

Tot i estar en els objectius pedagògics i pot estar en el projecte pedagògic de moltes escoles, on encaixa molt bé, la cura de la integralitat i l'educació integral és com molt abstracte, molt oberta, amb un marc molt genèric, (5:69). Es troben en el currículum l'atenció a aquestes dimensions subjectives, però quan es vol aterrar comença a desaparèixer. Es dona més importància a altres coses i aleshores "ens queden les coses una mica perdudes", (11:90). A vegades es diu que es fa però a la pràctica no es fa res. I finalment no s'avalua

Finalment hi ha un problema de temps, es demanen moltes coses a l'escola ("a l'escola se li confien tantes coses!", 15:39) i per als docents, pot ser un esforç afegit, (6:101).

Hi ha moltes maneres de veure-ho, moltes opinions, molts abordatges. Ens podem trobar que "potser que els alumnes, en el mateix centre, rebin diferents models", (7:59).

4.6.3.1.5 Contingències

Al costat d'aquesta categoria central hi ha categories contingents, que no es donen sempre ni necessàriament, però es poden donar, podem trobar-les o no, i que caldrà tenir en compte en estudis que vulguin aprofundir en la integralitat.

a) L'interès per la integralitat en la formació

La formació universitària inicial no sembla que tingui una gran influència en la consciència de la integralitat, possiblement tant per l'etapa en què es troba l'alumne/a com per la mateixa formació. En canvi en la influència de la formació posterior al grau i altres formacions externes a la universitat, sembla que tenen major influència.

Aportació de la formació acadèmica dels docents

No es té el record d'haver treballat molt el tema de l'educació integral o de la integralitat en la primera etapa de formació universitària (8:31, 10:23, 11:68, 12:95), tret d'algunes referències a les emocions: “ a educació física [INEF] a l'assignatura d'expressió personal vam tractar una mica el tema de les emocions”, (6.9). Sí que es recorda i valora més la influència de la formació de postgrau en màsters d'educació i ecologia emocional (1:14, 4:71), teràpia sistèmica (9:36).

També es recorda i valora la formació durant l'exercici de la professió per exemple en escoles de mestres (8:14), les escoles d'estiu (11:63).

Se'n parla més als màsters d'educació emocional o en altres formacions postgrau, equips de mestres, etc.

Aportació de la formació no universitària

Altres fonts de formació reglada o informal o de formació permanent es consideren també com a molt importants com cursos de formació de docents, cursos de creixement personal, logoteràpies (6:32), cursos d'entrenament (coaching), de lideratge (10:54), cursos de mediació, cursos relacionats amb l'assertivitat (16:10-16:11), per bé que aquesta formació és esporàdica (16:12).

b) Orientacions i criteris per a la cura de la integralitat a l'escola

De la reflexió i pràctica dels docents obtenim un seguit de recomanacions, orientacions i criteris per tenir cura de la integralitat. Alguns els trobem ja en els objectius de l'escola o podrien encabir-s'hi.

Criteris i orientacions per a les estratègies d'aprenentatge

Les pràctiques de la cura de la integralitat poden ser acompanyades pels departaments d'orientació que poden proporcionar formació als docents, (2:83).

És convenient que l'acció que es faci gaudeixi de la coordinació amb tots els docents. S'ha de buscar ser el més objectiu possible, definint molt bé amb paraules el que es fa i el que no es fa. Tota l'acció que es faci ha de ser respectant el creixement dels alumnes, anant a poc a poc, sense envair, sense imposar... respectant, respectant molt.

Una pedagogia que prescindeix d'aquesta sensibilitat "no és completa", (16:31). Per tant per progressar en l'educació integral aquesta ha de quedar "inclosa en el currículum educatiu... emparada pels estaments públics i incloent la formació del professorat... i que quan arribi a l'escola l'equip directiu aposti per un projecte que ho inclogui", (6:59).

És un treball que s'ha de definir molt bé... ser el més objectiu possible, (6:49), i “respectar, respectar, el procés, els processos. S’ha d’anar molt en compte. I anar molt a poc a poc”, (6:52). I finalment crear les condicions de coordinació i de treball en equip perquè funcioni (3:47, 8:48, 12:47).

Objectius de l'escola

Aquesta educació pot ajudar a major positivitat en la societat i a la difusió de valors. És fonamental perquè no ho treballeu queden aspectes importants per a la vida personal i social que queden desatesos. De fet és un deure i objectiu primer de l'escola.

“Si una escola no té en compte què està passant [a l’alumne, integralment], no està tractant bé a l’alumne/a. No l’està educant bé”, (5:60). “Una pedagogia que prescindeix d’aquesta sensibilitat, no és completa, (16:31). Fent això l’educació que es fa és personalitzadora, (9:14). També fent això l’escola ofereix un entorn favorable al creixement de l’alumne/a, (11:8) i genera un entorn que potencia les seves les capacitats, (11:14).

Aquest objectiu no és només per a l’escola, també “les escoles [haurien] d’aportar ... aquesta consciència, a la societat” (7:55).

c) Es fan algunes activitats explícites

Els docents que fan una experiència de coneixement de la pròpia integralitat -a través de l’experiència quotidiana o d’accions formatives- tendeixen a introduir accions específiques de cura de la integralitat dels alumnes en la seva acció docent, que alhora esdevé una experiència.

Tipus d’accions explícites

A les entrevistes, davant la pregunta què fas per a l'educació integral, trobem educadors que expliquen experiències explícites de cura de la integralitat ("cada dia acabem amb una dinàmica de quietud", 1.42; "tots asseguts, compartim una poesia per donar-nos el bon dia al matí", 11:43), altres que contesten de manera genèrica afirmant que "es fan cosetes, però un fa una cosa, un fa una altra", (11:87) i altres que comenten activitats de l'escola que tenen cura de la integralitat ("s'està treballant molt el tema de l'educació emocional", 3.30; "es dona molta importància a les tutories", 16:35).

Aquestes activitats "encaixen molt en els objectius de l'escola", (2:33). En algunes escoles les activitats són acompanyades pel departament d'orientació, (2:37). D'aquestes activitats n'hi ha de programades i altres que són espontànies, a partir de moments en què afloren situacions, (6:3). Aquesta resposta espontània depèn de la sensibilitat dels docents.

Iniciativa individual

La iniciativa per aquesta educació integral sovint és individual (3:15): quan tens una mica de sensibilitat, i tu creus en això i t'és igual i ho fas [encara que no sigui l'escola que demani que es faci], com que dius que es necessita i a més va bé..." (6:43).

4.6.3.1.6 Context

Aquesta categoria central es dona en un context en què la cultura ens fa arribar un interès per la integralitat, per algunes de les seves dimensions, que no existia algunes dècades enrere. Aquest interès en trobem en la gran comunicació, en corrents psicològics o de desenvolupament personal, en propostes formatives, en objectes de consum, en les propostes d'oci i cultura, etc.

Al mateix temps també forma part del context la condició humana, les necessitats manifestades dels alumnes d'avui en general i de situacions particulars causades

per la cultura i valors d'aquest moment. La pluralitat cultural, la multiplicitat de fonts de valors, el relativisme dels mateixos, la globalització social, l'alta introducció de tecnologia, les dimensions globals dels reptes del món d'avui posen en els alumnes l'interès i la necessitat de la consideració de totes les seves dimensions d'una manera integrada que no hi havia fa uns decennis. Els alumnes poden requerir modalitats de cura de la integralitat substancialment diferents en funció de les seves particularitats individuals, familiars, edat i altres circumstàncies personals. El/la docent es pot trobar amb el repte de decidir quines pràctiques són més adequades en funció del tipus d'alumnes. Però donat que el/la docent es troba alhora davant cada alumne/a i davant del grup classe, es constata que el/la docent cerca fer tant accions individuals com accions que serveixin per a tothom.

a) Necessitats de les persones

Les persones d'avui tenen un interès i una sensibilitat molt majors que fa uns decennis pels temes relatius a la integralitat humana en moltes formes diferents: coneixement, pràctiques, presència en la cultura, etc. "Els darrers anys prenem més consciència d'aquesta dimensió", (2:11). Això porta o facilita que es concreti en pràctiques a l'escola.

Per altra banda els joves tenen unes sensibilitats i necessitats específiques, i reaccionen davant de l'acció docent quan aquesta les té més en compte.

Necessitats generals de les persones

Dins de la integralitat, les dimensions més subjectives de la persona ha estat fins ara una mica oblidades. "La nostra societat occidental, havia perdut tota aquesta dimensió" [de la integralitat], (5:71). El major interès que tenim envers aquesta realitat ens "aporta el que s'havia perdut", (5:70). Ara s'està donant més importància a totes les dimensions de la integralitat. Avui tothom reconeix més fàcilment "la necessitat d'interioritat, d'estar bé amb tu mateix, i de sentir-te amb comunitat", (7:48) amb els altres. A vegades trobem a faltar l'entorn i espai

coherent i segur que anteriorment ens donava la família, (11:19), i això ens porta a tenir un major interès en tenir cura d'algunes dimensions de la persona.

Avui “tenim vides molt menys predicibles que les que van tenir els nostres avis”, (9:5), els joves estan molt exposats a un medi que els crida cap enfora i a vegades “no saben que tenen espai interior”, (5:47) i “hi ha moltes persones que no han fet mai, toc, toc, al món interior, que mai han picat a la porta del món interior”, (9:91). Aleshores més fàcilment “cauen en la superficialitat”, (5:47).

Les persones constatem que la realitat és complexa, que també la persona, és més complexa, (15:26) i necessita alhora “casar o intentar fer compatible la visió de la complexitat de les coses i dels individus i de la societat amb la idea que la complexitat no ens ha de fer trossejar les coses”, (15:28).

Necessitats dels alumnes

No pretenen fer aquí un diagnòstic de necessitats dels alumnes, sinó recollir allò que sobre necessitats dels alumnes s'ha expressat en les entrevistes, al voltant de la pregunta de l'educació integral.

Essent la societat més complexa, “també l'alumne és més complex”, (15:26), i sent de manera particular les necessitats esmentades anteriorment. A més de les singularitats de l'edat hi ha les degudes a l'ambient familiar, social.

Quan són més petits “els alumnes tenen necessitat d'aquest espai [de cura de la integralitat, de], tenen una gran necessitat de tenir temps per a la reflexió, temps per al qüestionament”, (5:56), temps de contrast o interacció, de relacionar-se, de dialogar, amb companys i amb els adults, (5:17). Alguns viuen experiències en aquesta etapa que després els queden com grans carències en l'edat adulta, (9:52).

Els adolescents tenen dificultats per gestionar les emocions, (10:16), viuen molt exposats a l'exterior, (5:47), “ tenen molt neguit. I passen d'una cosa a l'altra, d'una cosa a l'altra”, (8:7), a vegades transmeten buidor per manca de qüestionament, (5:49). També hi ha una necessitat de motivació: “trobo nanos molt desmotivats, no motivats, amb molt poca autoconfiança”, (10:15), afirma un docent. L'escola es troba amb el repte d'estimular, de motivar, els alumnes.

S'interessen per a aquestes activitats de cura de la dimensió subjectiva. Alhora necessiten expressar els seus sentiments, pensaments, emocions. En qualsevol cas la resposta és totalment personal (cada alumne/a és diferent).

També en la nostra societat trobem també mancances bàsiques en l'àmbit familiar. A l'escola actualment hi arriben “nens que tot això [seguretat, afecte, ordre...en l'àmbit familiar] no ho tenen assegurat, (11:23). Tot l'anterior porta que l'escola hagi d'atendre més coses que la transmissió de coneixements. De fet avui a l'escola ja no s'accepta valorar “només la intel·ligència, la part dels coneixements que és el que mirava sempre abans, sinó que es valoren també altres parts com l'emocional, la creativa...”, (3:29).

Una educació integral, que considera les diverses dimensions de la persona, que associa coneixements, que interrelaciona aprenentatges, estimula els alumnes a estar atents i descobreixen més fàcilment la utilitat dels aprenentatges, (7:23). Senten que atén millor a les seves necessitats una educació que té cura de la integralitat: “normalment tots valoren ... les eines que dono per a la gestió de l'estrès, per trobar major benestar, per adonar-se que necessiten moments per a ells i com aconseguir-ho”, (1:49).

b) L'interès per la integralitat en la cultura

La nostra societat avui té un interès i una sensibilitat molt majors que fa uns decennis pels temes relatius a la integralitat humana en moltes formes diferents:

coneixement, pràctiques, presència en la cultura, etc. Això porta o facilita que es concreti en pràctiques a l'escola.

Per influència del context cultural, del marc normatiu i les iniciatives individuals, en les escoles es formulen orientacions i criteris per a una bona cura da la integralitat dels alumnes.

Procés històric

Hem arribat a la reflexió sobre la integralitat l'educació fruit de grans canvis socials, culturals, pedagògics. Ens arriben molts íputs, demandes, reptes, sol·licitacions de l'exterior..."que ens han anat omplint, [i] hi ha hagut un moment en el que hem entrat en crisi", (5:105). Al costat de totes les oportunitats que poden ajudar a un major benestar, de molts recursos i tecnologies "les persones vivim en un ritme constant i tens, molts de nosaltres estem enfocats només a l'exterior, i el fet és que no ens coneixem a nosaltres mateixos", (14:41), "la societat té poca capacitat reguladora, (13:52), "la família com a agent educatiu... funciona amb una diversitat molt important, ...i en alguns casos senzillament no funciona", (13:51), "sobre els nostres joves operen molts elements que potser només de manera més clara que en altres èpoques històriques no són comuns", (13:53), dels "que en som relativament desconexadors", i "tenen accés a altres universos que estan al seu abast i que queden lluny de la família, de vegades, de l'escola, i d'una certa massa social", (13:54).

Tenim joves que passen moltes hores connectats a tecnologies o amb molta activitat mental, que viuen ansietats quan es queden quiets sense res a fer, perquè "es desconnecten", (1:36). Constatem com els joves necessiten, demanen, ajut, per elaborar el que viuen, senten, pensen. No són prou conscients que tenen un espai interior -subjectiu- on poden fer aquesta elaboració. La consciència que es deriva d'aturar-se prové del qüestionar-se a si mateix, a la qual cosa ajuda la interacció amb els docents. Dels reptes que crea

aquesta facilitat per distreure's amb les tecnologies n'hem pres més consciència els darrers anys.

Enmig de tot l'anterior, les persones en general i els joves en particular, a més dels aprenentatges acadèmics de les matèries, necessiten “poder trobar, sentit, intenció, camí”, (1:75). O trobar sentit, intenció, camí ha de formar part dels aprenentatges. I avui en la societat i a l'escola “s'està donant cada vegada més importància a aquesta part [de la integralitat], (3:33).

Culturalment els darrers anys hem pres més consciència de la importància de de la dimensió integral de la persona, (2:11), diu una persona amb una llarga trajectòria docent. Tenir present les emocions, les relacions, estats d'ànim...moltes més coses, es veu com una millora per a l'escola, (12:54), i a aquesta, avui, “la preocupació per una educació més integral, holística, completa, amb sentit hi és!”, (13:57).

Al costat dels canvis socials, doncs, la pedagogia i les ciències socials han aportat moltes noves perspectives que incloïen aquesta comprensió més integral de la persona i que han impregnat el pensament pedagògic actual, (15:29).

Amb els canvis socials, canvis pedagògics l'escola també ha canviat. D'una escola en la qual “l'ensenyament era una mica més distant”, (16:41), en la qual el que es posava en primer eren els aprenentatges, (11:3), hem passat a una escola en què al costat de la importància dels aprenentatges s'afirma que “la clau és la paraula motivació”, (10:1), que cal “oferir un entorn favorable... al creixement del nen”, (11:8), en què es “generi un entorn que potenciï les capacitats”, (11:14), i que doni autoconfiança als alumnes, (10:29). Això pot portar a l'escola a una situació de saturació. Per això “quan a l'escola se li confien tantes coses, és difícil no acceptar que això s'ha de fer des d'una visió de l'educació molt oberta i molt integral”, (15:40).

Reptes de l'entorn

La societat avui ens planteja reptes que es deriven del propi procés de canvi social: ens arriben noves oportunitats (materials, relacionals, de coneixement, etc.), es creen noves situacions que generen dificultats (acceleració en el ritme de vida (“les persones vivim en un ritme constant i tens, molts de nosaltres estem enfocats només a l’exterior, i el fet és que no ens coneixem a nosaltres mateixos”, 14:41), la debilitació del suport de la família (“la família com a agent educatiu, que funciona amb una diversitat molt important, que és així i que en alguns casos senzillament no funciona”, 13:51), la manca de referències socials (la societat té poca capacitat reguladora, allò de la tribu... però tinc la sensació que el paper educatiu de la societat, des de la perspectiva d’algú que es dedica a l’educació, és poc educatiu o que és també disfuncional, 13:52), la dependència dels mòbils i xarxes, (1:58). Finalment, “la cultura actual posa un gran èmfasi en la productivitat i la qualitat del treball sovint només es mesura només pel resultat extern”, cosa que fa més estrany plantejar l’interès per les dimensions subjectives de la persona i per la integralitat en general, (14:36).

Tot plegat fa que es plantegen demandes noves. Davant aquesta realitat complexa i la complexitat dels seus membres ha fet que les pedagogies més recents estiguin impregnades d’aquest esforç per donar resposta a aquest repte de la complexitat i la fragmentació (les tradicions de l’escola activa, de l’escola nova...) i això ha anat quallant i impregnant la cultura, les institucions, (15:29).

Missió de l’escola

Un altre element de context de la consciència mobilitzadora és la missió de l’escola. L’escola té diverses missions que hi conviuen: la que col·lectivament un grup significatiu de la societat creu que té, la que marquen les lleis, la que els docents consideren. Aquesta missió és diferent al llarg del temps. Així, doncs, l’escola que abans es proposava “primer els aprenentatges”, (11:3), en la qual “no es preocupaven massa de totes les circumstàncies [de l’alumne]”, (16:43), i en què “els professors estan encara principalment preocupats per les

qualificacions, la graduació, però presten massa poca atenció al creixement personal de l'estudiant", (14:20), "ara ha d'oferir o ofereix un entorn, un coixí, un envoltori, un espai", (11:18), i "propicia, com pot propiciar, poden propiciar altres institucions... formes d'aprenentatge que van més enllà [de l']aprenentatge immediat", (13:29). Ara es valora el que s'havia perdut, (5:70), o s'havia una mica oblidat, (3:31), i són els corrents pedagògics recents (15:29-15:30), i la mateixa llei que diu que "el desenvolupament integral del nen és un dels objectius que han d'assolir els nens a primària i a secundària", (6.91).

4.6.3.1.7 Condicions

La consciència de la integralitat que té un o una docent i que influencia la seva actuació, queda plenament condicionada per la descoberta de la mateixa, de com sigui capaç de manegar-se amb la seva conceptualització, explicar-se-la i identificar els seus components i posteriorment parlar-ne o objectivar-la, i per la descoberta de la importància que pot tenir la integralitat per a la seva acció educativa. I finalment queda condicionada per com sigui capaç de relacionar aquesta descoberta i conceptualització amb la vinculació real que té amb els seus i seves alumnes en allò que anomenem aquí sistema educador-alumne/a, que és on cercarà que la seva experiència elaborada es concreti en la seva acció. Dit d'una altra manera, la descoberta de la integralitat i de la seva importància per part dels i les docents, com reïxen en conceptualitzar-la, i la comprensió del sistema educador-alumne/a, són tres Subcategories axials que condicionen les causes perquè aparegui la categoria central.

La categoria central, consciència mobilitzadora, està condicionada per una comprensió del que és integralitat a partir de la seva descoberta i pel desenvolupament de la mateixa, i per viure-la en la relació educativa. Aquesta comprensió, que pot ajudar a conceptualitzar aspectes de l'experiència, pot influir en l'experiència mateixa. Però aquesta comprensió per si mateixa no causa la categoria central, i moltes vegades és posterior a l'experiència.

Desenvolupem dins d'aquest codi teòric de Condicions el que hem inclòs com a més vivencial i com a experiència en al codi teòric de Causes. Allò que he experimentat, allò que ha estat vivencial (Causa), quan ho conceptualitzo, analitzo, formulo, problematitzo, considero que forma part de les Condicions.

a) Descoberta de la integralitat de la seva importància

Prenem consciència al llarg del nostre propi desenvolupament de la integralitat. Ens n'adonem, o la descobrim en un procés temporal. Els docents que fan una experiència de coneixement de la pròpia integralitat -a través de l'experiència quotidiana o d'accions formatives- tendeixen a introduir accions específiques de cura de la integralitat dels alumnes en la seva acció docent, que alhora esdevé una experiència.

Descoberta dels docents

La dimensió subjectiva és objecte de descoberta, per una experiència -sovint espontània, intuïtiva, com *d'inside*, el "ajah!" de la Teoria fonamentada- o per curiositat o per necessitat (al tenir-ne ja alguna experiència es veu l'interès de tenir-ne cura). L'entorn de la infantesa, familiar o d'escola, l'entorn personal, la influència de persones concretes, d'educadors i educadores que van influir a en experiències personals, la participació en grups (l'escoltisme, grups de reflexió), poden condicionar la sensibilitat de la persona envers la integralitat i algunes de les seves diverses dimensions.

És quelcom que no pots obviar, que és com vocació, actitudinal, personal, fruit del propi caràcter, (10:32), de l'autoaprenentatge ("hi he arribat per l'experiència", 7:27), de la cultura o ambient, o a causa d'un interès personal, o de la reflexió sobre la pròpia experiència o sobre la realitat: "em nodreixo molt de la realitat, que tinc més a prop... de les realitats viscudes", (9:34-35); "la capacitat o habilitat per saber traduir [el] coneixement de l'alumne, aquest coneixement no necessàriament acadèmic o científic", (15:63), que podem qualificar com

“coneixement pràctic”, (15:58). Hi ha una sensibilitat per tenir present la integralitat que prové de la pràctica, (12:78), i que té un factor temps important: “amb el temps fas aprenentatges molt rellevants, afines moltes coses”, (13:69) i hi ha una maduresa fruit dels anys d'experiència, (16:67).

Hi ajuda també la influència de companys de l'escola i l'estil educatiu del centre, la influència de formadors que ens han impactat per com feien i es comportaven, accions de formació, lectures que ens han despertat aquest interès, assistència a conferències. Mentre la influència de la formació en el grau universitari no sembla haver estat molt important, sí que ho és més la formació post-universitària, (màsters, cursos, tallers, formació contínua a les mateixes escoles, etc.).

A partir de la descoberta inicial es dona un treball d'indagació i d'aprofundiment en l'experiència que porta a prendre'n major consciència, fer-ne una elaboració personal i buscar eines.

També es dona aquesta descoberta a partir de necessitats que el/la docent es troba, experimenta noves pràctiques, (5:14), que el porten a fer una descoberta personal, fruit de l'experiència, (3:11)

Aquesta descoberta està associada o entrelligada amb la descoberta vocacional, la satisfacció en la docència, la mobilització que el/la docent sent quan entén i veu com pot ser útil el que ha après per a la seva tasca com a docent. No podríem separar la descoberta de la integralitat de la descoberta i el desenvolupament de la vocació docent.

Descoberta de la importància

“Tothom acaba adonant-se que [la cura de la integralitat] és molt important”, (2:50). Com afirma una professora, “cada nen és un món, una història o una història viscuda, una motxilla familiar o un futur ple d'unes possibilitats i en unes

altres que no”, (12:3). I “la meva tasca ha de ser aquesta, ha de ser la de donar-li més possibilitats de les que potser té o garantir que pugui arribar allà on ell vulgui”, (12:77). “Per poder-ho fer [ajudar l’alumne, donar-li més possibilitats] necessito saber una mica més”, (12:7), de la seva integralitat.

Educar els alumnes, en sentit competencial, significa ajudar-los a adquirir coneixements, saber-los utilitzar, i tenir la motivació per dur a terme una tasca, uns objectius amb aquells coneixements. Conceptes com motivació, autoconfiança, saber-se adaptar, (10:67), ser autònom, (10:7), saber decidir, (10:68), tenir una actitud d’aprenentatge i de voler fer, tenir compromís per fer, (10:74), la capacitat de canvi, respondre davant la incertesa, tenir la capacitat d’integrar la seva vida als esdeveniments, (9:1), formen part del procés d’ensenyament i aprenentatge.

Per a aquesta educació, “has de poder veure tota la persona”, (12:67), “més que si no pas [quedar-se] només amb una part” d’ella, (12:65). Al mateix temps els alumnes transmeten la gran necessitat, (5:14) d’aquest espai en què tot ells són reconeguts i atesos, (5:92). El/la docent ha de “generar espai a l’aula per tot allò que no és intel·lectual”, (13:74), en el qual la relació té un paper molt fonamental, (13:24). La integralitat és una categoria “necessària que forma part de la persona i acaba sortint d’una manera o una altra”, (7:49).

D’aquesta manera combinem la perspectiva de l’alumne/a com a centre de l’aprenentatge amb la de l’alumne/a com a subjecte de l’aprenentatge, (13:85-86), i entenem l’aprenentatge com una cosa absolutament dinàmica, (13:87), en la qual s’interrelacionen les diferents dimensions de la integralitat. Es reforça la importància de la relació com a condicionant de l’aprenentatge, i al contrari, de la dificultat de l’aprenentatge quan la relació no és satisfactòria o adequada, (13:20).

Quan es té cura de la integralitat de manera implícita o explícita, però de manera volguda, “s’arreglen moltes coses, es recol·loquen... en les que estem pendent

molta energia i molts esforços...[aleshores] estalviem molts esforços i el benestar és generalitzat, (6:65). Els alumnes -amb variacions en funció d'edats i caràcters- responen positivament davant dels educadors que tenen cura de la integralitat, (5:86). “D'aquesta manera l'infant estarà millor i podrà tenir aprenentatges adients a la seva edat”, (12:92), o dit d'una altra manera, l'alumne/a està “en situació d'aprenentatge, en tot els seus aspectes”, (11:13), té més ganes d'aprendre, (12:94) pot començar a mirar el procés d'aprenentatge d'una manera diferent, (14:14).

“L'objectiu de l'aprenentatge no és només l'adquisició de coneixement per part dels alumnes”, (14:47). Fins i tot s'afirma que pot ser més important ajudar un alumne/a en el desenvolupament de la seva integralitat en conjunt que no pas “que assumeixi els aprenentatges”, (12:91).

Un educador/a es pot trobar amb la dificultat de connectar amb els vint-i-cinc nenes i nens que té a l'aula, (12:25), i no treballar sempre amb ells de manera individualitzada, (6:18), atenent la integralitat de l'alumne/a. Per una banda afirmem que “no existeix aquell [educador] que no s'adona de res [de la integralitat de l'alumne] i que no té en compte res [d'aquesta integralitat]”, (15:54), però també que en una educació que obviï aquesta consideració de la integralitat que inclou el reconeixement recíproc... “es devalua la feina del docent”, (13:93), i arriba a extrems en què “ni funciona, ni va enlloc”, (13:81) i perd sentit, (13:77).

Conceptualització, definició i denominacions de la integralitat

Allò que hem experimentat, les dimensions de la persona, que englobem dins d'integralitat, ho denominem de diverses maneres, abans de pormenoritzar els components o les dimensions.

Per una banda es considera que “[és] important que hi hagi un concepte darrera”, (1:4), però per una altra, hi ha una dificultat per conceptualitzar-ho i també es dona que no es sent cap preocupació per posar-hi un nom, (5:83).

Quan en volem parlar trobem la dificultat de fer-ho, trobar les paraules adequades, perquè és ambigu, (6:109), perquè “fa referència a una realitat que ens costa definir, que ens costa objectivar, de manera clara, científica”, (6:20).

Però seria bo saber com parlar-ne perquè “si no sabem com posar un nom o definir, no sabem ben bé de què estem parlant”, (2:27), i si en parlem no sempre ens entenem, (2:56). És important que hi hagi un concepte, que serveixi com a referència, per saber de què parlem, entenent que diferents cultures ho poden anomenar de maneres diferents. Però és difícil dir quin concepte.

Les denominacions del conjunt de les dimensions de la persona van de les més precises a les més genèriques, sense que es trobi una referència comuna. Parlem d'espai difús, de variables, part no tangible o menys tangible de la persona, aspectes de la persona, facetes humanes, dimensió no cognitiva, món interior, interioritat, profunditat, o simplement es parla de la persona, la persona sencera, o de “l'alumne com un tot”, (15:22), “un tot i que no podem separar a trossos”, (15:27).

A vegades es considera la persona com una unitat conformada per un conjunt de dimensions, i altres distingim en l'alumne/a la part cognitiva —a la que s'adreça l'adquisició d'aprenentatges— que contraposem a la resta de dimensions menys tangibles, no cognitives, interiors (i alhora difícils d'avaluar). Cada concepte té les seves dificultats i ambigüitats.

“Hi ha un consens que [la integralitat] és un aspecte antropològic, intrínsec a l'ésser humà”, (6:68), que tot i ser difícil de definir, “que hi és”, (2:78), que es tracta d'àmbits de la persona que “no se'ls anomena, però hi són presents”, (2:2). És quelcom que percebem, que tothom pot experimentar, que “no és subjectiu”,

(12:63), ni tampoc no és la subjectivitat (12:60), que inclou la part emocional, però “no són només emocions, és alguna cosa més”, (1:65). “El treball de les emocions seria una petita part d'això, (5:4).

A causa d'aquest caràcter intangible, hi ha aspectes de l'alumne/a que si no els treballem, si no els tenim presents queden com desatesos, (2:69).

b) Consideració implícita i dificultosa de la integralitat

El/la docent té en consideració, de manera implícita el que experimenta, descobreix i anomena d'alguna manera. Sense dir-nos-ho explícitament els professors consideren la integralitat humana, alhora que troben dificultats per conceptualitzar-la.

Components de la integralitat

Dins d'aquesta part no tangible, calaix de sastre, “moltes dimensions”, que segons la situació i moment diré amb una paraula o altra i situem diversos components. Hi situem components com: sensacions, (1:1), emocions, records, imatges, (1:39), sentiments (2:3), moviments interiors, (14:39), cognició, (6:83), cos, (9:97), etc.

També es descriuen elements d'un altre àmbit antropològic com seria: consciència ètica i moral, espiritualitat, (5:7), motivació (10:18), autoconfiança, (10:20), autoestima (12:15), actituds (10:73), capacitats, (11:15), capacitat de fer, (12:15), voluntat de fer, (10:68), ganes d'aprendre, (12:94), valors, aspiracions, (14:2), relacions, (11:133), experiència, (16:69), la salut, (12:81).

Algunes persones fan elaboracions més sistemàtiques i parlen de cos, ment i esperit com les dimensions del tot que és una persona, (8:39), o en termes de dimensions: “dimensions cognitives, la dimensió afectiva, la dimensió social, la dimensió transcendent..., cos, ment, emocions, relació, transcendència”, (6:82),

o dimensions acadèmiques, dimensions humanes i dimensions espirituals, (7:3). Altres sèries de conceptes per explicar els components de la integralitat han estat: gustos, actituds, aptituds, i motivació, (10:76), intel·lecte, espiritual, psicològic i social, (14:23).

Algunes descripcions dels components de la integralitat contenen elements de diferents àmbits conceptuals com quan es diu que la persona “és cos, per tant que es mou, que parla... que és intel·ligència, evidentment... Per tant és raó, és discussió, és diàleg, és emoció ... és esperit, és, espiritualitat fins i tot..., tot allò que hi ha a dins”, (15:9).

Aquests components de la integralitat es perceben, es constaten : “Tot això és”, (12:16), alhora que ... estan molt interrelacionats. El que hi ha dins de la persona “es pot distingir però no separar. No és separable”, (12:20).

No estem només amb part cognitiva, ni només amb les emocions, per bé que emoció és un concepte genèric molt utilitzat que aglutina fàcilment tot el que no és cognició.

Dificultats per parlar-ne

Els professors troben dificultats per conceptualitzar la integralitat, un espai difús, (1:59), un “món que com que és abstracte i no el podem agafar, no el podem tocar, ens costa identificar, i ens costa saber què hem de fer amb allò”, (1:60).

Estem amb alguna cosa abstracte, etèria, que no podem agafar.

Els “termes interioritat, món interior, vida interior es poden utilitzar per expressar parts de la integralitat de la persona humana”, (14:30), alhora pot haver-hi reticències amb aquestes expressions. “Si hi ha reticències a aquesta paraula [referint-se al terme interioritat] lògicament no la diem”, (1:68). Ens ajudaria tenir una manera de parlar-ne, però amb les paraules esbiaixem una mica la realitat,

(6:16). Ens volem referir “a una realitat que ens costa definir, que ens costa objectivar, de manera clara, científica”, (6:20).

A l'escola no parlem d'alguns àmbits perquè “se'ns fa incòmode, però això no vol dir que no ls tinguem en compte”, (2:2). El problema és que aleshores no sabem ben bé de què estem parlant i que per això o bé no ens entenguem o bé estiguem parlant de coses diferents, (2:2, 2:27-28).

Es planteja, doncs, com parlar d'aquest conjunt, “d'això” sencer, que és la persona. Com podem parlar d'aquesta “senceritat”, per sencer, de l'alumne?, (12:82).

Una dificultat per referir-se a aquestes dimensions no tangibles, o més etèries, és la seva avaluació. Els docents són conscients que a més de la dimensió cognitiva hi ha “moltes altres dimensions de l'aprenentatge que no s'avaluen a l'aula”, (13:26).

A aquesta dificultat descriptiva i avaluativa s'hi afegeix la diversitat cultural, perquè no tenim la seguretat que el concepte d'individu o de subjecte, de persona, d'aprenentatge, de relació... sigui entès de la mateixa manera per persones de diferents cultures, (12:71, 13:66).

c) La relació educador-alumne/a com a sistema

La relació amb els alumnes té un paper molt important en l'experiència dels docents i dels alumnes. Els docents tenen una comprensió que la seva feina es duu a terme en un espai relacional, del que en forma part tot el que passa l'aula, incloent la integralitat i la relació, formant un sistema¹⁹². És un sistema en què intervenen la integralitat dels docents i la dels alumnes, i al que podem incorporar la relació mateixa com un component de les integralitat de tots.

¹⁹² Tot orgànic, conjunt les parts del qual estan coordinades segons una llei i contribueixen a un determinat objectiu. (DIEC, 2019).

Integralitat, relació i educació

El/la docent està davant dels alumnes perquè aprenguin uns continguts, unes habilitats, unes competències, “però això és impossible sense algun tipus de relació”, (13:30). És molt important per a l’educació “com et col·loques tu davant del nen com a persona”, (9:55), és a dir, davant la persona sencera, la integralitat, de l’alumne/a. És en aquesta relació, en aquest reconeixement de la integralitat, que es donen les millors condicions per a l’educació.

El sistema educador-alumne

S’afirma que la relació educador-alumne/a constitueix un sistema dins del qual es du a terme l’ensenyament i aprenentatge. “Quan un mestre és conscient que la seva entrada a classe, en com entra, i que això té un efecte en la classe sencera ja hem fet un pas molt important [de presa de consciència de la integralitat]”, (4:51). L’aprenentatge es dona en la relació: “quan més vincle hi ha aquí més significatiu és l’aprenentatge, (5:72), en un procés de reciprocitat. “Interaccionar amb les persones t’ajuda a tu a reflexionar sobre la teva feina, i els altres, els que representa que aprenen”, (8:67). En aquesta interacció, “aprèn l’alumne/a i aprèn el mestre”, (8:26). Perquè es doni educació integral “[els alumnes], han de ser capaços de veure la persona del professor i el professor ha de ser capaç de veure la persona dels alumnes”, (13:35). “Sense aquesta mena de vincle o de reconeixement de l’altre, [l’educació] té sentit”, (13:77), i “ni funciona, ni va enlloc”, (13:81).

4.6.3.1.8 Covariàncies

Hi ha unes subcategories axials associades a la consciència mobilitzadora, però que no són la causa, però hi tenen certa correlació. Aquestes subcategories es situen al voltant de pràctica docent, dels marcs normatius i de les metodologies. La consciència mobilitzadora està associada i és afavorida (covaria) per la comprensió que el/la docent té del seu rol com a educador, per uns marc

normatius que manifesten la importància de l'educació integral, li donen un valor d'autoritat i reconeixement i que posen aquesta al davant dels educadors a banda de la sensibilitat personal prèvia que hi pugui haver, per metodologies existents que s'han anat difonent els darrers decennis que impulsen de manera explícita el desenvolupament de dimensions de la persona i per iniciatives de formació i desenvolupament i d'iniciatives d'escola que tenen present la integralitat dels alumnes.

Aquí ens referim a metodologies formals amb les seves corresponents estratègies d'aprenentatge, que distingim de les metodologies en sentit genèric que són les maneres de fer espontànies, les bones pràctiques fruit d'autoaprenentatge amb les quals la persona docent intervé a l'aula en funció de situacions que es donen, responen a necessitats o oportunitats.

El sistema educatiu intervé a la consciència mobilitzadora amb els marcs normatius, les metodologies i les pràctiques docents. Aquells s'exemplifiquen en iniciatives d'algunes escoles. El fil lògic que seguim per descriure aquesta categoria és que fem (pràctica docent d'acord a un rol), dins d'un marc cultural (normatiu i ideològic), concretant-ho o seguint unes determinades metodologies i suports (metodologies, acompanyament, formació).

Als efectes del desenvolupament de Categories i Subcategories axials en aquest moment, distingim dos grans grups de metodologies, que a la pràctica podem trobar sempre relacionades: les programades, aquelles que decidim, organitzem (preparar estratègies d'aula i dur a terme determinades activitats didàctiques, la incorporació de la tutoria... i aquí podríem parlar d'una gran varietat de propostes com atenció plena, relaxació, conduir els començaments o finals, crear climes d'aula, explicar un conte, reflexions... per dir-ne alguns exemples) i les espontànies, les que un educador/a sensibilitzat, amb l'experiència que ha adquirit, duu a terme aprofitant ocasions, que no són programables i que tenen molta importància en el clima d'aula, en l'aprenentatge.

a) Confrontació amb l'activitat: rol i pràctica docent

La cura explícita de la integralitat dels alumnes és dona a través de la pràctica docent que respon a uns rols i funcions que configuren l'acció.

Pràctica docent

La cura per la integralitat dels alumnes per part del docent té molt a veure amb la manera de fer del dia a dia de l'aula, amb la seva formació, amb la seva experiència professional, amb la seva sensibilitat. Aquesta cura es concreta en l'acció que es du a terme d'acord a metodologies, estratègies d'aula, activitats didàctiques i activitats espontànies que neixen en la interacció.

Els docents poden proposar activitats d'aula explícites, tenir cura dels inicis i finals de la classe, generar condicions, climes que permeten "obrir la porta a la dimensió no professional a l'aula, és a dir, treballar més el terreny del jo, el terreny de l'opinió, el terreny de la vivència, el terreny de les emocions", (13:73), i generar espai a l'aula per tot allò que no és intel·lectual. (13:74).

També es proposen rituals personalitzadors, que transmeten com la integralitat de l'alumne/a és important. Per exemple una mestre afirma que és important "enrecordar-te'n de saludar cada dia, com quasi alguna cosa obligada", (11:125), "intentar reconèixer durant el dia almenys a cada alumne/a d'una manera singular", (11:36).

Algunes persones introdueixen estones de treball que incorporen metodologies obtingudes de l'atenció plena, tècniques de relaxació, ioga, (2.12), exercicis de cinesiologia, exercicis que inviten a treballar amb la imaginació, la reflexió, (5.90), activitats que impliquin el cos, exercitar l'esperit crític, la mirada sobre les coses, el qüestionament, (5:45).

Els docents van “aglutinant eines, que serien com asos a la màniga que els treus en el moment que et fan falta”, (2:84), generen recursos que els permeten una millor interacció amb els alumnes, (13:19). Tot plegat permet personalitzar l'acció del docent en funció dels moments, del grup, dels alumnes individualment podent atendre alguns moments a necessitats singulars dels alumnes en moments determinats (3:44), ja que té present la seva integralitat: “mira a aquest nen li aniria bé que estigués davant, perquè si no, si el poses a darrera del tot de l'aula no s'enterra de res. Aquest nen necessita... o aquest tipus d'examen, fes-li d'aquesta manera perquè potser li aniria millor ...”, (3:44)

Però a banda de l'activitat prevista hi ha aquella que respon a l'estil i manera de fer i a l'espontaneïtat. “Hi ha coses que podem fer servir, activitats, però hi ha un com... que és la manera de fer”, (1:17), allò que per experiència, per formació, per caràcter apareix de manera espontània: “ho tinc tan integrat que jo ho faig, i ni en sóc conscient”, (6:44); “aprofito moltes vegades les coses que passen o que els hi passen o les coses que diuen o les dificultats que tenen...”, (5:89).

“Sempre vull conèixer els meus estudiants”, (14:3), afirma un docent. Això el pot portar al fet que quan “em trobo amb els meus estudiants al carrer o en altres entorns informals, m'aturo, parlo amb ells, vull saber com els hi van les coses, què fan”, (14:13), perquè té el convenciment que “és molt important mantenir una relació amistosa amb els estudiants, cosa que els ajuda a confiar [en el professor], obrir-se i començar a mirar el procés d'aprenentatge d'una manera diferent, (14:14).

L'espontaneïtat, doncs, té un paper que es tradueix en tenir cura de detalls, aprofitar oportunitats, alguns moments personalitzar per a determinats alumnes. Això passa quan es donen situacions que apareixen, coses que passen o es diuen, dificultats que surten... : “puc treballar moltíssim, doncs, a vegades de manera espontània. No ho tinc com preparat”, (3:6), “per exemple, jo tinc programada la sessió, però depèn de com veig com està el nen, puc canviar la sessió”, (3.7).

Tot el que estem dient es pot dur a terme com a acció natural que es duu a terme “amb tranquil·litat...doncs, sóc així i em surt així”, en altres moments es tracta d’alguna cosa “que m’ho he de proposar”, (11:100), que el/la docent ho fa “per militància, per responsabilitat professional”, (11:101), per obligació (16:20). Però també hi ha moments en què per estrès (16:25) o per la dificultat de connectar amb els vint-i-cinc o trenta alumnes que té a classe, (12:25), no és possible tenir cap atenció: “intentes explicar i que només pots aprofitar un quart d'hora en tota l'hora perquè no et deixen. Això és molt estrès”, (16:71). I també es dona la situació de persones “més donades a dir: mira, no vull saber res d'aquest aspecte, jo em centraré en el que he d'explicar i punt”, (16:27). En qualsevol cas és “evident... que cada moment no podem intervenir en tots els àmbits [de la persona] a la vegada, (15:10).

Aquesta atenció a la integralitat, s’ha de fer amb molt respecte, amb humilitat i tenint molta cura de no “envair la intimitat de l’altre. Tu no pots arribar on a tu et doni la gana... sempre has de detectar on posa el límit. I en això s’ha de ser molt sensible”, (5:67). S’ha de treballar “empre des de la humilitat i el respecte”, (5:36).

Comprensió del rol del/ de la docent

El/la docent duu a terme la seva activitat educadora a partir dels elements abans esmentats (caràcter, experiència, formació) i també a partir de l’autocomprensió del seu rol, del que ha de fer, de la seva responsabilitat. La cura de la integralitat, la consciència mobilitzadora, té també molta correlació en com el/la docent comprèn la seva feina.

És freqüent trobar en els docents la consciència de la importància singular de la seva feina, que molt sovint té un component vocacional molt clar. El treball docent “és una cosa importantíssima... és fer un servei a la societat”, (7:43). El/la docent és conscient que ha de ser capaç de transmetre un contingut qualificat: “perquè hi hagi aprenentatge tu has d’anar a algun lloc on creus que podràs

aprendre”, (13:8), cal que el/la docent sigui una persona experta en allò que ha de fer.

L'activitat del docent es duu a terme amb un seguit d'actituds, valors, objectius que creu que ha de tenir presents. Així per exemple el reconeixement personals, (11:74), “que quan arribes tu, com a persona, al centre, al lloc de treball, si trobes algú que et saludi; si és algú que ha arribat abans que et doni com la benvinguda”, (11:76); el respecte a l'alumne/a, respecte que exigeix no envair la seva intimitat (5:67), més donant-se una asimetria en la relació de l'adult respecte al nen o nena o adolescent, (5:79); la comprensió, que voldrà que sigui recíproca, (5:64). Busca crear situacions per a l'aprenentatge, que les classes siguin amenes, (10:24), que els alumnes es trobin a gust, insistint de manera diferent en els continguts segon el curs i etapa. El que es troba vàlid per a infantil i primària (“que el nen o la nena se senti tranquil a l'aula, o en l'entorn que jo li proposi, [és més important] que no pas que aprengui”, 11:2) no ens semblaria adequat per secundària, on aquest tipus d'afirmacions no les hem trobat.

Es cerca la motivació dels alumnes (“hauríem de ser autèntics “coach” d'animació”. 10:17), l'orientació als alumnes (“jo intento transmetre el que penso que a ells els pot anar bé”, 7:66) i la personalització, que demana “comprendre la situació una mica de cadascú”, (10:25), i implicar-se de manera diferent amb cadascun dels alumnes per tal que sigui “més particip, no únicament com a oient sinó com a particip actiu de la seva educació”, (12:53).

És també important la posició d'humilitat al costat del respecte, el/la docent no posseeix veritats absolutes i pretendre que el que a ell li ha servit serveixi de la mateixa manera als alumnes, (5:68). Finalment forma part de l'autocomprensió del rol el compromís en la reflexió sobre la pròpia feina i la preparació de la mateixa i la reflexió per respondre a les situacions que es va trobant, (8:59)

Trobem entre els docents des de la comprensió molt acotada de la seva funció (“jo em dirigeixo a la intel·ligència i a la raó”, 15:38), “jo sóc profe de mates, a mi

no m'expliqueu res més, jo vaig a ensenyar mates ...al davant hi tinc uns alumnes, a mi m'han contractat per ensenyar coneixements i jo ensenyo coneixements i faig tan bé com sé. 15:75-76), afirmacions que trobem en professors de secundària, a comprensions que entenen que la seva funció no es pot limitar a ensenyar coneixements: “com a mestre no tens únicament l'obligació que arribin al final del temari i aprenguin”, (12:50), afirmacions que trobem en totes les etapes. “Tu vols moltes més coses per a aquella criatura. Vols que aprengui, vols que es desenvolupi bé, que emocionalment aprengui, que relacionalment aprengui. I si... si al final assumeixen els aprenentatges, d'acord. (12:51-12:52).

En molts casos trobem que el professor o professora “intenta anar més enllà del que seria la seva obligació com a docent, o com a encarregat de... o en el que li toqui fer”, (7:67). Això pot ser per una raó molt pràctica, del tipus “si tu et limites a donar continguts..., no sé com els donaràs”, (10:2), per una raó ètica: “la meva tasca ha de ser la de donar [a l'alumne] més possibilitats de les que potser té o garantir que pugui arribar allà on ell vulgui”, (12:77). Això es pot trobar formulat com a deure moral i alhora com a comprensió del que significa educació integral, ocupar-se de la integralitat de l'alumne: “Hi ha coses que un mestre no pot dir: això a mi no em toca. Si t'ho trobes al davant, et toca”, (15:15). Enfront de l'estudiant que té al davant “no pot dir: això no... això que ho faci... No, no, això et toca!”, (15:64).

b) Marc ideològic i normatiu

La nostra societat avui té un interès i una sensibilitat molt majors que fa uns decennis pels temes relatius a la integralitat humana en moltes formes diferents: coneixement, pràctiques, presència en la cultura, etc. Això parteix del pensament social, de la cultura, queda recollit en les institucions socials. En el cas de l'escola, es recull en marcs normatius que regulen el seu funcionament.

Marc normatiu

La legislació actual té formulacions que inclouen de manera clara accions de cura de la integralitat humana encara que no es digui d'aquesta manera. De la llei cal passar a la incorporació en el currículum perquè els docents s'animin a fer activitats d'aquestes. Tanmateix tenim un desenvolupament fluix del marc legislatiu.

La legislació actual afirma que “el desenvolupament integral del nen és un dels objectius que han d'assolir els nens a primària i a secundària”, (6:91). Però “la llei educativa fa una mena d'esment a nivell teòric, a aquestes qüestions [sobre la integralitat] però després quan desenvolupa, pel que fa a metodologies, a continguts, a diferents estructures per portar a terme els plantejaments teòrics, no hi ha coherència entre el que es diu al principi i a la comprensió posterior”, (6:94). “Crec que la llei està bé, però cal encara potser... protocol·litzar més”, (12:58), afirma una professora.

Però alhora els marcs legals són canviant, és bo conèixer-los, però cal relativitzar-los una mica, (13:60). “Les lleis marquen un terreny de joc, però jo crec que les lleis haurien de tenir un esperit o uns fonaments pedagògics, però no haurien de dir, necessàriament, com s'han de fer les coses”, (15:2). També s'afirma que “el fet que s'hagi inclòs dintre de la LEC, doncs, potser ha estat superflu perquè són coses [l'educació integral] que ja es feien”, (16:40).

Integralitat i ideologia

El concepte educació integral no és molt utilitzat entre els docents (13:55, 15:1), ni es fa referència a teories, tradicions o a la Llei d'educació de Catalunya (LEC) per argumentar a favor de l'educació integral, tot i que la llei reforça que es tingui present.

L'interès per la integralitat apareix fruit d'un context i al llarg d'un procés, i es fonamenta en la cultura, el pensament, en formulacions teòriques. La seva fonamentació no és única, i és independent d'ideologies.

Quan per parlar d'algunes dimensions de la integralitat fem servir determinades expressions es poden donar prevencions per raons ideològiques. Per exemple si es parla d'interioritat i es vincula a religió, (1:34). La integralitat no depèn de cap religió, tradició filosòfica, ideologia o camí particular.

En tots els casos s'entén integralitat -o algunes aproximacions properes com quan parlem d'interioritat- com alguna que “és evident que és una cosa que forma part de la condició humana”, (7:51), que trobem en tota persona independentment de la seva religió o no religió, o de la cultura tradició filosòfica, ideològica o espiritual que sigui.

No ens cal cap fonamentació cultural o religiosa per parlar de la integralitat i podem trobar “moltes teories que poden sustentar pràctiques” de cura de la integralitat, (8:44). Persones que reconeixen la influència important de la religió en la seva sensibilitat envers la integralitat humana, subratllen la independència entre les dues: “aquesta part [integralitat] té veure la persona, més enllà d'aquesta petita transcendència que pugui tenir la vida, (11:93). La referència a la integralitat apel·la a l'experiència, no al camí cultural o religiosos, (4:66).

Aquesta independència de la comprensió de la integralitat d'ideologies, filosofies, religions no ens ha de fer obviar que a la sensibilitat major sobre dimensions de la integralitat a més de la cultura i de la pedagogia hi ha intervingut la religió, (2:41), i és un buit que queda en una societat menys religiosa que és ocupat per la cura de la integralitat, (2:43).

No és segur si en altres cultures podríem fonamentar la integralitat humana de la mateixa manera, identificant-hi els mateixos components. Se'ns fa difícil sostreure'ns de la nostra mirada feta des de Catalunya i “posar-nos les ulleres que tenen en altres cultures”, (12:74). “El concepte del subjecte no és el mateix en totes les cultures del món”, (13:65), i la comprensió de les relacions, del record, de la reflexió, de l'aprenentatge... (12:71) pot ser diferent en persones d'altres cultures.

c) Desenvolupaments metodològics

L'acció docent es duu a terme a través de metodologies¹⁹³. El/la docent fa servir les metodologies que ha après en la seva formació, les que ha desenvolupat per l'experiència, les que el context, marcs normatius, corrents pedagògics li proposen.

Avui trobem metodologies desenvolupades a partir dels marcs legislatius i corrents pedagògics que s'estenen (educació competencial, treball en equip...) que ajuden a la cura de la integralitat.

No pretenem fer un diagnòstic de com a les escoles es duu a terme l'educació integral ni tampoc fer una valoració de les metodologies que es duen a terme ni indicar propostes de metodologies o pràctiques a tenir en compte per a la cura de la integralitat, sinó que recullim elements metodològics que es tenen presents en l'educació integral.

Metodologies

Pel que fa a les accions programades, hi ha nombroses metodologies i pràctiques didàctiques que es fan servir, que varien en funció de l'etapa i de la matèria. Poden ser activitats de presa de consciència d'un mateix, del cos, de la respiració; de posar nom al que hom sent, a les emocions, tècniques tipus relaxació, atenció plena¹⁹⁴, cinesiologia, ioga, (2:12); treball sobre l'atenció, per exemple envers la música, cantar cançons, observar un vídeo. Explicar un conte, que pot donar lloc a una sèrie de preguntes, proposar una frase, senzillament, en la qual els alumnes puguin fer un feed-back de què els hi suggereix, (5:90), incorporar estones de silenci i d'escoltar (7:30), "tots asseguts, compartir una poesia per donar-nos el bon dia al matí", (11:43), explicar "una història que [els

¹⁹³ Metodologia: Conjunt dels mètodes d'una disciplina. Mètode, del llatí: *methodus* "manera d'ensenyar o de fer", del grec *methodos* "indagació científica, investigació" originalment "cerca, anar darrera per assolir," de *meta* "a la recerca, cerca de" + *hodos* "un mètode, sistema; un mode o manera" (de fer, de dir, etc.). Utilitzo metodologia en un sentit ampli que seria sinònim d'estratègia d'ensenyament i que engloba tècniques, procediments, tasques, recursos...

¹⁹⁴ Per a nous termes lingüístics, hem consultat (*Cercaterm-TERMCAT*, n.d.)

alumnes] havien d'anar visualitzant, i pot ser un dia durava deu minuts, un altre dia en durava cinc, i un altre dia durava un quart d'hora", (8:5), crear situacions que trenquin la dinàmica i alternin estones d'explicació de matèria amb altres activitat més disteses.

També es té cura dels rituals, com des que s'entra a classe, com s'inicia el dia, (5:16), recordar que s'havia fet o demanat a la classe anterior, (8:9), fer tancament del dia, tenir cura dels petits detalls de com fem les coses, "crear situacions que afavoreixin l'aprenentatge", (8:11), introduir "moments d'apaivagar el neguit" que "ara en diríem meditació", (8:4), afirma una mestra que està acabant la seva etapa laboral. A educació física es fan activitats que tenen a veure amb respiració, moviment, relaxació. La classe de religió i tutoria proporcionen situacions per explicar l'experiència, per reflexionar sobre un tema d'interès, per exemple l'amistat.

En les activitats programades segueix essent important la manera de fer del docent i la seva disposició: "el que faig a la pràctica és atendre les realitats, les necessitats i de coses que van sorgint i no només la part de desenvolupament cognitiu", (6:14), "primer observar, veure què fan", (6:90), intentar captar l'interès dels alumnes "amb coses també a nivell més personal", (8:1), per intervenir amb més encert, i que després facin més fàcil la relació dintre del grup, ajudar els alumnes "arribin a veure que les coses estan connectades entre si", (7:36).

També formen part de la metodologia les accions que volen incidir sobre el grup i les relacions, sigui com una acció a la que se li dona valor en si mateixa, (dinàmiques de grup, de cohesió de grup, 9:16; "em presento i demano a cada estudiant que comparteixi alguna cosa sobre si mateix: aficions, activitats en les que participen, què busquen a la vida, què esperen del meu curs", 14:6), com relacionada amb l'ensenyament i aprenentatge de la matèria (que un alumne/a comparteix amb el tot el grup, un treball que ha fet, tot el grup l'escolta, 11:46).

Els docents, amb la metodologia que fan servir emfatitzen diverses dimensions de la persona, el record (“recordar el que s’ha fet a la classe anterior”, (8:9), “no els hi faig memoritzar res”, 10:44), l’aprenentatge d’habilitats (“el que intento és que els hi quedi la manera de treballar i no pas el contingut”,10:47), la reflexió, el desig, (11:81), l’autonomia personal, (11:81), l’esperit crític, (5:46).

Però tota activitat ha de començar per observar la situació de l’aula i actuar o ajustar-la en funció del moment.

Acompanyament

L’acompanyament es percep com una metodologia molt important per al desenvolupament de la integralitat. La consciència mobilitzadora troba en l’acompanyament, individual o grupal, explícit o integrat en el funcionament de l’aula, una manera de fer molt pròpia.

L’acompanyament té unes característiques pròpies respecte altres metodologies (tècniques, procediments, tasques). “L’acompanyament consisteix en ser conscient d’on parteixen [els alumnes], on creus que poden arribar i estar tu allí en aquest camí per afavorir que s’acostin on creus que poden arribar. I tot això compartit, (6:85). Es concep l’acompanyament per a l’educació integral en forma d’imatge: “acompanyament és donar la mà respectant el camí de l’altre”, (4:46), cosa que s’ha de fer des del “propi camí”, és a dir, des de la cura de la pròpia integralitat. En aquest sentit l’acompanyament no és quelcom que es fa només per als alumnes, sinó que es fa amb els alumnes, des de la pròpia personalitat i assumpció de la pròpia integralitat. És “estar present en els seus processos vitals”, (9:19). És a dir, “acompanyar és no posar judici, sinó presència. O sigui, acompanyar per a mi és ser-hi en el respecte”, (4:47).

Hi ha un acompanyament del docent envers els alumnes i hi ha un acompanyament entre els companys de classe, com quan es dona que els alumnes treballen “en grups, i que entre ells s’ajudin en moments donats, que hi

hagi l'oportunitat a l'aula de fer propostes i que es comparteixin i es tirin endavant", (11:44).

Formació

La formació docent per a una pedagogia curosa amb la dimensió subjectiva per conduir activitat de major cura de la integralitat és una covariació que pot facilitar l'experiència d'autoconeixement d'aquesta integralitat per part dels docents. Hi ha molts camins per fer aquesta descoberta i cadascú pot trobar el seu. Ens ajuda el llenguatge formatiu que s'expressa apel·lant a l'experiència de les persones que es formen. També la formació que ens aporta eines i recursos. La formació que ens ajudi a l'impuls d'una pedagogia que té cura de la integralitat ha de tenir una sèrie de components com: vivència, actituds, emoció-reflexió.

Tot i que es considera que per comprendre la integralitat "és molt important passar per la vivència", (1:31), perquè "no pots fer una proposta que no hagi viscut, o que hagi viscut coses similars", (1:32), és molt important la formació que dona suport a una pedagogia curosa amb la integralitat. La formació no s'ha d'entendre necessàriament com alguna proposta reglada, entre altres coses perquè no és fàcil trobar-ne una d'específica. A vegades es tracta més de rebre formacions diverses, de les quals, de totes elles, hom en fa la síntesi, (2:40).

Una educació integral ens pot demanar als educadors a més de la formació universitària o post-universitària per a les persones que comencen que inclogui l'aprofundiment sobre components específics de la integralitat (emocions, reflexió, psicologia de l'aprenentatge, psicopedagogia sistèmica etc, 8:47, 9:53), la formació que ajudi a desaprendre per aprendre, (8:46), i formació per al canvi d'actituds dels professors i "millorar la seva competència per mesurar el progrés dels estudiants" (14:21) en els àmbits de la integralitat que es consideri que cal mesurar-lo.

Aspectes a tenir presents i millorar

En algunes escoles es formulen orientacions i criteris per a una bona cura de la integralitat dels alumnes. Es promouen, protegeixen o permeten accions de cura de la dimensió subjectiva. Algunes escoles veuen amb bons ulls que algunes persones tinguin iniciatives pròpies de cura de la integralitat. Ho permeten, ho protegeixen, sense fer tanmateix una opció d'escola. Partint del que es fa, hi ha alguns aspectes que convé tenir en compte.

Agrupo les cites al voltant de la clarificació conceptual, la clarificació metodològica, l'acció docent i la concreció que demana l'encaix en la programació, i per tant prioritització.

Clarificar conceptualment

La concepció d'educació integral i de la integralitat humana i més quan es vol passar a línia pedagògica ens deixa en un terreny "molt abstracte, molt oberta amb un marc molt genèric en què hi tenen cabuda massa coses", (5:69). Es palesa la necessitat de concretar-ho molt més, posar objectius clars, (5:37), perquè és difícil manegar-se en aquest àmbit, "nosaltres no vam ser educats així", (5:37).

També és important precisar més què es vol dir i què no es diu, (3:22), com es passa la informació, perquè "hi ha moltes maneres de veure-ho, moltes opinions, molts abordatges i encara és molt subjectiu, no és objectiu", (5:38), i es poden dur a terme accions no prou encertades: "crec que a vegades s'apliquen com coses fins i tot que poden ser una mica... com jocs o com coses així poc profundes", (11:116).

Clarificació metodològica

És important clarificar com es passa del currículum a la concreció: “jo sento que en el currículum hi és, en les explicacions, però quan l’anem a aterrant en continguts, conceptes clau, i tal, això comença a desaparèixer”, (1:28).

És necessari estructurar-ho, formular objectius de treball, passar de “fer cosetes... un fa una cosa, un fa una altra”, a quedar-se en coses una mica perdudes (“a educació infantil hi treballen una miqueta, i a cicle inicial també hi treballen, en els altres cicles, no, no hi ha hagut la manera de fer-ho”, 11:90), a fer que sigui alguna cosa estructurada en tot el centre, (11:87).

A partir d’aquí cal preveure les concrecions, els moments, la formació del professorat, l’aprenentatge en equip, i desenvolupar l’habilitat per respondre a les diferents situacions que es donen a l’aula.

Una dificultat que cal abordar per a la concreció és l’avaluació: “en el criteri d’avaluació no hi és”, (1:55), cosa que dificulta que finalment s’hi doni importància.

Dins de la clarificació metodològica “és important treballar els límits d’on això no i on sí ha d’arribar”, (5:39), perquè l’escola ha d’intervenir dins del marc que té encomanat, d’acord als seus objectius normatius i de com abordar-los. No hauria de passar que per impulsar l’educació integral “ens posem a fer com, a interpretar ... no sé com dir-t’ho, com ho podria explicar... com a fer de falsos psicòlegs”, (11:118), o “a partir de jocs provocar perquè surti el nen i el seu pensament, perquè surti el nen i els seus desitjos”, fent-ne comentaris i traient-ne conclusions que poden ser desencertades i fora del seu àmbit professional, (11:117). “És interpretar el que passa, el que li passa en aquest nen és que molt fàcil. I penso que ... no és el que, no sé, que no és el que hem de fer els mestres”, (11:119). El mestre, el professor no ha de fer el que no és la seva funció.

La persona docent

Per a donar més impuls a l'educació integral cal tenir temps, saber què fer, cosa que suposa formació, i voler-ho fer: “a vegades és un esforç afegit... i entenc la gent que no vol fer-ho”, (6:101).

El/la docent es troba amb el repte d'atenció a la integralitat individual quan es troba amb un col·lectiu de molts alumnes. “No es pot tenir en compte d'una manera individualitzada o molt individualitzada a classe. A classe tu pots parlar per a tots, no parles per a un en concret”, (16:7). Fa falta formació per veure diferents possibilitats, maneres de fer, recursos que permetin respondre a aquest repte dins de la realitat i limitacions que es troba el/la docent. També disposar de criteris i eines com les que ja es donen, “d'orientacions concretes de desenvolupament cognitiu, algunes eines de relació social, algunes de temes emocionals”, (6:104).

També existeix la dificultat de manca de temps per compartir en els equips docents. “Hi és [el temps] però hi és d'una manera ràpida i poc, poc...amb poc temps, vaja”, (11:48). L'impuls de l'educació integral precisa del treball en equip, de compartir-ho entre docent, de fer-ne reflexió conjunta.

Acció, priorització

Per treballar de manera explícita la integralitat “és necessari que estiguin en el currículum”, (6:93), que es concreti en continguts i trobi el seu espai en la programació. A l'escola a l'escola se li confien moltes coses, (15:39), i la càrrega docent és molt alta. Pot ser es parla i s'inclou en els projectes d'escola, del que s'hauria de fer, però per la competència pel temps “es dona importància a unes altres coses”, (1:30), i no es donen orientacions de l'escola per a aquesta educació integral, “s'intenta, però com que hi ha tantes coses”, la realització d'activitats depèn d'iniciatives individuals, (3:24).

Posar l'interès en la integralitat i que es concreti en “objectius compartits, a nivell d'ideari, a nivell de projecte educatiu... genera molta més necessitat de temps, que després amb la vida real a l'escola aquest temps no existeix”, al mateix temps que “és més difícil de compartir”, aquest interès per la integralitat, i aleshores “acabes... pot ser cuinant-t'ho una miqueta sol”, (11:33).

Els objectius operatius d'organització i d'ordre (11:34), o “l'estructura burocratitzada que es troben actualment a les escoles i en el sistema educatiu”, (15:51), passen per davant. La cura de la integralitat en el sentit més profund ¹⁹⁵ demana una posició del docent una mica diferent que si centrem l'acció en la transmissió de continguts.

Per a l'educació en general i per a una educació que vol ser integral hi ha necessitat de “lloc per a la sorpresa, per allò nou...per a allò que ha passat en un moment determinat, per allò imprevist.... de coses que passen i que no tenim controlades”, (15:52), que el/la docent incorpora a l'acció d'aula implicant una major diversitat de dimensions de la persona: proposant reflexions, associacions, records, presa de consciència, esperit crític, interpel·lacions, imaginació, mobilització de sentiments i emocions, suspensió del pensament portant l'atenció sobre els aspectes anteriors.

El que ens suggereix aquesta Subcategoria és que de l'èmfasi que s'ha donat que l'alumne/a és el centre de l'aprenentatge, per a una educació integral ens ajudaria més entendre que “l'alumne és el subjecte de l'aprenentatge”, (13:86), i que és un subjecte en relació i en la relació.

4.6.4 Propietats de la categoria central

Centrem la nostra anàlisi i reflexió sobre la categoria que hem identificat com a central o principal, perquè el nostre objectiu és construir explicació i teoria a partir

¹⁹⁵ Perquè, com s'ha dit diverses vegades, sempre se'n té cura d'una manera més o menys intensa.

de les dades. Deixem les altres categories perquè no articulen una teorització de les dades.

En reflexionar sobre la hipòtesi de categoria central que hem proposat, que resulta de la codificació axial, per identificar les seves propietats veiem que el verb considerar concentra la força d'aquesta categoria. Considerar és una acció que significa tenir present —fruit de la sensibilitat, de la comprensió encara que no tematitzada, i de la valoració de la pròpia experiència— tan de com es comporten i responen els alumnes en el dia a dia, com de la seva resposta quan tinc present aquesta integralitat de manera implícita o explícita.

La redacció de propietats s'ha de fer constantment fins arribar a la saturació. Fins a arribar a la sisena entrevista, l'aparició de nous Codis, Subcategories i Categories en la codificació oberta era molt gran, cosa que no permetia confirmar una primera llista de propietats. La primera redacció de Propietats s'ha fet, doncs, amb 6 entrevistes. S'ha seguit revisant aquesta redacció de propietats a mesura que hem anat fent codificació Oberta, Axial i Selectiva de les entrevistes 7 a la 11 i les entrevistes posteriors fins a la 16.

Per tant la primera redacció s'ha anat modificant constantment:

- perquè no apareixien suficients cites significatives que poguéssim associar a les Propietats i Dimensions de les propietats, cosa que ens ja portat a agrupar Propietats i Dimensions de les propietats
- perquè han aparegut nous Codis, Subcategories i Categories que ens plantegen noves Propietats i Dimensions de les propietats.

A efectes de la presentació d'aquest treball ens referim a les propietats i dimensions després de la 6a entrevista, després de la 11a entrevista i després del mostreig teòric amb l'entrevista 16a, per mostrar l'evolució de la reflexió per elaborar pes propietats de la categoria central.

Seguint la categoria central identificada que és un valor i una consciència dels docents que impulsa a l'acció, a partir de l'anàlisi de les cites associades a la categoria central, de la codificació axial, de les Categories i Subcategories de la codificació oberta i fent comparació constant, constatem que se'ns aporten dades que desenvolupen la categoria central que ens permeten desenvolupar reflexions al voltant d'ella.

Amb 6 entrevistes arribem a:

- D'on prové, com s'hi arriba.
Com és que un docent s'interessa per la comprensió de la persona de l'alumne/a, quin és l'origen d'aquest interès.
- Com es reforça o cuida.
La comprensió de la persona, de la integralitat, a partir d'un origen, és objecte d'atenció, d'estudi, de coneixement que pot ser molt divers: lectures, formacions, a partir de la mateixa pràctica
- Com es tematitza o formula conceptualment.
La comprensió de la persona s'elabora i expressa en diferents graus i maneres segons les persones entrevistades, es fan diversitat de formulacions fruit de l'experiència, de la reflexió, del context, de normatives, de formació i lectures
- Quina consciència se'n té.
Es pot distingir en un cert grau una diferència entre la formulació conceptual i la consciència que es té d'aquesta comprensió integral de la persona de l'alumne
- Quina vivència se'n fa.
També es distingeix la comprensió de la persona i la consciència que se'n té, de la vivència o experiència subjectiva que se'n fa.
- Com es concreta en la pràctica docent,
La comprensió, consciència i vivència es concreta en l'actuació del docent a l'aula. L'actuació pot ser molt diferent en funció de persones, de contextos, d'edats dels alumnes.

Després de codificar les entrevistes 7-11 modifiquem la llista anterior que es converteix es:

- D'on prové, com s'hi arriba,
- Com es reforça o cuida,
- Quina consciència se'n té i com es tematitza o formula conceptualment, (cognitiu)
- Quina vivència se'n fa (emocional)
- Com es concreta en la pràctica docent,

Després d'haver fet els dos grups focals i de seguir amb les entrevistes de mostreig teòric trobem com els grups focals ens aporten referències que reforcen les propietats que emergeixen de la codificació oberta i de l'axial. La possibilitat de plantejar una propietat sobre la consciència de la integralitat mobilitzadora que seria la suma d'experiència més autoconsciència l'hem descartada veient com dels grups focals en podríem distingir l'adonar-se, del saber del sentir. Hem optat per distingir la comprensió (saber), de l'autoconsciència (adonar-se), de l'experiència (sentir). Aleshores la llista temes entorn dels quals podem desenvolupar propietats que es converteix en:

- D'on prové, com s'hi arriba.
- Com es reforça o cuida.
- Com es tematitza o formula conceptualment.
- Quina consciència interna se'n té.
- Com es concreta en la pràctica docent.
- Quina vivència se'n fa.

Aquests punts constitueixen el que denominem **propietats** de la categoria central, que formulem de la manera següent:

Amb 6 entrevistes:

Origen d'aquesta consciència o sensibilitat.

Aprenentatge d'aquesta sensibilitat.

Comprensió de la integralitat de la persona que considero.

Autoconsciència d'aquesta consideració.

Experiència personal en tenir la cura de la integralitat dels alumnes.

Accions que es deriven d'aquesta consciència implícita.

Amb 11 entrevistes:

Origen d'aquesta consciència o sensibilitat.

Aprentatge d'aquesta sensibilitat.

Comprensió i consciència de la integralitat de la persona que considero.

Experiència personal en tenir la cura de la integralitat dels alumnes.

Accions que es deriven d'aquesta consciència implícita.

Amb 16 entrevistes s'ha arribat a la següent formulació final de les propietats de la categoria central:

Origen d'aquesta consciència o sensibilitat.

Aprentatge d'aquesta consciència o sensibilitat.

Comprensió de la integralitat de la persona que considero.

Autoconsciència¹⁹⁶ d'aquesta consideració de la persona.

Accions que es deriven d'aquesta autoconsciència.

Experiència personal en tenir la cura de la integralitat dels alumnes.

Durant el procés recurrent de codificació ens hem trobat com la hipòtesi de la propietat d'Autoconsciència que ens semblava vàlida després de codificar les primeres entrevistes, la rebutjàvem perquè no trobàvem cites amb força que es puguin vincular a aquesta propietat i la descartàvem descartada unint-la a la comprensió de la integralitat de la persona, per després tornar-la a incloure havent fet les entrevistes de mostreig teòric. És a dir, al dur a terme el mostreig teòric hem confirmat que calia distingir entre les propietats de comprensió, que

¹⁹⁶ Com hem dit en desenvolupar la segona hipòtesi de categoria central (punt 4.6.2.4.2), en el procés de comparar constantment hem considerat els conceptes consciència, (auto)-consciència i autoconsciència per formular aquesta propietat. Fruit del procés de codificació hem cregut que el terme autoconsciència, expressa més clarament la consciència reflexa, l'observació de si mateix, adonar-se que la comprensió teòrica que hom té de la persona es correspon amb l'experiència personal d'aquella comprensió, amb el sentir-se que hem observat en les dades.

té trets més conceptuals i l'autoconsciència que expressa trets més de coneixement intern o d'autocomprensió.

En el capítol 5 (apartat 5.3) despleguem les propietats i les seves dimensions. A títol d'exemple, indiquem una exemplificació de les propietats anteriors:

Taula 36. Exemplificació amb Cites de les propietats de la categoria central

<p>Origen d'aquesta consciència o sensibilitat</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Vaig devorar el llibre de Goleman, en tres dies, Intel·ligència emocional”, (1:16). • “Jo sempre des del principi de la meva professió he intentat establir una relació diguem-ne d'ordre personal” (13:70). • “A mi em falta aquesta dimensió, la necessito, és una necessitat personal”, (5:21). • “Un recés espiritual que em va permetre identificar les meves tendències internes, va ser també una exploració personal molt curiosa que també em va ajudar” (6:30).
<p>Aprenentatge d'aquesta consciència o sensibilitat</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Milers de persones, milers de lectures, milers d'impressions. No ho sé. No sabria dir-te una cosa concreta”, (2:17). • “Amb els companys amb qui treballo, doncs, d'ells també he après”, (12:40). • “El factor d'aprenentatge, doncs, és... també és una cosa que s'aprèn. El fet de tenir en compte tots aquests aspectes de l'alumne/a... hi ha cursets i la mateixa experiència. La comprensió de la seva realitat també influeix. ..., cadascuna d'aquestes causes també retroalimenta l'altra, (16:51-16:56).

	<ul style="list-style-type: none"> • No podria dir aquell [èmfasi] llibre, aquella persona, no, és la suma de tot el camí el que ha anat sumant, (4:72).
<p>Comprensió de la integralitat de la persona que considero</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Un aspecte antropològic, intrínsec a l'ésser humà”, (6:68). • “A vegades si no posem, o sigui, si no sabem com posar un nom o definir, no sabem ben bé de què estem parlant”, (2:27). • “Parlarem d'emocions, parlarem de sentiments, parlarem d'aquesta part més, ... no tangible...però que hi és, és a dir, hi hem de comptar, no podem no comptar-hi”, (2:74, 2:89). • “Fa referència a una realitat que ens costa definir, que ens costa objectivar, de manera clara, científica”, (6:20). • “El que tu veus és el que tu veus. No té perquè coincidir amb la realitat, però al final s'hi acostava bastant”, (12:64). • “L'educació és un procés en el qual intervé tota la persona alumne i tota la persona professor i tot el context”, (13:47). • “Una manera molt simple, potser molt col·loquial del que vol dir educació integral: allò que et trobes al davant, allò, t'has de preocupar d'allò. No pots dir... això no... això que ho faci... No, no, això et toca!, (15:76).
<p>Autoconsciència d'aquesta consideració de la persona</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “És més experiència personal però lligada més a la meva opció personal. Perquè d'això que estic dient ara fa deu anys o quan vaig començar al món de l'ensenyament, no t'hauria dit el mateix. Perquè tampoc ni ho sabia ni ho intuïa”, (7:26).

	<ul style="list-style-type: none"> • (“em sento diferent en la manera... en la mirada que tinc cap a les altres persones”, (9:75). • Un professor “[veu] coses que potser un altre company no veu perquè... perquè no les veu. No és que no miri, és que no ho veu”, (13:9). • “Crec que va lligat al caràcter i va lligat a referents que tu tens com a profes”, (10:38, 10:39).
<p>Accions que es deriven d'aquesta autoconsciència</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Hi ha dies que ho faig per militància, per responsabilitat professional. I hi ha dies i hi ha moments que actues amb tota la teva tranquil·litat, per dir-ho d'alguna manera” (11:101). • “Vaig aglutinant eines, que serien com asos a la màniga”, (2:91). • “Jo diria que ho treballa sempre, de manera indirecta a vegades, sense jo proposar-m'ho”, (3:9). • “Ho tens en compte a l'hora de demanar-los deures, d'insistir-hi... fins i tot en la manera d'explicar, no?, intentant motivar-los, etc.”, (16:6)
<p>Experiència personal en tenir la cura de la integralitat dels alumnes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Tothom acaba adonant-se que això és molt important” (2:50). • “Sento que realment ajuda els alumnes”, (1:27). • “La prova principal que l'educació integral és efectiva és la motivació creixent dels estudiants”, (14:28). • “[amb una a activitat] Havia rebaixat el neguit, i llavors estaven en disposició de fer la matèria que tocava”, (8:6).

4.6.5 Dimensions de les propietats de la categoria central

Cada propietat s'explica dins d'un àmbit o rang, que ens permet incrementar en la distinció o caracterització de la categoria central, i ens aporta especificitat. És el que la Teoria fonamentada denomina dimensions de les propietats. Amb aquestes enriqueim la reflexió, incrementem la quantitat i qualitat d'aquesta.

El rang de variació de la dimensió no és necessàriament la variació d'una propietat en una escala bidimensional¹⁹⁷ (molt, poc; més, menys; de 0 a 10, etc.) com es dona en algunes propietats (per exemple: atenció dels alumnes en el cas d'estudi la resposta a una nova metodologia) sinó que cada dimensió d'una propietat és una perspectiva o factor diferent que ens aporta especificitat sobre la propietat. Aquest és, per exemple, el cas de la propietat color, que pot tenir com a dimensions el to, la intensitat, el matís.

Donat, doncs, que la comprensió de rang de variació de dimensions és més conceptual que no pas de variació dins d'un rang bidimensional, creiem que és més convenient aquesta interpretació conceptual en què cada propietat pot variar dins diverses dimensions que ens expressen la diversitat de situacions, àmbits, circumstàncies en les quals es dona una propietat.

Aquesta manera d'entendre les dimensions ens porta a identificar propietats més riques conceptualment que si entenguéssim les dimensions com una variació d'una propietat exclusivament en un rang bidimensional. Aquesta comprensió de les dimensions faciliten l'elaboració de teoria que articuli la diversitat de les dades que provenen de les entrevistes.

Per fer la identificació de les dimensions de les propietats hem partit de:

- l'anàlisi de les cites associades a la categoria central,

¹⁹⁷ Aquesta comprensió es pot derivar d'una interpretació reduïda de Straus i Corbin. (Strauss i Corbin, 2002, 49, 128-130)

- relectura la codificació axial, i de les cites de les Categories i Subcategories axials
- anàlisi de la propietat corresponent de la qual volem definir dimensions,

fent comparació constant, rellegint els memoràndums, tornant a la codificació oberta quan es considera necessari, s'identifiquen les possibles variacions dins d'una propietat. En un segon moment associem cites a aquestes dimensions i verifiquem la força d'aquestes dimensions, i decidim si cal anul·lar-ne alguna, reescriure'n una altra, o afegir-ne alguna de nova.

La llistes que es presenten són el resultat de les successives anàlisi a mesura que hem anat fent entrevistes. Hem seguit fent entrevistes fins que hem constatat com es saturaven les dimensions, és a dir, fins que no apareixien noves informacions per explicar les propietats i les dimensions de les propietats.

Amb 6 entrevistes hem identificat les següent dimensions de les propietat tal com indiquem a la taula següent:

Taula 37. Dimensions de les propietats (amb 6 entrevistes)

Propietats	Dimensions
Origen d'aquesta consciència o sensibilitat	Influència familiar i cultural
	Descoberta personal adulta
	Sensibilitat a causa del treball educatiu
	Sensibilitat que prové de l'etapa d'educació primària o secundària rebuda
	Sensibilitat des de la infància i joventut
Aprenentatge d'aquesta sensibilitat	Sensibilitat i autoaprenentatge personal
	Vocació a la docència
	Formació universitària
	Formació no-universitària
	Experiència a l'aula
Comprensió de la integralitat de la persona	Sense cap plantejament sobre la integralitat
	Comprensió poc elaborada
	Comprensió molt elaborada
	Dificultat per parlar-ne
	Components de la subjectivitat
	Com denominem l'espai subjectiu
Autoconsciència d'aquesta consideració	Comprensió implícita de la integralitat
	Comprensió explicitada, que es detalla i descriu
Accions que es deriven d'aquesta autoconsciència implícita	Accions implícites de sempre
	Accions conscients en la manera de fer
	Accions planificades
	Accions espontànies
	No acció
	Estil de l'acció
	Acció i relació
Experiència personal en tenir la cura de la integralitat dels alumnes	Valoració del funcionament de les activitats proposades
	Valoració de la resposta dels alumnes davant iniciatives implícites o explícites
	Vivència personal i satisfacció vocacional
	Valoració intel·lectual (tenint present el sistema educatiu i la raó de ser de l'escola)
	Valoració de les resposta dels educadors i famílies

A mesura que hem anat fent codificació Oberta, Axial i Selectiva de les entrevistes 7 a la 11, aquesta taula s'ha modificat:

- perquè no apareixien cites que poguéssim associar a les Propietats i Dimensions de les propietats, cosa que ens portarà a agrupar Propietats i Dimensions de les propietats.
- perquè apareixen nous Codis, Subcategories i Categories que ens plantegen noves Propietats i Dimensions de les propietats.

Per exemple, ens adonem que Comprensió de la integralitat i Autoconsciència és un aspecte més cognitiu i podria anar junt. En canvi Experiència està més relacionat amb la vivència (aspecte més emocional, subjectiu). També veiem que si fem aquesta nova agrupació, les Dimensions de les propietats no poden ser denominades “valoració” ii cal revisar més el codis i Subcategories per entendre més quines són les dimensions de la propietat Experiència.

També hem considerat que autoconsciència era una possible propietat, però hi havia poques cites amb significat clar que es poguessin vincular a aquesta propietat i l'hem rebutjada. Aleshores es tractaria de considerar si autoconsciència és una propietat que pot anar amb la propietat d'experiència.

En el procés de codificació de les entrevistes 7 a la 11, arribem a aquesta nova taula:

Taula 38. Dimensions de les propietats (amb 11 entrevistes)

Propietats	Dimensions
Origen d'aquesta consciència o sensibilitat	Influència familiar i cultural
	Descoberta personal adulta
	Sensibilitat a causa del treball educatiu
	Sensibilitat que prové de l'etapa d'educació primària o secundària rebuda
	Sensibilitat des de la infància i joventut

Propietats	Dimensions
Aprenentatge d'aquesta sensibilitat	Sensibilitat i autoaprenentatge personal
	Vocació a la docència
	Formació universitària
	Formació no-universitària
	Experiència a l'aula
Comprensió o autoconsciència de la integralitat de la persona	Sense cap plantejament sobre la integralitat
	Elaboració de la comprensió: Comprensió poc elaborada (implícita), Comprensió molt elaborada (explicitada, que es detalla i descriu)
	Dificultat per parlar-ne
	Components de la subjectivitat
	Com denominem l'espai subjectiu
Accions que es deriven d'aquesta autoconsciència implícita	Accions implícites de sempre
	Accions conscients en la manera de fer
	Accions planificades
	Accions espontànies
	No acció
	Estil de l'acció
	Acció i relació
Experiència personal en tenir la cura de la integralitat dels alumnes	Valoració del funcionament de les activitats proposades
	Valoració de la resposta dels alumnes davant iniciatives implícites o explícites
	Vivència personal i satisfacció vocacional
	Valoració intel·lectual (tenint present el sistema educatiu i la raó de ser de l'escola)
	Valoració de les resposta dels educadors i famílies

Un cop tenim aquesta taula feta a partir de les entrevistes 1 a la 11, amb els grups focals hem buscat confirmar l'ajustament de la categoria central. Hem dut a terme noves entrevistes (de la 12 a la 16), de mostreig teòric.

Per una banda seguim fent el procés de codificació oberta, axial, selectiva, assignant les cites als *Codis*, *Subcategories* i *Categories*. Si ens calgués, seguint el procés iteratiu i la comparació constant de la Teoria fonamentada, seguirem creant *Codis*, *Subcategories* i *Categories*. A la pràctica, la saturació a la que hem arribat de *Codis*, *Subcategories* i *Categories*, fa que no ens calgui crear-ne més.

Per altra banda busquem de manera especial saturar les *Propietats* i *Dimensions de les propietats* que hem elaborat a partir de les 16 entrevistes, tenint molt presents les cites, els codis, que aquestes noves entrevistes ens proporcionen. Per tant no tots els codis de la Codificació oberta ens han servit per saturar les *Propietats* i *Dimensions de les propietats*.

La taula que resulta de propietats i dimensions de les propietats després de setze entrevistes ha estat:

Taula 39. Dimensions de les propietats (amb 16 entrevistes)

Propietats	Dimensions
Origen d'aquesta consciència o sensibilitat	Diversitat de caràcters, actituds i vocacions
	Autodescoberta, o descoberta personal a causa de l'experiència
	Influència familiar i cultural
	Influència de l'escola i de les etapes infantils i juvenils
	Formació i lectures
Aprenentatge d'aquesta sensibilitat	Aprenentatge en l'acció (aprendre fent, experiència d'aula))
	Formació (universitària i no universitària)
	Aprendre dels altres i amb els altres
	Activitat docent
	Lectura i reflexió personal

Propietats	Dimensions
Comprensió de la integralitat de la persona que considero	Plantejaments sobre la integralitat
	Estructura de la integralitat
	Repte per parlar-ne
	Denominacions emprades
	Components de la integralitat que es maneguen
Autoconsciència d'aquesta consideració de la persona	Grau de consciència
	Claredat i explicitació
Accions que es deriven d'aquesta autoconsciència	Quantitat i qualitat d'acció
	Programació
	Explicitació
	Implicació relacional
Experiència personal en tenir la cura de la integralitat dels alumnes	Polaritat del sentiment
	Satisfacció subjectiva
	Satisfacció professional
	Satisfacció relacional

En el capítol 5, de Conceptualització, treballarem amb aquests propietats i dimensions fins a saturar-les i confirmar una categoria central.

4.6.6 Aportacions i confirmacions dels grups focals

Del treball de codificació fet amb les primeres 11 entrevistes, després de la codificació axial i d'inici de la selectiva, hem identificat dues possibles categories centrals promociant una categoria central que hem denominat:

- Hi ha nombrosos factors interns i externs a l'educador/a que condicionen la seva comprensió del que vol dir l'educació integral. ("Multiplicitat d'influències"), i,
- Els docents es posen davant dels alumnes considerant [de manera implícita] la seva integralitat i la tenen present en la seva actuació.

(“Consciència [de la integralitat] mobilitzadora” o breument, “consciència mobilitzadora”).

Amb els grups focals hem posat a prova aquestes categories, és a dir, hem buscat veure el seu encert en si mateixes, i no com a resultat emergent de les tres etapes de la codificació que hem seguit anteriorment. Per tant, amb els grups focals ens hem preguntat si la multiplicitat d'influències que condicionen la comprensió que el/la docent té de l'educació integral és una categoria central o bé si la categoria central i amb més força explicativa és l'existència d'una consideració implícita de la integralitat i si aquesta consideració mobilitza o porta a actuar o condiciona l'actuació dels mestres i professors.

El treball amb els grups focals s'ha fet de manera simultània amb el treball de codificació oberta, axial i selectiva de les 11 primeres entrevistes.

Amb les aportacions d'aquestes entrevistes grupals hem volgut valorar l'encert de les possibles categories centrals de cara a:

- prosseguir amb el treball d'aquestes Categories centrals per poder-ne desenvolupar les seves Propietats i Dimensions, i
- ajudar a orientar noves entrevistes de mostreig teòric per al desenvolupament de les propietats i dimensions de les propietats, de la Categoria que emergeix com a central,

o bé,

- plantejar, en el cas que les categories centrals que hem identificat no les considerem prou consistents, seguir fent més *entrevistes de mostreig selectiu* perquè emergeixi una altra categoria central,

De l'anàlisi d'aquests dos grups focals n'extraïem la síntesi que segueix:

1) Metodologia de treball amb els grups focals

S'han fet entrevistes amb dos grups focals, amb el mateix plantejament, de buscar verificar la idoneïtat de les categories centrals identificades. S'han transcrit les dues sessions. Hem dut a terme una primera lectura de cada una de les sessions i posteriorment s'han identificat temes o eixos que permetessin agrupar el contingut de les entrevistes al seu voltant. Aquests eixos o temes han estat els que permetien agrupar elements de les transcripcions que es repetien al llarg de les sessions dels grups focals. S'han fet diverses formulacions d'aquests eixos fins arribar a aquella que ha semblat més estable, és a dir, que agrupava amb sentit el contingut de les dues sessions de grups focals.

La llista de temes a la que hem arribat ha estat:

- 1 Què vol dir educació integral.
- 2 Escola i educació integral.
- 3 Educador/a i educació integral.
- 4 Educació integral i recursos i pràctiques.
- 5 Escola i dificultats per l'educació integral.
- 6 Educació integral, importància i context que la fa necessària.
- 7 Educador/a davant de l'alumne/a.
- 8 Integralitat de l'alumne/a.
- 9 Consciència de la integralitat mobilitzadora.

Posteriorment hem agrupat el contingut de cadascuna de les dues sessions de grups focals, seleccionant elements dels mateixos (frases, conceptes), al voltant d'aquests temes per obtenir una narració de cadascun dels grups focals. Hem assolit, doncs, una síntesi de cada grup focal al voltant dels temes identificats. Finalment hem fet una lectura analítica i crítica de les dues síntesi per trobar què aporten els dos grups focals a la confirmació de la categoria central.

Al llarg de tot aquest procés hem tingut sempre present les categories centrals que volíem confirmar, com a criteri per a identificar els temes i per agrupar els elements dels grups focals al voltant d'ells.

2) Àmbits de la comprensió que l'educador/a té de l'alumne/a

Sobre la persona docent identifiquem tres grans àmbits que influencien en la seva acció envers els i les alumnes.

- Adonar-se: consciència que el/la docent té dels alumnes.

El/la mestre "veu" com està l'alumne/a. "Tothom veu l'alumne de manera integral". El/la docent pren consciència a través de la seva acció educativa, com les emocions i diverses dimensions de la persona condicionen l'aprenentatge. "L'alumne per poder aprendre necessita, en primer lloc, estar bé amb ell mateix i amb els seus companys estat d'ànim, sentiments... Si un alumne no està bé no assimila els continguts o en positiu: si l'alumne es troba bé és més segur el seu rendiment acadèmic".

El/la docent no sols s'adona de la influència del món emocional o sensitiu de l'alumne/a sobre si mateix, com també s'adona de la influència que la seva manera d'estar com a docent té sobre els alumnes. Té present el propi autocontrol, conscient que és referent per als alumnes de manera més total a infantil o primària (estant moltes hores amb els alumnes) o més relativa essent un referent més entre altres referents amb els alumnes més grans.

Aquesta consciència de l'alumne/a, de com és, de les seves necessitats i la capacitat per reaccionar en benefici de l'aprenentatge, es va incrementant amb el pas del temps.

Aquesta consciència no pressuposa la capacitat ni la voluntat per tenir-la en compte positivament, de manera efectiva en favor de l'aprenentatge, en un moment determinat. Això depèn de moltes variables personals i de context que

aquí no estem considerant i que seria objecte d'una major recerca. S'adona també dels límits que per ètica professional i responsabilitat ha de respectar, és conscient que "no ha de sobrepassar el seu rol com a professor"

Dins d'aquest àmbit identifiquem un sub-àmbit que és el de d'experimentar, entenent aquest com prendre consciència d'una experiència duta a terme. S'experimenta com "els alumnes si tu fas una classe avorrida, que ni te la creus, desconnecten al minut" o com s'ha de saber "mantenir una distància perquè no hi hagi un excés de confiança" que dificulti que el/la docent digui a terme la seva funció d'ensenyar.

- Sentir: sensacions i sentiments que es donen en l'activitat dels docents.

El/la docent sent molta responsabilitat per la interacció amb els alumnes, per la seva actitud, per la seva capacitat de resposta a la situació personal de l'alumne/a. Viu la satisfacció quan pot atendre adequadament la part més emocional dels alumnes i la insatisfacció o disgust quan no la pot atendre.

Al mateix temps el/la docent té per la pròpia opció educativa que ha pres "una sensibilitat que el porta" a actuar tenir present la integralitat de l'alumne/a, cosa que "és implícita a tothom". "Si et poses a magisteri ja tenim una mirada de sensibilitat per a aquestes coses". El/la docent, amb aquesta sensibilitat, sent també com a evidència, com la relació que estableix amb l'alumne/a influencia a aquest globalment.

- Saber: continguts teòrics, conceptuals i creences pels docents.

"Els mestres hem d'intentar veure l'alumne des de la seva integritat i no només com un cervell". És la responsabilitat ètica i el coneixement fruit de la formació i de l'experiència que guia la pràctica docent. Mestres i professors constaten com una educació que té més present les diverses dimensions de l'alumne/a contribueixen a l'aprenentatge i aprofitament acadèmic, i que han de treballar les

dimensions no cognitives “utilitzant el currículum, mentre fas el currículum, perquè no tenen la categoria de cosa a ensenyar, que tothom hagi de fer”. És a dir, que “funciona”. Per a això han de saber gestionar la dinàmica social i psicològica del grup per aconseguir tenir cura de la integralitat dels alumnes.

Tenim un context d'escola del que afirmem que l'escola sempre ha tingut aquesta educació integral encara que no se'n parlés, però que avui demana als docents ser més sensibles respecte a aquesta integralitat, ser més curiosos, més proactius en la cura de les diverses dimensions dels alumnes. Les famílies esperen dels mestres una cura de la integralitat dels alumnes d'infantil i primària transmetent pes o exigència i, fins i tot, deleguen o traspassen a l'escola unes responsabilitats educatives envers els alumnes més grans que els pares no saben assumir. La seva preocupació per l'educació dels fills ha incrementat.

Els nous marcs normatius i formatius amb la incorporació del treball competencial, l'objectiu de personalització faciliten noves maneres de fer que queden integrades per part dels nous educadors. “Així és com treballem” tenint en compte la globalitat., alhora que viuen amb normalitat canvis metodològics que ajuden a maneres de fer més atentes a la integralitat dels alumnes. La societat també demana noves competències als joves que avui es formen a l'escola (com per exemple treballar en equip).

La presència de les tecnologies i comunicacions virtuals és un altre element important que influencia molt els infants i joves, en la seva comprensió de la vida, de si mateixos, l'experiència de les relacions i en la qual l'escola ha d'incidir. Aquests canvis poden influir en la mateixa escola i en la reassignació d'objectius sobre què ha de fer possible l'escola i les funcions i rols dels educadors i els seus límits (de què s'ha d'encarregar l'escola i de què no s'ha d'encarregar).

A partir dels grups focals podem dir que el/la docent, amb 1) un saber, 2) un adonar-se i 3) un sentir, dins d'un context, té en compte per a la seva actuació o manera de fer com a docent, aquest saber, adonar-se i sentir. Aquests tres

elements el condicionen en la seva acció i en com fa la seva acció per a l'objectiu acadèmic que té assenyalat. Aquests tres elements i l'acció que se'n deriven tenen també el factor temps, és a dir, que al llarg del temps es modifiquen en sentit creixent aquests tres elements: hi ha un increment de saber, d'adonar-se i de sentir que incrementen la influència sobre l'acció.

Aquest tenir-ho en compte queda palesat per la quantitat de verbs d'acció que apareixen en els grups focals: fer que l'alumne/a es trobi bé, crear (condicions, dinàmiques, climes...), desenvolupar (recursos, didàctiques...), expressar ..., fer que..., compartir..., expressar..., propiciar (moments, situacions...), fer-se proper, motivar, captar l'atenció, fer-se entendre... que es desenvolupen al llarg del temps ("això es fa al llarg de tot el dia").

Els grups focals ens proporcionen també una informació que se suma a la de les entrevistes dutes a terme fins ara sobre la integralitat de la persona de l'alumne/a, sobre l'adjectiu integral i sobre l'educació integral.

En els grups focals hem trobat molt poques referències a la multiplicitat d'influències que tenen els docents, sinó que s'insistia més en la consciència de la integralitat de l'alumne/a fruit de l'acció, de l'experiència.

3) Integral, educació integral i objecte de l'educació integral

L'adjectiu integral s'associa a nombrosos sinònims com: globalitat, globalitzat, holístic, multidimensional, multidisciplinar, totalitat (d'allò que som), motxilla (conjunt de dimensions de la persona, "quina motxilla porta l'alumne"), persona. També a d'altres expressions dites de forma vague com "com està l'alumne", estar a gust, estar content, benestar de l'alumne/a, sentir-se acollit. Només en un cas s'ha expressat, de manera espontània i sense repetir-se, un substantiu nou per parlar-ne que és el de "integritat": "Els mestres hem d'intentar veure l'alumne des de la seva integritat".

Parlant d'educació integral afegim, doncs, un seguit de dimensions a la part física i intel·lectual o cognitiva de l'alumne/a. L'educació integral és la que té en compte i s'hauria d'ocupar de totes aquestes dimensions, o la que “no deixa de banda alguna de les parts de l'ésser humà, de la persona”, perquè s'ocupa de tot el que l'alumne/a està vivint a l'escola. Aquí no diem si s'ha de dur a terme o en quines condicions o amb quines limitacions, ni amb quin grau s'ha de fer, com s'ha de fer en funció dels mateixos alumnes i dels docents, ni quines estratègies, canvis estructurals, formacions i eines es requereixen per fer-ho.

A vegades es parla de les neurociències, les intel·ligències múltiples, mindfulness... com dins del camp de significats propers a l'educació integral. Aquestes són metodologies, disciplines per entendre la persona, les seves característiques i funcionament, i per treballar amb ella. Però tanmateix no ens diuen com és la persona, ni qui és la persona, ni ens parlen suficientment d'aquesta integritat o integralitat en si mateixa.

Mentre amb la cognició i amb el cos, tenim un acord general sobre com ocupar-nos-en a l'educació, sobre altres dimensions de la persona no ho tenim tan clar.

En els grups focals constatem la diversitat d'expressions relacionades amb l'objecte de l'educació integral, sense que cap adquireixi un lloc prioritari ni s'utilitzi amb molta precisió. Integral es refereix a “no només” les capacitats intel·lectuals i les físiques, o no només les dimensions corporals i cognitives. S'afirma per negació i per complementació. Donant per assumit que la integralitat de l'alumne/a inclou les dimensions corporals i cognitives, de manera explícita dins d'integral s'inclouen, en primer lloc, les emocions (“la part més emocional”) i seguidament altres dimensions o facetes de la persona com: els sentiments, l'afecte, el reconeixement, relacions (familiars, amb els companys, amb els docents), la intel·ligència, empatia, acolliment, il·lusió, aficions, expectatives, autoestima, habilitats, autoconcepte, expectatives, somnis, els records, la personalitat, pors, la presència o condicionament del context en un mateix. Associades a aquesta integralitat també hi trobem les creences, el comportament, l'esperit, la transcendència.

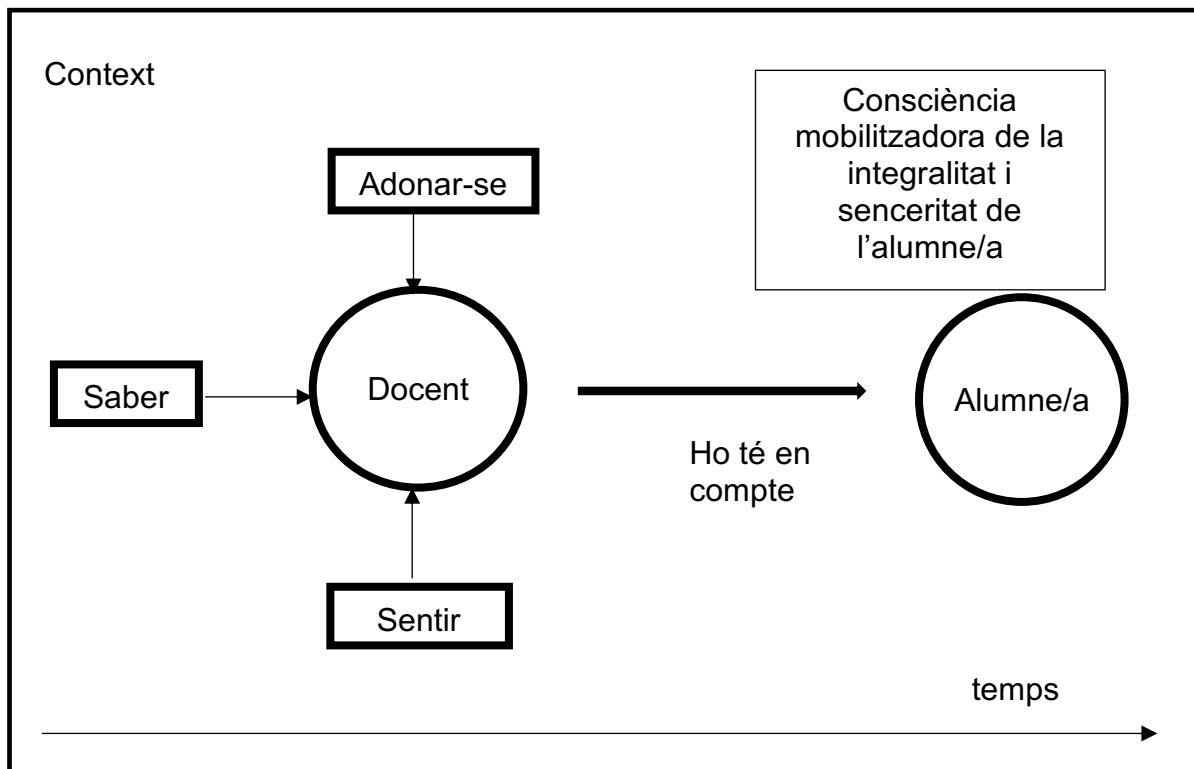
Per una banda la importància que atribuïm a cadascuna d'aquestes dimensions no és la mateixa segons les cultures. També pot ser diferent la significació que tenen, i finalment com hem d'intervenir o actuar sobre elles. Per exemple aquest és el cas de les emocions: la importància de determinades emocions, varia en funció de les cultures. També la permissió sobre la seva expressió, i finalment sobre el control de les emocions, perquè l'emoció no condicioni tota la persona. Un altre exemple seria el de la voluntat. La paraula voluntat s'utilitza poc explícitament, però es té clar que l'alumne/a "ha de poder" controlar-se a si mateix i que s'ha d'ensenyar i s'ha d'aprendre a estar per sobre de l'emoció.

Es constata com aquesta conceptualització d'elements que formen part de la integralitat de la persona, poden no ser acceptats per tothom, o viscuts de la mateixa manera, alhora que la seva identificació i valoració ha variat al llarg de la història, com per exemple el concepte emoció.

Quan es tracta de definir l'alumne/a, més que fer-ho parlant del seus components o dimensions, es prefereix parlar d'ell com a integralitat, com a persona.

En el gràfic que segueix es mostren de manera esquemàtica aquesta àmbits i la seva interrelació.

Figura 33. Àmbits de la comprensió que l'educador/a té de l'alumne/a



4) Confirmació de la categoria central

Quan a l'Annex 11 de Codificació axial en l'apartat 1.3 Possibles categories centrals hem discutit la idoneïtat de dues possibles categories centrals hem trobat que hi havia una possible categoria central que inicialment formulàvem com “ *Hi ha nombrosos factors interns i externs a l'educador/a que condicionen la seva comprensió del que vol dir l'educació integral. (“Multiplicitat d'influències”)*”. Aquesta formulació té poc suport en el debat dels grups focals que es refereixen, relativitzant-la, a la importància de la formació, a les dificultats de la diversitat cultural o altres influències de cara a la comprensió de l'educació integral.

També hem identificat una segona categoria central que formulàvem com “ *Els docents es posen davant dels alumnes considerant [de manera implícita] la seva*

integralitat i la tenen present en la seva actuació. (“Consciència [de la integralitat] mobilitzadora” o breument, “consciència mobilitzadora”). Aquesta segona formulació no ens indicava suficientment un procés social bàsic, que sí hem identificat quan hem afegit “que té en compte, més a mesura que té més experiència docent, per dur a terme la seva activitat educativa”. És a dir, la comprensió implícita, més o menys tematitzada de com és l'alumne/a, de quins són els elements o dimensions de l'alumne/a, que veu com una unitat (una persona), està present de manera permanent en l'activitat del mestre o professor quan duu a terme la seva funció docent.

En els grups focals, hem reforçat la importància de la segona proposta de categoria central subratllant:

- 1) que en la consideració de la integralitat de l'alumne/a per part del docent, aquesta comprensió es pot desagregar en allò que l'educador/a coneix (saber), allò que l'educador/a pren consciència i experimenta (adonar-se), i allò que l'educador/a viu o sent (sentir).
- 2) que aquesta comprensió la té present en la seva acció, cosa que queda palesa pels nombrosos verbs d'acció amb què expressa el que resulta de la seva comprensió. La significació atorgada a l'adjectiu integral, al concepte d'educació integral i a l'objecte de l'educació integral, completa la comprensió que el/la docent té de l'alumne/a coherent amb els punts anteriors.

5) Continuació de l'aplicació de la Teoria fonamentada

A partir d'aquesta confirmació provisional de la categoria central de la “consciència mobilitzadora”, volem seguir saturant les seves Propietats i Dimensions d'aquestes propietats. Per a això seguirem fent entrevistes de mostreig teòric, que seran dirigides a enriquir elements que ens ajudin per a aquesta saturació. Elaborem un nou guió d'entrevistes, entrevistes també semiestructurades, però menys obertes, és a dir, adreçades a cercar la saturació.

En l'annex 09 s'inclou l'elaboració de les sessions dels dos grups focals que s'han realitzat.

4.6.7 Aspectes de gènere en la codificació

A la recerca ens hem preguntat per la persona, la persona de l'alumne i de l'alumna, inicialment sense fer cap consideració de diferència. Tot el procés de codificació, oberta, axial i teòrica, no ens ha mostrat cap indicatiu que la diferència de gènere intervingués en l'emergència de la categoria central. Aquesta categoria ens parla de la consciència que té la persona docent de la realitat de l'alumne o l'alumna, i com aquesta consciència influeix en la seva acció. Tanmateix, essent la qüestió de gènere una realitat en què es dona una desigualtat no només explícita sinó molt implícita en la cultura, al mateix temps que completàvem les etapes de la codificació i fèiem una anàlisi d'alguns conceptes que ens indiquen les inequitats de gènere, hem dut a terme noves entrevistes per desenvolupar més les propietats de la categoria central definida amb dades relatives al gènere.

De l'anàlisi de les primeres setze entrevistes hem obtingut la quantificació dels termes següents:

Taula 40. Termes de gènere en el conjunt de les entrevistes

Concepte	Vegades en què apareix a les entrevistes	Valor relatiu
alumna	2	0,31%
alumne	37	6,16%
alumnes	167	26,04%
docent	22	3,39%
docents	10	1,54%
dona	35	5,39%
home	29	4,47%
mestra	18	2,77%
mestre	44	6,78%

Concepte	Vegades en què apareix a les entrevistes	Valor relatiu
nanos	29	4,47%
nen	62	9,55%
nenà	17	2,62%
nenes	6	0,92%
nens	78	12,17%
noi	5	0,77%
noia	8	1,23%
noies	7	1,08%
nois	7	1,08%
professor	38	6,93%
professora	15	2,31%
TOTAL	636	100,00%
Femení	108	16,98%
Masculí	300	47,17%
Genèrics	228	35,85%
TOTAL	636	100,00%

Si ara ho observem per entrevistes (s'ha eliminat l'entrevista 14, que s'ha fet en anglès en què la diferència lingüística de gènere no és equivalent al català), obtenim la taula següent:

Taula 41. Termes de gènere per entrevista

Concepte	Entrevista															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
alumna	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	-	0	0
alumne	3	3	1	1	0	0	2	0	3	7	4	5	6	-	2	0
alumnes	5	10	7	1	14	6	12	4	22	15	24	5	24	-	6	12
docent	1	1	0	0	0	0	1	1	1	3	0	2	7	-	1	4
docents	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	3	-	0	4
dona	1	1	0	0	1	6	1	0	3	4	7	7	3	-	0	1
home	2	0	2	2	0	6	1	0	6	5	2	1	1	-	1	0
mestra	0	0	0	1	0	0	0	4	0	0	2	8	0	-	3	0
mestre	0	4	1	2	1	0	0	7	0	3	13	3	0	-	10	0
nanos	0	0	0	0	3	0	0	3	6	17	0	0	0	-	0	0
nen	0	0	10	0	0	3	0	4	9	2	21	13	0	-	0	0
nenes	1	0	2	0	0	0	0	0	1	0	7	6	0	-	0	0
nenes	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	3	0	0	-	0	0
nens	0	2	7	2	3	11	1	3	2	2	30	10	4	-	1	0
noi	0	0	0	0	0	0	0	3	0	1	0	0	0	-	0	1
noia	0	0	0	0	0	0	0	3	0	3	0	2	0	-	0	0
noies	0	0	0	0	0	0	0	2	0	4	0	0	0	-	1	0
nois	0	0	0	1	0	0	1	2	0	2	0	0	0	-	1	0
professor	0	0	2	0	2	0	10	2	4	3	0	0	10	-	2	3
professora	2	0	2	0	0	0	0	3	0	4	3	0	0	-	1	0
TOTAL	15	22	34	10	25	32	29	42	57	77	118	63	58	-	29	25
Femení	4	2	4	1	1	6	1	13	4	16	24	23	3	-	5	1
Masculí	5	9	23	8	6	20	15	21	24	25	70	32	21	-	17	4
Genèrics	6	11	7	1	18	6	13	8	29	36	24	8	34	-	7	20
TOTAL	15	22	34	10	25	32	29	42	57	77	118	63	58	-	29	25
	DONA	DONA	DONA	DONA	DONA	DONA	HOME	DONA	DONA	DONA	DONA	DONA	DONA		HOME	HOME

En aquesta taula hem considerat el concepte nanos com a genèric, perquè l'equivalent femení, nanes, no apareix en cap entrevista.

En tots els casos constatem un biaix en el llenguatge col·loquial d'una entrevista: es fan servir molts més termes masculins que femenins, tant per part de dones com per part d'homes. No estem fent aquí un estudi sobre una mostra representativa, cosa que formaria part d'un altra plantejament. Només estem constatant una distribució de termes masculins i femenins en el discurs enregistrat a les entrevistes.

Com a resultat de les entrevistes complementàries en les quals hem volgut aprofundir sobre la percepció que té el professorat de la persona de l'alumne/a, i sobre la comprensió de la dimensió de gènere en aquesta percepció i consciència, seguint els procediments de codificació, d'elaboració de codis i de memos, hem identificat Cites que hem agrupat en Codis i en Subcategories dins d'una nova Categoria que fruit de l'anàlisi dels Codis i Subcategories hem denominat La dimensió de gènere en la comprensió de la integralitat i senceritat.

Hem identificat les Subcategories següents:

CONCEPTUALITZANT SOBRE GÈNERE

Com el o la docent comprèn intel·lectualment la persona de l'alumne/a, en relació amb el gènere, allò que pensa, allò que intel·lectualment considera.

PENSANT QUE HI HA DIFERÈNCIA

El pensament i la percepció de les diferències de gènere

SENTINT QUE NO INFLUENCIA EN L'ACCIÓ

Els i les docents que consideren que el gènere no és un factor que influencii en la seva acció, no en fan diferència, no en fan distinció. Aquesta afirmació és decidida i alhora es dubta d'ella

SENTINT LA DIFERENCIA I COM INFLUENCIA

Els i les docents fan distinció de gènere, distinció que pot ser conscient o no, pot dependre de semblances o complementarietats. Però la distinció és una constatació, que no porta a cap discriminació o pot portar a respostes diferenciades.

ACTUANT VALORANT O TENINT PRESENT

La comprensió i la percepció de la dimensió de gènere porta a respostes de valoració de la singularitat, de la cura de les persones, i en el cas nenes i noies, transmetre missatges que incrementin l'estima per si mateixes i les protegeixin de menysvaloració.

ACTUANT AMB EQUANIMITAT

Els i les docents procuren actuar amb equanimitat, no discriminant negativament per raons de gènere, no fent distincions. A vegades es posa en qüestió que es doni aquesta actuació equànime, perquè el/la docent s'obre a acceptar que pot no ésser-ne conscient.

UTILITZANT EL LLENGUATGE

El llenguatge que no discrimina per raó de gènere, incloent en això, el llenguatge que privilegia els termes masculins als femenins és un repte en el procés de tracte igualitari, perquè sovint es fa un ús inconscient, tant per part de les dones com els homes docents, d'un llenguatge esbiaixat a favor de les fórmules masculines. Aquesta diferència es palesa en el llenguatge parlat, quan es parla genèricament, espontàniament es dona més sovint aquest biaix. En el llenguatge escrit, especialment en el formal, es tendeix a evitar aquest tracte desigual. Es constata la influència de la cultura que havia influït en períodes anteriors.

Els Codis corresponents a aquestes Subcategories han estat:

1.CONCEPTUALITZANT SOBRE GÈNERE

- Afirmant la igualtat.

- Afirmant la persona i l'ésser humà.
- Pensant que hi ha diferències.
- Prioritzant la persona sobre el gènere.
- Tenint present les dimensions de la persona.

2.PENSANT QUE HI HA DIFERENCIA

- Afirmant singularitats de gènere.
- Raonant les diferències.

3.SENTINT QUE NO INFLUENCIA EN L'ACCIÓ

- No afectant a la relació.
- No distingint entre noi i noia.
- No essent conscient de la consciència de gènere.
- No essent conscient de tracte diferencial.
- No sentint la diferència de tracte.
- Sentint la diferència però no influint.
- Valorant la relació per sobre del gènere.

4.SENTINT LA DIFERENCIA I COM INFLUENCIA

- Distingint entre nois i noies.
- Dubtant que hom fa distinció.
- Sentint la diferència de tracte.
- Sentint la diferència però no discriminant.
- Sentint la diferència però tractant amb equanimitat.
- Sentint la influència dels diferents gèneres.
- Veient la persona amb gènere, però no actuant en funció del gènere.

5.ACTUANT VALORANT o TENINT PRESENT

- Actuant a favor de noies immigrants.
- Actuant contra els rols de gènere.
- Actuant no fent distincions per raó de gènere.
- Actuant respecte al gènere.

- Donant suport.
- Fent diferència de tracte.
- Invitant a no tancar-se en etiquetes.
- Invitant a sortir dels rols d'inequitat.
- Invitant a superar estereotips de gènere.
- Valorant la diversitat de gènere.

6.ACTUANT AMB EQUANIMITAT

- Dubtant sobre si es fa diferenciació per raó de gènere.
- No discriminant per raó de gènere.

7.UTILITZANT EL LLENGUATGE

- Fent servir llenguatge equànim.
- Parlant amb biaix genèric masculí.
- Sentint la dificultat per no usar llenguatge equànim.

Si per seguir-nos acostant a la consciència de gènere analitzem com s'agrupen les Cites per Subcategoria obtenim la taula següent en què sobresurt la Subcategoria que la realitat de gènere no influencia en l'acció:

Taula 42. Nombre de cites per entrevista i per Subcategoria de la Categoria Gènere

	Entrevista							Totals
	17	18	19	20	21	22	23	
CONCEPTUALITZANT SOBRE GÈNERE	1	1	1	2	1	3	3	12
PENSANT QUE HI HA DIFERENCIA	0	3	1	0	3	2	1	10
SENTINT QUE NO INFLUENCIA EN L'ACCIÓ	2	2	0	1	9	2	9	25

	Entrevista							Totals
	17	18	19	20	21	22	23	
SENTINT LA DIFERENCIA I COM INFLUENCIA	0	3	0	2	0	0	8	13
ACTUANT VALORANT o TENINT PRESENT	1	11	0	1	0	0	2	15
ACTUANT AMB EQUANIMITAT	1	1	4	1	0	0	2	9
UTILITZANT EL LLENGUATGE	0	0	1	4	0	0	0	5
Totales	5	21	7	11	13	7	25	89

Donat que l'anàlisi d'aspectes de gènere l'hem fet posteriorment a la identificació i desenvolupament de la categoria central i de les seves propietats i dimensions, els resultats de la codificació oberta de la dimensió de gènere, els incorporem directament al perfeccionament de tres de les propietats de la categoria central que desenvolupem en el capítol 5:

- Comprensió de la integralitat de la persona,
- Autoconsciència d'aquesta consciència o consideració de la persona i
- Accions que es deriven d'aquesta autoconsciència.

De les entrevistes 17 a la 23 que s'han fet preguntant explícitament sobre la consideració del gènere i algunes s'han fet amb entrevista personal i en alguns casos amb entrevista per escrit a causa de les dificultats per a dur-la a terme personalment, hem obtingut la distribució de termes de gènere següent:

Taula 43. Conceptes de gènere a les entrevistes 17-23

Paraula	Total	17	18	19	20	21	22	23
alumna	3	0	0	0	1	0	1	1
alumne	16	0	0	1	5	3	4	3
alumnes	59	3	7	10	18	7	5	9
docent	11	1	0	2	3	1	1	3
docents	3	0	0	0	0	0	3	0
dona	3	0	1	1	0	1	0	0
home	2	0	0	0	0	1	1	0

Paraula	Total	17	18	19	20	21	22	23
mestra	4	0	0	0	0	0	0	4
nanos	4	0	3	0	0	0	1	0
nen	18	0	9	0	5	0	2	2
nenes	14	0	1	0	6	0	3	4
nens	22	0	1	0	4	0	2	15
nens	25	0	6	0	4	1	1	13
noi	16	3	4	2	0	4	3	0
noia	18	3	3	2	0	5	5	0
noies	16	0	2	6	1	7	0	0
nois	14	0	5	4	0	3	2	0
professor	5	1	0	2	0	2	0	0
professora	0	0	0	0	0	0	0	0
professors	2	1	0	0	0	1	0	0
professores	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	255	12	42	30	47	36	34	54
Femení	80	3	8	9	12	13	11	24
Masculí	102	5	27	9	14	15	14	18
Genèric	73	4	7	12	21	8	9	12
		Dona	Dona	Home	Dona	Dona	Dona	Dona
		Escrita	Oral	Escrita	Escrita	Oral	Oral	Escrita

Ens adonem com el biaix a favor dels termes masculins és molt inferior al que hem trobat en les entrevistes primeres (1 a 16) i fins i tot s'inverteix, especialment quan l'entrevista s'ha fet de manera escrita, en la qual la persona entrevistada té una correcció terminològica superior a la que es té en el llenguatge oral, més espontani.

4.7 L'experiència de la utilització de la Teoria fonamentada

La utilització de la Teoria fonamentada demana un aprenentatge intens, perquè es tracta d'una metodologia viva en procés d'evolució en les diferents variants existents, que tenen diferències en els plantejaments, alhora que en els elements comuns que es deriven de l'enfocament epistemològic en els quals es basen. Els mateixos creadors de la Teoria fonamentada, tant Glaser com Straus, Corbin i Charmaz, han anat evolucionant en els seus plantejaments inicials. Alhora que existeixen nombroses explicacions sobre les diferents variants que hom troba en

la bibliografia, existeix una dificultat en trobar explicacions concretes com de com dur a terme els diferents passos. A això s'hi afegeix que en les aplicacions de la Teoria fonamentada que hem conegut a vegades segueix alguna de les variants i altres en fan usos híbrids, és a dir, es segueixen criteris corresponents a més d'una de les variants.

Amb el treball de camp fet a partir d'entrevistes i de la seva anàlisi, la reflexió teòrica prèvia ha quedat àmpliament enriquida, i la comprensió de la teoria ha estat molt superior un cop s'ha fet servir. S'ha buscat la concreció de la Teoria fonamentada justificant cada elecció.

Tanmateix un dels reptes i dificultats majors trobats en la comprensió de la Teoria fonamentada com a metodologia d'acostament a les dades ha estat el caràcter abstracte de les explicacions trobades en la bibliografia, la diversitat terminològica (en funció de corrents teòrics, dels programaris emprats i de les seves traduccions) i l'ús equívoc de termes que es fa segons els autors. Conceptes com dades, codi, codificació, categoria, s'utilitzen amb significats diferents entre diferents autors i a vegades de maneres diferents dins d'un mateix text, dels usos genèrics, als usos precisos. Un codi pot ser un concepte assignat a una dada o fragment de text, o un codi pot ser qualsevol concepte sigui del nivell que sigui, és a dir, es pot parlar de codis incloent dins de codis les subcategories i les categories.

Donat el valor que hem trobat en aquesta metodologia per a la generació de coneixement i donades les dificultats en la seva aplicació hem volgut ser molt exhaustius en la seva explicació, arribar a quasi guia de treball, tant per a la utilització que hem hagut de fer al llarg d'un període perllongat com perquè pugui servir a altres investigadors, conscients de les discussions pendents que caldria fer en diversos punts que hem escrit.

Fruit del treball d'aquesta recerca subratllem, entre tot el que s'ha dit sobre aquesta metodologia, alguns aspectes que creiem que convé emfatitzar més i

que convé que es comprenguin des del primer moment de treballar amb la Teoria fonamentada. Es tracta d'elements la importància dels quals pot quedar desapercebuda enmig de tota la quantitat de documentació, procediments, terminologia ... tota ella molt important per a un expert en Teoria fonamentada i que per a una persona que s'hi inicia com la que ha escrit aquesta recerca pot ser una dificultat.

Considerem important la síntesi de Carrero et al, que afirma que "Hi ha tres aspectes que recullen l'essència de la Teoria Fonamentada:

- a) l'èmfasi en l'emergència i generalització conceptual respecte a models de recerca que tenen per objecte la verificació de dades i la generalització descriptiva;
- b) l'anàlisi com a acció central de la recerca des d'una lògica inductiva i,
- c) la transformació de la teoria substantiva en una teoria formal fonamentada, que permet establir l'explicació dels fenòmens socials en termes rellevants" (Carrero i al., 2012, 18-19).

D'una manera més ampliada considerem com a punts importants de l'aprenentatge dut a terme en aquesta recerca els punts següents:

- La Teoria fonamentada atorga un valor clau a fonamentar la teoria en una anàlisi sistemàtica de les dades (inducció) i no en teoritzar especulativament de manera no fonamentada (deducció), però no es nega la importància de la deducció (A. L. Strauss i Corbin, 2002, 320).
- Treballem sobre dades (entrevistes en el nostre cas) en les quals busquem processos, fets, no idees.
- No es pretén verificar una hipòtesi, sinó generar reflexió i teoria, d'una manera fonamentada, i fonamentada en dades. En tant que fonamentada, altres investigadors poden treballar sobre ella i discutir-la.
- Busquem una categoria central i que aquesta, a ser possible, expliqui un procés social bàsic. Alhora cal dir que una categoria central pot no tenir prou força explicativa d'un procés social bàsic.

- Cal alternar la recollida de les dades amb la seva anàlisi al llarg de tot el procés de recerca d'una categoria central.
- Es fa el mostreig en base als conceptes, no a la magnitud de la mostra perquè sigui representativa (com es fa en estudis qualitius).
- Es cerca un equilibri entre objectivitat (respondre a la realitat amb precisió) i sensibilitat (donar significat als esdeveniments i fets que mostren les dades: veure més enllà del que és obvi per descobrir allò que és nou (Strauss i Corbin, 2002, 52), assumint que l'objectivitat completa no és possible.
- Es prenen mesures per minimitzar la subjectivitat (comparació constant, deixar que les dades parlin, obtenir diversitat de punts de vista, preguntar-se repetidament sobre què passa en aquesta situació, què succeeix).
- Fem una anàlisi minuciosa de les dades (Strauss) i deixem que siguin les dades que parlin (Glaser). A això cal dedicar-hi un esforç especial durant la codificació axial. Assignar a una categoria o subcategoria a un codi teòric no és evident, pot presentar molts dubtes.
- Tornar a fer una codificació (oberta, axial i selectiva) d'una mateixa entrevista després d'un temps d'haver-la fet per primera vegada, pot ajudar a confirmar l'objectivitat i rigor del procés.
- Utilitzant la Teoria fonamentada ens posem en condicions de veure noves possibilitats en els fenòmens i classificar-los de maneres que no havíem pensat abans (Strauss i Corbin, 2002, 115). Es pot donar una emergència de teoria - amb l'experiència de sorpresa, d'imprevist-, que es mostra inductivament (segons la línia clàssica) o es construeix (variant constructivista) a partir de les dades.
- Tres exercicis clau als que cal dedicar el major esforç: 1) el treball de les relacions entre categories (anàlisi dels diferents tipus de relacions), 2) anàlisi de les Categories, Subcategories i les relacions entre elles per identificar una categoria central que tingui molta densitat de relacions i estigui molt fonamentada en dades (cites), 3) elaborar les propietats i dimensions de la categoria central.
- Al capdavant, haguem fet un ús més senzill o minucios de la metodologia, el que hem de tenir sempre present és ajudar a l'emergència o construir una categoria central (*core category*) que ens mostri un procés social o psicològic bàsic.

- Pot suposar una estranyesa una metodologia qualitativa, que treballa amb entrevistes semiestructurades en lloc d'entrevistes tancades i que a partir d'un esquema de preguntes molt simple, al voltant de què es fa, què passa, què es dona, què es viu... permet generar coneixement.
- En fer i codificar amb la codificació oberta les primeres entrevistes només es veu com s'agrupen codis sense cap articulació entre ells. Simplement s'estableix una ordenació de dades sense cap sentit. En fer els primers exercicis de codificació axial quan hi ha una estabilitat en el nombre i denominació de Categories i Subcategories de la codificació oberta, hom comença a veure que es genera coneixement no previst, sorprenent, emergeix coneixement, emergeix significació. Es produeix el que en l'estudi de la física o matemàtiques, davant de problemes complexos que hom no ha dut a terme anteriorment, hom assaja camins de resolució i es reix quan hom troba la "idea feliç" que permet avançar cap a una resolució. La lògica en el procés de resolució es veu a posteriori, no pas abans. Semblantment amb l'emergència d'una categoria central, per bé que és ajudada per l'aplicació sistemàtica de les diferents eines que ens proporciona la metodologia, no tenim una metodologia coneguda que ens proporcioni aquesta categoria. Es dona el "ah!, és això!", l'*insight* que es diu en psicologia Gestalt, de veure com emergeix una idea amb sentit que proporciona una explicació, un centre d'articulació de molta informació que fins ara a penes tenia sentit. A posteriori apareix com de sentit comú el que abans d'assolir-se eren dades agrupades i sense cap sentit especial.
- Al llarg de tot el procés de codificació hi ha una presa constant de decisions, algunes molt mecàniques, lògiques, per exemple situar un Codi dins d'una subcategoria que ens sembla evident, i altres que demanen una reflexió perllongada i l'assaig d'alternatives. Aquest és el cas de codis que poden ser inclosos en diferents subcategories i fins i tot en subcategories de diferents categories. Aquesta circumstància ens pot portar a revisar la definició de les Categories i Subcategories per perfilar millor l'exclusivitat de cadascuna d'elles.
- Hom pot tenir el dubte de la validesa de la "calibració" de l'instrument de mesura, que és el mateix investigador. La confirmació d'aquesta calibració es troba quan en moment diferents distanciats en el temps, i tenint informacions

diferents perquè s'han anat acumulant dades a través de les entrevistes i la seva codificació, els valors quantitatiu de nombre codis i de nombre i tipus de relacions es manté de manera substancial, és a dir, que no es perceben variacions de dades que comportin variar el procés de promoció d'una categoria de la codificació oberta a categoria central.

- L'avaluació entre iguals, és a dir, l'anàlisi i la comprensió compartida i argumentada entre diverses persones, atorga rigor, confirmació i justificació a la interpretació de les dades i la presa de decisions abans esmentada.

- Els programes per a l'anàlisi de dades (CAQDAS, Computer Assisted Qualitative Data Software) són realment útils quan es coneix bé la metodologia de la Teoria fonamentada. Els programes poden servir per diverses metodologies d'anàlisi qualitativa i cal fer-ne l'adaptació i traducció de conceptes per utilitzar al servei de la metodologia. Aprendre els funcionament de programes abans de conèixer la metodologia, crea confusions i mals usos de la metodologia.

5 Conceptualització

L'alumne/a, és una totalitat,
una realitat sencera, no una
suma de dimensions.

5.1 Codificació selectiva i conceptualització

En el capítol 4 hem conclòs les etapes de codificació amb la codificació selectiva en què hem identificat una categoria central i les propietats i dimensions de les propietats d'aquella. La codificació selectiva suposa el procés d'integrar i refinar la teoria a partir de les dades (Strauss i Corbin, 2002, 33, 157). Amb la codificació selectiva duem a terme la interpretació final de les dades i perfeccionament de la teoria que hem anat comprenent al llarg de la codificació axial.

Tanmateix per completar plenament la codificació selectiva i conceptualitzar el resultat de la recerca ens cal desenvolupar-la a partir de les dades, de les cites de les entrevistes, les propietats i dimensions de les propietats. D'aquesta manera desenrotllem la línia argumental (*story line*) i interpretem la teoria emergent (Scott i Howell, 2008).

5.1.1 La categoria central

En el capítol de metodologia hem arribat a una categoria central fruit del procés de codificació que ha seguit les etapes de codificació oberta, codificació axial i codificació selectiva. Fruit d'aquest procés hem arribat a la proposta d'una categoria central que hem formulat de manera abreujada com a "*consciència mobilitzadora*". El/la docent té present, s'adona, considera l'alumne/a com a una realitat integral, sencera i això l'influencia en la seva actuació. D'una manera més

llarga expressem la categoria central amb la frase “tenint consciència de la senceritat i integralitat dels/de les alumnes i sentint la seva influència” en la seva actuació com a docent. El professorat en l'exercici de la seva funció, viu com quelcom natural, normal, evident, que la integralitat i senceritat de l'alumne/a i de l'alumna és molt important per a la realització de la seva funció. Es situa davant d'aquesta integralitat sense partir en general de consideracions apriorístiques sobre la persona i les seves dimensions i planteja l'educació integral com un suport a una pedagogia que vol donar importància a tot el que és l'alumne/a, de totes les dimensions de l'alumne/a. En relació amb la categoria central parlem de consciència, de sensibilitat, de comprensió, de consideració, d'experiència i de reacció com desenvolupem més endavant en referir-nos a les seves propietats.

Situar-se davant de l'alumne/a com a totalitat és també una experiència de relació i de vinculació. Aquesta relació i vinculació impregna la consciència mobilitzadora, i és determinant per a l'ensenyament i aprenentatge.

Amb la formulació d'aquesta categoria central estem referint-nos a una consciència, una comprensió, una sensibilitat; a una comprensió d'una realitat, que hem formulat com a integralitat; i a un dinamisme, i una acció que se'n deriva i que alhora reforça la consciència, la comprensió i l'actitud.

És a dir, la consciència, comprensió i sensibilitat envers la integralitat porta a l'acció i l'acció alimenta la consciència, comprensió i sensibilitat, sense considerar a aquí quina és la dimensió ni de la consciència ni de l'acció¹⁹⁸.

¹⁹⁸ D'acord a la Teoria fonamentada estem induint una explicació acotada a un col·lectiu limitat (teoria intermèdia), sense cap pretensió d'explicació universal. En un col·lectiu gran aviat trobaríem persones, per exemple docents no vocacionats o en situacions d'estrès o *burning out*, que no encaixarien tant en aquesta categoria.

5.1.2 Propietats de la categoria central

Al final del procés de codificació teòrica, a més de la formulació de la categoria central hem arribat a la següent formulació final de les propietats de la categoria central:

Origen d'aquesta consciència o sensibilitat

Aprenentatge d'aquesta consciència o sensibilitat

Comprensió de la integralitat de la persona

Autoconsciència d'aquesta consciència o consideració de la persona

Accions que es deriven d'aquesta autoconsciència

Experiència personal en tenir la cura de la integralitat dels alumnes

5.1.3 Dimensions de les propietats de la categoria central

Fruit del procés de codificació hem identificat també les dimensions de cadascuna de les propietats, és a dir, l'àmbit, rang o espai de variació de cada propietat, amb la qual cosa aconseguim caracteritzar millor la categoria central.

Fent l'anàlisi de les cites associades a la categoria central, la relectura la codificació axial, i de les cites de les Categories i Subcategories axials i de l'anàlisi de la propietat corresponent de la qual volem definir dimensions, fent comparació constant, rellegant els memoràndums, tornant a la codificació oberta quan es considera necessari hem identificat les dimensions de cada propietat que hem verificat en la seva força explicativa. Per a les propietats anteriors hem identificat les propietats següents:

Propietat: Origen d'aquesta consciència o sensibilitat

Dimensions:

- Diversitat de caràcters, actituds i vocacions
- Autodescoberta, o descoberta personal a causa de l'experiència
- Influència familiar i cultural
- Influència de l'escola i de les etapes infantils i juvenils

- Formació i lectures

Propietat: Aprenentatge d'aquesta sensibilitat

Dimensions:

- Aprenentatge en l'acció (aprendre fent, experiència d'aula))
- Formació (universitària i no universitària)
- Aprendre dels altres i amb els altres
- Activitat docent
- Lectura i reflexió personal

Propietat: Comprensió de la integralitat de la persona

Dimensions:

- Plantejaments sobre la integralitat
- Estructura de la integralitat
- Repte per parlar-ne
- Denominacions emprades
- Components de la integralitat que es maneguen

Propietat: Autoconsciència d'aquesta consideració de la persona

Dimensions:

- Grau de consciència
- Claredat i explicitació

Propietat: Accions que es deriven d'aquesta autoconsciència

Dimensions:

- Quantitat i qualitat d'acció
- Programació
- Explicitació
- Implicació relacional

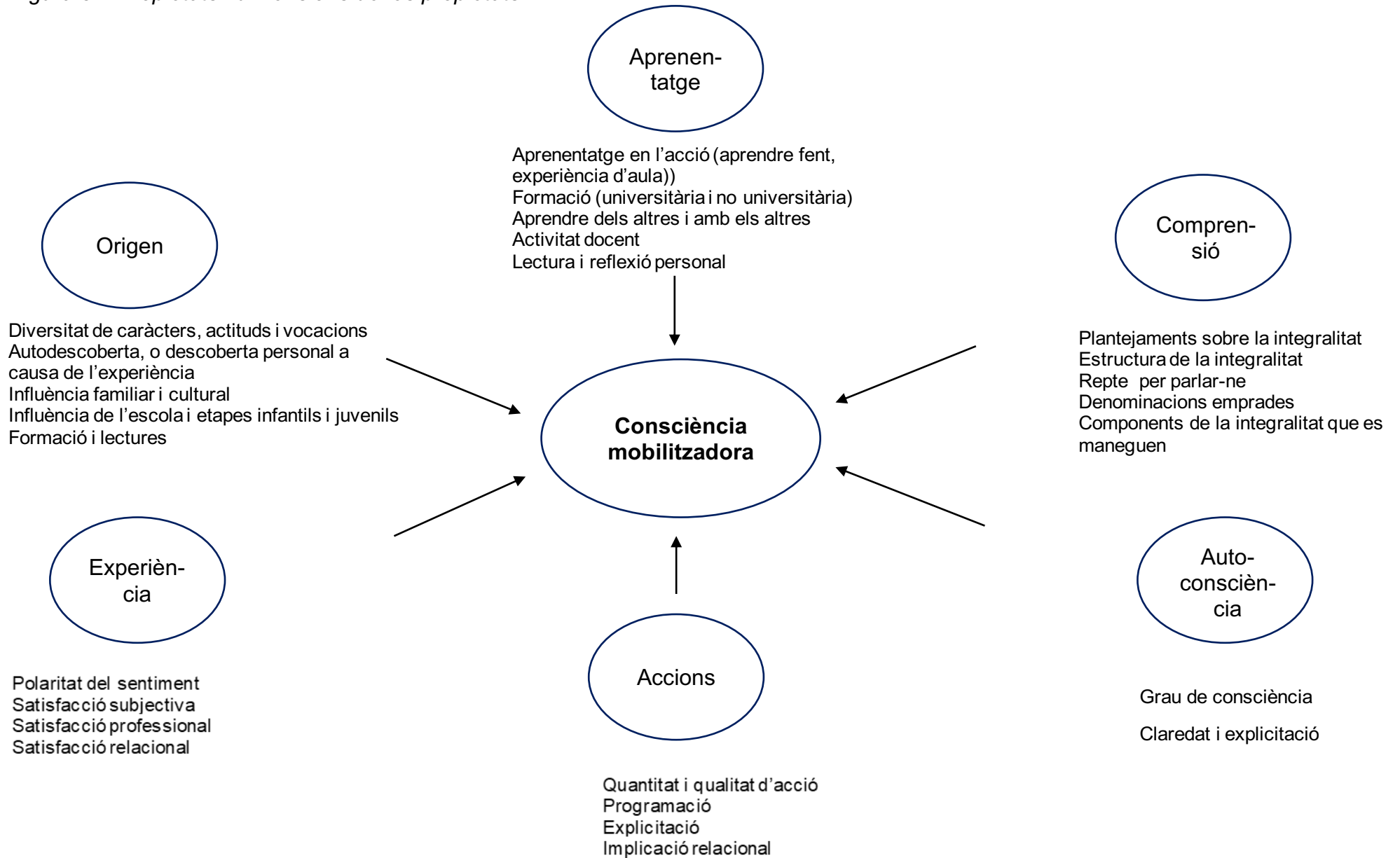
Propietat: Experiència personal en tenir la cura de la integralitat dels alumnes

Dimensions:

- Polaritat del sentiment
- Satisfacció subjectiva
- Satisfacció professional
- Satisfacció relacional

En el gràfic que segueix disposem les propietats i les dimensions de les propietats.

Figura 34. Propietats i dimensions de les propietats



5.2 Integralitat i sinceritat, una categoria antropològica

Des de bon començament de la recerca hem trobat que preguntat per educació integral plantejava una dificultat, i era de quin era l'objecte de l'educació integral, què implicava l'adjectiu integral aplicat al substantiu educació i aplicat al destinatari de l'educació integral, l'alumne/a, quina era la novetat que aportava l'adjectiu integral.

Quan “els educadors o persones que actuen com a mestres pensen en la persona d'una manera integral”, (2:1), i educar implica sempre una concepció global, integral de la persona, (2:5), i quan parlàvem de la persona de l'alumne/a en relació amb l'educació integral les persones entrevistades la descrivien de maneres diferents, vam considerar que al costat del procés de recerca, calia pensar la persona de l'alumne/a al que voldríem educar integralment. La diversitat de conceptes antropològics, psicològics per parlar de la persona era molt gran. La manca de conceptes per parlar de la persona global era una dificultat. Al mateix temps en parlar d'educació integral sovint trobàvem que es descrivien dimensions de la persona, de maneres diferents, amb sèries de conceptes diferents, sense trobar cap model comú.

Seguint aquest procés reflexiu hi havia l'element comú que quan parlàvem de l'alumne/a en relació amb l'educació integral, es feia referència a la totalitat de l'alumne/a, a la persona sencera de l'alumne/a a la que s'adreça el/la docent ni que tingui un objectiu que s'adreça de manera més especial a alguns dels elements d'aquesta totalitat, la cognició (atenció, intel·ligència, memòria...), la sensibilitat, la corporalitat...

A partir d'aquí i arran d'aparèixer el concepte integritat¹⁹⁹ per parlar d'aquesta totalitat en el primer grup focal, hem plantejat aprofundir en l'oportunitat d'aquest terme com hem explicat en el capítol 1. D'integritat hem evolucionat cap el

¹⁹⁹ “Hem d'intentar de veure l'alumne/a des d'una *integritat* i no només com un cervell” (grup focal 1)

concepte d'integralitat per parlar de l'alumne/a com a un tot. L'educació integral s'adreça a la integralitat. La integralitat com a substantiu ens permetia parlar del tot que és l'alumne/a que considerem, encara que no en féssim una descripció pormenoritzada del que suposava aquest tot, ni tampoc si fèiem servir una mirada més antropològica, o més fenomenològica o més psicològica o més funcional per parlar de l'alumne/a.

La diversitat de conceptes que fins aleshores havíem fet servir per parlar del tot que és l'alumne/a, de la persona de l'alumne/a, els vam substituir per *integralitat*, i en algun cas per *senceritat*. L'educació integral s'ocupa de la integralitat, de la senceritat, sense que amb això detallem quines dimensions de la persona queden més implicades en el procés educatiu, ni a quines, per més que coneguem, no ens adreçarem o ens hi adreçarem menys.

Parlar d'integralitat i de senceritat ens serveix com a categoria antropològica que ens ha servit per formular la categoria central.

És la consciència de la integralitat que és mobilitzadora. No es tracta la integralitat com quelcom abstracte, sinó com realitat personal, la persona de l'alumne/a, en què hi reconeixem diverses dimensions o facetes que tenim en compte de manera més o menys tematitzada.

Tenim present en el debat d'aquesta categoria antropològica els dos matisos que ens aporten els dos conceptes proposats. Quan considerem a la persona com un tot se'ns adiu més el concepte senceritat, que afirma la no divisió, sabent que hi podem distingir diverses parts en aquest tot.

Quan considerem a la persona com una suma de parts, que totes junts constitueixen un tot, se'ns adiu més el concepte d'integralitat, que al·ludeix a suma de parts, a posar junts diversitat d'elements.

En aquest capítol, en desenvolupar la propietat de Comprensió de la integralitat de la persona (apartat 5.3.3), hi trobem una narració més àmplia del que podem entendre com a integralitat o senceritat que mobilitza l'acció del docent.

Quan en aquesta recerca hem parlat de cura de la integralitat o de la senceritat, no vol dir que ens adrecem o ocupem de totes i cadascuna de les dimensions de la persona, la llista de les quals ens és desconeguda i difícil d'acordar. Quan parlem de tenir cura de la integralitat o de la senceritat ens referim a l'acció que té presents dimensions d'allò que és la persona, siguin unes o altres, i que hom vol tenir-les presents. Vol dir que quan un docent s'adreça als alumnes, no es preocupa amb només pel contingut que ha de transmetre i prou, cenyint el seu esforç només a transmetre el contingut, sinó que té present d'una manera més o menys tematitzada que l'alumne/a és un tot ni que ell s'adreci principalment a la cognició en una classe de llengua, o a la sensibilitat en una matèria artística o a la corporalitat en educació física.

La cura de la integralitat pren un èmfasi major quan d'aquest tot el/la docent en té compte alguna dimensió més que l'habitual apel·lació a la comprensió, al raonament, a la cognició, a la mobilitat... en funció de la matèria o projecte que imparteix.

5.3 Desenvolupament de les propietats i dimensions de la categoria central

Desenvolupant les propietats i dimensions de les propietats de la categoria central estem completant la construcció d'una teoria fonamentada, basada en dades, que ens doni resposta a la pregunta de la recerca. És l'etapa de completar l'abstracció creixent que hem fet al llarg de totes les etapes de codificació i conclouent la codificació teòrica.

Es tracta de treballar sobre les *propietats* de la categoria central i sobre les *dimensions* d'aquestes propietats, i preguntar-se com varien sota diferents condicions. Això ens ajudarà a fer que emergeixin, si és el cas, noves categories i informació addicional sobre aquesta categoria (Strauss i Corbin, 2002, p.56).

Com hem dit anteriorment per explicar i exemplificar amb cites les propietats i dimensions de les propietats de la categoria central, hem rellegit totes les cites corresponents a totes les categories amb les corresponents subcategories de la codificació oberta, hem revisat la codificació axial i hem seleccionat cites que il·lustraven cada propietat i dimensió i hem elaborat una narració o discurs de les propietats i dimensions utilitzant dites cites.

Per a la categoria central proposada, que hem denominat “tenint consciència de la senceritat i integralitat dels/de les alumnes i sentint la seva influència” en la seva actuació com a docent i que de manera breu expressem com a consciència mobilitzadora, en els apartats 4.6.4 i 5.1.2 en referir-nos a la codificació selectiva hem identificat les propietats següents en relació amb la categoria central:

Origen d'aquesta consciència o sensibilitat.

Aprenentatge d'aquesta consciència o sensibilitat.

Comprensió de la integralitat de la persona.

Autoconsciència d'aquesta consideració de la persona.

Accions que es deriven d'aquesta autoconsciència.

Experiència personal en tenir la cura de la integralitat dels alumnes.

Recollim a aquí el desenvolupament de les propietats de la hipòtesi 2 de categoria central (*Els docents es posen davant dels alumnes considerant [de manera implícita] la seva integralitat i la tenen present en la seva actuació*), duta a terme en l'Annex 11, que amplièm amb reflexions aportades en els grups focals i amb un major desenvolupament de les dimensions de cada propietat que en aquell annex s'han només apuntat.

5.3.1 Propietat 1: Origen

Dins d'un marc constituït per la cultura, amb tots els seus components culturals, valors, propostes de sentit, elements religiosos, l'educació... i per la valoració del que ens aporta i de les carències (hi ha una part d'aquest interès per la integralitat que ocupa un buit que abans “cobria la religió”, 2:43), trobem moltes fonts de factors a l'origen d'aquesta consciència i sensibilitat. Aquests factors els organitzem en interns, és a dir, mirant la persona en si mateixa en el seu espai subjectiu, independent, en un primer moment, de l'exterior, i externs, és a dir, que s'originen a l'exterior de la persona, si bé, en un segon moment, acaben influint en l'espai intern.

Entre els factors interns hi trobem el caràcter o personalitat del professor/a o psicologia personal (“lligada al caràcter”, 10:34), que estan a l'origen d'aquesta sensibilitat i que també trobem en la manera d'actuar del docent (que desenvoluparem més avall en la propietat 5). Hi ha una influència que atribuïm a una actitud personal, a alguna cosa que hom ja porta posada (2:66), “coses que les tinc a dintre, com intuïtives”, (3:51), “intrínseques a la meva naturalesa” (13:8), tendències que hom ja porta de petit, (9:21), “que és una cosa innata, una cosa que va amb la persona”, (16:16) al que “algunes persones... estan més donades a aquesta manera de procedir que d'altres... penso que és una qüestió de personalitat”, (16:18). “L'origen seria el jo, de fet cadascú, o el jo, no només el lloc d'on vinc sinó també allò que sóc en un moment determinat”, (15:18). Un tret de caràcter seria la curiositat i desig d'aprendre: “Hi ha gent que té un món molt petit i n'hi ha que sempre els hi agrada mirar enllà i aquests són molt més sensibles a aquestes qüestions” (15:46).

Alguns factors externs que es valoren com influents per a l'origen d'aquesta sensibilitat (com la matèria que hom imparteix, la formació, la lectura), a vegades queden en segon terme respecte als factors interns, perquè aquella sensibilitat “depèn més de les persones que de les matèries”, (16:21), “és més per caràcter que per pedagogia, [lectures i cursos], (10:32) i deriva més “del meu caràcter que de cursos que pugui haver fet”, (10:31).

A l'origen d'aquesta consciència o sensibilitat també hi trobem una experiència²⁰⁰ (“Tenim una experiència”, 1:40; “és per l'experiència [que hi he arribat]”, 7:63) denominada de maneres diferents (experiència del que hom ha viscut, 1:11; experiència profunda, 1:12; experiència de reconeixement, 4:66; experiència d'interioritat, 4:66; experiència que incorpora la consciència del cos, 6:28). Aquesta experiència es fruit de la mateixa experiència de la vida: “La veritat és que normalment vivim molt superficialment, és quan passen coses concretes i límits que veiem, quines són les nostres sabates de veritat i amb quines sabates anem còmodes” (9:89). Podem parlar d'aquesta experiència com de ser conscients o de coneixement d'un mateix i dels altres, de tenir present (13:67), o “d'adonar-se” (15:56), que té un caràcter recíproc: el professor/a s'adona de la integralitat de l'alumne/a, perquè té la capacitat d'adonar-se'n en ell mateix (15:56). La nostra experiència l'associem a les experiències d'altra gent: “és per l'experiència [que hi he arribat] i per anar veient també altres experiències i altra gent” (7:63).

Una variació d'aquest aspecte de l'origen és entre tenir experiència d'aquesta integralitat o no tenir aquesta experiència de descoberta. “Entenc les persones que no hi tenen interès perquè pot ser no han tingut aquesta experiència” (1:45).

Com a factor intern també hi trobem un element vocacional, associat a com hom s'ha plantejat com a sensibilitat i com a comprensió del rol que queda palès en declaracions com “jo sempre des del principi de la meva professió he intentat establir una relació diguem-ne d'ordre personal” (13:70).

Aquest origen, es formula també en termes d'auto descoberta que prové de presa de consciència que s'ha gestat en un mateix (“ha estat una crida”, 4:18), processos de descoberta fruit de necessitats associades a la biografia personal que han portat a descobertes de dimensions de la persona que fins aquell

²⁰⁰ El terme experiència a vegades és equívoc. Pot indicar una explicació que hom elabora, conceptualitza, en un mateix, fruit d'una vivència subjectiva. També pot indicar l'activitat externa que suscita l'experiència (interna). A vegades no es fa la separació entre el moment extern (per exemple l'activitat externa), i el moment intern (la vivència subjectiva que hom elabora a partir del moment extern), i aleshores amb experiència estem indicant els dos moments.

moment no es tenien presents: “en el meu cas... ha estat partir d'una experiència profunda... de connectar amb el patiment” (1:11, 1:12), instants “d'insight” coses que de cop sento que t'han calat, que allà és un “pah” [expressió que indica descoberta, sorpresa d'un moment donat], (4:26).

Aquesta auto descoberta porta a un aprenentatge autònom: “l'important no m'ho ha explicat ningú”, (1:18). L'autodescoberta l'expliquem com a vivència o experiència com a origen i que és molt important per aquest interès per la integralitat, (1:31).

Associat a l'auto descoberta hi ha a vegades la necessitat de trobar alguna cosa que respongui a una inquietud, carència o problema (1:8, 1:10). Aquesta necessitat és individual (“a mi em falta aquesta dimensió, la necessito, és una necessitat personal”, 5:21), i alhora social (“és una necessitat ja social pel que et deia, havíem com perdut alguna cosa”, 5:53).

Els factors externs també estan presents en l'origen d'aquesta sensibilitat de l'educador: “crec que la meva infantesa, la meva educació, el meu entorn, ha marcat absolutament el que és la meva trajectòria professional”, (2:16), pel que fa a aquesta sensibilitat.

La família en general es recorda com a influència directa i important, per a aquesta sensibilitat, per la cultura familiar que es donava (3:50, 6:21, 8:23, 9:32). Algunes persones recorden la influència de la religió transmesa a la família o a l'escola o de l'ambient social en general que acaba esdevenint una “manera d'arreu del món des d'un punt de vista religiós, (11:91).

Alhora aquest aspecte de la influència de la família varia entre la valoració que hi ha estat de manera evident a considerar que no hi ha estat gens present, (4:70).

També hi ha com a factor extern la relació amb persones en general. Les persones, “el contacte amb les persones”, (2:17), que ens han influït en aquesta sensibilitat.

L’escola (3:50) i el seu entorn han estat també a l’origen d’aquesta sensibilitat, personalitzada en la relació amb mestres i professors. En concret apareix amb un major èmfasi o es recorda més freqüentment la influència de la relació personal amb alguns mestres i professors: “vaig tenir dues mestres que a mi em van marcar molt”, (8:20), que “va creure” en les possibilitats dels alumnes, (8:21), i que esdevenen testimonis, (9:70), o referents per l’entusiasme que posaven en la seva tasca, (10:37). Recordem com a molt “l’experiència de cadascú, de quan estudiàvem”, (16:46), fins al punt que quan ens referim a l’acció docent que es deriva d’aquesta sensibilitat un professor en diu que pretenem “fer amb els altres allò que ens hagués agradat que ens haguessin fet a nosaltres”, (16:49).

L’origen d’aquesta sensibilitat “va lligat a referents que tu tens com a profes” (1:38), formadors que “em van impactar i em van ajudar” (1:15), que ens impactaven per la seva manera de comportar-se, més que el que s’hi feia (6:24), el que “transmetia la persona, el que a mi m’arribava, i veia en aquestes persones alguna cosa que no trobava ni en els pares ni a tot arreu”, (6:26). Dins d’aquesta influència externa hi trobem també la de grups com esplais, escoltisme, grups de reflexió, (5:22, 9:28): “una empremta i una manera de fer personal, jo que crec ve d’aquí”, (11:51). Afegim com a factors externs lectures que recordem sempre, (3:54, 8:24), conferències i cursos de formació, (8:24).

La formació posterior a l’escola també ha estat una font de sensibilitat, en concret els tallers o moments formatius de descoberta com “un recés espiritual que em va permetre identificar les meves tendències internes, va ser també una exploració personal molt curiosa que també em va ajudar”, (6:30). Però el paper de la formació el trobem més important en l’aprenentatge d’aquesta sensibilitat que veurem en la propietat següent.

Hi ha un origen que prové de la mateixa activitat docent: “jo tinc els nens amb necessitats educatives, per tant, ja, estic sensible”, (3:38), i de l'experiència de relació amb l'escola, en concret del contrast no sols dels adults, sinó dels mateixos alumnes, : “els nens m'ho escriuen ”, (6:70).

L'experiència de la qual hem parlat en els factors interns, és fruit també de “fer experiències”, concretes en l'activitat del dia a dia. L'experiència interna va associada a l'experiència externa, fruit de veure altres experiències i altra gent, (7:77, 7:63).

També hi ha la influència de lectures en l'origen d'aquesta sensibilitat (“vaig devorar el llibre de Goleman, en tres dies, Intel·ligència emocional”, 1:16; “a la carrera em va agradar molt un llibre, que sempre me n'he recordat, Summerhill”, 3:14). Aquest aspecte d'aquesta propietat varia entre la influència important de lectures a l'absència total d'aquesta influència, (7:28).

La importància de la formació, lectura, i de l'aprenentatge en l'acció té un paper més ampli en la propietat d'aprenentatge que descriurem més avall, però també forma part de l'origen: “Sí que he llegit molt, m'he apuntat a cursos de tot”, (10:32); “vaig devorar el llibre de Goleman, en tres dies, Intel·ligència emocional”, (1:16); “vaig començar fent tallers i tota mena de cursos de creixement personal, logoteràpies, i coses d'aquestes”, (6:32); “vaig començar a fer algunes pràctiques amb nens del parvulari, ah, i la veritat és que veies és això: la gran necessitat. Després ho he fet amb nens de primària i veus que la resposta dels nanos és que és molt gran i quan més estona li dediques”, (5:14 i 5:104).

Dimensions

Dins de la propietat Origen d'aquesta consciència o sensibilitat, hi trobem com a dimensions que expliquen aquest origen, la diversitat de caràcters, actituds i vocacions, l'autodescoberta o descoberta personal a causa de l'experiència, la

influència familiar i cultural, la influència de l'escola i de les etapes infantils i juvenils i la formació i lectures. La propietat Origen d'aquesta consciència o sensibilitat varia dins de cadascuna d'aquestes dimensions.

Diversitat de caràcters, actituds i vocacions

En l'origen de de la consciència mobilitzadora trobem que aquest origen pot variar al llarg de la diversitat de caràcters, actituds i vocacions. Ens trobem amb afirmacions que declaren: "Lo meu ha estat una crida", (4:18), "hi ha coses que les tinc a dintre", (3:51), alguna cosa "intrínseca a la pròpia naturalesa", (13:8), fent referència a un interès molt gran i integrat en un mateix per la cura de la integralitat humana, o per expressar l'origen en un mateix: "Jo crec que l'estil [de cura de la integralitat] va molt lligat a la personalitat", (10:55), a altres que aquest interès és més funcional i més difús: "vull que les classes siguin amenes", (10:24), o pragmàtic: "he anat tastant olletes", (5:25), a altres que no expliciten cap influència especialment important del caràcter o vocacional, que estigui a l'origen d'aquesta consciència.

Autodescoberta o descoberta personal a causa de l'experiència

Un segon eix de variació el trobem en la importància de l'autodescoberta o descoberta personal derivada de l'experiència, entenent experiència en el sentit ampli esmentat: experiència que hom viu, experiència que hom fa i elabora en un mateix. El paper de la descoberta personal pot ser molt emfatitzat o pot ser obviat.

Ens diu la persona de l'entrevista 11: "jo crec que no arribem a aquí perquè ho llegim que s'ha de fer, sinó perquè és la pròpia vida que t'ho ensenya", (11:72). O en l'entrevista 7: "és per l'experiència [que hi he arribat]", (7:63). La persona de l'entrevista primera comenta com passa de no tenir-hi cap interès a donar-hi molta importància a partir d'una experiència de coneixement de si mateixa que ha fet, (1:44-1:45).

Influència familiar i cultural

No sembla que la influència familiar es doni en general, alhora que en alguns casos es constata de manera explícita i clara. “Sí que crec que l'àmbit familiar influeix” es diu a l'entrevista 2:64, (però immediatament es passa a comentar altres influències), o ho facilita, com es diu a l'entrevista 5:19 (afirmant immediatament que és una qüestió personal). I a l'entrevista 4 s'afirma amb força que la influència familiar directa no hi ha estat, (4:70). La influència familiar pot tenir un efecte doble, de sensibilitzar i de crear rebuig, (6:23): “Sí, per una banda i per l'altra. Em va influir per estar més receptiva sens dubte. Però també com a rebuig. O sigui t'acosta i t'allunya, perquè t'intenta acostar d'una manera que fa que vulguis allunyar-te [riure]....., tant per acostar-te com per rebutjar-la”.

Hi ha una influència que no es pot distingir entre família i cultura, s'identifica medi familiar amb cultura: “A mi em ve sens dubte de la cultura. Em ve de la cultura, he crescut en una família molt cristiana, amb temps lliures i escoles cristianes, llavors m'han fet moltes reflexions, (6:21).

Influència de l'escola i de les etapes infantils i juvenils

Troblem una variació en l'origen de la sensibilitat per la integralitat que ens mobilitza en la influència de l'escola que pot ser des de molt gran a ser irrellevant. Es diu que “ve de l'educació que ja hem rebut”, (3:50), i algunes persones expliciten aquesta sensibilitat com alguna cosa que han tingut sempre. A l'entrevista 2 (2:64 i 2:65), es diu: “En el món de l'educació, les persones que hi arribem, diria que hi arribem, fora d'algunes excepcions, per a algun motiu, i aquest motiu per a mi sempre està arrelat a la persona. I particularment en el meu cas, crec que la meva infantesa, la meva educació, el meu entorn, ha marcat absolutament el que és la meva trajectòria professional. Sí que he triat la meva professió, però és que jo ja ho porto posat això”. Persona i influència de l'escola i entorn formen una unitat.

Altres persones no reconeixen cap origen en la família ni en etapes de joventut: “d’això que estic dient ara [interès per la integralitat] fa deu anys o quan vaig començar al món de l’ensenyament, no t’hauria dit el mateix. Perquè tampoc ni ho sabia ni ho intuïa”, (7:26).

La variació es dona també entre diversos orígens, a més del familiar i de l’escola hi ha la influència de grups o trobades en les etapes juvenils: “Jo crec que hi ha una empremta personal de l’escoltisme per exemple”, (11:49), esplais, grups de revisió de vida, (9:113).

Formació i lectures.

Algunes lectures han resultat desvetlladores d’aspectes de la integralitat humana i de la seva importància: “vaig devorar el llibre de Goleman, en tres dies, Intel·ligència emocional”, (1:16); “a la carrera em va agradar molt un llibre, que sempre me n’he recordat, Summerhill”, (3:14), “una lectura que sempre la tinc com molt present és la Cartes a una mestra de Barbiana”, (8:24). Altres persones es situarien a l’extrem oposat: “[no he estat influït per lectures sobre l’educació], n’he fet poques”, (7:28), i la mateixa persona contraposa la reflexió intel·lectual a l’experiència.

5.3.2 Propietat 2: Aprenentatge

Es dona un aprenentatge de la consciència o sensibilitat envers la integralitat i senceritat de la persona. Separem l’origen de la consciència o sensibilitat que mobilitza de l’aprenentatge de la mateixa perquè podem distingir els dos moments, un inici o origen i un aprenentatge posterior. Tanmateix algunes vegades es comenten sense fer distinció entre els dos moments.

Aquesta sensibilitat s’aprèn: “El factor d’aprenentatge, doncs, és... també és una cosa que s’aprèn”, (16:51). L’aprenentatge d’aquesta sensibilitat per part dels mestres i professors pot tenir moltes fonts. “Milers de persones, milers de

lectures, milers d'impressions. No ho sé. No sabia dir-te una cosa concreta" (2:17). En paraules d'una altra professora "no diria que és de la formació, diria que és d'un tot plegat. ... de vida nodrida d'experiències, de presa de consciència, de formació... Extreus aprenentatges de la praxis", (6:63).

Per tant moltes fonts i sovint aquests fonts estan interrelacionades: "cadascuna d'aquestes causes també retroalimenta l'altra", (16:55), i també "totes estan relacionades entre sí", (16:54).

L'aprenentatge es dona en base a unes característiques de la persona que tenen una influència molt important (10:32) i en un context social, cultural, d'escola que en el qual estem inserits i també ens influencia i que hem desenvolupat en la propietat anterior. Sobre aquest tercer element, el del context d'escola, s'assenyala com a determinant on comença la seva experiència un nou educador: "el caliu que hi troben, el clima que hi troben, el tipus de mestres que es troben i l'estil de mestre que es troben a l'escola, al principi [quan] comencen a treballar, jo crec que això és bàsic", (15:49) en aquest aprenentatge.

A partir de les cites de les entrevistes trobem diferents maneres d'aprenentatge de la sensibilitat envers la integralitat que s'interrelacionen sovint. Una possible classificació seria el de la persona treballant amb ella mateixa i una altra és la de la persona treballant amb altres. Una altra seria la de la formació individual, la de la formació organitzada i la de la formació en l'acció. També podem desenvolupar aquesta propietats al voltant de quatre grans grups d'aprenentatge que serien la lectura i reflexió personal, la formació, l'aprenentatge en l'acció i l'aprenentatge fet amb altres. Qualsevol d'aquestes agrupacions ens permet desenvolupar la propietat d'aprenentatge de la sensibilitat per la integralitat.

Veiem que un ha un concepte recurrent en les explicacions anteriors que és l'auto aprenentatge (11:69). Aprendre a tenir present la integralitat dels alumnes "és fruit de l'autoaprenentatge, del fet que veus que és una necessitat, i probablement després, ho... doncs, llegint-ho o comentant-ho amb gent...",

(11:71). Es podria expressar com un “em nodreixo molt de la realitat”, (9:34), “de les realitats viscudes, de les experiències viscudes”, (9:35) i que hom va “agafant una mica d’aquí i d’allà i estàs composant allò que et serveix a cada moment”, (2:40). L’educador/a va tenint més recursos i eines per poder ajudar els alumnes (2:40, 12:39). Adquireix un “un coneixement, no sé com dir-ho, un coneixement pràctic”, (15:58), per experiència (16:53), més que no pas es tingui una “formació específica, que puguis dir, me’n vaig a aprendre això [un determinat contingut], (2:40).

La lectura i la reflexió personal està present com una font important d’aprenentatge, a vegades lectures específiques (per exemple la “lectura assídua de Perspectiva escolar que vindria de Rosa Sensat”, 11:70) o lectures genèriques, fruit d’haver llegit molt, (10:32), de “milers de lectures”, (2:17), o de coneixement de determinats corrents pedagògics un cop hom està ja treballant, com la pedagogia operatòria²⁰¹, (11:120). Com a variació d’aquest aspecte, trobem persones per a qui cap llibre o lectura particular ha influït, (4:72).

La formació en tota la seva varietat s’esmenta també com a font important d’influència. Hom l’ha après a través de l’entrenament (coaching), formació per al lideratge, formació en ioga, reiki (10:54; 9:76; 4:71), de cursos d’educació emocional, d’atenció plena, de jornades en les quals es parla d’una manera més filosòfica de la dimensió humana (2:18, 9:76), sobre lectura, sobre necessitats específiques, (3:16).

Es dona formació específica com l’anterior o formació de suport a projectes de l’escola “formació que va encarrilada a donar suport a aquest projecte, [que] no és específica de cap dels seus àmbits [de la pedagogia, de l’alumne]..., no és que tinguis una formació específica, que puguis dir, me’n vaig a aprendre això, no”, (2:40). L’aprenentatge es pot derivar de com el/la docent elabora formacions

²⁰¹ Pràctica educativa basada en el coneixement de l’alumne/a. Consisteix en mobilitzar els processos de pensament dels alumnes en l’adquisició de nous coneixements, afavorint el coneixement per descobriment. El coneixement és una construcció que fa l’individu a través de la seva activitat amb el medi. Escola ha de crear condicions i el/la docent ha de ser orientador. En són referents Jean Piaget i Bärbel Inhelder.

diverses que ha fet, perquè la formació explícita per a aquesta sensibilitat no és fàcil trobar-la, fins i tot s'afirma: "no se n'ofereix, o sigui és com molt implícita" [la formació], (8:24).

Es parla de la importància de formació en màsters (en educació emocional, d'ecologia emocional, teràpia sistèmica), de xerrades o conferències que deixen una referència important: "tal xerrada que dius, ostres que xula", (3:53).

Com a variació d'aquest aspectes de la propietat d'aprenentatge, la formació té una influència molt explícita, que pot ser gran o totalment relativitzada, tant l'educació formal universitària ("és important la formació inicial", 15:48.) com la resta de formació.

L'educació universitària també és font d'aprenentatge en algunes ocasions ("la carrera de psicologia també em deu haver donat una mica d'ajuda cap a aquí, de suport, estar en contacte amb les pedagogies de Piaget en el seu moment", 11:68), i no ha tingut una influència rellevant en altres ("No, no, [ha influït] l'educació formal habitual... hi havia només l'apartat de pedagogia", 8:31).

Al mateix temps a vegades es dona més valor a la influència del caràcter que a la de la formació pedagògica (10:65), perquè l'aprenentatge (i la pràctica posterior" va "molt lligat" a la personalitat (10:55).

Una font d'aprenentatge que és molt citada és la de l'aprenentatge en la mateixa activitat docent. S'insisteix en l'aprenentatge a través de la pràctica (12:78), emfatitzant en la nova comprensió i mirada diferent o evolució fruit dels anys d'experiència docent (13:7, 16:66), "és la pròpia vida que t'ho ensenya", (11:72), perquè "amb el temps fas aprenentatges molt rellevants, afines moltes coses", (13:69) i "la maduresa que tens després d'uns quants anys d'experiència", (16:67). Els nous reptes amb els quals un docent es troba, per exemple haver de donar una nova assignatura, han portat a buscar un aprenentatge (5:13, 5:14). En el cas d'alguna persona, ha cercat fer un aprenentatge més formal cercant

l'observació i contrast dels responsables de l'escola (6:45). A més de l'aprenentatge a través de la pràctica docent, cal esmentar l'aprenentatge que el mateix projecte educatiu de l'escola comporta, com és el treball de la inclusió en què aquest aprenentatge, i exigència de sensibilitat, "hi és implícit de soca-rel", (2:18).

Hi ha un aprenentatge dels altres ("entres a fer suport. I tu mentre vas a fer suport, ... en uns tallers, tu veus un altre mestre com treballa, i aprens molt veient altres mestres", 11:108; "amb els companys amb qui treballa, doncs, d'ells també he après", 12:40) i un aprenentatge en la relació amb els altres ("és molt important que la relació sigui una relació d'equip [allargat el final], i una relació de confiança i una relació de treballar bé", 9:33).

Una vessant de l'aprenentatge fet en la relació, com és el que es fa en l'activitat docent a l'escola, és l'aprenentatge fet en la relació grupal no docent com és el que es fa en grups aprenentatge pedagògic (com l'escola de Mestres de Sant Cugat, 8:14), treball en "un grup d'educació en valors de la Universitat de Barcelona", (8:16), "l'equip de mestres de [l'escola]", (11:62), les escoles d'estiu i grups de mestres comarcals, (11:63), o en grups fora de l'escola com grups de reflexió de joves (5:23), esplais de formació, equips de revisió de vida, l'escoltisme (9:77; 11:52).

La influència de les persones en aquesta aprenentatge queda a vegades molt concretat ("hi ha hagut persones puntuals que un moment donat t'han donat aquestes idees, o que, no sé, persones que m'han pogut influir", 3:52, "persones concretes", 9:28, "que han estat testimonis per a nosaltres o han tingut un impacte especial", 9:40, o que "ens han pogut influir", 3:52) o molt ampli, indefinit (de "moltes persones", 4:25, o "milers de persones", 2:17).

De la mateixa manera que algunes persones assenyalen la influència en aquest aprenentatge de persones particulars, altres no poden referir-se a cap persona en particular, (4:73).

Dimensions

En aquesta propietat trobem variacions en un eix d'autoaprenentatge, en un relatiu a la formació, en l'aprenentatge dels altres i amb altres, i en la lectura i reflexió personal.

Aprenentatge en l'acció

L'aprenentatge de la consciència mobilitzadora té variació en funció de com es fa més o menys fruit de l'acció docent, és a dir, que aprenem fent, responent a situacions. Per a algunes persones és evident que és quelcom intuïtiu, que fonamentalment s'aprèn fent: “escoltes el que hi ha al teu voltant, i en base al que escoltes vas elaborant”, (2:31). S'afirma que la praxi és la gran escola de formació: “la praxis diària no és formació però per a mi sí que és formació, no és considerada formació, però per a mi haver experimentat és com fer ciència, és fer formació. Extreus aprenentatges de la praxis i això... els cursos de formació mai són això. Llavors la feina diària per a mi és una font de formació”, (6:118). Afirmar una professora: “jo em nodreixo molt de les realitats viscudes, de les experiències viscudes”, (9:35).

Altres persones subratllen més la importància de l'aprenentatge que no s'ha fet en l'acció sinó en la reflexió o en la formació que desenvolupem en una altra propietat.

Formació

La formació suposa també una variació en la propietat d'aprenentatge. Per a algunes persones la formació ha estat molt important: “l'equip de mestres de... el primer equip de mestres després de mestres de català del poble, que em posar en contacte en aquell moment per casualitat... amb el moviment de mestres de Rosa Sensat. Jo això també m'ha marcat moltíssim”, (11:62). Un extrem de la

variació seria el de les persones per a qui la formació ha estat menys important: “bé, he anat fent cosetes que han anat alimentant, però no he sigut una persona molt molt molt [emfatitzat] de formació en aquest aspecte”, (5:24). Entre els dos extrems trobaríem diferents graus en els quals la formació ha estat font d’aprenentatge: “he anat fent cursos de formació però ja més específics, a nivell del que és la lectura, o de les necessitats educatives”, (3:16), s’han fet “tallers i tota mena de cursos de creixement personal, logoteràpies, i coses d’aquestes”, (6:32). Al mateix temps es relativitza la importància de la formació en aquest aprenentatge: “no diria que és de la formació, diria que és d’un tot plegat. De... de vida, nodrida de persones, d’experiències, de presa de consciència, de formació”, (6:63).

Aprendre dels altres i amb els altres

Hi ha una variació de l’aprenentatge en funció de la importància que es dona a la influència dels altres en aquest aprenentatge. Per a algunes persones la “vida [està] nodrida de persones, (6:97), mentre que per altres la relació no està tan en el primer lloc. Diverses persones no subratllen cap influència especial d’altres en aquest aprenentatge, mentre que altres comenten com els ha marcat moltíssim l’aprenentatge fet en grup en determinats moments, en equips de mestres per exemple, (11:62). L’aprenentatge dels companys pot ser important: “a l’escola jo aprenc molt dels companys”, (11:107): dels companys se n’aprèn per poder afrontar reptes personals en la cura de la integralitat, (12:40).

Un extrem de la importància de l’aprenentatge dels altres i amb els altres és quan s’afirma que el clima o ambient del lloc on va un professor a treballar pot influir-lo per a aquesta sensibilitat: “Si al lloc on van a parar es troben mestres que tenen una determinada manera de fer o una altra determinada manera de fer, jo crec que això també és determinant”, (15:47).

Lectura i reflexió

Una dimensió de l'aprenentatge varia al voltant de la lectura i de la reflexió. Hi ha persones que afirmen que llegeixen poc, (9:114), contraposant la lectura al nodrir-se de la realitat, (9:34), que contrasta amb persones que afirmen que “lectures n'he fet moltes”, (11:67) i de manera sistemàtica: “temps lectura assídua de Perspectiva escolar “, (11:70).

Una variació de l'aprenentatge per la reflexió seria l'aprenentatge per insight: “coses que de cop sento que t'han calat, que allà és un “pah” [interjecció expressiva]” (4:26).

És en poques ocasions que es subratlla la importància del “treball de la reflexió, el treball de la crítica, de ser crítics amb les coses”, (8:47), necessari per la tendència a repetir models en els quals s'ha après.

5.3.3 Propietat 3: Comprensió

Aquesta propietat, de comprensió de la integralitat i senceritat de la persona, juntament amb les de l'acció que se'n deriven que descrivim més avall, esdevé molt rellevant dins d'aquesta categoria central per la quantitat de cites que inclou. La comprensió de la integralitat significa què s'entén per integralitat en relació amb la qual hi ha la categoria central que estem desenvolupant: la consciència de la integralitat que mobilitza o condiciona l'acció del docent. Estem, doncs, explicant aquí d'una manera emergent, una categoria antropològica, que influencia l'acció docent.

Els docents al voltant de la comprensió de la integralitat hi entenen diversos aspectes:

- a) el del seu significat essencial, filosòfic
- b) el dels conceptes sobre la integralitat que s'utilitzen a l'escola
 - b.1) Necessitat del concepte: de què estem parlant?
 - b.2) Dificultats del concepte

- b.3) Dificultats per la multiculturalitat
- b.4) Conceptualitzacions
- b.5) Pensant la persona integral
- b.6) Senceritat, integralitat, totalitat
- b.7) Importància de la conceptualització
- c) el de la multidimensionalitat de la persona i la interrelació i contraposició entre ells i dins del conjunt de la persona de dites dimensions
 - c.1) Multidimensionalitat
 - c.2) Sistematitzacions
 - c.3) Acadèmic-científic-cognitiu-avaluable-observable- no tangible- no-avaluable
- d) el dels components d'aquesta integralitat, i finalment
 - d.1) L'alumne/a amb si mateix
 - d.2) L'alumne/a en relació amb el context i els altres
 - d.3) Comentaris específics sobre alguns elements de la integralitat
 - d.4) Estructuració de les dimensions o elements
- e) el dels la importància i els efectes d'una educació que té cura de la integralitat,
 - e.1) Totalitat
 - e.2) Educació integral
- f) comprensió i gènere

a) Significat

Un primer aspecte seria el que significa d'una manera més essencial. Quan ens referim a aquesta propietat sobre la comprensió de la integralitat de la persona, ens apareix la integralitat com “un aspecte antropològic, intrínsec a l'ésser humà”, (6:68), que “forma part de la persona”, (7:49), sigui de la cultura o tradició que sigui, (13:78), essencial i molt important, que és real per al docent: és quelcom que “és, és a dir, hi hem de comptar, no podem no comptar-hi”, (2:89) a l'escola, que podem percebre, que tots experimentem (6:73), que és la nostra

motxilla (12:16-12:20) amb tot el que hi ha dins, “que es pot distingir però no separar”, (12:20), i que no és la subjectivitat, (12:60).

A més se'n parla d'ell com a “dimensió necessària”, (7:49), especialment avui que “les noves generacions poden necessitar més que mai el treball de la dimensió interior per l'addicció a la tecnologia”, (1:35), i que “les persones vivim en un ritme constant i tens, molts de nosaltres estem enfocats només a l'exterior, i el fet és que no ens coneixem a nosaltres mateixos”, (14:41). “Jo sé que quan em poso davant dels alumnes, els alumnes tenen necessitat d'aquest espai”, (5:92). i hi ha adolescents “que no han fet mai, toc, toc [trucar per entrar], al món interior... i alguns que no hi ha entrat mai”, (9:91-9:92).

b) Conceptualització

Un segon aspecte que ens trobem és la dificultat per parlar d'aquest espai. La integralitat és un “espai difús, que hi ha al nostre interior, que realment és abstracte”, (1:1), difícil de precisar, (6:50), que “no el podem agafar, no el podem tocar, ens costa identificar, i ens costa saber què hem de fer amb allò”, (1:60). Integralitat “fa referència a una realitat que ens costa definir, que ens costa objectivar, de manera clara, científica”, (6:20). “Queda eteri, sí, quan parles d'això, de quines variables estàs parlant?”, (2:51).

Cadascú utilitza per referir-s'hi a les paraules de les que disposa, i a vegades crea el seu propi llenguatge per parlar d'aquesta realitat que costa concretar: “jo crec que he anat construint el meu propi llenguatge”, (4:75) a partir de l'experiència, del que hom ha llegit, (4:9). A vegades se'n parla de manera diversa segons els moments i situacions:

En alguns moments parlarem... d'emocions, parlarem de sentiments, parlarem d'aquesta part més... que en diem, no tangible, però depèn de quina situació i en quin moment, doncs, faràs servir un tipus de paraula o una altra, (2:75).

Alhora “està en els objectius de l’escola plenament, però que és com molt abstracte encara, està molt poc concretat, ens maneguem molt en aquest abstracte, no hi hem posat uns objectius clars, no sabem, ens maneguem malament en aquest àmbit”, (5:37). El que passa és que “no parlem moltes vegades d’alguns àmbits que ens són més incòmodes, però això no vol dir que no els tinguem en compte”, (2:2). Per una banda afirmem que no es tracta de quelcom subjectiu (12:63) però per al que costa posar-hi paraules perquè poden esbiaixar la realitat, (6:15).

Aleshores a la pràctica, o bé no en parlem (2:2), o no tots parlem el mateix llenguatge, (2:95), i això fa que no sempre ens entenguem, (2:56). En parlem de diferents maneres: “en funció de les persones amb qui estem vivint una situació on aflora el món interior ... fem servir unes paraules o altres o i ho tractem d’una manera o altra”, (6:4). “No és el mateix quan estic amb els de P3, que alguns ni tan sols posen paraules, són tot gestos, o vegades onomatopeies, que els de sisè, que amb els anys ja comencen a posar nom, o els adolescents de quart d’ESO, que han fet un recorregut d’autoconeixement, de posar nom al que senten, al que observen, per no dir els de batxillerat o universitat”, (6:4).

b.1) Necessitat del concepte: de què estem parlant?

Una variació d’aquest aspecte de la comprensió és la necessitat de parlar-ne té en un extrem en què es relativitza aquesta necessitat (“no m’he preocupat de posar-hi un nom”, (5:83) o de “posar-ho tot en un sac”, 5:97), perquè l’important és l’experiència, no la paraula (9:85), experiència per la qual no s’ha tingut la preocupació de posar-hi un nom, (5:83).

En un altre extrem es reconeix que ens ajudaria poder-ho concretar més de què estem parlant, (11:112), i que sentim que és “important que hi hagi un concepte darrera”, (1:4), “que hi hagi una referència”, (1:41) perquè dona peu a parlar de què fem i a comunicar-ho. “A vegades si no posem, o sigui, si no sabem com

posar un nom o definir, no sabem ben bé de què estem parlant”, (2:27). És important “saber-ne parlar” i “saber de què parlem”, (2:47). “La nomenclatura pot ajudar en un moment donat a que no es vegi com una cosa tan estranya”, (7:46). També es comenta que aquest concepte ajudaria per a la necessària comunicació de l'activitat de l'escola que s'ocupa d'aquesta realitat, (8:61).

b.2) Dificultats del concepte

Fins i tot persones que s'han especialitzat en l'atenció al que estem anomenant com a integralitat es troben que tenen dificultat per referir-s'hi, no saben “quines paraules fer servir ... fa referència a una realitat que ens costa definir, que ens costa objectivar, de manera clara, científica”, (6:20). Per una banda es tracta d'alguna cosa difusa, (1:59), i alguns elements de la integralitat per a l'escola corresponen a “dimensions de l'aprenentatge que no s'avaluen a l'aula, que mai van a parar a les notes” (13:27).

La integralitat s'ha de posar en “una altra capsa” [diferent dels habituals que fem servir per parlar de què es fa a l'escola: currículum, metodologia, recursos, gestió, professorat...]. Ara el problema és quin nom posem a l'altra capsa”, (9:86). El conjunt de dimensions de la persona: emocions, records, sentiments, corporalitat, intuïcions,.. que el/la docent percep no és quelcom subjectiu, (12:63), “El que tu veus és el que tu veus. No té perquè coincidir amb la realitat, però al final s'hi acostava bastant”, (12:64).

La manca de conceptualització de la integralitat fa, per exemple utilitzant una paraula com interioritat per referir-s'hi -sense ara discutir aquí la utilitat d'aquesta paraula- que mentre una persona està “parlant d'alguna cosa quan parla d'interioritat, [una altra] persona està parlant d'una altra” [cosa], (1:66), utilitzant la mateixa paraula. Aquí tampoc no entrem en l'encert de fer servir conceptes (integralitat, interioritat, etc.) que poden tenir significacions equívokes o generar recels quan estem amb els alumnes ocupant-nos d'allò al que es refereixen, (1:66)

b.3) Dificultats per la multiculturalitat

Un altre component de les dificultats és degut a la diversitat de comprensions en una societat multicultural de la qual no coneixem l'abast d'aquesta multiculturalitat. En un món multicultural ens trobem amb la dificultat afegida que conceptes com individu, subjecte, cos, interioritat, persona, relacions, conceptes que tenim presents quan parlem d'integralitat... però que poden tenir significats notablement diferents en diferents cultures (12:32, 12:71,13:66), perquè es poden referir a comprensions filosòfiques de la persona molt diferents (13:82). “Si em fico els ulls d'aquí, les ulleres d'aquí, potser no veig correctament les coses. També m'haig de poder ficar les ulleres que tenen en altres cultures, no ho sé, és més complicat”, (12:74). Hom es planteja, sense poder-ho afirmar amb seguretat, “que el concepte del subjecte no és el mateix en totes les cultures del món”, (13:65).

Al mateix temps s'afirma que hi ha una integralitat humana comuna a totes les cultures i temps, però que: al llarg de la vida, diferents cultures i diferents éssers l'hi ha posat diferents noms”, (6:76)

b.4) Denominacions identificades

Quan ens posem a denominar el “tot allò” de l'alumne/a al que hem conclòs en denominar integralitat ens trobem amb conceptualitzacions molt diverses, que varien en un rang ampli, de les més genèriques a les més precises, de les pragmàtiques a les més abstractes (“un en parlarà d'una manera molt més pragmàtica i un altre d'una manera molt més espiritual”, 2:107)

Aquestes denominacions les agrupem en:

- genèriques
- filosòfiques
- mesurables o pragmàtiques
- metafòriques
- termes explícits

Dins de les expressions genèriques trobem unes que fan servir termes globals, totalitzants: “No sé què s'amaga darrere de cada persona, cada nen és un món”, (12:2, 12:3). Referit al món personal o interior de l'alumne/a es parla que és “tot un món” (1:60), “que cada persona és un món”, (9:13), món que podem conèixer o no en la seva totalitat (i en podem desconèixer aspectes o parts importants). Conèixer de més a prop un estudiant és haver “conegut tot un món”.

Troblem també expressions que parlen de dimensions dins de la comprensió integral de l'alumne/a. “Els educadors o persones que actuen com a mestres pensen en la persona d'una manera integral”, (2:1), i dins d'aquesta globalitat hi distingim dimensions, on creem dos grans grups: el grup de les dimensions que corresponen a l'àmbit clàssic de l'escola, les de la cognició-aprenentatge, i la resta de dimensions “menys tangibles” (2:68), de les que en parlem com d'una dimensió “més personal”, (2:13), o d'una “dimensió humana amb la que es pot treballar”, (2:25). La cura d'aquesta dimensió del global de la integralitat s'entén com la “part més humana de la nostra feina” (11:122).

Diverses vegades també se'n parla de manera indirecta, al·lusiva, donant-ho per sobreentès. Així d'aquestes dimensions de la persona a més a més de les cognitives en què concentrem l'activitat docent, parlem d'aquelles altres dimensions “d'aquest àmbit de la persona”, com de “aquestes variables”, (2:52), “d'aspectes que si no els treballem, si no els tenim presents queden com desatesos”, (2:80), de “molts altres aspectes que també s'han de treballar. I s'han de poder verbalitzar (8:40), de moltes altres coses (8:57), d'”altres àmbits que s'han de potenciar”, (11:15), o d'un genèric “allò que et trobes al davant”, (15:16) del que el professor/a o mestre s'ha d'ocupar perquè l'educació sigui integral. Aquestes referències al·lusives, sovint es fan sense detallar a quins elements es refereixen. Es dona per suposat sense dir de quines variables, aspectes, àmbits... es tracta.

També es fan servir expressions que recorren a conceptes filosòfics o psicològics com quan ens referim a la integralitat o algunes dimensions d'ella

com de “jo interior” (14:34), o al que som: “hem de connectar amb allò que realment som”, (4:5), o que els alumnes no són un número sinó que tenen noms concrets, que “cadascú és cadascú... i tu te'ls estimes tal com són” (8:60-8:62).

Per parlar de la integralitat es recorre a contraposar dues dimensions. Una, aquella a la qual s'adreça en general l'escola, més tangible, mesurable, avaluable, la de “continguts acadèmics, o de les habilitats o de les competències en el llenguatge modern”, (7:8). L'altra, aquella que pot quedar en segon lloc (per exemple per la pressió per impartir continguts) i podem no adreçar-nos-hi tant, no tangible, difícil de mesurar, no fàcilment avaluable, més intuïtiva. El/la docent hauria de saber copsar en l'alumne/a aquella part no necessàriament acadèmica o científica (15:63) i veure en l'alumne/a “alguna cosa més que allò que l'alumne/a manifesta, o que l'estudiant manifesta”, (15:62), i aleshores cal parlar “d'aquesta part ... que en diem, no tangible” (2:74) o més intuïtiva, (2:98). Dit d'una altra manera, per exemple, es parla de “capacitats d'aprenentatge pròpiament escolar [i d']altres àmbits [no pròpiament escolars] que s'han de potenciar”, (11:15).

Aquesta contraposició d'àmbits no és separació dels mateixos perquè “els educadors o persones que actuen com a mestres pensen en la persona d'una manera integral. Per tant deslligar qualsevol àmbit que formi part de la persona és difícil”, (2:1, 2:96).

També es fa referència a la integralitat de manera indirecta referint-se als objectius que busquem, recursos que utilitzem o resultats que s'assoleixen quan tenim cura d'aquells aspectes de la integralitat no directament acadèmics. Es comenta com en moments de tutoria, o estones en què es crea una situació de tranquil·litat “hi ha molt de creixement de l'alumne, de creixement de la persona (5:2) i que hi ha altres dimensions de la persona que cal ajudar a desenvolupar en l'alumne: que sàpiga conviure, que sàpiga veure la complexitat, copsar i respondre al medi, etc. (7-9-7:12).

També parlem la integralitat d'una manera indirecta referint-nos a l'experiència per a la qual s'ha de preparar, que és la vida amb totes les seves dimensions. Es parla per exemple de la potencialitat de l'alumne/a, "un futur ple d'unes possibilitats" (12:6). L'educador/a ha de ser "ser conscient d'on parteixen, on creus que poden arribar i estar tu allí en aquest camí per afavorir que s'acostin on creus que poden arribar", (6:85). Es tracta de "preparar les persones per al futur, preparar per la capacitat de canvi, la incertesa, la capacitat d'integrar la seva vida als esdeveniments, (9:1), que a més dels coneixements acadèmics aprengui des del "punt de vista humà, és a dir, que sigui una persona que sàpiga escoltar, que sàpiga solucionar problemes.. que sàpiga conviure, que entengui el món com una cosa complexa", (7:9), o que "el nen estigui en situació d'aprenentatge, en tots els seus aspectes", (11:13). "La vida s'ha de viure, que tothom té dret a tenir un espai. I tenir pues un espai de felicitat" (9:96).

Aleshores parlem de manera indirecta de la integralitat referint-nos a les moments i situacions en què podem treballar aquestes dimensions de la persona no directament acadèmiques: "els alumnes tenen necessitat d'aquest espai" (5:92), tenim "necessitat de tenir temps per a la reflexió, temps per al qüestionament", (5:85).

S'han fet servir metàfores per parlar de dimensions de la persona per intentar explicar tot el que trobem en la persona de l'alumne/a que tenim al davant. Algunes són referint-se a un contenidor per a aquestes dimensions. Així per exemple es parla d'aspectes de l'alumne/a que li són una dificultat, dels quals hom no se n'oblida (experiències, emocions, relacions, salut...) i es parla "de tot allò que tens a la motxilla", (12:11). La motxilla conté no sols allò que jo com a educador/a veig de manera immediata sinó "allò que no veig, allò que ha viscut, allò que porta a la motxilla" (12:8) l'alumne o l'alumna.

S'entén motxilla com "una cosa que pesa, que portes a l'esquena o a davant, però acostuma a ser una mica feixuga" (12:10) i en la qual el que hi ha dins "està bastant barrejat", (12:15), interrelacionat, on "tot té relació. Per això et dic que no

sé si són compartiments, perquè si... perquè entre ells [els diferents elements que conté la motxilla] tot té una relació. Es pot distingir però no separar. No és separable”, (12:18-12:20).

També podem parlar de la integralitat com de capsas. En una d'elles s'hi col·locaria els àmbits més racionals, conceptuals, cognitius, i altres (emocions, cos, sensacions...) “s’han de posar en una altra capsas... Ara el problema és quin nom posem a l’altre capsas, (9:86).

També s’ha fet servir una expressió física, com la de tots els ingredients. Un determinat compost o un menjar, està fet de diversos ingredients. Tots els ingredients són els que donen lloc al compost o a un menjar: “tots els ingredients que tenim cadascú de nosaltres com a individus, com pot ser l’autoconcepte, l’autoestima, l’autoimatge o les expectatives personals”, (2:48-2:49). L’expressió catalana calaix de sastre com a lloc on es desen eines i peces de diversa mena s’ha utilitzat també. A més de les dimensions conegudes que es treballen a l’escola (dimensió cognitiva, la dimensió de la intel·ligència, valors, educació física...) hi hauria un calaix de sastre per incloure una “part que podríem dir més etèria o més espiritual, [on] hi posaríem, com una mena de calaix de sastre, tot el que en serien emocions, sentiments...” (2:97).

Una altra imatge seria un terme geològic que seria el de ciment “del conglomerat de les roques sedimentàries..., hi ha com diferents còdols, però tot forma una unitat perquè hi ha un ciment entremig que no es veu, que és el que ho lliga i fa que sigui una sola cosa” (7:39).

Anant a l’aula “aquest ciment no és una matèria que es pugui explicar de 4 a 5. És una cosa que es fa sempre, a tot arreu i en tot” (7:40).

Parlar de ciment permet veure “que les coses estan connectades entre si”, (7:36), “que no és que hi hagi matemàtiques, llengua, música, i dimensió interior sinó

que, potser la dimensió religiosa o la dimensió interior, ho lliga, al llarg de tot arreu i ho lliga tot. És com un ciment que ho uneix tot”, (7:37).

La integralitat no és una dimensió al costat de les altres dimensions, sinó que és una dimensió que impregna totes les dimensions, que les relaciona totes. Totes les dimensions tenen traces d'integralitat. En aquest punt la paraula interioritat que expliquem més avall ens podria servir. El ciment uneix les pedres i el ciment és pedra; la roca és ciment més còdols i la roca és el conglomerat en si.

També es fan servir termes explícits que pretendent ser més definitoris del conjunt de la integralitat. Aquí hi trobem un concepte en construcció que ha tingut una certa acceptació per integrar diverses dimensions de la persona —i que hem discutit en el capítol primer en si mateix i en relació amb el concepte d'integralitat— que és el d'interioritat i d'expressions properes com món interior o profunditat. Són termes espacials, molt intuïtius, que es situa en l'eix dins-fora, intern-extern. El que som seria un equivalent de la interioritat. ”Crec que tots tenim dons... però que primer ens els hem de reconèixer i en aquest camí de reconeixement per a mi és la interioritat”, (4:1).

Les dimensions de consciència, emocions, les forces interiors de cada persona... tenen a veure amb “prendre consciència del nostre món interior”, (9:90). S'afirma que “interioritat és una paraula encertada, realment, perquè estem parlant d'alguna cosa que està a l'interior, del món interior”, (1:63), i que “no en podria trobar una altra que signifiqués el mateix”, (1:64).

Queda entredit l'adjectiu profunditat (4:7) i la locució prepositiva darrere de (“No sé què s'amaga darrere de cada persona” 12:2) per referir-se a aspectes menys evidents, menys visibles de la persona que són importants en l'educació.

Per parlar de tot el que és l'alumne/a i que ha de ser objecte de l'educació integral té un reconeixement important la paraula persona utilitzada no en el seu sentit comú “d'individu de l'espècie humana” (DIEC, 2019), sinó per indicar la suma integrada de components. Quan un docent es troba amb un alumne/a o una

alumna sap que “davant nostre [tenim] persones (8:52; 15:7), hi veu “la persona [de l'] alumne”, (13:37), “una persona amb la qual puc actuar en diferents àmbits”, (15:14). El/la docent reconeix que al davant “tu tens els alumnes a la classe que són nens i que són persones”, (11:73).

Persona és paraula validada per parlar de la totalitat de l'alumna o l'alumne que hom té al davant: “Per mi la paraula que em serveix més és la persona de l'alumne”, (13:64). Del conjunt d'elements que constitueixen l'alumne/a en podem parlar com de “persona. La persona ho és tot. Persona sencera”, (12:61-12:62). Hem d'entendre a la persona de l'alumne/a “com una persona en procés”, (9:59), “persona que té moltes altres dimensions”, a més de les assignades en el seu rol formal d'alumne/a, “i, per tant, l'aula ha de ser un espai que aculli la persona de l'alumne/a i la persona del professor/a, en el seu rol i en la seva funcionalitat”, (13:38). A l'escola s'ha de “treballar tot aquest aspecte de la persona que tota persona té”, (8:38). A través de diversitat d'accions del dia a dia, més acadèmiques, més de treball personal, treball de grup, de relació personal, de rituals de grup... es pot “donar aquest espai personal”, (11:46) per a l'aprenentatge integral.

Ens referim a la persona sencera quan diem, per exemple, que hem de revisar un projecte educatiu perquè hem de “replantejar què necessita l'alumne, què necessita una persona per viure, (10:61). Sense entrar ara i aquí en quin és l'objectiu de l'escola, ens referim a tot el que és un alumne/a, a la seva integralitat, quan es diu que “si realment volem preparar les persones per al futur s'han de preparar per la capacitat de canvi, la incertesa, la capacitat d'integrar la seva vida als esdeveniments (9:1).

b.5) Pensant la persona integral

Seguint la importància del concepte persona per referir-se a la seva integralitat ens trobem que “els educadors o persones que actuen com a mestres pensen en la persona d'una manera integral”, (2:1). “Educar, per a una persona que tingui consciència de què vol dir educar, sempre és una concepció global de la

persona, per tant integral, és a dir, amb tots els seus àmbits", (2:5), i "deslligar qualsevol àmbit que formi part de la persona és difícil (2:96). L'educador/a agrupa tota la informació que li ve de diferents entorns de l'alumne/a (de l'escola, del centre de salut, del centre de salut mental, de la família, d'altres llocs en què participa d'alumne/a) o de diferents dimensions de l'alumne/a (emocionals, cognitives, relacionals, de salut...) i les integra (12:68).

b.6) Sinceritat, integritat, totalitat

Dues conceptualitzacions per parlar de tot el que és la persona han aparegut espontàniament en les entrevistes, en l'esforç per aprofundir en el diàleg, per trobar en l'experiència i llenguatge de les persones dades que ajudin al propòsit de la recerca. Així hem preguntat "Com parlar d'aquest conjunt, d'això sincer? Parlem de la persona sencera. Com podem parlar d'aquesta "sinceritat", per sincer, de l'alumne?", (12:82). En un altre moment, seguint la conversa en què la persona entrevistada parlava de diverses instàncies organitzatives per a l'educació integral (família, escola, esplai, etc.) i després de diversos àmbits de la persona (emocions, de relacions, sentiments) surt: "I ara has parlat d'una integralitat també de la persona". Aquesta integralitat no és només la de l'individu en ell mateix (sentiments, emocions, pensaments...) sinó també la de l'individu i el seu context: "has de saber desenvolupar-te i adaptar-te al medi, adaptar-te a les altres persones, veure les necessitats, veure què està passant al teu costat, entendre el món d'una manera global", (7:12). La integralitat ha de incloure també la diversitat d'entorns o àmbits en els quals un alumne/a o una alumna viu: la família, l'escola, els serveis socials, el centre de salut, l'esplai, (12:70).

Per parlar del conjunt d'elements o dimensions de l'alumne/a hem de parlar de la persona, de "la persona sencera", (12:62). D'aquesta manera ens acostem més a la realitat "que si no pas et quedes només amb una part", (12:65).

Hi ha, doncs, una integralitat del món de l'alumne/a, que és sobre la qual ens fixem en aquesta recerca, però també hi ha una integralitat de l'alumne/a amb el seu context i una integralitat dels ambients relacionals de l'alumne/a.

Proper al concepte de sinceritat hi ha el de totalitat. Del conjunt de components o elements de la persona n'hem de parlar com de tot: "la persona ho és tot", (12:86). Més avall es desenvolupa més aquest concepte.

b.7) Importància de la conceptualització

La conceptualització acompanya la nostra acció, la pot preparar, la pot condicionar. "Si tu quan parles davant del xaval ets capaç de pensar que és una persona, que les seves neurones estan en un procés de creació, i que tu has d'intentar ajudar a aquesta persona en el seu procés neuronal, en el seu procés vital, és una mirada diferent que si penso aquest nen és TDH, que té aquestes conductes i que no li he de permetre", (9:58). "Tu has d'entendre aquesta persona com una persona en procés, i tu has d'entendre que tu també ets una persona, que tens unes característiques que té a veure amb els teus processos, i que estan interaccionant", (9:59).

La conceptualització varia entre les persones entrevistades des de les conceptualitzacions més precises, sistematitzades, a les conceptualitzacions més implícites, espontànies.

c) **Multidimensionalitat**

Un tercer aspecte és que la persona té moltes dimensions o àmbits que estan interrelacionats (multidimensionalitat). Tanmateix diverses vegades durant les entrevistes apareix la contraposició d'algunes d'aquestes dimensions en relació amb unes altres, totes són dimensions de la persona. S'oposa la clàssica dimensió a la qual s'ha dedicat l'escola, que estat la cognitiva o intel·lectual. No

és que es digui que cal canviar aquest enfocament de l'escola sinó que cal integrar els aspectes dels que ens encarreguem habitualment a l'escola amb altres aspectes que tenim més dificultat per encarregar-nos-en.

Anteriorment hem parlat de dimensions de la persona per referir-nos als diferents elements, àmbits, parts o aspectes que reconeixem en la persona de l'alumne/a quan volem parlar de tot el que és, de la seva integralitat.

c.1) Multidimensionalitat

En parlem en plural, la persona és multidimensional. S'afirma sense dubtes aquesta multidimensionalitat. Es fan diverses relacions de les múltiples dimensions que formarien part de la integralitat, a vegades seguint una estructura, establint grans subgrups o àmbits sense que siguin necessàriament sistemàtiques no essent establir uns sistematització un objectiu de la recerca. Algunes segueixen criteris psicològics, altres funcionals, altres barregen diferents grups de criteris. Algunes vegades es creen dos grans grups, la de les dimensions associades a l'ensenyament i aprenentatge i la resta de dimensions (més avall ens hi estenem més). Més avall es detallaran tots els components de la integralitat que han aparegut al llarg de les entrevistes.

Aquesta multidimensionalitat s'afirma amb expressions que engloben conjunts d'elements: "tots els ingredients", (2:48), "moltes dimensions", (6:89), "moltes altres dimensions de l'aprenentatge...", (13:26), "tot allò que porten" els alumnes, (15:37).

c.2) Sistematitzacions

Algunes persones formulen agrupacions que aporten una possible sistematització dels elements de la integralitat:

- "Les persones som tot, som cos, ment i esperit", (8:39).

- [L'alumne] és cos, per tant que es mou, que parla... que és intel·ligència, evidentment. Per tant és raó, és discussió, és diàleg, és emoció també, evidentment. És emoció, és esperit, és, si vols, espiritualitat fins i tot, tot allò que hi ha a dins, (15:9).
- dimensions cognitives, la dimensió afectiva, la dimensió social, la dimensió transcendent, (6:81).
- cos, ment, emocions, relació, transcendència, (6:82).
- “L'ésser humà no és només un intel·lecte, sinó que és també un ésser espiritual, psicològic i social”, (14:23).

També es formulen relacions d'elements que resten com inicis d'una llista inacabada.

- “parlarem... d'emocions, parlarem de sentiments”, (2:3)
- l'autoconcepte, l'autoestima, l'autoimatge, (2:48)

Aquesta multidimensionalitat està plena d'interaccions i d'interrelacions, (2:38), de les diferents dimensions. “Tot està interrelacionat” (12:16), “tot té afectacions entre si” (12:81). La persona “és un tot... que no podem separar així a trossos”, (15:27).

c.3) Acadèmic-científic-cognitiu-avaluable-observable- no tangible- no-avaluable

Els molts àmbits o dimensions de la persona que apareixen a les entrevistes, en diverses ocasions s'agrupen en dos grans grups. Com si s'establís una classificació dual, la de sempre i la nova; l'habitual de la qual s'ha ocupat tradicionalment l'escola (“la part de coneixements”, 3:2, “la part cognitiva, que és la que s'acostuma a treballar”, 6:16) i altres que no sempre han estat objectiu de l'escola o en totes les escoles (la dimensió afectiva, la dimensió social, la dimensió transcendent... cos, emocions, relació, transcendència, 6:81- 6:82) ... com si d'una classificació tàcitament acceptada es tractés. Els dos grans grups constituïrien la dimensió integral de la persona (3:2) que seria la que hauriem de

considerar. Però no es percep cap sistematització comunament acceptada d'aquesta distribució dual de dimensions.

L'escola s'ha dedicat a transmetre continguts i coneixements avaluables i alhora transmet continguts i coneixements no avaluables. L'escola ha centrat la seva acció incidint sobre la dimensió cognitiva de l'alumne/a, que s'avalua, i al mateix temps reconeix cada vegada més la importància d'altres dimensions no cognitives ("moltes altres dimensions de l'aprenentatge que no s'avaluen a l'aula", 13:26). Es parla d'una part "no tangible" (2:74) que inclou emocions, sentiments, i també en què hi ha els vincles professor/a-alumne/a (5:88), que està en una part diferent de la docència objectiva, l'acadèmica o d'habilitats, (7:3) de l'ensenyament de continguts (de matemàtiques, llengua, etc.). L'aprenentatge significatiu, el que queda, és el que té en compte les dues parts, (5:31, 5:96).

A aquests dos grans grups vegades se'n parla d'un com que és la "part intel·lectual i cognitiva i d'aprenentatge", (6:88), o la part "més material", (11:61) complementària i distint d'un altra que s'anomena com de les dimensions "humanes, espirituals", (7:3, 11:61), o les de la persona (11:9). També s'utilitza la terminologia de la part dels aprenentatges (curriculars) de la part de "més enllà dels aprenentatges", (11:64). Es parla, per exemple d'una dimensió que és "la de matemàtiques, ... la de dos i dos fan quatre, el plural o masculí i el femení" i "d'una altra dimensió", (8:19), que s'havia treballat en el suport a un alumne/a de primària amb dificultats. O d'una altra manera, es parla de l'aula de secundària com espai en el qual és clau la intel·lectualització i que s'ha vist la importància de "generar espai a l'aula per tot allò que no és intel·lectual", (13:74).

d) Components

Un quart aspecte és el detall dels components elementals o bàsics o dimensions de la persona de l'alumne/a sense cap agrupació. En general no se'n fa cap discurs sistemàtic. Es diuen molts components o dimensions a les entrevistes. Es

parla de components ben identificats, com responent a una antropologia (es parla de cos, de ment, de sensibilitat, d'emocions, de records, d'experiència, de motivació de vocació, de persona, de persona integral, de persona en relació, d'alteritat, de dimensió interior, dimensió religiosa, dimensió de la intel·ligència, dimensió anímica, dimensió física, dimensió afectiva, dimensió social, dimensió transcendent.....). Es parla també de qualitats de la persona, de capacitats, competències (esperit crític, capacitat d'agència, creativitat...).

Seguidament recollim tots els conceptes que s'han expressat per indicar components bàsics²⁰² i en fem una primera agrupació en àmbits per al desenvolupament d'aquesta propietat tercera. El criteri per agrupar els components bàsics és per proximitat conceptual i no per cap altra criteri. No pressuposem aquí cap model antropològic per definir o agrupar aquests components²⁰³. Posteriorment en la discussió en farem una discussió més aprofundida.

De la relació de tots els components bàsics considerem que els podem agrupar en dos grans grups:

- L'alumne o l'alumna amb si mateix o si mateixa.
- L'alumne o l'alumna en relació amb el context, o altres.

²⁰² Com a component bàsic considerem aquell que no és una agrupació de varis components ni que pot ser el resultat de vàries funcions humanes. De la lectura de les dades considerem, per exemple que parlar de dimensió social és parlar d'un component bàsic de la integralitat (per bé que és la suma de diverses funcions o elements), al costat de la dimensió corporal, dimensió afectiva... i que parlar de dimensió personal o dimensió humana és un terme genèric que inclou, entre altres, els elements bàsics anteriors. Per determinar en alguns casos si un element el podem considerar com a component bàsic hem formulat el component com a característica de la persona i ens hem preguntat pel valor de l'afirmació. L'alumne/a és algú que... té una ment, que té un cos, que es relaciona, que qüestiona, que recorda, que té curiositat, que es mou, que té consciència, que valora, que es motiva, que té estats d'ànim, que té emocions, que és capaç de decidir, que aprèn, que dialoga...

²⁰³ A les entrevistes es fa un ús lliure, genèric, de conceptes de l'antropologia, psicologia, pedagogia. Hem constatat la diversitat de la comprensió de l'alumne/a i dels conceptes que es manegen per referir-s'hi. No hem pretès aprofundir en ells. Recollim en el desenvolupament de la categoria central les precisions que s'han formulat a les entrevistes.

Dins de l'alumne o l'alumna amb si mateix o mateixa establim les agrupacions en els àmbits següents:

- Cognitius.
- Corporals.
- Emocionals.
- Existencials (autoconsciència, sensibilitat).

Dins de l'alumne o l'alumna en relació amb el context i els altres, establim les agrupacions en els àmbits següents:

- Relacionals.
- Morals (valors, actituds, consciència moral).
- Competencials (capacitats).
- Comunicatius.

Després de cada component bàsic indiquem la referència de les cites i el nombre de vegades que apareix a les entrevistes²⁰⁴. Fem aquest exercici quantitatiu amb el suport de Atlas.ti que ens permet cercar paraules en totes les entrevistes i veure quines formen part de cites que hem definit en la codificació oberta. En fer aquest exercici de relectura de totes les entrevistes i seguint la comparació constant que ens proposa la Teoria fonamentada ens trobem que ens adonem que fragments d'elles no havien estat codificats. Això ens demana codificar aquests fragments i modificar l'apartat d'Exemplificació de les Categories i Subcategories amb cites (Annex 10. Codificació oberta de les entrevistes) i els informes de Cites per a les propietats que hem utilitzat per desenvolupar les Propietats i dimensions de les possibles categories centrals.

²⁰⁴ Els conceptes es recullen quan han estat tractats com a cites en la codificació oberta, quan aporten a les dimensions de la persona, no quan s'usen com a termes comuns. Per exemple, tenim present la cita: "jo m'adreço a la raó dels alumnes", i no comptem per exemple: "si algú els renya serà amb raó". També recollim el concepte experiència quan la cita parla de fer una experiència, i no el recollim en l'expressió genèrica "són molts anys d'experiència". O també, no tenim present per al concepte "recordar" la frase: no me'n recordo com impartien la matèria, perquè no forma part de cap cita. Quan una cita conté més d'una vegada un terme, es comptabilitza només una vegada, perquè la considerem com una dada singular.

Hi ha subjectivitat en el recull de conceptes, especialment en aquells que tenen un ús genèric i un altre de precís. Amb la taula que recull tots els conceptes, independentment de la seva significació, intentem reduir aquesta subjectivitat.

La inclusió dels conceptes en algun dels àmbits esmentats ha estat discutida perquè en més d'un cas es permeten interpretacions diverses. S'han fet diverses interpretacions (per exemple incloure algunes cites del concepte consciència dins del grup d'elements cognitius en lloc d'incloure'l dins d'existencials, dividir el grup d'elements existencials entre els cognitius i morals, etc.). A efectes de l'objectiu de constatar la dispersió de conceptes en general i la dispersió entre entrevistes -des de la perspectiva qualitativa predominant en la Teoria fonamentada-, no hem constatat modificacions en les conclusions que obteníem.

d.1) L'alumne/a amb si mateix/a

Per cada àmbit recollim i comptabilitzem cada concepte que a les entrevistes s'expressa tenint relació amb ell. Alguns conceptes presenten el dubte de sota quina agrupació cal incloure'ls perquè la referència de l'entrevista a vegades no és prou precisa o s'utilitza de manera molt genèrica. En els casos dubtosos hem assajat fer diferents assignacions als diversos àmbits, cosa que no ha produït cap modificació substancial dels resultats.

Aquí recollim els conceptes de les entrevistes que ens descriure el que és la persona, però no exhaurim el que seria una descripció sistemàtica de la persona, propòsit que no és el nostre en aquest moment.

A les taules que segueixen detallem els conceptes associats als diferents àmbits de la persona que hem extret de les entrevistes.

Taula 44. Conceptes associats als àmbits de la persona amb si mateixa

- Cognitius

buscar (anar a buscar, saber buscar, etc.)	7	6%
cognició, capacitats/dimensions cognitives	9	7%
coneixements	15	12%
curiositat	7	6%
esperit crític/crítica	3	2%
identificar	3	2%
intel·ligència/es	6	5%
intuïció	7	6%
ment	7	6%
meta-cognició	1	1%
qüestionar, qüestionant	7	6%
raó	3	2%
reconèixer, reconeixement (de si mateix)	16	13%
records, recordar	15	12%
saber (competencial?, ser conscient d'alguna cosa?)	16	13%
TOTAL	122	100%

- Corporals

cos	15	65%
mobilitat, moviment	4	17%
salut	4	17%
TOTAL	23	100%

- Emocionals

afecte, afectar	7	7%
benestar (estar bé, a gust)	17	17%
confiança	6	6%
emocions, [moment, component, dimensió, educació] emocional	55	53%
estat d'ànim (estar tranquil)	11	11%
moment anímic	1	1%
sentiments	4	4%
sorpresa, admiració	2	2%
TOTAL	103	100%

- Existencials

acceptació	2	1%
autoconcepte	1	0%
autoconeixement	3	1%
autoconfiança	9	4%
autoestima	3	1%
autoimatge	1	0%
consciència (autoconsciència, adonar-se, prendre consciència, ser conscient)	43	20%
dimensió/cultura/món religiosa, religió	12	6%
dimensió/món/ espai interior	14	7%
esperit	2	1%
espiritual, espiritualitat	15	7%
expectatives	3	1%
experiència	52	24%

interioritat	20	9%
moviments/forces interiors	2	1%
sentit	10	5%
ser, jo	2	1%
subjecte, subjectiu	8	4%
transcendent, transcendència	7	3%
vivència	5	2%
TOTAL	213	100%

d.2) L'alumne/a en relació amb el context i els altres

Si fem el mateix per l'alumne/a en el context i amb altri obtenim les taules següents.

Taula 45. Conceptes associats als àmbits de la persona en el context i amb altres

- Relacionals

adaptació (al context, als altres)	5	4%
alteritat	15	13%
comprensió / comprendre, entendre (altre)	8	7%
interactuació, interacció, interrelació	10	8%
receptivitat	5	4%
reconeixement [personal, de l'altre]	23	19%
relació entorn/ context, contextual	15	13%
relació, contacte, vincle (connexió educador/a-alumne/a, família, altres)	36	30%
social [part, dimensió]	2	2%
TOTAL	119	100%

- Morals

acceptació	3	1%
actitud(s)	10	5%
aspiracions	1	0%
comportament	5	2%
compromís, implicació	6	3%
consciència ètica/moral	2	1%
expectativa/es [personals]	3	1%
motivar, motivació	26	12%
respecte	8	4%
valors	8	4%
vocació/missió	3	1%
voluntat, desig (ganes de...)	15	7%
TOTAL	90	100%

- Competencials (funcionals)

adaptació (saber adaptar-se)	5	4%
aprenentatge [capacitat d'entendre, d'aprendre, dimensions de]	65	55%
autonomia	1	1%
capacitat d'agència, saber fer, desenvolupar-[se]	8	7%
continguts acadèmics	9	8%
creativitat	1	1%
créixer, creixement	23	19%
presa de decisions	7	6%
TOTAL	119	100%

- Comunicatius

comunicació, comunicar	4	33%
diàleg	1	8%
discussió	1	8%
expressar	6	50%
TOTAL	6	100%

El resum de les taules superiors ens queda en:

L'alumne/a amb si mateix		
Cognitius	122	26%
Corporals	23	5%
Emocionals	103	22%
Existencials	214	46%
Total	462	100%

Alumne/a en relació amb el context		
Relacionals	119	35%
Morals	90	26%
Competencials	119	35%
Comunicatius	12	4%
Total	340	100%

L'aparició de components de la integralitat a les entrevistes és sensiblement igual entre els que agrupem com de l'alumne/a amb si mateix i els que agrupem com de l'alumne/a en relació en el context i amb els altres.

Pel que fa a l'alumne/a amb si mateix/a han aparegut en una proporció més elevada els components existencials, i els morals pel que fa a l'alumne/a en relació en el context. Si posem tots els grups en una sola llista trobem:

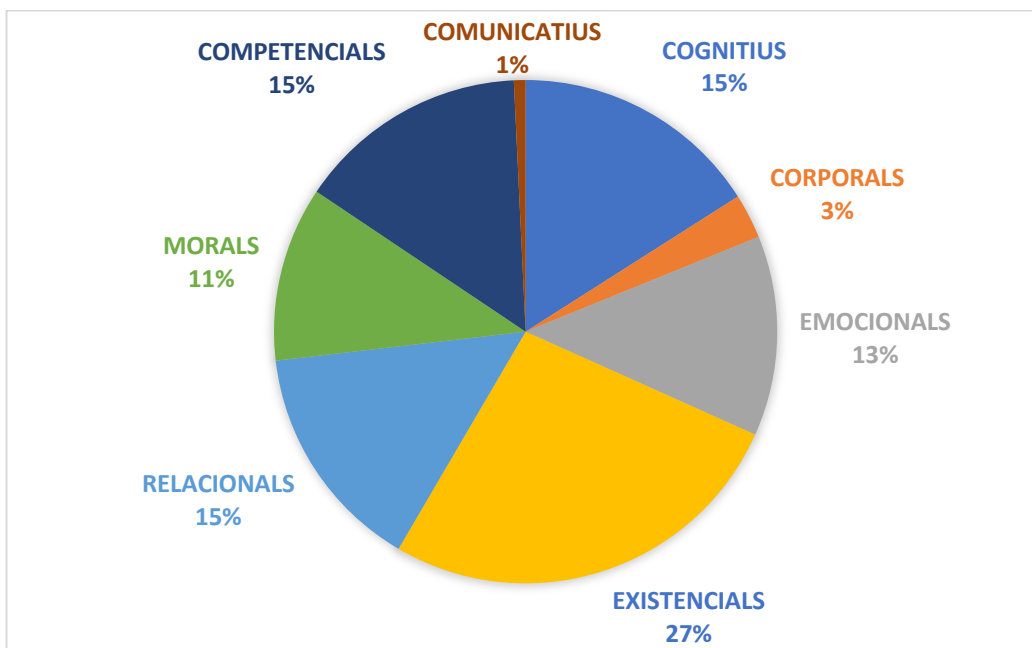
Taula 46. Conceptes inclosos en els diferents àmbits

Cognitius	122	15%
Corporals	23	3%
Emocionals	103	13%
Existencials	214	27%
Relacionals	119	15%

Morals	90	11%
Competencials	119	15%
Comunicatius	12	1%
	802	100%

Amb aquestes dades, només de manera intuïtiva tenim el que les persones entrevistades ens han transmès dels components de la integralitat o senceritat que tenen presents que hem agrupat en àmbits. De manera gràfica ens quedaria aquesta imatge de la integralitat i senceritat.

Figura 35. Àmbits o Grups de components de la persona



En la taula que segueix incloem la distribució dels diferents components de la integralitat per entrevistes agrupats per àmbits, indicant la freqüència total i els valors més alts de cadascun d'ells. D'aquesta manera veiem com alguns d'ells tenen una major difusió en el llenguatge comú dels educadors per explicar els elements de la integralitat.

Taula 47. Nombre d'elements o conceptes de la integralitat esmentats a les cites de les entrevistes (agrupats per àmbits)

	Entrevista núm.																to- tal	Mitja- na	Desviació standard	Desviació standard / Arrel de n	Mínim	Màxi m
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16						
Cognitius	7	5	8	11	14	11	3	7	15	2	10	3	7	10	11	4	129	8,0	234	59	2	15
Corporals	3	0	0	5	1	6	0	2	1	0	0	0	0	2	3	0	23	1,4	56	14	0	6
Emocionals	10	14	8	3	5	13	0	3	13	5	12	11	1	2	2	1	103	6,4	378	94	0	14
Existencials	23	13	4	20	13	27	14	4	29	2	3	6	8	24	18	6	214	13,4	1252	313	2	29
Relacionals	1	12	0	1	11	7	5	6	10	2	23	4	23	7	1	5	119	7,4	760	190	0	23
Morals	5	4	7	7	4	7	4	4	5	25	7	1	0	5	2	3	90	5,6	468	117	0	25
Competencials	0	7	1	6	12	9	13	5	4	11	17	10	10	7	6	1	119	7,4	332	83	0	17
Comunicatius	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2	0	6	0,4	6	1	0	2
Total conceptes	50	57	31	58	66	86	46	39	86	57	83	47	63	72	60	36	801					
Valor respecte al màxim =1	0,58	0,66	0,36	0,67	0,77	1,00	0,53	0,45	1,00	0,66	0,97	0,55	0,73	0,84	0,70	0,42						

No pretenem aquí fer un estudi sobre les persones entrevistades, més quan no s'ha pretès en les entrevistes preguntar sobre els components de la integralitat, ni la metodologia elegida no hauria estat adequada, sinó percebre com alguns àmbits concentren més termes que altres en el llenguatge dels docents entrevistats, com alguns (cognitius, emocionals, existencials, relacionals, morals i competencials) estan presents en la majoria de les entrevistes, i en canvi altres (corporals, comunicatius) hi són absents. La desviació estàndard i l'interval de variació dels conceptes dels diferents àmbits entre totes les entrevistes ens indiquen la gran diversitat d'usos que es fa dels conceptes o components de la integralitat (veure Gràfic: Dispersió dels grups de components de la integralitat, Annex 11)

Al mateix temps quan dins de cada àmbit analitzem els diferents components o conceptes esmentats, constatem la gran dispersió de llenguatge entre persones a l'hora de referir-s'hi (veure taula Taula: Freqüències de components de la integralitat a l'Annex 11).

A la taula que segueix hem retingut de la taula anterior aquells conceptes que estan almenys en la meitat de les entrevistes. Dels 79 conceptes utilitzats, que hem agrupat en 8 àmbits, només 11 estan presents en més de la meitat d'entrevistes. Amb aquesta constatació es suggereix que no existeix un llenguatge prou comú, compartit per parlar de la integralitat, i de la variabilitat de conceptes que s'utilitzen.

Taula 48. Freqüència de conceptes de la integralitat presents en la majoria d'entrevistes.

Concepte	Freqüència total	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
COGNITIUS																	
coneixements	15	0	0	4	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	2	4	0
saber	16	1	2	0	0	0	1	2	0	0	1	1	2	0	1	2	3
EMOCIONALS																	
emocions, emocional	55	7	5	6	2	4	7	0	1	10	4	2	3	1	1	2	0
EXISTENCIALS																	
consciència, ser conscient	43	4	5	1	4	3	6	2	1	5	0	0	0	1	1	8	2
espiritual, espiritualitat	15	1	3	0	0	2	2	2	0	1	0	0	0	0	2	2	0
experiència	52	5	0	3	5	1	5	5	1	10	0	0	2	0	7	4	4
RELACIONALS																	
alteritat	15	1	0	0	1	4	0	1	1	1	0	1	0	2	1	0	2
relació, contacte, vincle	36	0	5	0	0	6	2	1	2	4	0	2	3	9	2	0	0
MORALS																	
motivar, motivació	26	2	2	2	0	0	0	0	0	1	15	1	0	0	1	1	1
voluntat, desig (ganes de...)	15	2	0	3	0	0	3	2	0	0	2	1	1	0	0	1	0
COMPETENCIALS																	
aprenentatge	65	0	7	0	3	6	4	0	4	1	1	12	9	9	5	3	1

Aquí veiem com es distribueixen alguns conceptes entre les diferents entrevistes (entre les diferents persones). Hi ha conceptes que són utilitzats de manera molt més freqüent per unes persones que per altres. Rellegint les entrevistes hem constatat que no perquè l'entrevistador utilitzi un terme l'entrevistat el fa servir.

d.3) Comentaris específics sobre alguns elements de la integralitat

Al llarg de les entrevistes sobre alguns elements de la integralitat es fan comentaris, que ens aporten detalls per a la seva comprensió i per al treball posterior en aquesta recerca.

- Cognitius

El concepte cognició i l'adjectiu cognitiu es fan servir de maneres diverses a la literatura, en les diferents disciplines i branques de les ciències humanes, i per part de les diferents persones. A vegades es parla de la cognició com d'un dels tres elements que constitueixen la persona (cognició, emoció i cos), es fa servir com a sinònim de ment o de manera més precisa es parla d'ella com el resultat de processos cognitius o de funcions superiors bàsiques (percepció, atenció, memòria, pensament). Un ús igualment divers l'hem constatat en les entrevistes fetes. Es parla d'elements que tenen a veure amb el coneixement, l'accés a ell, el pensament, l'activitat mental que s'utilitzen sense insistir en la seva precisió (per exemple, "parlem de la necessitat d'ensenyar als nens a reconèixer, identificar i expressar...", (14:38). En totes les entrevistes apareixen elements cognitius de la integralitat i es dona una dispersió/desviació gran dels mateixos

Considerem a aquí el saber cognitiu (saber coses) diferent del saber com a ser conscient que l'hem posat dins dels components existencials. Al mateix temps aquest concepte de saber aquí inclòs podria entendre's dins dels aspectes competencials: saber que ens fa capaços d'actuar.

- Corporals

Els elements corporals de la integralitat que hem identificat són pocs i amb una dispersió/desviació baixa, no trobant la presència de cap d'aquests elements en la meitat de les entrevistes

- Emocionals

El concepte emoció és un dels conceptes més sobresortints quan es parla de la integralitat humana. També se'n fa un ús genèric i un ús precís. Es fa distinció explícita entre emoció i estat d'ànim. L'expressió com "estar tranquil", (11:4), l'hem considerat com estat d'ànim. Alhora algunes vegades se situen molt propers els conceptes emoció i estat d'ànims (3:1) o moment anímic (3:36). Quan es diu de manera explícita pren formes diferents, s'utilitza com a concepte sol ("el treball de l'emoció"), com moment, ("moment emocional", 3:8), component ("el component emocional", 9:7), o associat a l'educació de les emocions ("s'està treballant molt el tema de l'educació emocional", 3:30).

També subratllem com s'associa aquest component amb altres components: "les emocions les sentim en el cos", (1:69), "són experiències viscudes que t'han tocat a nivell emocional", (12:12).

Parlant d'educació emocional s'hi inclouen elements que també podem considerar no emocionals sinó més aviat morals o existencials: "dins l'educació emocional entra el respecte, els valors, la religió, la motivació, les ganes de...", (10:64).

Quan es parla d'emocions es diu diverses vegades que la integralitat és més que emocions: "no són només emocions, és alguna cosa més", (1:65), "el treball de les emocions seria una petita part d'això... no és només això. Seria acotar-ho molt", (5:4).

Trobem que aquests elements emocionals no són els més esmentats i en alguns casos no apareixen en les entrevistes.

- Existencials (autoconsciència, sensibilitat)

Hem considerat aquí un conjunt de conceptes al voltat del ser conscient, adonar-se, prendre consciència o autoconsciència, centrada en la persona i en elements subjectius que es deriven d'aquesta consciència. Hem cregut que tal com s'empraven corresponia més situar-los en aquest conjunt que en el d'elements cognitius, per bé que els elements existencials tenen un referent cognitiu. El terme existencial l'utilitzem per encabir-hi un conjunt de conceptes relacionats amb la consciència, la subjectivitat, la subjectivitat i l'experiència que en fem. Els conceptes existencials, de la mateixa manera que els cognitius, són els únics que apareixen en totes les entrevistes, essent la dispersió la més elevada de tots els grups d'elements.

Aquests elements existencials es distingeixen dels emocionals: “parlem d'emocions i de sentiments, però hi ha una vessant espiritual, que és allò de mirada cap a dintre i què veus, que pots dir-ho de moltes maneres, però que potser [pausa] que tampoc ho anomenes, però que hi és”, (2:6, 2:60, 2:77).

Pel que fa a conceptes al voltant de religió, espiritualitat recullim aquí les referències a vivència, no al fenomen cultural o a la paraula classe de religió o reflexions teòriques. Parlem aquí d'allò “que es percep, que pots descobrir allà on vas, allà on estiguis, que tothom pot experimentar”, (6:73) i que “a vegades l'han relacionat amb la religió, altres amb coses de física d'energies, altres l'hi hem posat diferents noms”, (6:67), i que tenir-ho en compte té efectes constatables en els alumnes (“si la tractes és molt diferent de si en fas cas omís” 6:84).

Dins d'aquests components que hem denominat existencials trobem una freqüència elevada del concepte experiència. Aquest concepte es fa servir a vegades per indicar una situació molt concreta (“proposem una experiència que és

agradable”, 1:67) i altres es refereixen a situacions genèriques (“són experiències viscudes que t’han tocat a nivell emocional, tant positives com negatives”, 12:12).

També trobem com es relacionen elements existencials amb emocionals (“al final el component emocional és el que dona sentit a la vida”, 9:7). Pel que fa a la variació es parla d’experiència “normal”, però en alguna ocasió s’hi afegeix l’adjectiu “profunda” per qualificar-la (1:12).

- Relacionals

El concepte relació s’usa de manera molt propera al de vincle i a vegades al de contacte. Aquí no distingim en l’àmbit de la relació, que en general és l’aula, amb els alumnes, però en alguns pocs casos se’n parla de manera genèrica o respecte a altres persones: entre companys, amb la família. Dins d’aquests components relacionals hi trobem el de reconeixement de l’altre, en què la variació es dona entre reconèixer molt o poc a l’altre.

Parlant de l’alumne/a i educació integral elements relacionals es situen al costat dels de la resta d’elements, en un mateix nivell. Les dimensions de la persona entren en joc en la relació. “Si estic interactuant amb un mestre o amb el meu pare o la meua mare, o amb algun altre mestre, tot això [l’autoconcepte, l’autoestima, l’autoimatge, etc. o les expectatives personals] entra en joc, més l’entorn on estic és una altra variable”, (2:48-2:49).

Es parla en general de la relació sense precisar però suggerint la relació persona a persona. També en algun cas es subratlla la relació docent-grup com a molt important: “ La part social és fonamental. Si no treballes la seva interacció en el grup... no són éssers aïllats... No pots treballar de manera individualitzada. La part social l’has de tenir present, de quin punt partim i on pot arribar, tant el nen com el grup”, (6:18).

A aquesta relació d’elements cal afegir-hi la relació en un sentit més ampli que amb la persona que tens al davant: “ser receptiu al que hi ha al teu voltant per

escoltar-ho, i amb el que tu escoltes, que hi ha una part per mi importantíssima intuïtiva”, (2:9). La relació forma part d'un sistema: “Hi ha un bloc que és l'alumne, la família i l'escola, no es pot separar”, (2:112).

- Morals (valors, actituds, consciència moral)

Hem agrupat elements que al voltant de la voluntat, el compromís, el desig conscientment adreçat a alguna cosa. És un grup de conceptes que a les entrevistes sembla tenir una entitat definida dins dels components de la integralitat de l'alumne/a.

- Competencials (capacitats)

Aquí hem inclòs components de la integralitat més des d'una mirada funcional: components per fer alguna cosa, que ens capaciten per a alguna cosa, que ens fan competents per actuar. També es deixa entendre que l'element d'integralitat és l'espai de l'alumne/a en què es pot encabir un contingut.

El concepte aprenentatge inclòs en aquest grup. és el més freqüent de tots. A vegades se'n parla com a capacitat d'aprendre o com a dimensions de l'aprenentatge.

Dins d'aquests tenim l'aprenentatge que també podria considerar-se com d'un conjunt de components, de “dimensions de l'aprenentatge” (13:25, 15:67).

Hem inclòs les expressions de desenvolupament dins de la capacitat d'agència, el saber fer.

- Comunicatius

Hem cregut convenient remarcar aquest grup d'elements comunicatius perquè es distingeixen amb claredat per bé que estiguin molt poc presents i en la majoria

de les entrevistes no s'esmentin. Considerem que es podrien situar també entre els elements relacionals.

d.4) Estructuració de les dimensions o elements

Hem agrupat anteriorment els components de la integralitat, que hem denominat bàsics, en varis conjunts, a efectes redaccionals, sense una pretensió de proposar aquí una estructura de la persona. Algunes poques entrevistes expressen estructures explicatives de la integralitat. Així es parla de la persona fent la relació de les dimensions o àmbits següents:

- coneixements, emoció, creativitat, (3:29).
- cos, ment, emocions, relació, transcendència (6:82).
- cos, ment, esperit, (8:39).
- gustos, actituds, aptituds, motivació, (10:76).
- intel·lecte, esperit, psiquisme i relació, (14:23).
- cos (moviment, llenguatge...), intel·ligència (raó, discussió, diàleg), emoció, esperit [espiritualitat], (15:9).

No s'ha preguntat a les entrevistes per estructuracions de la persona.

e) Impacte

Un cinquè aspecte és el aspecte del resultat o impacte d'aquesta comprensió de la persona. La cura de la persona integral té un impacte molt important per l'educació, té a veure amb la totalitat de la persona que si no tenim present no ens permet fer la teva feina com a docent. Al mateix temps té una aportació de sentit, i una aportació de benestar.

Amb una educació que s'ocupi de la integralitat contribuïm a fer que "la persona es conegui a si mateixa", (14:40), que l'alumne/a ens trobi en una situació

favorable per a l'aprenentatge, (2:54), i es trobi amb benestar, "el benestar intern, el sentir-se bé amb un mateix... i gust", (5:43).

Es parla d'un reconeixement tàcit de la importància d'ocupar-se de la integralitat: "Tothom acaba adonant-se que això [autoconcepte, autoimatge, autoestima, expectatives personals... en relació i en l'entorn, més la qualitat de l'entorn] és molt important", (2:50), o també que la "dimensió personal [és] importantíssima", (2:13).

D'un component d'aquesta dimensió personal s'afirma: "sense aquesta mena de vincle o de reconeixement de l'altre, res d'això per a mi té sentit, ni funciona, ni va enlloc", (13:81).

Aquella educació que té cura de la integralitat, no només contribueix a la transmissió de coneixement, sinó que contribueix a "una experiència de vida significativa, on el procés d'aprenentatge és agradable i que satisfà els desitjos més profunds dels estudiants", (14:29).

e.1) Totalitat

Un concepte que apareix per entendre i valorar el resultat i impacte d'una educació de la integralitat és el de totalitat (apuntat més amunt parlant de conceptualització). L'educador/a "ha de poder veure tota la persona", (12:67), perquè l'alumne/a "és un tot i que no podem separar així a trossos", (15:27). Perquè "si només mires una part no ho veuràs clar, has de poder veure tota la persona", (12:66-12_67), persona "que és un tot, un tot integrat de diferents parts, però que és un tot, (15:8).

Aquesta comprensió de la integralitat, com a totalitat, afecta al resultat de la feina del docent. "Si no tens en compte la totalitat de la persona i de la realitat que tens al davant, la feina no la pots fer", (6:86). "Avui dia és molt difícil, és molt difícil de

poder fer classe sense tenir en compte tot allò que porten aquells nois i noies a damunt d'ells, o dins d'elles i prescindir-ne", (15:37).

En general ens estem referint a la totalitat de l'individu, però també caldria pensar en el grup. El mestre, professor/a ha "d'atendre tot el món, tota la persona, la persona en la seva totalitat i el grup alhora", (6:13), "contemplant moltes, per dir alguna paraula, moltes dimensions", (6:89).

"Tot això [experiències viscudes que t'han tocat a nivell emocional, tant positives com negatives, com són les relacions amb/entre els membres de la teva de la família,... les teves relacions amb el grup d'iguals, com és la relació amb els mestres..., com està la teva salut] és dins la motxilla i afecta la teva vida", (12:14). L'educador/a que ha de procurar connectar amb l'alumne/a individual i amb el grup, quan connecta amb l'alumne/a i tota la seva integralitat, "pot causar un aprenentatge", (12:26).

e.2) Educació integral

Tot i que el concepte educació integral no s'utilitza gaire, (13:55, 16:37), aquest concepte és bo "en el sentit que obre la ment o la mentalitat del mestre, que pensa que la seva acció educativa ha de ser integral", (15:6). L'escola ha fet sempre educació integral, de fet, "qualsevol educació que sigui digna d'aquest nom, acaba essent integral", (13:83).

Parlar educació integral és reconèixer "que l'educació és un procés en el qual intervé tota la persona alumne/a i tota la persona professor i tot el context", (13:47).

La comprensió de l'educació com a integral en el sentit organitzatiu permet que des de llocs diferents es complementi l'acció educativa envers l'alumne/a (12:46), perquè la intervenció educativa és molt millor si té diverses fonts d'informació de l'alumne/a (escola, família, esplai, centre mèdic...) que si només

se'n té una, (12:69). Aleshores la visió és més global i es pot atendre millor l'alumne/a (12:70).

“L'educació integral [és la que veu a] l'alumne com un tot”, (15:22). Adreçant-nos a un mestre o professor, una “manera molt simple, potser molt col·loquial del que vol dir educació integral: allò que et trobes al davant, allò, t'has de preocupar d'allò”, (15:16). Aquest/a “No pot dir... això no... això que ho faci... No, no, això [tot el que et trobes al davant] et toca!”, (15:64).

f) Comprensió i gènere

Dins de la tercera propietat de la categoria central, amb les entrevistes complementàries 17 a 23, hem desenvolupat la comprensió del professorat i els aspectes de gènere relatius a la persona de l'alumne/a. És unànime que la consciència mobilitzadora de l'alumne i de l'alumna, com hem denominat la categoria central, s'adreça a la persona, “jo el que veig més és la persona... una persona en construcció” (18:36-18:37). “Per a mi són individus, persones” (20:24), “veig alumnes” (23:43), “entro a classe i veig alumnes sense distingir si són masculins o femenins”, (19:5). “M'enamoro de l'ésser humà”, (22:29), afirma una professora de secundària.

El professorat comprèn la persona en funció de les seves característiques o qualitats (20:27, 22:30), d'allò que hi descobreix, “amb el que jo crec que té”, (23:10). La comprensió primera dels “alumnes concretes, nois o noies, que ens fan pensar són aquells que destaquen pel seu nivell acadèmic, tant per sota com per damunt”, (19:7). Però com a alumnes, s'insisteix, “tots són igual”, (21:43, 23:37).

Que hi hagi diferències de gènere és una constatació, una dada, no té un significat valoratiu (18:19) ni se'n fa distinció (21:32, 19:5, 18:35), o si se'n fa no és una cosa conscient: “no sóc conscient que hi hagi diferència... que diferenciï entre nens i nenes” (23:3, 23:42).

Evidentment, es constaten trets de gènere, (22:26), més freqüent en un que en un altre (els nois són més pràctics, 21:28, els agrada més jugar, 22:26, separen més la dimensió racional de l'emocional, 18:20; a les noies els hi agrada més parlar, 22:25, són més polidetes, 21:29, acostumen a ser més aplicades, més amables, més dolces, 19:3). Com comenta una mestra, després d'afirmar que no en fa distinció, amb les nenes hi ha una "connexió més afectiva, més fàcil amb nenes que amb nens", (23:48).

Dimensions

Després d'aprofundir en la propietat de la comprensió que tenen els docents de la integralitat de la persona, trobem que hi ha variacions en diverses línies: la dels plantejaments de la integralitat, la de la seva definició i estructura, la del repte de parlar-ne, la de denominacions emprades i la de components de la integralitat que es manegen.

Plantejaments de la integralitat

Aquesta dimensió pot variar entre les persones "que no contempen aquesta dimensió humana com alguna cosa amb la que podem treballar", (2:25) a una afirmació en un altre extrem que afirma que "si no tens en compte la totalitat de la persona i de la realitat que tens al davant, la feina no la pots fer", (6:86), que referida a la dimensió relacional es formula com: "sense aquesta mena de vincle o de reconeixement de l'altre, res d'això per a mi té sentit, ni funciona, ni va enlloc", (13:81).

Entre aquests dos plantejaments trobem variacions i en general situacions intermèdies que reconeixen que sempre es treballa amb la integralitat i que no hi ha cap educadors que no ho tingui en compte: a la majoria dels educadors els trobaríem en una posició intermèdia entre no adonar-se gens de la integralitat i no fer res per tenir-ne cura, i adonar-se'n molt i fer molt, (15:53).

Definició i estructura de la integralitat

Parlem d'estructura però també podríem parlar de com definim la integralitat i com elaborem i articulem els components de la integralitat. Trobem tant una gran variació al voltant de com la definim i al voltant d'aquesta elaboració de l'estructura de la integralitat.

Pel que fa a les definicions ens movem entre parlar d'un sentiment, d'alguna cosa subjectiva, fruit de l'experiència, "aquell espai difús, que hi ha al nostre interior", (1:59), d'alguna cosa "que hi és", (2:78), "que es percep", (6:73) a l'afirmació de la integralitat com "aspecte antropològic, intrínsec a l'ésser humà", (6:68).

Pel que fa a com elaborem i articulem els seus components, també ens trobem en una variació que va de les acomprensions, és a dir, del reconeixement d'alguna dimensió de la persona que no forma part de cap conjunt o sistema — o com hem vist a les taules anteriors, de conceptes sobre la integralitat presents a les entrevistes—, a l'afirmació genèrica que "cada persona és un món", (9:13), a l'afirmació d'un conjunt de dimensions difícils de definir ("hi ha moltes altres coses, moltes altres coses", 8:57, en la persona), fins a les elaboracions més sistemàtiques: la persona és "intel·lecte, esperit, psiquisme i relació", (14:23), o la persona és "cos, intel·ligència, emoció i esperit", (15:9).

Repte per parlar-ne

A banda que el substantiu integralitat que aquí utilitzem no té a penes ús actualment, allò a què ens referim quan en parlem ens suposa un repte. Ens trobem que no "sabem quines paraules fer servir ... [es referim] a una realitat que ens costa definir, que ens costa objectivar, de manera clara, científica, (6:20). Hi ha persones que han fet l'opció de termes concrets com interioritat, però reconeixen que fent servir aquesta paraula és equívoca: "estem parlant d'alguna cosa quan parles d'interioritat i pot ser la persona està parlant d'una altra", (1:15), però alhora tenim necessitat de parlar-ne al mateix temps que hi ha persones a

les quals no preocupa o els és difícil posar-hi un nom: “això de les definicions... és difícil definir per mi, no sabia ara dir-te com definiria això”, (5:42),

Denominacions emprades

Trobem variacions de denominacions que van des de la manca de necessitat de denominar la integralitat (“a mi al final el que m’interessa és l’experiència, és el que fem, el que passa”, (9:83), contraposat a donar un nom a la integralitat), a parlar de la integralitat com de “la persona sencera”, (12:62), la totalitat de la persona, la interioritat o món interior. Es nega amb contundència que es pugui reduir la integralitat a emocions, (1:65), o a subjectivitat, (12:60).

Components de la integralitat que es manegen.

Pel que fa als components de la integralitat es manegen amb moltes variacions dins de cada entrevista, entre els àmbits que hem definit (cognitiu, corporals, emocionals, existencials, relacionals, morals, competencials, comunicatiu) i dins de cada àmbit. Trobem components que s'utilitzen molt (emocions, experiència, consciència, aprenentatge, relació, motivació) i en moltes entrevistes, i altres que o bé són esporàdics (per exemple raó, sentiments, esperit, jo) o que tot i poder tenir a vegades una major freqüència és una única persona que els utilitza (autoconfiança, cognició, qüestionar, moviment)²⁰⁵.

També trobem variació entre la quantitat de conceptes que es fan servir els diferents persones entrevistades, que en una escala de 0 a 1, essent el valor màxim 1,00, tenim un valor mínim de 0,36.

²⁰⁵ Veure la Taula: Freqüències de components de la integralitat per àmbits i entrevistes, apartat 1.3.2.3 de l'Annex 11.

5.3.4 Propietat 4: Autoconsciència

Amb autoconsciència d'aquesta consideració integral de la persona ens referim a allò que l'educador/a s'adona, i que manera espontània queda reflectit amb l'expressió que diu: "jo tinc molt clar que...", o el que s'adona que passa en situacions concretes, d'allò del que es fa conscient.

Aquesta autoconsciència té unes causes o orígens²⁰⁶, pot evolucionar al llarg del temps fruit de diversos factors i és percebuda, viscuda, explicitada i finalment pot conduir a l'acció.

Es considera que un origen primer d'aquesta autoconsciència és el propi caràcter o personalitat de l'educador, (10:38, 10:55, 15:45), i s'emfatitza la major importància del caràcter o personalitat que de la formació o de la responsabilitat educativa: "crec que és més per caràcter que per pedagogia", (10:65). En aquest sentit es tractaria d'una "cosa innata, una cosa que va amb la persona, amb el fet de voler preocupar-se de l'altre o de voler ficar-s'hi una miqueta", (16:16). La influència del caràcter o personalitat seria superior a la influència de la matèria que imparteix el/la docent. No es podria parlar d'una major autoconsciència d'un professor de filosofia, art que d'un de matemàtiques o llengua, (16:21, 16:23). Però la influència del caràcter no és exclusiva o funciona de manera independent, sinó que va associada a altres influències com per exemple la d'alguns docents que hem tingut en la nostra formació escolar: "sí crec que va lligat al caràcter i va lligat a referents que tu tens com a profes", (10:38, 10:39).

Un altre factor que explicaria aquesta autoconsciència o que acompanyaria aquesta autoconsciència seria l'actitud i la sensibilitat de l'educador, que podem entendre com aspectes del caràcter o personalitat. Aquí hi podem esmentar la confiança amb els alumnes (10:53), la manera de mirar-los i d'interessar-se per

²⁰⁶ Aquesta propietat està molt relacionada amb la propietat 1 que explica l'origen d'aquesta consciència o sensibilitat. A diferència del que diem a la propietat 1, aquí insistim en quina és la consciència actual que tenim, que sentim, que fem conscient en situacions concretes i no pas explicar d'on prové.

ells (13:2, 13:42), l'atenció (13:10), la curiositat (13:6), la voluntat de ser-ne conscient (“si jo ho veig... potser perquè vull veure-ho també”, 12:36; vull conèixer els meus estudiants com a persones úniques, 14:4), la tendresa (13:6), la responsabilitat que fa que l'educador/a procuri “anar més enllà del que seria la [seva] obligació com a docent, o com a encarregat de... o en el que [li] toqui fer”, (7:67). Aquesta responsabilitat és també fruit de la formació: “sempre ens van com inculcar molt a les classes de pedagogia que havíem d'estimar la feina que fèiem, que havíem..., que davant nostre teníem persones i que nosaltres teníem una responsabilitat molt gran que aquelles persones aprenguessin”, (8:15).

Aquestes actituds i sensibilitats s'associen a la vocació docent: “jo tinc molt clar, que a mi m'interessa molt la persona. Que penso que si aconseguim arribar al cor dels nens, i connectar a nivell emocional, amb ells, tenim l'èxit [educatiu] assegurat”, (9:9).

L'autoconsciència prové també la comprensió que és fruit principalment de l'experiència i que es retro-alimenten entre elles (16:56). L'experiència, fruit del treball docent al llarg del temps, és una font molt important d'aquesta autoconsciència. La consciència de la integralitat “és més experiència personal però lligada més a la meva opció personal. Perquè d'això que estic dient ara fa deu anys o quan vaig començar al món de l'ensenyament, no t'hauria dit el mateix. Perquè tampoc ni ho sabia ni ho intuïa”, (7:26). Com ho comença la seva activitat docent pot intuir-ho, tenir-hi interès però realment no té aquesta comprensió (12:21, 12:87, 13:8, 13:9). Hi ha una “maduresa que tens després d'uns quants anys d'experiència”, (16:67). Formen part de l'experiència que ha facilitat aquesta consciència de la integralitat els testimonis en general viscuts en la infància a l'escola (“ el que em va impactar de petita van ser els testimonis, les persones” 6:27) i en alguns casos la influència explícita de mestres i professors de l'etapa escolar (6:25, 8:70) de la qual se n'ha derivat una influència clara en la manera de fer actual del docent (10:36). Tenim, doncs, la variable temps: “entenc les persones que no hi tenen interès perquè pot ser no han tingut aquesta

experiència, perquè jo abans no hi tenia cap interès”, (1:45), o “amb el temps fas aprenentatges molt rellevants, afines moltes coses”, (13:69).

Aquesta autoconsciència hom la percep en si mateix (“Quan no són els nens que estan nerviosos, sinó que a la primera reflexió em puc mirar jo com estic”, 4:55), en allò que hom experimenta (“experimentem que tenim el nostre món del jo interior i que som capaços de percebre el món exterior només a través de la nostra interioritat”, 14:35), en com hom mira els alumnes (“em sento diferent en la manera... en la mirada que tinc cap a les altres persones”, 9:75), en allò que hom veu en els alumnes: “jo entro en aquella aula i jo vull veure això” [una situació que viu un alumne], (12:96).

És difícil explicar aquesta consciència de la integralitat o d’algunes dimensions de la mateixa si hom no n’ha fet cap experiència: “Jo penso que això no hi ha manera d’explicar-ho si no és vivint-ho tu”, (7:13). “Si tu no tens consciència de qui hi ets, i del que fas, i d’on ve aquesta, aquesta experiència si tu no... si la teva vida no la tens en modo conscient, la reacció que tu tens cap els alumnes tampoc no està el modo conscient”, (9:57). Dit d’una altra manera “és molt difícil que tu puguis donar si no tens... si tu tens una... diguem-ne, un equilibri emocional intern i una pau interior... donar-te als demés no suposa una carència en tu...però que hi ha persones, que no et donen perquè no tenen què donar”, (9:51). “Els mestres que no estan contents amb ells mateixos, no són capaços de transmetre ...coneixements ni...ni res”, (8:32).

Per a un educador/a és important ser conscient del que els alumnes estan rebent d’un mateix, (7:16). Això, certament, es pot aplicar en general, però especialment en una temàtica com aquesta en la qual és difícil explicar el que hom no ha viscut o experimentat.

Com a contrapunt a l’anterior també s’afirma que hi ha educadors que tenen “una visió més àmplia que ell mateix es pensa que té”, (15:35).

La consciència que el professor té d'aquesta consideració de la integralitat s'alimenta també del feed back o retorn que obté de les accions que fa de cura de la integralitat. Aquesta acció produeix que la persona se senti “plena! És el que dona sentit a la meva feina”, (6:54), sentint que hom col·labora “en el benestar de la gent i al mateix temps, el teu, perquè tot va junt”, (6:55). Allò que hom fa a l'aula de cura de la integralitat repercuteix positivament en l persona de l'educador/a (7:45), que sent com aprèn i creix amb els seus alumnes (7:68).

La variació d'aquesta propietat es dona segons el grau de vivència i de formació major o menor que tingui l'educador. “No pots fer una propostes que no hagi viscut, o que hagi viscut coses similars. Per tant sento que la vivència prèvia i la formació prèvia de docent és molt, molt, molt important”, (1:32). Hom no pot donar el que no té, i com hem citat més amunt, “hi ha persones, que no et donen perquè no tenen què donar”, (9:51).

També podem tenir una variació en funció de la major o menor consciència que el/la docent té de la pròpia integralitat. “Quan un mestre és conscient que la seva entrada a classe, en com entra, i que això té un efecte en la classe sencera ja hem fet un pas molt important”, (4:51). Tenim diversitat de docents, amb sensibilitats, experiències i formacions diferents, que donen lloc a respostes diferents. Un educador/a “[veu] coses que potser un altre company no veu perquè... perquè no les veu. No és que no miri, és que no ho veu”, (13:9).

Autoconsciència i gènere.

Dels docents i les docents hem afirmat que tenen una comprensió de l'alumna i de l'alumne, en primer lloc, com a persona, com a individu, com a ésser humà, sense distingir entre masculí i femení. Aquesta comprensió intel·lectual es tradueix en experiència o consciència concreta que podem sintetitzar amb aquesta expressió: “entro a classe i veig alumnes sense distingir si són masculins o femenins”, (19:5). Altres expressions que hem trobat són, per exemple “no ho percebo” [que siguin noies o nois” (21:24), “no veig gènere quan faig classe, no és alguna cosa que em crida l'atenció”, (21:30), que afirma una professora de

formació professional, o “d'entrada no m'adono del sexe” (20:25), “no m'hi fixo”, (21:25,21:26).

En algunes ocasions es matisa l'afirmació de no distingir: “No ho sé si aquesta diferència m'afecta”, (23:8), “no sé si influencia”, (23:35), “pot ser sí que estic diferenciant, (23:11), però “no sóc conscient de veure'ls diferents”, (23:9, 23:40), cosa que arriba fins a la constatació que “no m'ho he plantejat”, (21:33) o “distingir si és noi o noia no m'ho havia plantejat mai”, (21:33).

Adonant-se del sentiment i pensament associats a la trobada amb els i les alumnes

El/la docent viu com evidència la seva responsabilitat per afavorir i aconseguir un aprenentatge dels alumnes. Allò que sent, que pensa, i que finalment actua, té aquest objectiu primer, l'aprenentatge de l'alumnat. S'adona que allò que sent i que pensa influeix directament en allò que fa, allò que propicia a l'aula i en la manera o estil amb què ho fa: l'influència, (18:10), i influencia “en tot!”, (23:27). Fins i tot el contrast entre sentiment sobre el que hom projectava per a una classe i el sentiment posterior a la mateixa pot ajudar “a mantenir com un termòmetre” sobre l'eficiència i eficàcia de la docència (23:28), afirma una mestra de primària.

Allò que sent i que pensa, ho podem agrupar al voltant de si mateix, de l'alumne/a, i de l'acció que vol desenvolupar. Pel que fa a allò que sent i pensa sobre si mateix, veiem aspectes positius o d'interès, i aspectes de dificultat.

Són motiu d'alegria, de d'ill·lusió el bon funcionament de la classe, (17:5), haver assolit els objectius programats (sentir “que les coses flueixen, que hi ha participació”, 20:9), constatar com es desencallen dificultats d'aprenentatge d'alumnes, (23:31), o haver-los motivat (23:23), el “bon rotllo i bon *feeling*” amb els alumnes, (21:5).

Però hom sent “decepció, potser algun cop mal humor, quan no ho aconseguia [trametre alegria, emoció, tranquil·litat, il·lusió, curiositat], (23:20), “frustració

quan no em funcionava!", (23:26), o quan, per manca d'experiència "no aconseguia el que jo volia", (18:17), insatisfacció "pel fet que no havia captat la seva atenció tant com hagués volgut", (19:9), preocupació quan "una classe que no connectava" (21:9), o quan s'adona que el temps s'acaba i s'arriba "tard a l'hora de recollir i ho fem amb presses", (20:12).

Pel que fa sobre el que sent i pensa envers l'alumne/a, trobem aspectes molt aplicats a la situació que té sobre un o una alumne/a concret, o sobre el grup concret amb qui es trobarà i altres més teòrics sobre què és l'alumne/a i el que hauria de fer o pot fer. Una mestra de secundària es pregunta en començar la classe com fer que "el que anem a treballar resulti interessant i motivador per l'alumnat", (17:2) i una altra en rebre el primer feedback dels alumnes per la rebuda que copsa es posa a "pensar en com arribaré a aquell alumne que ni tan sols s'adona que he arribat, aquell que fa cara d'enfadat...", (20:4).

També davant la persona concreta de l'alumne/a hom té pensaments que s'adrecen a una situació d'aquell moment que cal atendre però a vegades en fa una mirada més abstracta i considera que són persones en construcció (18:8), i que per tant que l'alumne/a que tenim al davant no és una cosa fixa, (18:4). I seguint la mateixa abstracció, com afirma una professora de secundària, podem pensar en la gran "importància de la feina que es fa amb ells", (18:7), pel que poden fer i ser en el futur aquestes persones, persones que constituïran la societat del futur i que són importants per als canvis socials, (18:39), que algunes d'elles "poden ser peces clau en la societat o en el seu ecosistema social, (18:6).

Veiem el contrast entre la preocupació que té una mestra d'infantil i primària per als alumnes "que els costa" i a qui intenta "fer-los participar, a vegades de manera directa i indirecta" en altres ocasions (20:10), i la tendència a satisfer als que estan interessats en aprendre, (19:17), afirma un professor de matemàtiques de batxillerat. Pel que fa a l'acció, hi ha un seguit d'elements en què es concentra el sentiment i el pensament del professorat en relació amb l'acció a dur a terme.

Aquí hi incloem els moments de preparació de la classe i d'abans de començar-la. “L'estona abans de començar una classe em venen al cap pensaments, idees, de com em sento, si en tinc ganes o no segons com em sento a nivell personal, si em ve de gust o no, aquell dia, aquell moment, estar amb aquell grup donades les seves característiques conductuals, la seva resposta als meus plantejaments”, (20:3), comenta una mestra de primària. Hom també es pregunta “a veure si la classe i jo ens connectarem i a veure si farem tot el que he pensat”, (23:14-15), “si la meva preparació de la classe hauria estat suficient i si la meva empenta serien suficients per atrapar aquella colla de joves i fer que els hi semblés interessant, motivador i divertit allò que havien d'aprendre”, (19:8), “si he adaptat bé la matèria, si he trobat els exemples adequats per tal que s'entengui”, (19:14).

En la realització de la classe el pensament es centra en la realització d'allò que hom ha programat en la situació concreta que es doni. Hom pensa “què faré exactament amb aquell grup classe”, (22:16), en el material preparat, en els conceptes, en la metodologia, (20:8), per tal que “que se'n vagin amb la idea ben clara, del que estem tractant, (21:10).

“Estic més capficada en la matèria o activitats que en les persones”, (20:7), afirma una mestra d'infantil i primària. Però alhora que hom pensa en la matèria, té present el clima necessari: “un alumne, sobretot, a aquesta última hora del dia, assegut en una aula, s'ho ha de passar bé. (21:21), declara una professora de formació professional d'horari de tarda amb alumnes que treballen.

Finalment l'acció es du a terme a partir de la formació i de l'experiència del docent, seguint un estil i una manera de fer que hagi desenvolupat, com aprofitar oportunitats (“si penso que serà millor tractar un tema de tutoria, tot i que sigui hora de matèria, no m'importa deixar la matèria i tractar el tema que els preocupa o que no pot esperar ser tractat en un altre moment”, 17:24). “M'ha passat a vegades que em ve el rum-rum de la classe i si no estan [atents, connectats], cal canviar el discurs per poder connectar, (21:44).

Dimensions

Aquesta propietat que es centra en allò que m'adono, que en sóc conscient, que se'm fa evident, té diversitat de valors al voltant de dues variables, la de com l'educador/a n'és de conscient i de com n'és de clara o explícita aquesta consciència.

Grau de consciència

Hi ha una variació entre adonar-se'n molt i adonar-se'n poc. S'afirma que "aquestes vivències [adonar-se de la integralitat] les té tothom", (2:29) i en altres moments s'afirma que "no tothom té capacitat per adonar-se, per entrar a dintre... per veure-hi alguna cosa", (15:62). Davant de situacions amb els alumnes, alguns docents se n'adonen del que passa en els alumnes i altres no se n'adonen. Es pregunta una mestra davant d'una situació en què un alumne/a únicament passa pàgines si l'altra "mestra també ho deu veure. O potser no ho veu?, (12:97). Diu una professora: "veig coses que potser un altre company no veu perquè... perquè no les veu. No és que no miri, és que no ho veu", (13:9). Hi pot haver un gran ventall de variacions "que depenen de la situació de cadascú, de la situació i de la predisposició a valorar aquestes coses, a tenir en compte aquesta integralitat", (16:30). Per a alguna persona aquesta consciència de la comprensió de la integralitat dels alumnes és prou singular que els porta a expressar: "em sento diferent en la manera... en la mirada que tinc cap a les altres persones", (9:76).

Claredat i explicitació

Aquesta consciència varia també en la claredat i explicitació que en fan les diferents persones. L'estudi de la Taula: Nombre d'elements o conceptes de la integralitat esmentats a les cites de les entrevistes (agrupats per àmbits) ens mostra com al llarg de les entrevistes hi ha persones que tenen un ús ampli de conceptes relatius a la interioritat i altres que tenen un ús reduït. No estem aquí

fent una comparació amb valor quantitatiu (les entrevistes han estat semi-estructurades, no han estat iguals en extensió i tot i la matriu de preguntes comuna totes han tingut recorreguts diferents), però la taula anterior confirma la intuïció percebuda en l'entrevista: les diferents persones parlen amb una precisió substancialment diferent de la integralitat, del que és, del que conté. Sabent el caràcter relatiu de les xifres donada la diferència entre extensió i recorregut de les entrevistes, en l'escala de 0 a 1, el nombre de conceptes utilitzats sobre la integralitat oscil·la entre 0,36 i 1.

Variacions en la consciència del gènere

En aquest aspecte de la propietat trobem una variació entre no adonar-se o ser conscient, en un primer moment, de les diferències de gènere i, en un segon moment, l'afirmació de veure la diferència. En aquest cas, es dona la variació entre que la diferència no afecta, el dubte de si afecta i el reconeixement que afecta.

5.3.5 Propietat 5: Accions que se'n deriven

Fruit d'aquesta autoconsciència els professors i professores, a partir de les referències que tenen, duen a terme iniciatives caracteritzades per un estil o manera de fer, amb uns determinats objectius, seguint metodologies i utilitzant diverses eines o recursos. Fruit d'aquestes iniciatives s'assoleixen resultats en els alumnes.

Els objectius que es plantegen els professors/es per fer activitats són molt variats: l'aprenentatge dels alumnes, crear condicions per a aquest aprenentatge, subratllant la importància que té per als alumnes que tenen situacions de més feblesa, (11:77), la motivació, l'autonomia i la capacitat crítica, la iniciativa personal i, evidentment, el desenvolupament integral de l'alumne/a, entès com a objectiu personal i de centre i com a objectiu normatiu: "el

desenvolupament integral del nen és un dels objectius que han d'assolir els nens a primària i a secundària, més en l'obligatòria", (6:56). Amb les accions de cura de la integralitat s'estan afavorint "objectius pedagògics que més o menys estan a tot arreu a les escoles, de desenvolupament cognitiu, desenvolupament d'aprenentatges, d'integració social, adquisició d'alguns valors i hàbits", (6:56).

A través de les metodologies els objectius de l'acció esdevenen concreció que expressa allò que és, allò que li passa, allò que valora el professor o la professora. Metodologia és un terme de significat molt ampli. Incloem aquí tant aspectes organitzatius (canvis en els membres dels grups d'alumnes, canvis de docents assignats en els grups), a metodologies típiques (generar espais, 13:74; treball col·laboratiu i el cooperatiu, 10:77; assemblees de classe, 11:41; les concrecions didàctiques que creen condicions, dinàmiques de distribució del temps, moments de començament tranquil del dia, 5:1; moments de tancament o de recordar què s'ha fet, autoobservació, posar nom als sentiments, dinàmiques de grup, la tutoria, ajudar a qüestionar-se, 5:5, ...), a pràctiques molt concretes d'atenció que "tota la vida ho hem treballat", (2:12), o fent activitats inspirades en el ioga, atenció plena, reiki, cinesiologia, relaxació, competència social. L'acompanyament, "acompanyar els processos de creixement de les persones", que hem recollit en la Categoria de Metodologies i atenció la diversitat, avui forma part de l'educació integral i l'incloem dins de les metodologies, (6:12). Totes són accions que potencien aspectes de la integralitat de l'alumne: la seva autonomia i consciència personal, l'autoestima, la capacitat de relació, l'aprenentatge de continguts, l'educació emocional, la consciència corporal, la capacitat d'atenció, la capacitat de reflexió, aprendre a aprendre.

Hi ha una metodologia que podem anomenar dels petits detalls o de les oportunitats que reflecteix molt la sensibilitat, la formació i l'experiència dels docents. Es tracta d'accions com donar la benvinguda, saludar, com fem el que fem, amb quina cura, atenció. "Convido a fer aquestes petites coses, perquè són les que els nens, també, aprenen... si jo tracto bé el meu el meu gat, el meu fill aprendrà això. Si al meu gat el crido el meu fill aprendrà això", (4:62).

Són moltes les eines utilitzades. És important “buscar eines, moltes eines”, (4:17), i saber-les utilitzar en funció dels moments i situacions: “vaig aglutinant eines, que serien com asos a la màniga”, (2:91). Exemples d’eines o recursos són: la conversa individual o en grup, un vídeo, unes imatges, un conte, un exercici físic, relaxació, respiració, dinàmiques distensionals, una frase sobre la qual fer feedback, posar nom al que hom sent, una reflexió, silenci, unes preguntes, temps d’escoltar, una visualització, llegir, presentar-se, saludar cada dia, preguntar per coses personals, compartir, establir rituals. Són eines que hom troba en la formació o que el professor/a ha de crear: “tu has de construir aquests recursos, insisteixo, contextualitzats, és a dir, en l’etapa que estàs, en la matèria en la qual treballes, segons el nombre d’hores en què tu treballes amb aquests alumnes i, òbviament i no menys important, que dirien en anglès, també depenent de qui tu ets”, (13:41). Convé disposar de diferents recursos: “no em caso només amb un recurs. Penso que la riquesa està en agafar molts recursos. Un sol recurs limita, perquè tots els recursos no són mai complets, sempre fallen d’alguna cosa”, (5:52).

Aquestes iniciatives no són necessàriament i habitualment alguna cosa nova. “Tota la vida ho hem treballat”, (2:63), a l’escola en general, i alguns docents, sempre: “Jo diria que ho treballa sempre, de manera indirecta a vegades, sense jo proposar-m’ho”, (3:9). No es tracta de fer alguna cosa sinó de com duc a terme l’ensenyament.

Hi ha iniciatives programades, perquè és important estructurar-les quan es tracta d’accions explícites, (5:40). Però passa també que fan quan es dona l’oportunitat o una situació ho propicia (“cada dia quan visitem moments on afloren coses en relació amb això”, 6:3; “jo, aprofito moltes vegades les coses que passen o que els hi passen o les coses que diuen o les dificultats que tenen”, 5:89; trobar durant el dia un moment, potser en una situació d’aprenentatge, pel passadís, de petit apropament, 11:38). Es tracta d’accions espontànies, no programades o deixant les programacions: “Una mica, per exemple, jo tinc programada la sessió. Però depèn de com veig com està el nen, puc canviar la sessió. Em puc permetre

canviar la sessió”, (3:7). A partir de l'experiència, de la sensibilitat i de la formació un professor/a disposa d'eines que “treus en el moment que et fan falta”, (2:84). Aquestes iniciatives tenen resultats perceptibles que tenen “repercussió en la classe, en les famílies”, (4:67), “els pares veuen que han avançat, (3:57), els seus fills. I els mateixos alumnes palesen aquest progrés: “em trobo que al mes, dos mesos d'estar en un grup nou, els nens diuen que mai no han après tant en tant poc temps, diuen coses que a mi em sobten”, (6:44).

Dins d'aquesta mateixa propietat incloem aquells aspectes organitzatius com l'acompanyament que poden fer els departaments d'orientació, (2:37; 6:104), i els canvis d'alumnes i canvis de docents, (12:34).

Les iniciatives varien entre les programades, que hem esmentat abans, i les espontànies, entre les que es poden ubicar en un moment donat, i que formen part d'un estil i manera de fer i que formen part del clima de l'aula. “Com una feina planificada” pot ser no es fa res, “però al mateix temps t'hauria de dir [que] tot” és treball que té cura de la integralitat, (2:7).

Pel que fa a l'acció dels docents per dur a terme aquestes iniciatives, no tots els professors/es tenen aquestes iniciatives. “Hi ha dues vessants, la vessant que depèn de la personalitat i la vessant que depèn de l'obligació” (16:20). Hi ha persones que hi entren més i altres menys. No “tots els mestres tenen la capacitat de connectar amb els vint-i-cinc nens que tenen”, (12:25), depèn de la formació i sobretot “depèn del tarannà de les persones”, (12:59).

Les escoles propicien formacions específiques en temes que ajuden al desenvolupament de la integralitat, es fan tallers, cursos, cursets. Aquestes formacions poden donar lloc a programacions de centre escolar. A la pràctica constatem la dificultat de traslladar aquestes formacions a iniciatives d'escola, (11:16, 11:17, 6:38).

La iniciativa individual és la més freqüent: “quan tens una mica de sensibilitat, i tu creus en això, t’és igual i ho fas, com que dius que es necessita i a més va bé... o.. i a més et formes per lliure o és difícil que es faci...Perquè la gent o no té temps o no en sap... i ja està...o no vol, també és veritat perquè a vegades és un esforç afegit...” (6:43). És a dir, en la majoria dels casos les accions que es duen a terme es tracta d’iniciatives individuals, com a vocació o com a opció: “hi ha dies que ho faig per militància, per responsabilitat professional. I hi ha dies i hi ha moments que actues amb tota la teva tranquil·litat, per dir-ho d’alguna manera” (11:101). La iniciativa del professor/a està influïda, pel seu caràcter, per la seva actitud (per exemple la seva voluntat d’aprendre a aprendre), i sobretot per la seva sensibilitat: “no és la meva intenció [fer alguna cosa], és que [la faig i] ni me n’adono”, (6:46); “Ho tens en compte a l’hora de demanar-los deures, d’insistir-hi... fins i tot en la manera d’explicar, no?, intentant motivar-los, etc.”, (16:6); “mira a aquest nen li aniria bé que estigués davant, perquè si no, si el poses a darrera del tot de l’aula no s’enterra de res. Aquest nen necessita... o aquest tipus d’examen fes-li d’aquesta manera perquè potser li aniria millor i t’atendria... (3:44).

També és molt important la consciència que té de la integralitat, perquè “les persones que no se n’adonen [emfatitzat], evidentment, no ho poden tenir en compte”, (16:45), tot i que “pot ser que ho tinguis en compte molt més del que te n’adones”, (16:29). Però tots els educadors s’adonen de la integralitat de la persona i la tenen en compte en la seva acció, (15:53). “No existeix tampoc aquell que no s’adona de res i que no té en compte res”, (15:54).

Els docents que fan accions insisteixen en determinats aspectes d’estil o manera de fer com la personalització, l’estima pels alumnes, el respecte, acompanyar el camí de l’alumne/a (“que els altres trobin el seu propi camí” i no pas que “els altres hagin de fer el nostre camí”, 4:37).

Hi ha una acció que deriva de la sensibilitat i comprensió que el/la docent té de la integralitat: “quan tens una mica de sensibilitat, i tu creus en això, t’és igual [si no està clar en la programació i objectius, si manca formació, si hi ha molta

feina...] i ho fas”, (6:43). Aquesta comprensió és la que hem desenvolupat en la propietat 3 de “Comprensió de la integralitat de la persona que considero”. Pel que fa del pas de la consciència a l'acció aquí hi afegim la importància de la intuïció del docent (2:62) i de l'actitud, especialment en la dimensió relacional o de vincle entre el professor i l'alumne/a. El que vincula al professor amb els alumnes d'una manera positiva per a l'aprenentatge no són tant les activitats com l'actitud del docent, (9:17).

La influència del gènere en l'acció

Sobre si la diferència de gènere en l'alumnat influencia en l'acció de manera unànime es despon que no es fan diferències, (23:36, 19:2), que no es fa distinció. (19:2, 21:33): “no em miro diferent nenes de nens”, (23:47), “no distingeixo, no explico diferent”, (21:32).

La comprensió igualitària de la persona porta a dir: “No se m'acudeix fer diferències”, (19:4), “no m'influeix a l'acció. 17:20, 19:6, “el tracte és igual”, (17:21). La consciència de les diferències no té un efecte discriminatori, (23:5).

Però això no treu que el tracte amb les persones sigui diferenciat (18:28, 18:27, 18:28). Que hom senti que està diferenciant alguns moments (20:31, 23:42, 23:2, 23:11) i que quan hom personalitza i es pensa “en algú en concret, llavors, depenent de les seves circumstàncies personals potser el fet de ser nen o nena podria arribar a tenir alguna importància”, (20:26).

Hi ha alguna resposta diferenciada conscient per empatia de gènere: “a vegades és més fàcil connectar o m'ha sigut a mi més fàcil, connectar o diguéssim empatitzar, podríem dir, més amb algunes nenes, no et diré amb totes però amb algunes nenes, potser en proporció més amb nenes que amb nens”, (23:12), afirma una mestra de primària. També hi ha una empatia per la condició social, com és l'atenció a “alumnes magribines que arriben i necessiten més ajut per adaptar-se, tenia una actitud d'ajudar-les d'una manera diferent”, (23:44).

Però distingir no suposa discriminar, (18:35): “veiem que són diferents però no discriminen. No tenim actituds que separin”, (23:4). Tanmateix a vegades a apareix el dubte: “no ho sé si aquesta diferència m'afecta, en com me'l miro o el deixo de mirar o com intervenc, mmm... Jo diria que no”, (23:8).

Sí que hi ha una acció educativa conscient, de desproblematitzar la necessitat que senten alguns i algunes alumnes de definir-se sobre la identitat de gènere, (18:22 18:23), a invitar a l'autonomia personal (18:30-32), a evitar els clixés de gènere, (20:29, 20:30), a lluitar contra les actituds masculistes, (18:34), i a reduir la pressió en la definició en la polaritat de gèneres: “no tot és tan binari”, (18:21).

Pel que fa al llenguatge i actitud es reconeix la dificultat d'adonar-se del llenguatge i actituds no igualitàries que prioritzen el gènere masculí, (20:32). Tal com hem vist en el capítol 4, apartat 4.6.7 (Aspectes de gènere en la codificació), els conceptes masculins tenen una presència quasi 3 vegades superior als conceptes femenins quan ens referim a terme propis del món de l'escola. Aquesta proporció varia entre una presència equilibrada, quasi 1 a 1, fins a utilitzacions molt elevades (major a 10 vegades) de termes masculins en relació amb els femenins, tant en dones com en homes.

Actuant responent als i a les alumnes

Considerem ara l'acció del/de la docent que es dona entre la preparació i moments anterior a l'inici de la trobada amb els alumnes i les accions en finalitzar aquesta trobada. El professorat pot tenir hàbits associats als moments anteriors i posteriors de l'inici d'una classe, arribar amb temps, (23:33), tenir temps per preparar la classe, “repasso breument el que tinc anotat de la classe anterior”, (17:1), o analitzar allò que ha anat bé (17:6).

Però la part més important de l'acció és la que es dona en la trobada mateixa a l'aula. Aquesta acció s'agrupa en dos grans subgrups: el d'actituds que hom té o procura tenir i el de l'acció concreta de relació i conducció de la classe.

Mirar (17:3, 20:11), observar, voler “entendre el que els passa personalment i familiar”, (17:9), tenir sentiments de comprensió i acceptació de les limitacions en el cas d'alumnes amb dificultats acadèmiques, (17:12) o procurar satisfer els alumnes interessats per la matèria, amb ganes d'aprendre (19:17), esforçar-se per tenir calma (17:10), interessar-se per ells, per com estan, (21:36), estar pendent en funció de situacions personals (23:22), etc, són actituds actives que trobem en el professorat a l'aula.

Resultat d'aquestes actituds d'observació, de copsar com arriben els alumnes, hom pot prendre accions per conduir la classe: “segons la seva actitud continuo amb el que tenia programat o canvio”, (17:3), no m'importa deixar la matèria i tractar el tema que els preocupa (17:4), afirma una professora de primària i secundària obligatòria.

És molt important aquesta actitud d'adaptació a la situació que el professorat identifica en els alumnes fruit de l'observació. Hom aprofita “inèrcies que es creen o [modifica] en alguna cosa el que portava preparat per ajustar-me millor o ... els interessos dels alumnes que van sorgint a partir de les seves preguntes” (20:21).

Una professora de formació professional ho formula en termes de connexió, de captar l'atenció de l'alumnat. Davant d'una situació en què es copsa que l'alumnat no està prou atent, que està cansat, “passem a parlar d'alguna cosa relacionada amb el tema, però que em pugui servir”, (21:12)...els “explico molt... intento explicar-los-hi batalles. Un dia em va passar això” (21:17), els fa preguntes arran del que ha explicat, “tu saps per què et serveix la densitat a l'empresa, a una fàbrica?” (21:18), planteja problemes de casos reals davant dels que cal optar entre diferents alternatives que invita a discutir, (21:41).

La influència de la comprensió que el professorat té de l'alumne/a el porta a “adaptar els exemples, fent-los més quotidians, repassant abans de cada tema els conceptes bàsics anteriors, fer alguns "jocs o exercicis o passatemps" relacionats amb la matèria”, (19:18), afirma un professor de batxillerat.

L'acció explícita de l'aula en referència a la comprensió que el professorat té dels i de les alumnes és una combinació de diversos elements. Per una banda d'accions metodològiques que s'han previst i que s'adapten en la situació concreta de l'aula o que s'improvisen en funció d'aquesta situació. “Cerco ràpidament recursos, sobretot paraules, per captar l'atenció de tothom” (20:5), “cal que posi en marxa la creativitat, la memòria de recursos i tot el que puc”, (20:22), hom va pensant les estratègies que li poden servir (22:17).

Un altre element és de resposta a situacions individuals dels i de les alumnes: “el que jo intento és que el de la ira sigui capaç de col·locar-se en una altra banda perquè tothom es pugui expressar amb llibertat, i el de la por, doncs, que sigui capaç de deixar-nos compartir el seu ésser intern que segur que és meravellós”, (22:14), afirma una professora d'educació física.

Finalment un tercer element és el de cercar moments o propiciar situacions per donar respostes o suports específics a persones o grups partint de la matèria que s'està treballant (22:19, 22:23).

Dins d'aquesta relació entre el professor o professora i el o l'alumne/a trobem en la cloenda de la classe el feed-back: “si la classe ha anat bé els hi dic i els animo”, (17:11), “valoro el seu progrés encara que sigui petit o poc perceptible”, (17:13).

Dimensions

L'acció fruit de la consciència de la integralitat, pot variar segons diferents paràmetres. De la lectura de les cites, de les codificacions n'identifiquem com a variables la quantitat d'acció, la programació de l'acció, l'explicitació de l'acció i la implicació relacional en l'acció.

Quantitat i qualitat de l'acció

L'acció que es deriva de la consciència mobilitzadora pot ser molt esporàdica, implícita, que es fa presents en alguns detalls del dia a dia, o pot tenir un presència més abundant i donar lloc a activitats que tenen lloc en la programació dels dies. Hi ha educadors que no introdueixen cap acció, n'hi ha que en determinades situacions introdueixen alguna acció, expliquen alguna cosa que creï millor ambient, “dient tonteries o explicant un acudit”, (16:60), i altres que de manera sistemàtica, de manera programada o espontània, introdueixen accions: “vaig aglutinant eines, que serien com asos a la màniga que els treus en el moment que et fan falta”, (2:97).

En aquesta mateixa dimensió identifiquem la qualitat de l'acció, és a dir, de l'acció espontània i poc elaborada, com la d'explicar un acudit, a l'acció preparada -tot i que s'introdueixi espontàniament, amb una voluntat explícita, com introduir accions que suposin “obrir la porta a la dimensió no professional a l'aula, és a dir, treballar més el terreny del jo, el terreny de l'opinió, el terreny de la vivència, el terreny de les emocions”, (13:73).

Dins de la qualitat de l'acció hi ha també variació en l'actitud i l'estil com es duu a terme l'acció per part del docent. Per a alguns docents no hi ha cap explicitació de l'estil i en canvi a altres subratllen la importància del respecte, del no jutjar, (4:10), de la consciència de l'asimetria docent-alumne/a i de la humilitat amb què s'ha de fer l'acció, (5:79), en el tracte que dona als alumnes, com els anomena, com se'n cuida, com se'ls estima, (15:36).

Programació

En aquesta dimensió variem entre l'acció espontània i l'acció programada que té un lloc en l'horari setmanal. Dins de l'acció programada hi trobem les accions

programades en funció del contingut (per exemple temps per fer una determinada activitat que inclou alguna acció adreçada a alguna dimensió de la persona, sigui relaxació, silenci, atenció plena, escoltar una poesia, etc., 2:12, 11:43) i els temps programats que permeten diversitat d'accions, com és el temps per a “activitats de dinàmica de grup tutorial, o de dinàmica de grup amb mestres”, (2:92). En un altre extrem tindríem l'acció que no es programa: “jo tinc programada la sessió, però depèn de com veig com està el nen, puc canviar la sessió”, (3:7),

Explicitació

La dimensió d'explicitació és propera a la de programació i a la de qualitat de l'acció, però es diferencia d'aquelles perquè aquí es subratlla la dualitat implícit-explicit: fem accions que s'adrecen explícitament a tenir cura de les dimensions de la persona o no fem accions sense fer aquesta explicitació. Quan una mestra ens diu que si li pregunto que està fent “com una feina planificada, t'hauria de dir “res”. Però al mateix temps t'hauria de dir “tot”, (2:7). D'una manera propera s'afirma el mateix quan la mateixa persona afirmava sobre l'atenció a la integralitat que “això, tota la vida ho hem treballat”, (2:63). Una altra mestra deia: “havia tingut un grup de nanos que estaven molt rebotats molt rebotats, i començava doncs, fent una estona de... de meditació. Ara en diríem meditació, en aquell moment no era meditació, en aquell moment era com d'apaivagar el neguit”, (8:4).

Trobem, doncs, variació entre explicitacions del fet que fem activitats de respiració, ioga, relaxació, cinesiologia i dir simplement que apaivaguem el neguit o que es creen situacions per a l'aprenentatge.

Implicació relacional

Hi ha persones que insisteixen en la dimensió relacional sobre la qual cal voler incidir i altres que fan referència indirecta a la dimensió relacional. “La part social

l'has de contemplar, de quin punt partim i on pot arribar, tant el nen com el grup. Fonamental", (6:18). Són persones que consideren que en el vincle hi ha "el quid de la qüestió [de l'aprenentatge],...és el que ajuda que els aprenentatges siguin de caire significatiu, quan més vincle hi ha aquí més significatiu és l'aprenentatge, (5:30). Per a altres persones la importància de la relació es situa més en si permet o no un bon desenvolupament del temps de classe, (16:26).

Troblem variació en aquesta propietat per exemple entre un professor de batxillerat que subratlla el seu interès per als alumnes que tenen interès en l'aprenentatge (19:17) i una professora de primària i secundària obligatòria, que remarca els sentiments de comprensió i acceptació envers els alumnes a,b dificultats acadèmiques (17:12).

5.3.6 Propietat 6: Experiència personal

Tenir cura de la integralitat i senceritat dels alumnes, en la diversitat de casuístiques que trobem suposa una experiència. Parlem aquí d'experiència més que de vivència, com parlàvem en una propietat de la primera hipòtesi de categoria central (Veure Annex 11), perquè aquesta categoria central subratlla la consciència i la seva elaboració més o menys explícita d'una vivència.

També hem considerat que representava més les dades recollides en les entrevistes distingir entre la propietat Autoconsciència i la d'Experiència, en lloc d'unir-les en una sola propietat que podríem haver denominat consciència personal.

L'experiència que fa l'educador/a té un primer moment en què es dona un sentiment o emoció i que porta, en un segon moment, a una experiència. L'experiència la dividim en experiència subjectiva, experiència professional i experiència relacional. Dins d'elles hi haurien experiències que porten a valorar la integralitat i altres que l'experiència és negativa o relativitza la integralitat.

a) Sentiment

És força divers el sentiment primer que reconeix un mestre o professor fruit d'alguna activitat de cura de la integralitat, o de l'estil i manera de fer amb que se n'ocupa integrat en el dia a dia de la seva feina.

Troblem reaccions molt poc definides com “em sento millor”, (12:76, 1:44), “Doncs em sento bé amb mi mateixa”, (8:33), “això em fa sentir molt bé, molt millor”, (5:35). Hi ha docents que “potser disfruten més també fent-ho, d'ocupar-se d'uns altres aspectes dels alumnes, de parlar amb els pares... i de fer aquestes sessions de tutoria, etc. (16:15).

També es palesen sentiments més emocionals com la tendresa (13:4) o l'emoció intensa davant el que es dona a l'aula: “Jo em puc arribar a emocionar, de fet, perquè a vegades veus, sobretot en dinàmiques de parella [activitat d'educació física-emocional], veus accions cap a l'altre amb una tendresa... amb una cura”, (1:25), vivència que produeix satisfacció i agraïment, (1:26). Sigui l'estil, la manera de fer o accions concretes d'atenció a la integralitat de l'alumne/a, al/a la mestre o professor/a li donen “tranquil·litat i ... també la pau que necessita, (11:102).

El/la docent també té el sentiment de la importància de dur a terme aquestes iniciatives (11:40), i que “és més important del que em semblava”, (6:48). Aquest sentiment no és només individual: “Tothom acaba adonant-se que això és molt important” (2:50).

El/la docent fa també l'experiència que el que fa -ocupant-se de la integralitat- és quelcom normal i senzill (6:46, 6:48), que és una revolució (6:64).

El sentiment anterior el podem viure amb reciprocitat, és a dir, allò que faig per als alumnes “a mi també em fa bé”, (7:44), perquè respon a coses que hom fa

per a si mateix, i que en fer-ho també per als alumnes repercuteix també en la persona del docent (7:45), perquè d'aquesta manera “col·labores en el benestar de la gent i al mateix temps, el teu, perquè tot va junt”, (6:55).

b) Satisfacció subjectiva, íntima, vocacional

Fruit de tenir cura de la integralitat el/la docent fa una experiència, que té un moment subjectiu, íntim, vocacional que hem descrit anteriorment: “Jo em sento més plena, jo em sento més a gust”, (5:34, 6:54); em sento “viva!, bàsicament”, (2:30), “és el que dona sentit a la meva feina”, (6:54), “em connecta, crec, amb la meva missió de vida”, (4:48), “em sento mooolllllt [emfatitzat] alineada amb l'escola, amb la missió, i em sento com molt orgullosa de ser peça d'aquest engranatge”, (9:48). L'educador/a se sent molt afortunat d'haver “anat a parar a una escola en la que porto molts anys, que m'ha permès continuar per un cantó el meu treball personal, que ha esdevingut un treball professional”, (2:19).

c) Satisfacció professional

L'experiència subjectiva inicial pot conduir a una satisfacció professional (acompliment d'objectius professionals) i també una satisfacció relacional (qualitat de la relació professor-alumne): “això em fa sentir molt bé i molt millor, per poder treballar amb ells i per poder... i em fa estar més a prop, em fa estar més a prop d'ells i que ells es puguin apropar també més a mi”, (5:35)²⁰⁷.

Hi ha una satisfacció professional per l'aprenentatge permanent que es dona per la descoberta o l'experiència d'adonar-se “que hi ha eines, que hi ha coses que m'ajuden a calmar el meu espai interior, i que em sento molt millor”, (1:44), en les que el o la docent hi creu i sent necessàries: “quan tens una mica de sensibilitat, i tu creus en això, t'és igual i ho fas, com que dius que es necessita i

²⁰⁷ Ens hi estenem més avall.

a més va bé”, (6:43). Aleshores es veu aquesta educació integral com a “una eina de millora”, (12:48) que té una clara repercussió (6:108).

Aquesta cura de la integralitat aporta benestar i sensibilitat per a un objectiu educatiu i social com és “tenir cura del món en el que vivim”, (8:41).

Per al docent és especialment satisfactori el resultat i impacte d’aquesta cura de la integralitat (“sento que realment ajuda els alumnes”, 1:27; “sí que es nota”, 3:19; que té efectes positius, 12:80), resultat i impacte que constatem a partir dels alumnes (9:45) i del contrast que aporten (“els nens m’ho escriuen”, 6:70), de les famílies (7:41), dels companys (“sóc conscient [del resultat positiu] gràcies al contrast de la gent”, 6:70).

Aquesta constatació pot ser immediata o pot ser posterior: “M’he trobat al llarg del temps amb moltes situacions que dius: això no ho hagués dit que donaria aquest fruit”, (8:29).

Aquest resultat té concrecions com:

- la motivació: “la prova principal que l’educació integral és efectiva és la motivació creixent dels estudiants”, (14:28).
- la satisfacció dels alumnes: “estic contenta, perquè per a mi és important, és veure la satisfacció dels meus alumnes”, (3:23).
- el clima d’aula: “una escola on dues persones estan treballant a nivell d’interioritat i això té una repercussió en la classe, en les famílies i hi ha menys agressivitat”, 4:57; als alumnes els afecta ... i ells també després t’ho tornen, o s’ho tornen entre d’ells”, 11:83; el clima que es difon: “aquesta nena es preocupa pel benestar dels seus companys i companyes i dels mestres. O sigui, generes que hi hagi nens, que es preocupin pel benestar de tothom” (11:104).
- la disposició per a l’aprenentatge: “I llavors estaven... havia rebaixat el neguit, i llavors estaven en disposició de fer la matèria que tocava”, (8:6).
- la creació de condicions favorables: “és com si focalitzes l’atenció en això s’arreglen de cop moltes... es recol·loquen moltíssimes coses en els que

estem perdent molta energia, molts esforços, i per les quals s'està patint mooolt, pares, sistema educatiu, legislació, alumnes, professors", (6:65); "de forma molt senzilla i tot és recol·loca. I estalviem molts esforços i el benestar és generalitzat", (6:104).

- millorar dels resultats d'aprenentatge: "el que és molt bonic, ara, després de tants anys, és que ho tinc tan integrat que jo ho faig, i ni en sóc conscient, però de cop em trobo que al mes, dos mesos d'estar en un grup nou, els nens diuen que mai no han après tant en tant poc temps, diuen coses que a mi em sobten", (6:44).
- l'impacte, entès com a resultat a mig i llarg termini: "la gent està a gust, és a dir, els que hi són tenen la sensació d'aprofitar-ho, els pares tenen la sensació que als alumnes els hi va bé, i després quan surten es desenvolupen bé allà on van", (7:41).
- Creativitat: dur a terme iniciatives d'aquest tipus pot esdevenir una experiència pedagògica creativa: "dona de si moltíssim, moltíssim, moltes inquietuds, suggereixen noves propostes, noves preguntes, noves situacions necessitats d'explicar-te l'experiència personal", (5:78).

d) Satisfacció relacional

Hi ha una satisfacció associada explícitament a la resposta dels alumnes davant d'iniciatives o situacions de cura de la integralitat. Aquesta resposta pot anar associada a copsar com estan els alumnes ("adonar-se d'aquella persona, per la cara que fa, de si li passa alguna cosa o no, encara que no sapiguem què li està passant, 15:57), constatar la satisfacció dels alumnes, (3:23), al reconeixement ("Els nens agraeixen moltíssim, o se senten, notes que se senten a gust quan els reconeixes, com si diguéssim, al marge de tot el grup gran", 11:39), al respecte ("aleshores des del respecte, et fa respectar més l'altre, entendre'l més, i ah, que ell t'entengui més a tu", 5:64), al vincle afectiu satisfactori que es crea entre docents i alumnes, (5:65), i també al feed-back positiu: "he tingut alumnes que m'han arribat a dir: "quan he arribat a la feina, quan he començat en una

feina m'he adonat que era diferent dels altres", (9:67), en el sentit d'adquisició de competències gràcies a una educació que ha tingut cura de la integralitat.

La cura de la integralitat, moure's en l'acció que la té present, que en té cura pot suposar satisfacció per al docent ("són moments joiosos aquells quan un estudiant comparteix una cosa preciosa de la seva vida amb mi, 14:10, " això em fa sentir molt bé i molt millor", 5:35), cosa que ajuda a "poder treballar amb ells", perquè " em fa estar més a prop, em fa estar més a prop d'ells i que ells es puguin apropar també més a mi", (5:35).

Resultat d'aquesta vivència de satisfacció, es donen unes experiències que podem denominar una "experiència educativa, experiència professional", (15:19). Aquestes són unes experiències que "he de comprendre, que he d'integrar, que he de saber analitzar, que no puc viure d'una manera rutinària, mecànica, i per tant que les he d'entendre. L'experiència necessito comprendre-la, o he voler comprendre-la aquesta experiència. I això és el que em mobilitza a actuar, a l'acció, canviar, decidir, a fer, a prendre decisions, a orientar diferent i això és evident que em genera nous aprenentatges (15:20-15:21).

e) Dificultats, relativització, vivència negativa

Troblem que hi ha professors que poden dir: "Al davant hi tinc uns alumnes, a mi m'han contractat per ensenyar coneixements i jo ensenyo coneixements i faig tan bé com sé" (15:75), "jo explico el contingut i ja en tinc prou" (15:17).

Tanmateix es pot dubtar que aquest "ja en tinc prou" s'acabi portant sempre a la pràctica, (15:32). El/la docent a través de la seva pràctica concreta, de com prepara la matèria, com tracta els alumnes, l'interès pels alumnes, "té una visió més àmplia que ell mateix es pensa que té", (15:35), de la cura que té de la integralitat.

Els docents també fan l'experiència de la dificultat de l'acció (dificultat metodològica, (6:38), dificultat per l'asimetria de la relació professor/a-alumne/a, (5:79), dificultat organitzativa (quan el clima d'aula es difícil és més probable que algunes persones siguin “més donades a dir: mira, no vull saber res d'aquest aspecte, jo em centraré en el que he d'explicar i punt”, 16:27).

Però alhora que sent que és normal i senzill i que pot aportar molt a l'educació, també sent que “també és senzill perdre's en aquesta feina i fer altres coses pensant que estàs ... perdre's en aquest camí. Sí que s'ha de filar molt prim, però alhora és que és molt senzill”, (6:64).

També de la dificultat de parlar d'aquesta comprensió de la integralitat “no sé quines paraules fer servir” perquè “fa referència a una realitat que ens costa definir, que ens costa objectivar, de manera clara, científica”, (6:20).

Dimensions:

Polaritat del sentiment

La polaritat del sentiment és especialment percebut en l'entrevistes, però no es pot recollir a penes en les transcripcions. Ho hem intentat amb anotacions incorporades a les mateixes entrevistes. Oscil·la entre l'èmfasi de satisfacció subjectiva, professional alhora molt ostentós a la satisfacció professional, sense gaire èmfasi subjectiu.

Al parlar del sentiment davant de l'acció que té cura de la integralitat trobem expressions com “[em sento] Viva!. Bàsicament [rialla]”, (2:30); “jo em sento més plena, jo em sento més a gust” (5:34); em sento “plena! És el que dona sentit a la meva feina [somrient], (6:54). Aquestes respostes contrasten amb altres que davant la mateixa reflexió responen d'una manera menys expressiva afirmen que “em sento bé amb mi mateixa. Penso que és el que he de fer”, (8:59), o “ jo sóc una persona que a mi em costa molt posar distancia... jo necessito que la relació

sigui així. Penso que ha de ser així”, (9:62), fins a expressions que en la mateixa qüestió sobre el sentiment davant l’acció expressen coses com: “jo penso que el procés d’ensenyament i aprenentatge és una cosa que dura tota la vida, (7:77).

Satisfacció subjectiva

Seguidament plantegem tres dimensions o variacions de la propietat experiència personal que tenen com a element comú la satisfacció. La satisfacció subjectiva, la professional i la relacional. Tots tres tenen aquest substantiu compartit i per això que trobem molta interrelació, i en algunes afirmacions trobem estan juntes aquestes tres experiències. Tanmateix creiem que té sentit significar les diferències a partir del que trobem a les entrevistes.

Hi ha una variació de la propietat de l’experiència personal pel que fa a la satisfacció subjectiva, és a dir, aquella que és íntima, que implica sentiments humans sense que aquests estiguin associats a la funció docent o a la responsabilitat professional. Els distingim de la satisfacció professional perquè així la percebem en les entrevistes. La satisfacció subjectiva pot ser provocada pel que el/la docent viu veient la resposta dels alumnes o pel que el/la docent viu pel que experimenta en si mateix en tenir cura de la integralitat amb els alumnes.

Pel que fa a la satisfacció subjectiva trobem des de vivències molt positives (“jo em sento més plena, jo em sento més a gust”. 5:63, “el que sents és una plenitud, dona sentit a la vida”, 6:55), i un extrem de vivències desagradables com quan no aconsegueix que el seu esforç per tenir cura de la integralitat reeixí, (16:26).

Satisfacció professional

La satisfacció professional és una dimensió de variabilitat de la propietat de l’experiència personal que ens indica com la cura de la integralitat provoca diversitat de satisfacció pel que fa a objectius professionals, a assoliment o no de resultats propis de l’ensenyament per part dels docents.

La satisfacció professional varia al llarg d'uns temes al voltant de l'educació dels alumnes i d'uns altres temes al voltant del treball professional del docent. La variació entorn de l'alumne/a la trobem en aspectes de l'aprenentatge i de condicions del seu aprenentatge: la motivació, la curiositat, l'interès, les ganes d'aprendre (2:46, 5:86, 7:21), la satisfacció pels espais més explícits d'atenció a la integralitat, (5:92), l'assoliment d'objectius educatius ("hi ha molt de creixement de l'alumne, de creixement de la persona", 5:2) o la possibilitat de crear condicions molt favorables per al creixement i aprenentatge ("és una revolució", 6:64). També hi ha l'experiència de constatar com no té bona resposta una pràctica que s'ha proposat, (5:59), o que hi ha alumnes que no tinguin cap interès per alguna proposta que ha plantejat el/la docent, (1:52).

La variació entorn del docent varia al voltant de com aquest sent que ajuda més o menys per fer la seva feina com : "estar més a prop, em fa estar més a prop d'ells i que ells es puguin apropar també més a mi", (5:35), el bon funcionament del grup d'alumnes, (1:25).

Com a variació d'aquesta propietat tenim que la vivència que fa el/la docent pot variar entre la vivència molt satisfactòria per la cura de la integralitat i el "ja en tinc prou donant classes i continguts i prou".

Satisfacció relacional

Hi ha una dimensió de la propietat de l'experiència que varia en el grau de satisfacció que es transmet. Aquesta satisfacció és bidireccional, la que el/la docent viu en relació amb els alumnes i la que ell percep que els alumnes viuen en relació amb ell. Aquesta satisfacció relacional varia entre la seva explicitació molt clara, i que no s'esmenti res sobre ella (amb la qual cosa no estem dient que no es reconegui, sinó que no s'ha considerat rellevant per expressar-ho en una entrevista).

“Estic contenta, perquè per a mi és important, és veure la satisfacció dels meus alumnes. Per a mi és el més important”, (3:23), comenta una mestra en parlar del que li suposa aquesta manera de fer que té en compte la integralitat dels alumnes. Afirmar una altra: “El que és molt bonic -afirma un docent responnent a com responen els alumnes a una educació curosa amb la integralitat- és que, els nens diuen que mai no han après tant en tant poc temps, diuen coses que a mi em sobten”, (6:44, 6:102). En el sentit recíproc, una mestra afirma: “Els nens agraeixen moltíssim, o se senten, notes que se senten a gust quan els reconeixes, com si diguéssim, al marge de tot el grup gran”, (11:39), afirma una mestra. En un altre extrem trobem les situacions en què aquesta relació no és satisfactòria, (13:32).

I recordant l'etapa de formació una de les persones entrevistades diu que “Jo recordo aquest professor per com es vestia. Clar. Com es vestia, com em tractava, o sigui la dimensió personal”, (8:50) i una altra afegeix: “els avis, o els pares o així, quan parlen d'aquells aprenentatges que realment van ser significatius, et parlen de la relació que tenien amb el mestre, et parlen de la relació amb les persones”, (5:44).

6 Discussió

La pedagogia és una ciència que camina de bracet amb la sociologia, la psicologia i sobretot, l'antropologia.

Cita de l'entrevista 15 (15:31)

No som *ego cogito*, sino *ego percipio*.

Octavi Fullat

6.1 Introducció

En aquest capítol durem a terme la discussió dels resultats obtinguts en la codificació oberta, la codificació axial i la codificació selectiva. Després d'una breu presentació dels resultats i de comentar com aquests responen a les preguntes i propòsit de la recerca, debatrem la categoria central que emergeix del procés de codificació i la categoria integralitat i senceritat, que forma part de la categoria central però alhora és una categoria emergent de la recerca.

En un segon moment proposarem un seguit de reflexions al voltant de les propietats de la categoria central que ens suggereixen línies d'acció que poden tenir implicacions teòriques i pràctiques per al sistema educatiu. En el capítol vuitè de Limitacions i projeccions presentarem les limitacions amb les quals ens hem trobat en aquesta recerca i la reflexió sobre altres possibles futures recerques relacionades que considerem que podrien tenir interès.

6.2 Comentari breu dels resultats

Com a resultat de l'aplicació de la metodologia de la Teoria fonamentada hem arribat a la categoria central que hem denominat “tenint consciència de la senceritat i/o integralitat dels i les alumnes i sentint la seva influència”, que el/la docent té davant dels seus alumnes, que de manera breu expressem com a *consciència mobilitzadora*.

Aquesta categoria central ens ha portat a proposar una categoria antropològica que hem denominat senceritat i integralitat, per tenir en compte la totalitat de la persona que és l'objecte de la consciència mobilitzadora. Aquesta categoria es deriva de la comprensió que el/la docent té de l'alumne/a, i que formula de moltes maneres: totalitat, totes les dimensions, persona, dimensions humanes a més de les cognitives, etc.

El/la docent percep, considera, sent l'alumne/a com una totalitat i aquesta percepció i comprensió condicionen la seva acció, sense que aquí analitzem quin tipus o grau de percepció i comprensió tingui, ni quin tipus d'acció en derivi. El/la docent s'adona de la importància d'aquesta comprensió o percepció²⁰⁸, i experimenta com ocupar-se en algun grau de la integralitat i senceritat de l'alumne/a —més enllà que la presentació dels continguts de la seva matèria i de dur a terme els objectius d'ensenyament que s'hagi proposat— beneficia l'aprenentatge de l'alumne/a.

La consciència mobilitzadora queda explicada per les propietats següents:

Origen d'aquesta consciència o sensibilitat.

Aprenentatge d'aquesta consciència o sensibilitat.

Comprensió de la integralitat de la persona que considero.

Autoconsciència d'aquesta consideració de la persona.

²⁰⁸ Utilitzem aquest parell de conceptes, comprensió i percepció, i més endavant el de consciència i sensibilitat, per recollir la referència molt propera que es fa a les entrevistes a un adonar-se més aviat conceptual, de copsar mentalment i a la comprensió més aviat sensitiva. Seria objecte de nous estudis discriminar més aquesta proximitat dels significats.

Accions que es deriven d'aquesta autoconsciència.

Experiència personal en tenir la cura de la integralitat dels alumnes.

Aquestes propietats varien, cadascuna d'elles, al voltant d'una sèrie de dimensions. El desenvolupament de les propietats i dimensions basant-nos en el contingut de les entrevistes ens permet enriquir la descripció de la consciència mobilitzadora.

Les dimensions de les propietats són:

Propietat 1: Origen d'aquesta consciència o sensibilitat.

Dimensions:

- Diversitat de caràcters, actituds i vocacions.
- Autodescoberta, o descoberta personal a causa de l'experiència.
- Influència familiar i cultural.
- Influència de l'escola i de les etapes infantils i juvenils.
- Formació i lectures.

Propietat 2: Aprenentatge d'aquesta sensibilitat.

Dimensions:

- Aprenentatge en l'acció (aprendre fent, experiència d'aula).
- Formació (universitària i no universitària).
- Aprendre dels altres i amb els altres.
- Activitat docent.
- Lectura i reflexió personal.

Propietat 3: Comprensió de la integralitat i senceritat de la persona que considero.

Dimensions:

- Plantejaments sobre la integralitat i la senceritat.
- Definició i estructura de la integralitat i la senceritat.
- Repte per parlar-ne.

- Denominacions emprades.
- Components²⁰⁹ de la integralitat i senceritat que es manegen.

Propietat 4: Autoconsciència d'aquesta consideració de la persona.

Dimensions:

- Grau de consciència.
- Claredat i explicitació.

Propietat 5: Accions que es deriven d'aquesta autoconsciència.

Dimensions:

- Quantitat i qualitat d'acció.
- Programació.
- Explicitació.
- Implicació relacional.

Propietat 6: Experiència personal en tenir la cura de la integralitat dels alumnes.

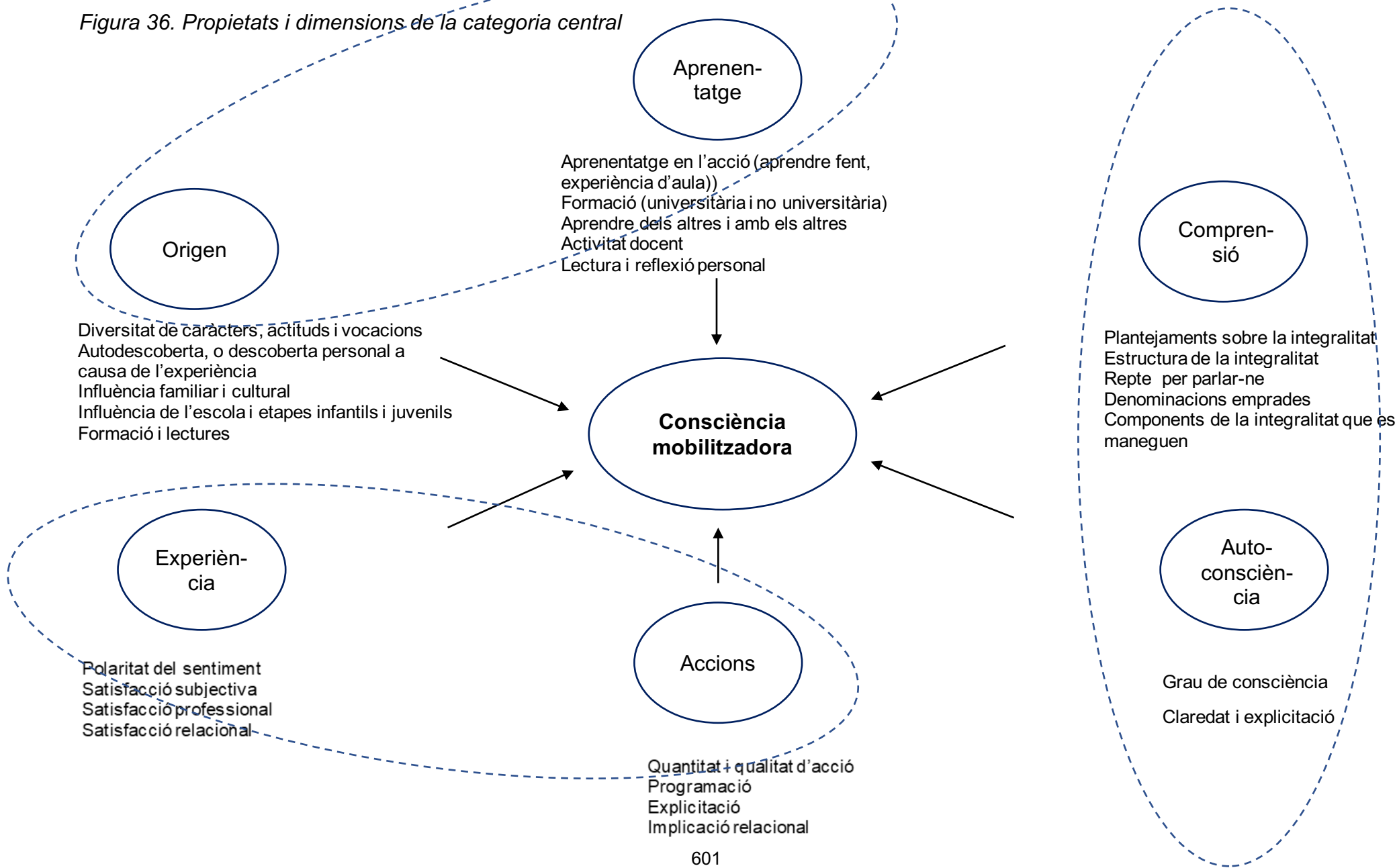
Dimensions:

- Polaritat del sentiment.
- Satisfacció subjectiva.
- Satisfacció professional.
- Satisfacció relacional.

D'una manera gràfica tenim la representació següent:

²⁰⁹ A l'anàlisi duta a terme en el capítol 5, en el desenvolupament de la propietat 3a, hem distingit entre definició i estructura (com articulem els elements) i components o detall dels elements de la integralitat o senceritat.

Figura 36. Propietats i dimensions de la categoria central



Aquesta consciència mobilitzadora:

- És fruit d'aprenentatge alhora que està influïda pel seu origen.
- La persona docent té una comprensió intel·lectual de la integralitat de l'alumne/a i en té una consciència vivencial.
- Influencia l'acció de la persona docent que alhora té una experiència d'aquesta acció.

Desenvolupant breument aquestes propietats²¹⁰, a l'origen d'aquesta sensibilitat o consciència hi trobem factors interns com el caràcter, la manera de ser, la vocació, és a dir, factors intrínsecs. Hi hauria també allò que anomenem com autodescoberta, que respon a alguna inquietud, necessitat o carència. També hi trobem factors externs: la influència de la família, de l'escola, d'alguns professors o professores que hem tingut, de lectures, d'aprenentatges que hem fet a l'aula amb els/les alumnes, alguna formació en què hem participat. Aquests factors interns i externs influencien per tenir una major consciència de la pròpia integralitat i senceritat, i de la importància de tenir-ne cura a l'aula.

Aquesta sensibilitat s'aprèn, s'aprèn en lectures, en contacte amb companys professors i professores. És molt important l'aprenentatge a partir de la praxi a l'aula, en què el factor temps —anys d'experiència— és un factor determinant, la reflexió personal, complementada amb lectures i accions formatives.

Pel que fa a la comprensió de la integralitat i senceritat de la persona, trobem una gran diversitat d'aspectes i situacions. La comprensió en general és poc tematitzada, però convençuda (2:111). Per una banda tenim el concepte mateix del que estem parlant, de la integralitat o senceritat, el concepte més abstracte, encara que no el formulem de manera explícita. D'aquesta realitat en parlem de moltes maneres, en conceptes que creem espontàniament, o que obtenim de lectures, de formacions, de converses. Trobem dificultats en aquesta conceptualització, el concepte en si mateix, que pot ser difús, cosa que ens dificulta referir-nos-hi. Aleshores fem servir conceptualitzacions molt diverses de

²¹⁰ Resumim el que hem desenvolupat en el capítol 5 de Conceptualització.

les més genèriques, a les més metafòriques o simbòliques. Però en tots els casos percebem l'alumne/a i hi pensem com a senceritat o integralitat, percebent la multidimensionalitat.

Les dimensions, o els aspectes d'elles, que els docents formulen i reconeixen en els i les alumnes, sovint de manera no sistemàtica, les agrupem en aquelles en què es miren a l'alumne/a en si mateix, i aquelles en què miren alumne/a en relació amb el context. Algunes persones, en general poques, estructuren aquestes dimensions seguint un model propi o extret d'alguna escola psicològica, filosòfica o antropològica. I finalment el/la docent s'adona de la importància d'aquesta comprensió de la persona per dur a terme una educació integral²¹¹.

La persona docent té una autoconsciència d'aquesta integralitat o senceritat, influïda evidentment per l'origen i per l'aprenentatge que n'hagi fet. Aquesta autoconsciència està condicionada pels mateixos factors que anomenàvem interns en la propietat primera d'origen: la sensibilitat, l'actitud, el caràcter, aquells aprenentatges que van fer a la formació i que van ser especialment significatius. També aquesta autoconsciència s'alimenta del retorn que obté de les accions que fa.

Aquesta consciència es trasllada a l'acció, ja sigui influent en com el/la docent fa el que fa, en actituds i relacions amb l'alumnat, en iniciatives didàctiques. Les persones docents queden influïdes per aquesta percepció o consciència de la integralitat i això condiciona la seva acció, perquè senten que afavoreix els seus

²¹¹ Ens referim a la perspectiva que apareix com a més evident i de consens entre el professorat que és la de l'educació integral com aquella que es refereix a la persona de l'alumne/a i les seves dimensions. Seguint el que obtenim de les dades, tota l'educació és, en sentit genèric, integral. No existeix una educació integral i una educació no-integral. Quan parlem de dur a terme una educació integral insistim en l'atenció a diverses o "totes" les dimensions de la persona a les quals aquella ens invita a atendre, i que els marcs legislatius, i la sensibilitat i formació del professorat han contribuït a donar-li més importància.

No ens referim a una altra perspectiva que a penes ha aparegut en la recerca, per bé que és molt propera i que mereixeria una nova recerca, que és la d'educació integral com aquella que implica el conjunt d'actors que intervenen en l'educació, dins de l'escola i en el conjunt escola i el seu entorn (escola, família, altres actors que ofereixen activitats extra-escolars, suports educatius, etc.). S'ha desenvolupat aquesta reflexió en el capítol tercer.

objectius pedagògics, a banda de la importància que hi puguin reconèixer per a l'educació dels i de les alumnes. Les accions que es deriven d'aquesta autoconsciència poden ser de les més explícites a les més implícites, i que formen part de la manera de fer o de conduir l'activitat amb ells i elles en les coses més quotidianes de l'aula.

Aquesta consciència mobilitzadora ens du a fer una experiència personal que té diverses vessants de les més subjectives i íntimes a les més professionals, d'acompliment d'objectius, a la d'experiència relacional satisfactòria. També es dona l'experiència de la dificultat, relativització, i la vivència negativa d'iniciatives que pretenen tenir cura de la integralitat o senceritat dels alumnes.

De la lectura de les propietats i dimensions de la comprensió de la persona de la categoria central, es palesa la diversitat de llenguatge i de maneres d'entendre educació integral i de la integralitat de l'alumne/a, que presenta diferències substancials entre les persones entrevistades. Al mateix temps es concentra la comprensió de l'educació integral al voltant d'alguns àmbits de la persona que hem identificat (cognitiu, corporal, emocional, relacional, etc.), i es consideren menys alguns aspectes d'aquests àmbits, i alguns àmbits en si mateixos. Per exemple l'àmbit corporal està molt poc considerat. L'àmbit comunicatiu, també està molt poc tingut en compte, per bé que en aquest cas aquest àmbit podria quedar implícit dins de l'àmbit competencial, o de l'àmbit cognitiu (tanmateix en qualsevol dels casos els conceptes de l'àmbit comunicatiu tenen molt poca consideració).

Si mirem la distribució de conceptes dins de cada àmbit també ens adonem que tenim un nombre reduït de conceptes per parlar de la diversitat de les dimensions de la persona. Només onze conceptes són utilitzats o estan presents en més de la meitat de les entrevistes. Per parlar de l'educació integral, i per parlar de la persona a la qual s'adreça aquesta educació integral, es coincideix en pocs conceptes.

També veiem com algunes persones disposen d'un llenguatge molt ric i variat per parlar d'una educació integral, i d'altres tenen un llenguatge amb menor diversitat de conceptes per parlar-ne. Considerem que podria ser d'interès fer una recerca per conèixer com la riquesa i la varietat de llenguatge, i de conceptualització, està associada amb l'activitat que es du a terme tant en la quantitat com en la qualitat de les propostes educatives que es poden fer per a una educació més integral. De manera intuïtiva percebem que hi ha una correlació entre aquestes variables, que caldria estudiar seguint models quantitius. La desigual dimensió de les entrevistes i la no homogeneïtat de les qüestions que s'hi tracten no ens permet deduir aquesta correlació amb una significació mesurable.

No pretenem deduir una antropologia de l'alumne/a a partir d'una recerca feta amb la Teoria fonamentada. Els àmbits en els quals hem agrupat els conceptes apareguts a les entrevistes són temàtics —per un assumpte principal comú— o funcionals —per alguna acció pròpia o característica que els genera—, per poder recollir allò que han dit les persones entrevistades. Considerem que és totalment justificable fer-ne una agrupació diferent i sota epígrafs diferents. El que podem dir és que aquests conceptes formen part de les dades de la recerca i ens parlen de la comprensió que els docents tenen dels i les alumnes, que són comprensions diferents. Aleshores ens podem plantejar si a banda que cadascú tingui la comprensió que tingui, la que elegeixi, la que li vagi bé, podem proposar una diversitat limitada de mirades de la persona docent cap a alumne/a desenvolupades sistemàticament, que tinguin present aquesta integralitat i senceritat.

Aleshores més que una única antropologia o un model únic, que seria objecte d'un debat d'antropologia filosòfica i pedagògica, proposem que es presentin als docents possibles mirades que considerin la integralitat o senceritat dels alumnes: des de propostes temàtiques i funcionals com la que aquí hem elaborat, a propostes que provenen de la reflexió que han dut terme altres persones, o que es fan servir en diferents escoles de pensament.

En aquesta recerca trobem que algunes poques persones expressen uns esquemes de comprensió de la persona que considerin en algun grau la diversitat d'àmbits de la persona. Són les comprensions tipus: coneixements, emoció i creativitat; cos ment, emocions, relació i transcendència; cos, ment i esperit; gustos actituds i motivació; intel·lecte, esperit, psiquisme i relació; cos, intel·ligència, emoció, esperit.

Es tractaria de completar aquestes petites descripcions de l'estructura de la persona, i de desenvolupar-les, al costat d'aquella que es deriva d'aquesta recerca amb els seus quatre àmbits interns i quatre àmbits externs, i altres propostes com les que aporten diferents escoles i autors (tradició clàssica, intel·ligències múltiples, personalisme integral, psicologia de l'aprenentatge, etc.) que debatem més avall.

Més que buscar, doncs, una proposta única, o una estructura única per comprendre la persona, la reflexió sobre les propietats i dimensions de la categoria central ens porta a pensar que seria bo que cada docent pugui, en primer lloc, conèixer, experimentar, percebre en si mateix/a, les dimensions d'alguna o algunes de les diferents propostes. I, en segon lloc, pugui experimentar com una comprensió més àmplia o enriquida de la persona de l'alumne/a pot ajudar la seva acció docent en tant que incrementa la comprensió que pot tenir de la integralitat i de la senceritat de l'alumne/a.

6.3 Resposta a les preguntes i objectius de la recerca

Al començament de la recerca teníem la voluntat d'aprofundir en la comprensió del concepte d'educació integral. La finalitat inicial de la recerca havia estat dur a terme una reflexió sobre l'oportunitat o necessitat d'una categoria pedagògica que considerés la complexitat de la subjectivitat humana en relació a l'educació integral, la seva denominació, i el desenvolupament d'aquesta categoria en l'estratègia educativa. Sota aquesta finalitat plantejada en el Pla de recerca hi

havia una pregunta general sobre l'educació integral, sense saber d'entrada per on enfocar aquesta pregunta. Què vol dir educació integral? És possible fer una reflexió que ajudi a donar més contingut a aquesta educació? Quin és l'objecte de l'educació integral? Quin és l'abast de l'adjectiu integral aplicat a l'alumne/a? Què pressuposa l'educació integral? Què estan entenent els i les docents quan es proposen que l'educació sigui integral?

Aquestes eren les preguntes d'investigació primàries que quedaven recollides en les qüestions següents:

- Com entendre l'educació integral des de l'experiència dels docents? Això vol dir aprofundir en com el/la docent entén, viu, es situa, respecte a l'educació integral, i com hi actua i què li suposa.
- Com el/la docent entén, percep, sent l'alumne/a en aquesta voluntat que l'educació sigui integral?

Ens vam plantejar també una sèrie de preguntes secundàries, però plenament lligades amb les anteriors: Com parlar de l'alumne/a per a aquesta educació integral? Podem trobar una comprensió de la persona de l'alumne/a que ens ajudi pensar en el destinatari de l'educació integral, en el què i en el qui de l'alumne/a? En tenim prou parlant de l'alumne/a com a subjecte de l'ensenyament i el subjecte de l'aprenentatge, consideració molt implícita i a vegades obviada en les reflexions sobre l'educació? A propòsit de parlar que l'educació sigui integral, podem aportar reflexió, èmfasi i profunditat sobre la comprensió del qui és i què és l'alumne? Tenim la necessitat d'una categoria antropològica que ens ajudi a dur a terme el que denominem com a educació integral? I si tenim aquesta necessitat, quins components hauria de tenir aquesta categoria, i com podríem arribar a una formulació, tant de la categoria o com dels seus components, que ens pugui servir per atendre el que hem identificat com a necessitats o interessos durant el procés de recerca?

A partir del Pla inicial de recerca i de les preguntes anteriors ens proposàvem, doncs, comprendre com les persones docents entenien l'educació integral i com

la seva acció docent quedava configurada per a aquesta finalitat educativa. Seguint amb aquest propòsit ens volíem preguntar si hi havia alguna categoria antropològica que donés suport a l'educació integral a l'escola.

Amb aquesta recerca hem respost a les preguntes anteriors i hem assolit els propòsits de la recerca per l'emergència d'una categoria central que hem desenvolupat en les seves propietats i dimensions. A la categoria central l'hem denominat de manera concisa com a *consciència mobilitzadora*, i d'una manera més explicativa com a "tenint consciència de la senceritat o integralitat dels i de les alumnes i sentint la seva influència".

Ens preguntàvem sobre l'educació integral, sobre la necessitat d'alguna categoria per parlar del què i qui de l'alumne/a i, alhora que obteníem respostes, a més de la categoria central ha emergit, seguint la metodologia de la Teoria fonamentada, una categoria antropològica que té dues perspectives: el professorat considera els i les alumnes com a realitats integrals (conjunt de dimensions, que hem substantivitzat com integralitat) i com a realitats senceres (sense fer cap detall de dimensions, que hem substantivitzat com senceritat). La persona docent té present aquesta categoria que afecta de diverses maneres la seva acció, i sap i experimenta que aquesta consideració és important per als objectius d'aprenentatge dels i de les alumnes.

L'educació integral és la que cerca ocupar-se de la integralitat o senceritat de la persona, de totes les seves dimensions i de l'alumne/a com un tot, sense pressuposar ni detallar quines són aquestes dimensions, alhora que són dimensions que no es poden separar. En aquesta mateixa definició queda resposta una segona qüestió: hi ha una categoria que hem denominat integralitat (suma de parts) i senceritat (totalitat no separable) que ens cal reconèixer per poder parlar d'educació integral en un sentit antropològic ple²¹². Tanmateix el

²¹² Al llarg de la recerca hem comentat altres interpretacions de l'educació integral: una interpretació sociològica per a la qual integral significa la integració i coordinació d'una diversitat d'actors educatius, o la temporal, en què integral suposa integrar diversos moments de la jornada.

que aquí hem denominat integralitat i senceritat, troba diversitat d'expressions entre les persones entrevistades: totalitat, persona, persona sencera, món, etc., com hem descrit en el capítol de resultats.

Pel que fa als components d'aquesta integralitat, hi ha una diversitat de percepcions i de comprensions que varia en funció de les persones, de la consciència de si mateixes, de la seva formació, de la seva experiència. La diversitat de percepcions i de comprensions dona lloc a un gran ventall de descripcions de la persona, de llistats de dimensions, de les més precises (per exemple cognitives, emocionals, corporals, relacionals), a les més metafòriques (parts tangibles i parts menys tangibles, dimensions acadèmiques humanes i espirituals, etc.).

Tant en la referència a la persona de l'alumne/a com a les seves dimensions, sovint es troba una dificultat per formular-ho, es palesa la necessitat de saber-ne parlar, alhora que es relativitza la importància de la formulació. Però en tots els casos es reconeix que l'atenció a aquesta realitat integral i sencera de l'alumne/a, que no sempre se sap formular, es té en compte en l'activitat ordinària de l'aula per tal d'aconseguir els objectius acadèmics, i que ocupar-se d'ella té efectes positius per a l'aprenentatge.

No ha estat objecte de la recerca identificar les accions a dur a terme per desenvolupar la comprensió que el professorat té dels/de les alumnes que contribueixi a millorar la seva acció docent, ni tampoc en mesurar com poden influir les diverses comprensions en els resultats. Tanmateix podem suposar fruit de les entrevistes, que la comprensió i l'autoconsciència que els/les docents tenen de la integralitat i senceritat, i de les seves dimensions, ajuden a desenvolupar activitats i que aquestes redunden positivament en l'aprenentatge dels i de les alumnes.

6.4 Debat i discussió de la categoria central i categoria emergent

Iniciem aquest debat i discussió dels resultats un cop hem identificat una categoria central que ha emergit com a resultat de la codificació: que docent actua tenint present una comprensió del tot de l'alumne/a, de la seva integralitat i senceritat, tot i que sovint no la conceptualitzi. Aquesta ha estat una categoria induïda, que ha aparegut de manera no prevista, que no ha estat fruit d'una deducció ni conclusió d'un raonament o d'una reflexió.

Seguint la Teoria fonamentada clàssica, fins aquí hem volgut evitar condicionar el procés inductiu, per la qual cosa hem abandonat lectures i reflexions fetes sobre la persona, i no hem seguit amb treballs previs sobre ella. Tampoc no hem retornat a reflexions o revisions de treballs duts a terme, on havíem fet un procés deductiu i de síntesi sobre diverses dimensions de la persona a partir de diversos autors. D'ara en endavant discutim aquí els resultats més rellevants que hem obtingut i els contrastem amb treballs de diversos autors i propostes existents.

Preguntant-nos per l'educació integral emergeix l'afirmació que el/la docent té consciència de la persona de l'alumne i l'alumna i que aquesta influencia en la seva acció. Aquesta afirmació té la consideració de categoria central i l'hem formulat com "tenint consciència de la senceritat i integralitat dels i de les alumnes i sentint la seva influència", que en breu expressem com a *consciència mobilitzadora*. És una categoria induïda, que emergeix, que explica un fenomen social bàsic en l'acció dels docents i de les docents. Aquesta categoria central emergeix fruit d'aplicar la Teoria fonamentada i del seu plantejament epistemològic específic. En plantejar-nos les preguntes i propòsits de la recerca en dur a terme la codificació en les seves diferents fases, ha emergit aquesta categoria com a central, és a dir, concentra relacions, fonamentació; és explicativa de totes les entrevistes, és a dir, s'afirma en totes les entrevistes. Aquesta categoria ens ha portat més enllà del que podríem esperar de la

resposta a les preguntes de recerca²¹³. Aquesta categoria central conté alhora una altra categoria emergent, que respon a un dels propòsits de la recerca i és la de la integralitat i senceritat de la persona (en l'alumne o l'alumna), que el/la docent o la docent, perceben, reconeixen.

És, doncs, de manera indirecta que responem a la primera pregunta i propòsit de la recerca. L'educació integral és aquella que s'adreça a la integralitat i senceritat de la persona, és a dir, a totes les seves dimensions i a la persona com a totalitat. Sobre la incidència que té sobre el professorat, concloem que és la consciència mobilitzadora de la integralitat i senceritat que té la persona docent la que incideix en la seva actuació, a banda que l'escola programi -amb les matèries, continguts, metodologies, recursos- incidir en diverses dimensions de la persona.

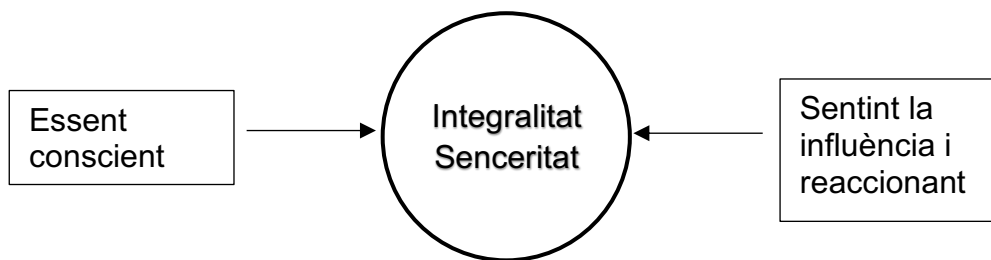
Aquesta consciència mobilitzadora es percep per part del professorat com una evidència, realitat a tenir en compte i que pot tenir efectes favorables en l'activitat docent i en el procés d'ensenyament i aprenentatge. Diem que "pot tenir" perquè els seus efectes positius depenen de la mateixa consciència o comprensió i de l'acció que se'n derivi.

Aquesta categoria central té tres elements enllaçats:

- percebre, ser conscient d'una cosa ("tenint consciència")
- sentir la influència ("sentint la seva influència", la de la consciència de la integralitat i senceritat)
- integralitat i senceritat (allò que percebem i som conscients)

Centrem el debat de la categoria central en la discussió d'aquests tres elements.

²¹³ Ens preguntàvem per l'educació i integral i per la comprensió que el docent o la docent té de l'alumne i de l'alumna i si hi ha una categoria antropològica que ens ajudi a parlar de l'educació integral (veure l'apartat anterior 6.3).



Per dur a terme aquest debat partim de la codificació axial i de la codificació selectiva duta a terme en els capítols 4 i 5 d'aquesta recerca en els quals hem recollit els resultats d'aplicació de la Teoria fonamentada.

6.4.1 Percepció i consciència: essent conscient

El professorat es troba a si mateix “essent conscient de la senceritat o integralitat” de la persona de la persona de l'alumne i de l'alumna. La consciència, comprensió no sempre tematitzada ni analítica que té el docent o la docent quan es posa davant d'un alumne o d'una alumna, sembla un factor clau de la seva actuació educadora. No volem extrapolar aquí, sense més, aquesta consciència com quelcom propi de tota relació humana, cosa que ens semblaria plausible, però que demanaria un altre estudi, però en el cas dels educadors i educadores es presenta com un factor clau perquè té una influència en la seva actuació, i s'adonen que és important per als objectius d'aprenentatge. En el capítol quatre en parlar de la categoria central (4.6.3.1.1 La categoria central) n'hem parlat com de consciència, comprensió i sensibilitat. Creiem que podem ampliar aquesta llista de substantius parlant també d'experiència i percepció²¹⁴, (14:35). Els docents i les docents s'adonen d'una experiència i se senten percebent una realitat de l'alumne i de l'alumna.

²¹⁴ Utilitzem els conceptes consciència (ser conscient), comprensió, percepció, de la manera genèrica com hem trobat en els diàlegs d'aquesta recerca al voltant de l'educació. No seguim aquí una discussió sobre la consciència, la comprensió, la percepció que seria pròpia de la filosofia i psicologia de la percepció (Goldstein i al., 2006; Merleau-Ponty, 1945, 2014).

Com escrivíem en el capítol 4 (punt 4.6.3.1.1), el docent i la docent en l'exercici de la seva funció, en bona part orientada a la transmissió de continguts, de valors, cercant l'aprenentatge que avui qualificarem competencial de l'alumnat, fruit de la seva experiència i reflexió personal, viu com quelcom natural, normal, evident, que la integralitat i senceritat de l'alumne/a és molt important per a la realització de la seva funció. Es situa davant d'aquesta integralitat i senceritat sense partir en general de reflexions o formulacions precises sobre la subjectivitat de l'alumne/a o l'estructura o dimensions de la persona, sense conceptualitzar-ho. El concepte d'educació integral es veu com un suport a aquesta manera de donar importància a tot el que és l'alumne/a, de totes les dimensions de l'alumne i de l'alumna.

En tots els casos de les persones entrevistades percebem que quan un o una docent es posa davant de l'alumne/a té una pre-concepció d'aquest com una unitat o que es tracta d'una persona que integra diversos components o àmbits per bé que no en faci cap elaboració ni formulació. Aquesta pre-concepció està present en l'actuació del/de la docent envers els alumnes. En alguns casos s'expressa de manera totalment explícita com veiem a les cites recollides més avall. Però si resseguim cada entrevista ens trobem amb expressions que de manera menys explícita diuen el mateix. La consideració, tematització, discurs sobre la integralitat i senceritat, varia molt entre docents, i té desenvolupaments diferents i hi ha en general una dificultat per a la seva concreció i per explicar l'articulació entre consciència i acció.

Aquesta consciència es dona en la relació. Situar-se davant de la integralitat i la senceritat de l'alumne/a, és a dir, davant de tota la persona de l'alumne/a, independentment de la consciència que hom en tingui en un determinat moment, és una experiència de relació, de vinculació. Aquesta vinculació, que és com una ampliació i context necessari, intrínsec²¹⁵, que impregna aquesta consciència

²¹⁵ Amb aquesta expressió volem indicar el caràcter novedós d'aquesta comprensió que ha sorgit en el procés de recerca. La relació, que espontàniament formaria part del context de la integralitat de la persona, es suggereix com a component de la integralitat.

mobilitzadora, esdevé no sols molt important, no sols afavoreix l'aprenentatge, sinó fins i tot és determinant per a l'ensenyament i aprenentatge.

Que un educador/a en situar-se davant d'un alumne o d'una alumna tingui una preconcepció antropològica²¹⁶ de la seva persona, que té present, de manera més o menys conscient, ens porta a pensar en quines comprensions de la persona proposem als educadors i de com aquestes ens poden ajudar per als objectius de l'educació.

6.4.2 *Mobilització: sentint la influència i reaccionant*

Fruit de la consciència, comprensió i sensibilitat que la persona docent té de l'alumne/a es condiona la seva acció, es generen iniciatives, en la direcció de tenir present la integralitat i senceritat i d'acord als objectius educatius. Sent com l'influència.

Aquesta comprensió pot ser més o menys desenvolupada, ser més o menys precisa o ésser-ne conscient en un major o menor grau.

La persona docent fa experiència d'aprenentatge de l'acció que es deriva d'aquella consciència, i s'adona com un major domini de l'acció li proporciona major capacitat per atendre a la persona i el grup. No podem discriminar aquí com aquesta consciència i experiència de la integralitat i de la senceritat i de l'acció que se'n deriva, es pot distingir d'altres comprensions i experiències que el docent o la docent fan d'altres aspectes de la seva funció, com per exemple la utilització de didàctiques, la conducció dels grups, l'avaluació, acompanyament. De la mateixa manera que en el punt anterior, aquí podem afirmar de nou que l'acció té un component relacional fonamental, que és més que un complement,

²¹⁶ Entenent antropologia com a “disciplina que estudia l'ésser humà des de diverses perspectives” (DIEC, 2019), estem prenent aquí principalment la de l'antropologia filosòfica, és a dir, la que es pregunta per l'ésser humà en si mateix, el que és. Som conscients de les relacions que es donen amb l'antropologia biològica, la cultural i la social, així com altres branques del coneixement com la psicologia de la personalitat i els estudis sobre la consciència humana.

circumstància o element de context de la integralitat. L'acció es du a terme en la relació, en diversitat d'iniciatives, com procurar distendre el clima de l'aula, plantejar determinades preguntes, invitar a l'observació, dinàmiques de presa de consciència, etcètera.²¹⁷

Aquesta acció es viu com un fruit d'un aprenentatge que ajuda a millorar l'actuació del docent o de la docent, atendre millor a la persona i aconseguir millors resultats d'aprenentatge.

Tampoc podem distingir l'acció que es deriva de la consciència mobilitzadora i l'acció que prové d'altres aprenentatges del docent o de la docent. En cap cas hem trobat cap interferència d'aprenentatges. En tant que referir-se a la integralitat i senceritat és una cosa prèvia o que engloba tota altra acció (per exemple propostes didàctiques, aprenentatge de competències socials, avaluació etcètera que el professorat du a terme seguint les seves funcions i la seva responsabilitat), que es dona dins de la relació, podem pressuposar que l'acció que es deriva de la consciència mobilitzadora és coherent amb la que es deriva d'altres aprenentatges del docent o de la docent. Amb tot queda oberta aquí una línia de recerca sobre els diversos motors de l'acció del docent i la seva interrelació.

6.4.3 Integralitat i senceritat

Allò del que és conscient el docent o la docent, la "cosa" de la qual és conscient i que influencia la seva actuació, és el que hem denominat integralitat i senceritat de l'alumne o de l'alumna. Aquests conceptes han aparegut a mesura que anàvem aplicant la Teoria fonamentada, fent entrevistes, codificant-les seguint les tres etapes d'aquesta metodologia, i tornant a les dades, noves entrevistes i noves codificacions, comparant constantment. Hem anat passant de parlar de

²¹⁷ Ens hem estès en metodologies i tipus de dinàmiques en el capítol 4, en parlar de covariàncies en l'explicació de la categoria central, i en el capítol 5 quan hem desenvolupat la propietat 5a: Accions que es deriven d'aquesta autoconsciència (apartat 5.3.5).

subjectivitat, a parlar d'interioritat a parlar d'integritat, posteriorment d'integralitat o senceritat i finalment d'integralitat i senceritat.

Les afirmacions que la persona de l'alumna o de l'alumne és un conjunt de dimensions (integralitat), o que és una realitat total que no podem fragmentar (senceritat) les trobem suggerides en totes les entrevistes. Amb això no s'afirma que el professorat s'adreça a totes les dimensions, ni que es tingui una percepció clara o una consciència precisa i menys en tot moment d'aquesta senceritat. Els conceptes integralitat i senceritat s'han anat omplint de contingut en la mesura que saturàvem les Categories i Subcategories en la codificació oberta i en la codificació axial.

Parlar d'integralitat o senceritat d'alguna cosa que percebem, sentim, comprenem com a real, no és, però, parlar d'una realitat nova. És un constructe²¹⁸ conceptual, una categoria²¹⁹, per referir-nos al conjunt de dimensions de la persona (integralitat), o a la persona com a totalitat (senceritat).

El discurs procedent de les teories pedagògiques, de la cultura de l'escola i de les normatives oficials entre altres, fa que avui educació integral es consideri com alguna cosa ben pròpia de l'escola, forma part dels objectius, se'n parli més o menys. En aquesta recerca ens preguntem per l'educació integral i d'una manera molt diversa es respon fent referència a l'objecte d'aquesta educació, que és tot l'alumne i tota l'alumna, com a persona integral, (2:1 i 2:5). A partir d'aquí es fan moltes afirmacions que expliquen què vol dir aquest *tota* la persona de l'alumne/a.

Aquesta concepció global s'afirma de maneres explícites o implícites, però és més difícil definir aquesta globalitat i parlar dels seus components. A vegades es

²¹⁸ Construcció teòrica per comprendre un problema determinat (DLE, 2014). Un constructe social ens permet donar sentit al món objectiu compartit entre persones mitjançant categories, aplicant codis (etiquetes) a alguna cosa (Berger i Luckmann, 1968).

²¹⁹ Concepte fonamental. Grup en què poden ésser reunits diferents objectes atenent a una propietat, a una condició, etc., especialment a llur importància, grau, condició social (DIEC, 2019).

parla de la persona de l'alumne o de l'alumna referint-se dimensions de la persona, es a dir, que és un seguit de coses, com un sumatori de dimensions. La persona de l'alumne i de l'alumna és integralitat perquè integra, suma, aquest seguit de dimensions. Afirmem la persona al costat d'aquest conjunt de dimensions. Això justificava introduir el concepte integralitat com a categoria per parlar de l'objecte de l'educació integral. Educació integral, doncs, és aquella que s'ocupa de la integralitat.

Al mateix temps es fan afirmacions de la persona de l'alumne o de l'alumna com a tot. La persona ho és *tot!*, la persona sencera, (12:62, 12:67), essent aquesta percepció més propera a la realitat que considerar una part de la persona. Aquesta comprensió de la persona que els docents i les docents perceben com a totalitat és el que hem denominat senceritat.

6.4.3.1 De l'adjectiu integral als substantius integralitat i senceritat

Integral és un adjectiu molt genèric, per indicar complet, que té en compte tots els components d'un conjunt²²⁰. Així es parla per exemple d'enfocament integral, visió integral, perspectiva integral²²¹. En el camp educatiu la paraula integral es fa servir des de maneres molt genèriques²²² a maneres més precises²²³.

²²⁰ *Integral*, adjectiu derivat del llatí *integralis*, que en català²²⁰ en la seva primera accepció té el significat de "Que comprèn tots els elements que pot tenir per a ésser complet". Una segona accepció "Que entra en la composició d'un tot, essent-ne una part no essencial", no ens aporta tant significat per al propòsit d'aquesta recerca. En castellà²²⁰ la primera accepció ens indica que integral vol dir "Que comprende todos los elementos o aspectos de algo", com és el cas d'educació integral. Una segona accepció que també ens aporta és la de "que tiene en su máximo grado lo expresado por el nombre al que acompaña", com a és el cas demòcrata integral.

²²¹ Per exemple, en l'obra de Ken Wilber (Esbjörn-Hargens, 2007; Wilber, 1986) apareix sovint el concepte d'integral aplicat a la visió o comprensió de les coses. També es parla d'integral per referir-se al conjunt d'intervencions de l'escola al voltant d'un determinat objectiu, per exemple de l'impacte del conjunt d'intervencions sobre el bullying. Veure per exemple Richard, J. F., Schneider, B. H., i Mallet, P. (2012). Revisiting the whole-school approach to bullying: Really looking at the whole school (Richard, Schneider, i Mallet, 2011, 263-284).

²²² Dins de les normatives, per exemple a la Llei 10/2015, de 19 de juny, de formació i qualificació professionals, es parla "desenvolupar un sistema integral de formació", i en el Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu es parla d'atenció integral de l'alumne (art 25,6) (Catalunya. Departament d'Ensenyament, 2017)

²²³ "Educación integral se entendería como el desarrollo perfecto del ser humano completo, en todas y cada una de sus dimensiones". I també seria "la educación del hombre completo, de

L'adjectiu integral qualificant a l'educació té, doncs, interpretacions diverses: des de les que fan referència a totes les dimensions o facultats de la persona -que ens deixa pendent la pregunta de quines són aquestes "totes"- fins a la que té presents de manera coordinada diferents elements del sistema educatiu: continguts, competències, distribució horària.²²⁴

Proper al concepte d'integral s'utilitza també el concepte holístic ²²⁵ per indicar totalitat, per bé que en cada cas cal precisar què s'està dient. És a dir, parlar d'educació integral o educació holística pot tenir significats semblants o significats substancialment diferents. Actualment en la metodologia de treball per projectes i l'ensenyament competencial, es diu que aquesta metodologia és integral o holística, perquè té en compte aprenentatges diferents proposats de manera simultània o articulada al llarg d'un procés. En aquest cas el concepte integral o holístic es refereix més a la diversitat d'aprenentatges que a la diversitat de dimensions de la persona, tot i que si parlem de diversitat d'aprenentatges estem afirmant una diversitat en la persona que els elabora.

En la cerca per expressar totalitat, per no deixar de banda elements d'un conjunt i les seves interrelacions, també es fa referència a l'ecologia i a vegades es fa servir l'adjectiu ecològic. No considerem pas aquest adjectiu com un sinònim d'integral, però sí que creiem que ens parla de l'esforç i de la necessitat de considerar la totalitat, la integralitat, i de la importància de les relacions entre diferents components d'un tot per comprendre i per actuar sobre la realitat social. Ecològic ha anat bé per referir-nos a tenir presents molts components d'un conjunt o components que envolten una situació²²⁶. Així es van desenvolupar a

todas y cada una de sus facultades y dimensiones". Tesi de José Álvarez Rodríguez (J. Álvarez, 2001, 126) *Análisis de un modelo de educación integral*. Universidad de Granada, Facultad de ciencias de la educación.

²²⁴ En el sistema educatiu del Brasil es parla de la jornada integral, en la qual l'alumne/a està a l'escola una jornada completa en contrast amb l'escola que atén els i les alumnes durant mitja jornada. En referència al professorat es parla de les persones que tenen l'obligació de treball en temps integral (jornada completa).

²²⁵ Holístic, del grec *holos*, d'on prové el *whole* anglès, i que entenem per totalitat, tot, sencer, complet, global.

²²⁶ L'ecologia emocional és l'art de gestionar els nostres afectes (emocions i sentiments) de tal manera que la seva energia promogui conductes que augmenten el nostre equilibri personal,

la sociologia models socioecològics per aprofundir en la comprensió de les interrelacions dinàmiques quan intervenen molts factors personals i socials i ambientals en un fenomen determinat.

En el nostre cas, dins del marc normatiu català i espanyol, el terme que s'utilitza associat a educació és el d'integral. Només hem volgut esmentar altres termes per tenir presents aproximacions properes a allò que intentem dir amb l'adjectiu integral quan l'apliquem a l'educació.

Des del començament de la recerca, hem suposat que l'adjectiu integral corresponia a alguna realitat que considerés tota la persona. Educació integral és aquella que considera i s'adreça a tot allò que és l'alumne/a. Però quan volem parlar de "tot allò" que és l'alumne/a, és a dir de la "cosa", la substantivació a la que s'adreça l'adjectiu integral, les persones ens trobem amb una dificultat conceptual. La dificultat prové de què volem dir amb "tot allò", què incloem en aquest "tot". Al llarg de les entrevistes hem constatat repetidament aquesta dificultat que es resol recurrent a alguns substantius (com subjectivitat, interioritat, la persona) o parlant-ne de manera perifràstica, al·lusiva²²⁷: "tots els ingredients que tenim cadascú de nosaltres com a individus", (2:49); "tots els àmbits [de l'alumne/a]", (15:10); "cada persona és un món", (9:13).

També en diverses ocasions es parla de l'alumne/a com el conjunt de dues parts, aquella de la qual l'escola se n'ocupa tradicionalment (la cognitiva, mental, intel·lectual, 6:16) i d'un conjunt de components del tot que queden agrupats en "la part més de la persona", (11:17), "altres aspectes dels alumnes", (16:15); de "tot allò que no és intel·lectual", (13:74); "d'aspectes més personals", (2:12), "la part més humana" (11:61), que cal "posar en una altra capsa", (9:86) perquè no tenim un lloc on posar-la en el dia a dia.

afavoreixin el desenvolupament de la nostra capacitat d'adaptació positiva, la millora de les nostres relacions interpersonals i el respecte i cura del nostre món (Bronfenbrenner, 1979; Conangle i Soler, 2015; Shapira-Lishchinsky i Ben-Amram, 2018).

²²⁷ En l'apartat 5.3.3, quan desenvolupem la propietat "Comprensió de la integralitat de la persona que considero", ens hem estès més detalladament sobre aquest punt.

La part més cognitiva és la que cap més fàcilment “dintre d’una planificació, dintre d’un programa”, i per altra banda hi ha “ha aspectes que si no els treballem, si no els tenim presents queden com desatesos”, (2:80), que no són tangibles, que no seran posats “dins d’una planificació, o dintre d’una programació d’una classe”, (2:85): “moltes altres dimensions de l’aprenentatge que no s’avaluen a l’aula”, (13:26). A l’escola, a més la dimensió de l’aprenentatge que es valora, “hi ha moltes altres dimensions de l’aprenentatge que no s’avaluen a l’aula, que mai van a parar a les notes i que tenen a veure amb la vida”, (13:25).

D’aquesta part més de la persona, dels aspectes més personals, a vegades se’n parla amb una imatge espacial (“aquell espai difús, que hi ha al nostre interior 1:59), amb aspectes interiors contraposats a allò que és exterior. Aleshores contraposem un exterior a un interior, on a l’interior hi situaríem algunes dels àmbits del tot de la persona de l’alumne/a. Es parla de “dimensió interior”, (1:35, 7:37), de “la pròpia interioritat”, (14:42); “món interior”, (6:4, 9:90), de tot allò que hi ha a dins (15:9). Alhora creiem que aquells elements com la cognició, la ment, la intel·ligència, que oposàvem als “aspectes més personals”, serien, tanmateix, també elements interiors.

Tenim, doncs, unes comprensions antropològiques diverses:

- una que es mou en l’eix cognitiu-avaluable i altres dimensions-no fàcilment avaluables o senzillament no avaluables,
- una que es mou en l’eix exterior-interior.

A aquestes comprensions cal afegir-li dos elements que hi són presents i que formen part de les dues comprensions: el cos i la relació. L’alumne/a que tenim al davant “és cos, per tant que es mou, que parla... que és intel·ligència, evidentment. Per tant és raó, és discussió, és diàleg, és emoció també, evidentment. És emoció, és esperit, és, si vols, espiritualitat fins i tot, tot allò que hi ha a dins”, (15:9). El “tot” de l’alumne/a seria, doncs, la suma d’uns aspectes o dimensions en què es centra l’activitat tradicional de l’escola i d’altres aspectes,

la suma del seu enfocament cap enfora i del seu enfocament cap endins, tot en la corporalitat²²⁸ i en la relació.

Ens trobem, doncs, amb el repte d'anomenar aquest tot del qual, d'alguna manera, s'ha d'ocupar l'educació integral. No es tracta d'una necessitat imprescindible, però sí que es considera que pot ser útil saber denominar aquest tot²²⁹.

En començar la recerca a tot allò que és la persona vam pensar encabir-ho dins del concepte de subjectivitat, o en la imatge simbòlica de dimensions de la persona, expressió que hem escoltat en algunes entrevistes, a vegades il·lustrat amb algunes d'aquestes dimensions i altres expressat sense més precisió. El concepte subjectivitat que havíem plantejat utilitzar ens portava a pensar en un concepte filosòfic o psicològic que no ens suggeria la integralitat o senceritat que hem percebut en les entrevistes. Cap persona entrevistada s'ha referit a la subjectivitat com a objecte de l'educació, en tot cas la subjectivitat seria una part o dimensió de la persona que queda implicada en l'educació.

Quan volíem aplicar aquest concepte a l'educació integral, ens adonàvem que, per exemple, quan la Llei d'educació de Catalunya en l'article 2, 2, (Catalunya, 2009) parla de formació integral es refereix immediatament a "les capacitats intel·lectuals, ètiques, físiques, emocionals i socials dels alumnes". Aquestes capacitats podem acceptar que formen part de la subjectivitat humana. No en canvi les capacitats físiques, per més que podríem discutir la relació entre les capacitats físiques i altres capacitats emocionals.

Aleshores, a mesura que hem avançat en la codificació de les entrevistes ens hem anat adonant de la inadequació del substantiu subjectivitat per parlar

²²⁸ En el llenguatge habitual parlem de cos amb diferents connotacions. Per distingir el cos fisiològic, del cos que expressa, associat a les emocions, a la consciència que d'ell en tenim, per parlar d'aquest darrer, que és al que s'hi refereixen les persones entrevistades, parlo d'ell com a corporalitat.

²²⁹ Substantivar una realitat és un pas imprescindible per ocupar-nos d'ella. "Potser sí, que la paraula pugui donar sentit a les coses. I posar-li nom a les coses ajuda a posar ordre", (9:82)

d'aquest tot de l'alumne/a. Al mateix temps parlar de dimensions de la persona ens semblava molt genèric pel seu mateix caràcter simbòlic que sembla donar a entendre coses vàries.

Per altra banda en els treballs anteriors a aquesta recerca, havíem cercat fonamentar el concepte d'interioritat per parlar de la persona, com a neologisme que s'ha presentat especialment des de començaments del segle XX. Donat que es tractava d'un concepte que té tanmateix un caràcter difuminat i equívoc, i que no té un reconeixement ampli en el món educatiu, quan ens vam referir a interioritat en el títol proposat en pla de recerca inicial, ho escrivíem entre cometes, suggerint que es tractaria d'un concepte a ser discutit en el procés de la recerca. Havíem parlat d'interioritat com a dimensió antropològica fonamental, no com a consciència psíquica de la subjectivitat, o dimensió de la persona assimilable sense més a la consciència subjectiva o món emocional. Interioritat seria una manera d'incloure tot allò que es dona en la persona, en l'interior de la persona: pensaments, sentiments, sensacions, emocions, records, volicions,... i la mateixa corporalitat humana.

Però el concepte interioritat ha rebut diversitat d'interpretacions, des de les més subjectives —i en aquest sentit s'aproxima a subjectivitat o es limita a intimitat— a les més objectives com hem formulat més amunt —i des d'aquest sentit és una consideració de la persona en la seva totalitat (Sciacca, 1963). Donat que algunes persones l'associen de manera molt immediata a l'educació integral (Alonso, 2011; Jalón, 2014) i entenent la interioritat com un concepte antropològic que permet adreçar-se a tot allò que es dona en la persona, podíem pensar que parlar d'interioritat serviria com a objecte de l'educació integral. L'educació integral, que vol adreçar-se a totes les dimensions de la persona, s'adreçaria a la interioritat humana, que inclou totes les dimensions de la persona (Alonso, 2011, 19-26). Es fa un sil·logisme partint del fet que l'educació integral pretén contribuir al creixement integral de la persona, se segueix afirmant que si el creixement ha de ser integral ha de tenir en compte totes les dimensions de la

persona -facilitar una experiència integral- i s'acaba conclouent que això és el que pretén incloure el concepte d'interioritat (Jalón, 2014, 36 i 44).

Si bé aquesta denominació de l'objecte de l'educació integral com a interioritat ens podria servir, ens hem trobat que a banda de no ser un concepte utilitzat en la majoria dels casos estudiats, la diversitat de significats que se li reconeixen, ens crea una imprecisió permanent. Dir que l'objecte de l'educació integral és la interioritat humana hem considerat que creava equívocs i que demanava explicar molt el concepte d'interioritat, cosa que mereix una reflexió monogràfica prèvia. En un treball com el present que recull i es fonamenta en com les persones interpreten la seva experiència, com posen paraules per explicar allò que viuen, entenen, fan, parlar d'interioritat consideràvem que no interpretava adequadament aquesta experiència.

La dificultat d'aquest neologisme interioritat i les diverses interpretacions que a la pràctica es donen, fan que aquesta paraula no ens ajudi suficientment per parlar de l'objecte d'aquesta recerca. Hem constatat com en les entrevistes a penes es fa esment al concepte d'interioritat per referir-nos al tot allò que és la persona. Tampoc el substantiu subjectivitat: el tot de la persona és més que la subjectivitat de la persona. Al mateix temps les antropologies que es desprenen de les entrevistes, sumen l'eix cognitiu-avaluable i altres dimensions no avaluable, i l'eix exterior-interior. Aquella consciència que hom té de si mateix, de tot el que hom és, que seria objecte de l'educació integral, i que havíem denominat amb certa imprecisió com a subjectivitat, hem vist que també tenia dificultats si en parlàvem com a interioritat.

La mateixa recerca ha suposat una maduració del concepte d'interioritat i ha invitat a pensar-la al costat del que hem acabat definint com integralitat. Fent una analogia lingüística, traslladant l'adjectiu al substantiu, si una educació moral s'ocuparia de la moralitat, si una educació artística s'ocuparia de l'art... una educació integral s'hauria d'ocupar de la integralitat.

Al mateix temps ens hem plantejat si no seria millor parlar de la integritat entesa en el sentit més original d'aquest substantiu. En el primer grup focal en un determinat moment de l'entrevista s'afirmava que: "hem d'intentar de veure l'alumne des d'una integritat i no només com un cervell". Això ens ha dut a pensar que "integritat" podria ser una manera de referir-nos a tot allò que és l'alumne/a que inclouria l'àmbit cognitiu al que en general ens adrecem a l'escola i "els altres aspectes" dels alumnes, l'enfocament cap a l'exterior i l'enfocament cap a l'interior, la corporalitat i la relació. Tanmateix del substantiu integritat hem evolucionat al d'integralitat i posteriorment hi hem afegit el de senceritat com s'explica més avall.

El substantiu que correspon a integral, per denominar totes les dimensions d'una persona seria "integralitat". Integralitat ens fa pensar en conjunt de parts. Però integralitat es pot entendre també com a més propi de l'educació que de la persona. Seria la paraula integritat la que correspondria al conjunt de les parts de la persona. El substantiu *integralitat* no el trobem en el diccionari català. En castellà trobem "integralidad" entès com a "qualitat d'integral" (Diccionari de la Real Academia Española).

En concepte *integritat*, del llatí *integrītas*, *-ātis* s'associa fàcilment a alguna cosa moral, a correcció moral. Però aquesta no és la primera accepció que es deriva de la definició única de "qualitat d'íntegre"(DIEC, 2019). L'adjectiu íntegre-a té, segons el diccionari de l'IEC dues accepcions: 1) Sencer. *Li va pagar la suma íntegra. Conservar íntegres els seus drets, i 2) D'una probitat perfecta, no corruptible. Un home íntegre. Jutges íntegres.* En castellà té el mateix tractament que en català. Cercant en altres llengües romàniques derivades del llatí, en francès trobem varies accepcions la primera de les quals és que integritat és "estat d'una cosa que està sencera" o "estat d'una cosa, d'un tot, que està sencer, que té totes les seves parts!"²³⁰ En italià

²³⁰ Integrité: « état de ce qui est entier ». Emprunté du latin *integrītas*, « fait d'être intact, totalité ; probité » 1. État d'une chose qui est dans son entier, qui n'est pas entamée ou altérée. Ce monument est encore dans son intégrité. Il a remis dans son intégrité, dans toute son intégrité, le dépôt qui lui avait été confié. Conserver l'intégrité du territoire. Fig. Défendre l'intégrité de ses

trobem que la primera accepció d'integritat és “estar sencer, enter, intacte, estat d'una cosa que posseeix totes les seves parts”²³¹.

Alhora, en la reflexió sobre els Codis, les Categories i Subcategories, quan ens referim a aquesta totalitat de la persona ens faltava una denominació. Ens havíem de quedar en perifrasis d'aquesta totalitat, que en cada cas tenien un contingut diferent segons la persona entrevistada. Parlàvem de “tot allò”, “totes les dimensions”, “no és només emocions”.

El substantiu integritat en diverses normatives el trobem amb l'accepció de protecció de la persona, de no existència de dany. I en llenguatge comú integritat s'associa espontàniament a una qualitat moral. Per evitar malentesos o equívocs, si bé semànticament per parlar del conjunt de la persona al qual s'adreça una educació integral hauríem de parlar de la integritat humana, hem proposat un nou substantiu, *integralitat*, per referir-nos a aquesta totalitat de la persona. Aquest és un ús que s'està fent també en la literatura. (C. E. López, 2018). A les entrevistes amb els redactors de la Llei catalana d'educació de 2009 (veure apartat 6.5.2.9 La comprensió de la persona i la Llei d'educació de Catalunya), ha aparegut també la paraula *integralitat* com a concepte tant antropològic com a sociològic en relació amb l'educació integral, concepte que un dels redactors, Juan Manuel del Pozo inclou en els itineraris que agrupen els conceptes que desenvolupa a *Educacionari* (Del Pozo, 2014, 13ss).

Per això finalment hem plantejat el concepte *integralitat* per referir-nos a la totalitat de la persona a la que ens acostem des de les seves parts o dimensions.

droits. Garder l'intégrité de sa foi. (Dictionnaire de l'Académie française, n.d.). I també: “État d'une chose, d'un tout, qui est entier, qui a toutes ses parties.” (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, n.d.)

²³¹ Integrità: 1. L'essere integro, intero, intatto; lo stato di una cosa che possiede tutte le sue parti, i propri elementi e attributi, che conserva intatta la propria unità e natura, o che non ha subito danni, lesioni, diminuzioni quantitative o qualitative: salvaguardare l'i. del territorio nazionale; verificare l'i. dei sigilli, controllare che siano intatti; restituire un testo alla sua i., quando ci sia giunto mutilo o alterato; difendere l'i. della lingua, preservarla da contaminazione di parole straniere e sim.; osservare, applicare le leggi nella loro i., interamente, pienamente, senza eccezioni o omissioni; i. di un corpo(umano), l'esser sano, illeso, atto a tutte le sue funzioni; e con riferimento allo stato di verginità della donna: i. dell'imene, i. verginale, o assol. integrità. (Treccani - Vocabolario on line, n.d.).

L'educació integral s'ocupa de la integralitat de la persona. Parlar de la integralitat de la persona, aleshores, no és equivalent als altres conceptes proposats com el d'interioritat o el de subjectivitat.

En una entrevista ja de mostreig teòric (la dotzena entrevista), ha aparegut en el diàleg amb la persona entrevistada la pregunta de com parlar del conjunt d'elements que porta l'alumne/a en la seva motxilla, entenent aquesta com la suma d'experiències viscudes, relacions, emocions, salut, capacitats, autoestima... tots ells elements relacionats, "que es poden distingir però no separar", (12:20). Com parlar d'aquesta realitat no separable? En aquell moment s'ha preguntat: "Com parlar d'aquest conjunt, d'això sencer?... Com podem parlar d'aquesta "senceritat", per sencer, de l'alumne?", (12:82).

El substantiu "senceritat" ens afegeix un matís que s'ha afirmat en diferents moments de la recerca i que representa bé el que veurem en la categoria central. La suma de les dimensions interiors de la persona "emocions, records, sentiments, corporalitat, intuïcions,...", (12:83), no és la subjectivitat ni una realitat subjectiva. "Tampoc és la realitat. Evidentment és una visió... No té perquè coincidir amb la realitat, però al final s'hi acostava bastant. S'hi acostava més que si no pas et quedés només amb una part. Si només mires una part no ho veuràs clar. Has de poder veure tota la persona", (12:64-12:67). Mentre el substantiu integralitat, suggereix suma, suma de diversos elements, el substantiu senceritat suggereix que hi és tot, que no hi ha de faltar res, en què "es pot distingir però no separar", (12:20). En aquest sentit senceritat representa bé la realitat de l'alumne/a que el/la docent veu al seu davant, i de qui parlem com a "persona", persona sencera.

El substantiu holisme²³² es pot considerar el terme anglès que tradueix el neologisme senceritat, en tant que holisme deriva del grec ὅλος (holos) que

²³² La única accepció que tenim és la de "doctrina que considera que certes realitats formen un tot que no es pot reduir a la suma de les parts" (DIEC, 2019)

podem traduir per sencer, tot, total, complet, adjectiu que insisteix en el conjunt front a un altre adjectiu grec que indica tot, πᾶς (pas), que és distributiu.

Tanmateix el substantiu holisme suggereix un dinamisme d'unificació de parts separades tal com el va proposar el general J.C Smuts que va encunyar possiblement aquest adjectiu el 1927 en el seu llibre *Holism and Evolution* (Smuts, 1927, p 86)²³³. Així es recull també en alguns diccionaris anglesos que subratllen en holisme l'aspecte de connexió dels diferents elements de la natura ("Collins English Dictionary"; "Online etymology dictionary," 2003). El *Merriam Webster Dictionary* en dona una definició més extensa dient que l'holisme és una Teoria segons la qual l'univers i sobretot la naturalesa viva es pot comprendre correctament en termes d'interacció d'agregats o totalitats a les quals no falta cap part o membres (com d'organismes vius) que són més que la mera suma de partícules elementals" (2017).

El substantiu holisme el podríem traduir com allò-que-és-total, com a totalitat. Creiem que les connotacions d'aquest terme ens podrien ajudar a aprofundir en la comprensió de totalitat referida a la persona de l'alumne o l'alumna que es suggereix en aquesta recerca, però hem de dir que això demanaria una recerca més específica centrada en la comprensió que la persona docent té de la totalitat de la persona de l'alumne o de l'alumna.

Quan parlem de senceritat insistim en el caràcter de ser-hi totes les parts, que no en falta cap. Quan parlem d'holisme accentuem la relació entre les parts, i quan parlem d'integralitat parlem de sumatori de parts. Però el substantiu holisme no el trobem aplicat a l'educació. Per exemple el *Global education monitoring report de 2020 de la UNESCO, Inclusion and education: All Means All*

²³³ "A generation ago, when I was an undergraduate at Cambridge, the subject of Personality interested me greatly, and I wrote a short study on "Walt Whitman : a Study in the Evolution of Personality," in order to embody the results I had arrived at. This study was never published, but the subject continued at odd intervals to engage my attention. Gradually I came to realise that Personality was only a special case of a much more universal phenomenon, namely, the existence of wholes and the tendency towards wholes and wholeness in nature"(Smuts, 1926, Preface,X).

utilitza abundantament l'adjectiu holístic, però no el substantiu holisme (UNESCO, 2020).

Quan un o una docent es troba amb un alumne o una alumna al davant hi veu una persona en la seva totalitat. El caràcter total no és una adjectivació de la persona, és la persona. La persona és totalitat, integralitat, senceritat, holisme. Donada la poca utilització de cadascun d'aquests substantius, i volent subratllar allò que entenem que emergeix d'aquesta recerca, optem pels substantius integralitat i senceritat per parlar de tot allò de l'alumne o l'alumna que el professorat troba al davant. Integralitat ens parla de suma d'elements, i senceritat ens parla de totalitat, de no faltar res. El que emergeix de les dades de les entrevistes no ens permet estendre'ns a penes en la relació entre els elements o dimensions de la persona, que seria un matís que ens aporta el substantiu holisme.

Concloem en parlar, doncs, d'integralitat i senceritat perquè ens permet incloure tot allò que pot ser objecte de l'educació integral que identifiquem en aquesta recerca.

6.4.3.2 Percepcions i comprensions de la persona

En el capítol 5, en desenvolupar la tercera propietat de la categoria central sobre la comprensió de la integralitat i senceritat de la persona, hem enregistrat nombrosos conceptes sobre la comprensió de la persona.

Quan ens referíem a denominacions de part o de tot del que després hem anomenat integralitat i senceritat, ens trobàvem denominacions:

- Genèriques (món, tot un món, dimensions, part més humana, variables, aspectes, altres coses, allò que).
- Filosòfiques (jo, jo interior, el que som).
- Mesurables o pragmàtiques (part tangible, part no tangible; allò que es manifesta, part més intuïtiva, allò propi escolar i altres àmbits).

- Metafòriques (espai, motxilla, capces, tots els ingredients, calaix de sastre, ciment).
- Termes explícits (interioritat, persona).

Quan més tard hem volgut analitzar els components d'aquesta integralitat o senceritat hem agrupat els conceptes utilitzats en grans grups de conceptes que eren:

- Cognitius
- Corporals
- Emocionals
- Existencials
- Relacionals
- Morals
- Competencials
- Comunicatius

Aquests grups, que estan interrelacionats, permeten ser agrupats els quatre primers com de la persona amb si mateixa i els quatre darrers com de la persona en el context i els altres.

Comptabilitzant la presència de conceptes associats a cadascun d'aquests grups, hem arribat a la taula següent amb l'únic objectiu de tenir una indicació de la importància, sense cap pretensió d'una verificació.

L'alumne/a amb si mateix		
Cognitius	128	27%
Corporals	23	5%
Emocionals	103	22%
Existencials	213	46%
Total	467	100%

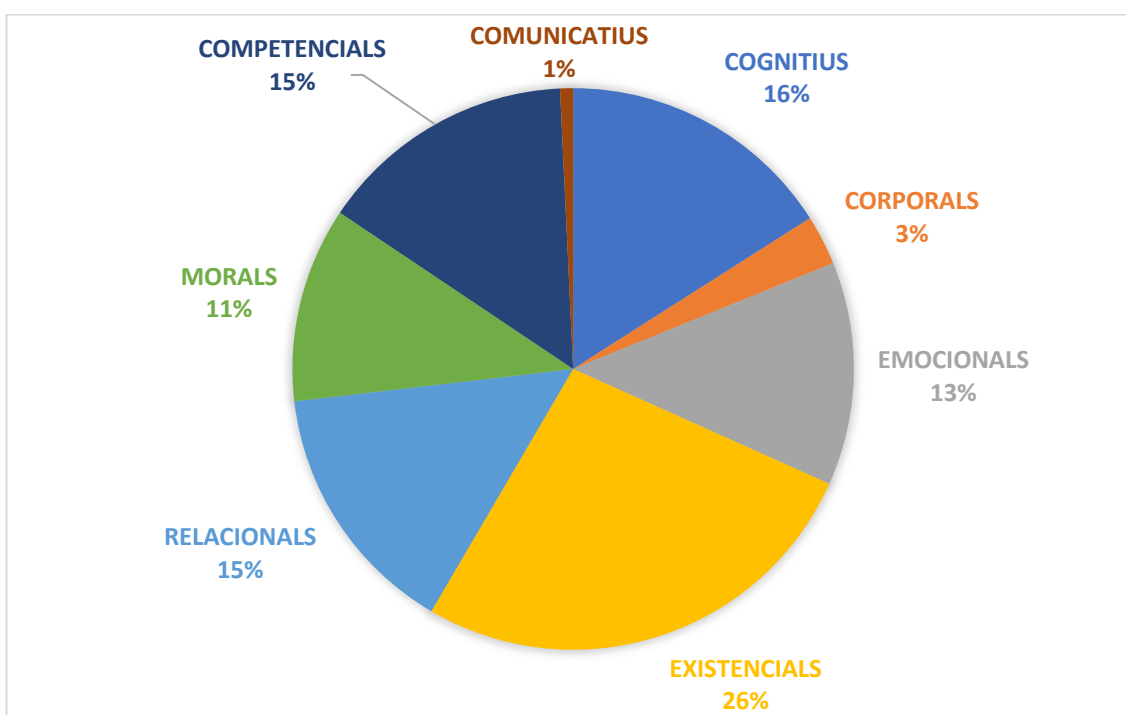
Alumne/a en relació amb el context		
Relacionals	118	26%
Morals	209	46%
Competencials	119	26%
Comunicatius	6	1%
Total	452	100%

Posats tots els grups de components en una sola llista i dibuixant-ho després de manera gràfica, hem arribat a:

Cognitius	128	16%
Corporals	23	3%
Emocionals	103	13%
Existencials	214	27%
Relacionals	118	15%
Morals	90	11%
Competencials	119	15%
Comunicatius	6	1%
Total	801	100%

Amb la mateixa imatge que en el capítol anterior, veiem com es distribueixen els components de la persona que hem trobat a les entrevistes.

Figura 37. Àmbits o Grups de components de la persona



Assumint que aquesta imatge és simplement una traducció de la presència de conceptes a les entrevistes que hem agrupat en vuit conjunts, ens fem la pregunta de la validesa d'aquesta imatge i de la seva correspondència amb el que ens transmeten les normatives i les recerques sobre educació integral i els components o dimensions de la persona es tenen en compte.

Per respondre a aquesta pregunta comencem observant com es parla de l'educació integral en les normatives i recerques (que hem descrit en el capítol 3) i hi trobem una gran diversitat de maneres de referir-s'hi. A partir de les referències del capítol tercer, hem elaborat aquesta taula:

Taula 49. Referència a l'educació integral a les normatives

Educació integral o altres denominacions		Finalitat
Educació integral	- per a	desenvolupament de la persona
		desenvolupar el ple potencial

Educació integral o altres denominacions		Finalitat
Educació global Educació del caràcter Formació integral Educació completa	- contribueixi a - que inclogui els àmbits	desenvolupar totes les dimensions de la persona
		desenvolupament global de la personalitat
		desenvolupament ple de la personalitat
		desenvolupament personal
		desenvolupament integral de la personalitat
		ple desenvolupament de la personalitat
		desenvolupar capacitats
		adquirir competències per al desenvolupament personal i la pràctica de la ciutadania activa
		adquirir i desenvolupar habilitats
		adquirir, actualitzar, concretar, i ampliar: capacitats, coneixements, habilitats, actituds, competències
		educar la consciència moral i cívica
		aprenentatges, exposició, comprensió oral
		adquisició de competències bàsiques
		coneixements, destreses, valors (morals)
		coneixements, habilitats, exercici de funcions socials i laborals
aprenentatges		
hàbits de convivència,		
nocions de la cultura		

Constatem una gran diversitat de maneres d'entendre la finalitat de l'educació integral i per tant del que volem indicar amb l'adjectiu integral. En parlar d'educació integral es parla més de la seva finalitat i d'aspectes relacionats amb

l'aprenentatge (capacitats, habilitats, competències, etc.) que no pas de les dimensions de la persona (cognitiva, emocional, social, etc.).

Per parlar de la persona de l'alumne i de l'alumna trobem diverses sèries de conceptes o conceptes que engloben sèries d'elements. Per exemple es fa referència a la persona com a algú que té capacitats o capacitats personals, com fa la Llei d'educació de Catalunya, LEC, (Catalunya, 2009, art 2.2,22,52 a). Al terme capacitats s'hi afegeixen els de coneixements, habilitats, aptituds i competències i també capacitats afectives, com és el cas de la Llei orgànica d'ordenació general del sistema educatiu, LOGSE, i la Llei orgànica d'educació, LOE (Espanya, 1990, 2006c). Darrerament la Llei orgànica per la que es modifica la LOE, LOMLOE, (Espanya, 2020), es refereix a tipus de capacitats: capacitats per a la comunicació, capacitats intel·lectuals, capacitat d'aprendre, capacitat de decisió, capacitat d'adaptació, capacitat d'autoregulació. També trobem com el concepte capacitat pot ser substituït per competència, en canvi altres vegades es parlar de capacitat i de competències. El terme coneixement fa referència al saber, a una característica que posseeix la persona i els termes capacitats, habilitats, aptituds i competències són termes que indiquen potencialitat per a l'acció.

Un altre concepte utilitzat en diverses recerques i normatives és el de dimensió, dimensió individual i comunitària, la sexualitat com a dimensió humana, dimensió cognoscitiva, afectiva i axiològica, cas de la LOGSE i la LOE (Espanya, 1990, 2006c) i la LOMLOE (Espanya, 2020). En la bibliografia i normatives trobem que es parla també d'aspectes (de la persona), d'àmbits (de la persona), de desenvolupaments (de la persona) o de direccions (de la persona). Es parla també de la persona referint-nos a un concepte que engloba moltes característiques de la mateixa, com és el de personalitat. I finalment es parla amb termes relatius a la persona sense cap qualificatiu previ com dels valors, les aspiracions (LOMCE), la identitat les destreses (LOMLOE). Comparant aquestes conceptes amb el d'integralitat i senceritat pensem que amb aquests ens estalviem de fer la distinció entre dimensions, capacitats, competències, aspectes etc, perquè hi queden inclosos.

Si ara ens fixem en els components de la persona que podem extreure de les mateixes referències arribem a la taula següent:

Taula 50. Components de la persona a les normatives

L'alumne/a és algú que té o fa		Font²³⁴
Dimensió	cognoscitiva, afectiva i axiològica	LOE
-	coneixements, habilitats, destreses, actituds i valors	LOE
-	llibertat, consciència, conviccions (religioses i morals), dignitat, integritat, intimitat	LOE
-	valors, capacitats, aptituds, coneixements, creativitat, iniciativa, hàbits, hàbits físics	LOE
Dimensions	cos, sexualitat, hàbits (salut, cura medi)	LOE
Desenvolupament	intel·lectual, afectiu, psicomotriu, social i moral	LOE
-	coneixements, destreses, valors morals	LORDE
-	aprenentatges, expressió, hàbits	LOCE
-	consciència, conviccions (morals, religioses)	LOCE
-	aprenentatges, expressió, hàbits (convivència), habilitats	LOCE
Desenvolupament	personal, intel·lectual, social i emocional,	LOMCE
-	aprenentatges, habilitats, hàbits, creativitat, afectivitat	LOMCE
-	coneixements, competències, habilitats, destreses, actituds	LOMCE
-	responsabilitat, actituds, autoconfiança, sentit crític, iniciativa personal, curiositat, interès i creativitat, i esperit emprenedor.	LOMCE
Desenvolupament	hàbits de treball individual i d'equip, d'esforç i de responsabilitat en l'estudi	LOMCE
Desenvolupament	actituds de confiança en si mateix, sentit crític, iniciativa personal, curiositat, interès i creativitat en l'aprenentatge, i esperit emprenedor	LOMCE

²³⁴ Posem les sigles corresponents a normatives i referències utilitzades en el capítol tercer.

L'alumne/a és algú que té o fa		Font²³⁴
-	coneixements, valors, habilitats, capacitats, destreses i actituds, competències	LOMLOE
-	identitat, integritat, dignitat, llibertat, conviccions	LOMLOE
-	salut, afectivitat, sexualitat	LOMLOE
Desenvolupament	físic, afectiu, social, cognitiu i artístic, valors cívics per a la convivència	LOMLOE
Dimensions	cognoscitiva, afectiva i axiològica	LOMLOE
Capacitats	intel·lectuals, ètiques, físiques, emocionals, socials	LEC
-	conviccions (religioses, morals)	LEC
Aspectes	intel·lectual, afectiu, psicomotor, social i moral	LEC
-	capacitats i ritmes d'aprenentatge	LEC
-	emocions, emprenedoria, autoestima, creativitat, imaginació	Extremadura
Desenvolupament	personal, professional, social, intel·lectual i emocional	Extremadura
Desenvolupament (personal)	benestar, habilitats (lectores, expressió, comunicació, càlcul), habilitats socials, hàbits (treball i estudi) sentit artístic, creativitat i afectivitat	Castilla la Mancha
Desenvolupament	físic, afectiu, social i intel·lectual	Castilla la Mancha
Desenvolupament	personal, intel·lectual, social y emocional	Andalusia
Desenvolupament	físic, intel·lectual, afectiu, social i moral	LOGSE
-	concentració, memòria, reflexes, afectivitat	LOGSE
-	coneixements, destreses, valors, habilitats, conviccions religioses, morals	LOGSE
-	cos, relació, autonomia	LOGSE
Aspectes	sensorials, motors, cognitius i socials, autoestima, estima pels altres, afectivitat	França
Dimensions	intel·ligència, sensibilitat, habilitats (manuals, físiques, artístiques)	França
Dimensions (totes)	afectiva, psicomotora, cognitiva, moral, social, autonomia, creativitat, capacitat d'aprenentatge	Itàlia
-	creativitat, sensibilitat, percepció	Uruguai

L'alumne/a és algú que té o fa		Font²³⁴
-	afectiva, psicomotora, cognitiva, moral, religiosa i social	Itàlia
-	autonomia, relació, aprenentatge	Itàlia
Direccions	ètica, religiosa, social, intel·lectual, emocional, operativa, creativa	Itàlia
Habilitats i caràcter	caràcter: persistència, integritat, curiositat	Anglaterra
Continguts	cognitius, efectius, socials, morals, estètics, metodològics	Portugal
Habilitats	intel·lectuals, físiques, emocionals, culturals, socials	Alemanya
Desenvolupaments	psicomotor, intel·lectual, social, emocional, artístic	Bèlgica
Desenvolupament	emocional, intel·lectual, creativitat, adquirir coneixements, habilitats (socials culturals, físiques)	Països Baixos
Desenvolupament	cognitiu, emocional, creativitat, habilitats (socials, culturals, físiques)	Països Baixos
Desenvolupament	personalitat, creativitat, habilitats (manuals, intel·lectuals, físiques, artístiques)	Suïssa
Desenvolupament versàtil	cognició, imaginació, autoconfiança, capacitat de decisió, capacitat d'acció	Dinamarca
Habilitats	creatives, innovadores, mentalitat crítica	
-	desenvolupament espiritual, autorealització	Canadà
-	Intel·lectual, global	Canadà
Desenvolupament	físic mental social emocional	EUA
-	accions, emocions, estats d'ànim	EUA
Aspectes	físics, psicològics intel·lectuals com a socials	Brasil
Aspectes	físics, cognitius, socioemocionals	Brasil
Dimensions	social, salut, educació	Brasil
Ple desenvolupament	físic, psíquic, ètic, intel·lectual, social	Uruguai
Capacitats	físiques, mentals (en la seva extensió més plena)	Índia
Necessitats	socials, religioses, físiques, intel·lectuals, emocionals	Austràlia

L'alumne/a és algú que té o fa		Font²³⁴
Habilitats i atributs	resiliència, determinació, confiança, pensament creatiu i crític, habilitats socials, relacions, la vida comunitària, compliment de responsabilitat civil, preparació per al treball	Nova Zelanda
Àmbits	físic, cognitiu, emocional, relacional, transcendent	INTERED
Habilitats bàsiques	socials, personals, cognitives, físico motrius	Ricardo Juárez
Dimensions	biològica, psicològica, social, espiritual, transcendental	Francisco Javier Jiménez
Dimensions	física, intel·lectual, afectiva, ètica	Pilar M Casares
Contextos	psicoafectiu, cultural, social, religiós. familiar	Pilar M Casares

Els processos d'aprenentatge dels i de les alumnes en aquestes dimensions, contextos, components, són susceptibles de ser avaluats. Només en el cas de la normativa anglesa trobem una precisió que ens indica un tret remarcable: alguns elements de la persona, en concret del seu caràcter, com la persistència, integritat, curiositat, són difícils de mesurar.

Per completar la discussió de les percepcions i comprensions de la persona, en la taula següent confrontem els termes que hem recollit en les entrevistes i els que troben en la bibliografia i normatives.

Taula 51. Conceptes dels diferents àmbits de la persona en entrevistes, bibliografia i normatives

Àmbits o Grups temàtics	Conceptes a les entrevistes	Conceptes a la bibliografia i normatives
Cognitius	buscar (anar a buscar, saber buscar, etc.), cognició, capacitats/dimensions cognitives, coneixements, curiositat, esperit crític, expressar, identificar intel·ligència/es, intuïció, ment, meta-cognició, qüestionar, qüestionant, raó, reconèixer, reconeixement (de si mateix), records, recordar, saber (competencial, ser conscient d'alguna cosa)	adquirir coneixements, cognició (cognitiu, cognoscitiu), concentració, coneixements, curiositat, estètics, expressió, imaginació, intel·lectual, intel·ligència, memòria, mental, mentalitat crítica, pensament creatiu i crític, percepció, psicològics, psíquic, resiliència, sensibilitat, sentit crític
Corporals	cos, mobilitat, moviment, salut	biològica, cos, física, físico motrius, motors, psicomotor, psicomotriu, reflexes, salut, sexualitat
Emocionals	afecte, afectar, benestar (estar bé, a gust), confiança, emocions, [moment, component, dimensió, educació] emocional, estat d'ànim (estar tranquil), moment anímic, sentiments, sorpresa, admiració	afectiu, afectivitat, benestar, confiança en si mateix, emocionals, emocions, estats d'ànim, intimitat, psicoafectiu, sensorials, sentit artístic, socioemocionals
Existencials	acceptació, autoconcepte, autoconeixement, autoconfiança, autoestima, autoimatge, (auto)-consciència, dimensió/món/espai religiós i interior, esperit, espiritual, espiritualitat, expectatives, experiència, interioritat, moviments/forces interiors, sentit, ser, jo, subjecte/subjectiu, transcendent, transcendència, vivència	autoconfiança, autoestima, autonomia, autorealització, confiança, consciència, dignitat, espiritual (desenvolupament), identitat, interès, llibertat, religiós, transcendent.

Àmbits o Grups temàtics	Conceptes a les entrevistes	Conceptes a la bibliografia i normatives
Relacionals	adaptació (al context, als altres), alteritat, comprensió / comprendre, entendre (altre), interactuació, interacció, interrelació, receptivitat, reconeixement [personal, de l'altre], relació entorn/ context, contextual, relació, contacte, vincle (connexió educador-alumne/a, família, altres), social [part, dimensió]	estima pels altres, [entorn] familiar, la vida comunitària, relació, social
Morals	acceptació, actitud(s), aspiracions, comportament, compromís, implicació, consciència ètica/moral, expectativa/es [personals], motivar, motivació, respecte, valors, vocació/missió, voluntat, desig (ganes de...)	actituds, axiològica, compliment de responsabilitat civil, conviccions, conviccions (religioses i morals), esforç, responsabilitat, determinació, ètic, integritat, morals, responsabilitat, valors, valors cívics per a la convivència, valors morals
Competencials	adaptació (saber adaptar-se), aprenentatge [capacitat d'entendre, d'aprendre, dimensions de], autonomia, capacitat d'agència, saber fer, desenvolupar-[se] continguts acadèmics, creativitat, créixer, creixement, presa de decisions	accions, aprenentatge, aptituds, capacitat d'acció, capacitat d'aprenentatge, capacitat de decisió, capacitats, competències, cooperació, creativitat, destreses, emprenedoria, habilitats (lectores, expressió, comunicació, càlcul, manuals, físiques, artístiques, intel·lectuals, socials, culturals), hàbits (convivència, salut, físics, cura medi, treball individual i d'equip, estudi), iniciativa, innovació, operativitat, preparació per al treball, ritmes d'aprenentatge
Comunicatius	comunicació, comunicar, diàleg, discussió	habilitats comunicatives, diàleg

Al voltant dels 8 àmbits que hem definit en el capítol 5 (apartat 5.3.3)²³⁵, veiem que tenim una gran diversitat de termes amb coincidències i diversitats. Es tracta d'àmbits que ens han ajudat a englobar els conceptes que trobem en funció de la seva temàtica però sense pretendre establir aquí una estructuració de les dimensions de la persona cosa que demanaria debatre sobre possibles marcs com els que proposen diversos autors i corrents com els que descrivim més avall (Veure Paradigmes i models antropològics dins de l'apartat 6.5.2.3).

De la mateixa manera que a les entrevistes, trobem a les normatives i bibliografia una gran diversitat de comprensions de la persona de l'alumne o de l'alumna. Hi ha molts elements comuns, per bé que no trobem sistematitzacions compartides. Considerem que les comprensions de la persona que trobem en les normatives i la bibliografia, de la mateixa manera que les que trobem a les entrevistes són eclèctiques, influïdes pels corrents i tendències de pensament. Podríem trobar elements compartits com la cognició, les emocions, el cos, les dimensions psicomotrius, psicoafectives. Però no trobem tanta unanimitat quan parlem per exemple d'imaginació, creativitat, intimitat, persistència, integritat, curiositat, transcendència, autorealització, conviccions, etc.

Sens dubte que les normatives no són documents de referència de teories antropològiques (veure l'apartat 6.5.2.9 La comprensió de la persona i la Llei d'educació de Catalunya), però tenim dificultats per trobar referències compartides sobre les dimensions de la persona. No és fàcil que en el sistema educatiu hi trobem adscripcions a antropologies que intenten explicar qui és i què és la persona, mentre que tenim més fàcil trobar-hi referències a importants corrents de la psicologia i de la pedagogia, que intenten explicar el comportament i incidir sobre el comportament, és a dir, com es comporta i reacciona la persona (cognitivisme, constructivisme, intel·ligències múltiples, intel·ligència emocional, corrents concrets de psicologia de l'aprenentatge, corrents de psicologia de l'educació, psicologia humanista, etc.).

²³⁵ Cognitius, corporals, emocionals, existencials, relacionals, morals, competencials i comunicatius.

Els termes sobre les concepcions de la persona que trobem a la bibliografia i en les normatives²³⁶ tenen influència en aquells que posteriorment utilitza el professorat, fruit també de la influència que hauran rebut a les etapes en què van fer la formació obligatòria, post obligatòria i universitària. Constatem com abans de la llei bàsica en el sistema educatiu espanyol recent com la LOGSE (Espanya, 1990), no trobem cap referència a cognició i emoció. La LOGSE només utilitza en una ocasió l'adjectiu subjectiu en referir-se a la "relació personal entre professor i alumne", però el concepte subjectivitat no el trobem en cap document legislatiu, essent tots els anteriors termes que tanmateix trobem més abundantment en la literatura recent sobre educació en general i especialment sobre educació integral.

En l'ensenyament es fan servir molts conceptes sobre els dinamismes de la persona, sobre la funció, el comportament: aprenentatge, ensenyament, processos, assimilació, comprensió, avaluació, progrés, millora, etc. Aparentment no se'n fa servir tants sobre aspectes sobre l'ésser de la persona, de l'estructura de la persona, del què és, del que hom troba en si mateix i en les altres persones. La pregunta sobre l'educació integral ens porta, tanmateix, sobre aquests aspectes del què és i qui és la persona, aspectes "anatòmics" de la persona²³⁷. Quan es parla d'educació integral ben aviat surt la referència a "les dimensions de la persona". I quan es pregunta per les dimensions de la persona, tant des del que es diu en les recerques, en els marcs normatius, es concreta en una llista de termes que indiquen dinamisme, funcionament, "fisiologia".

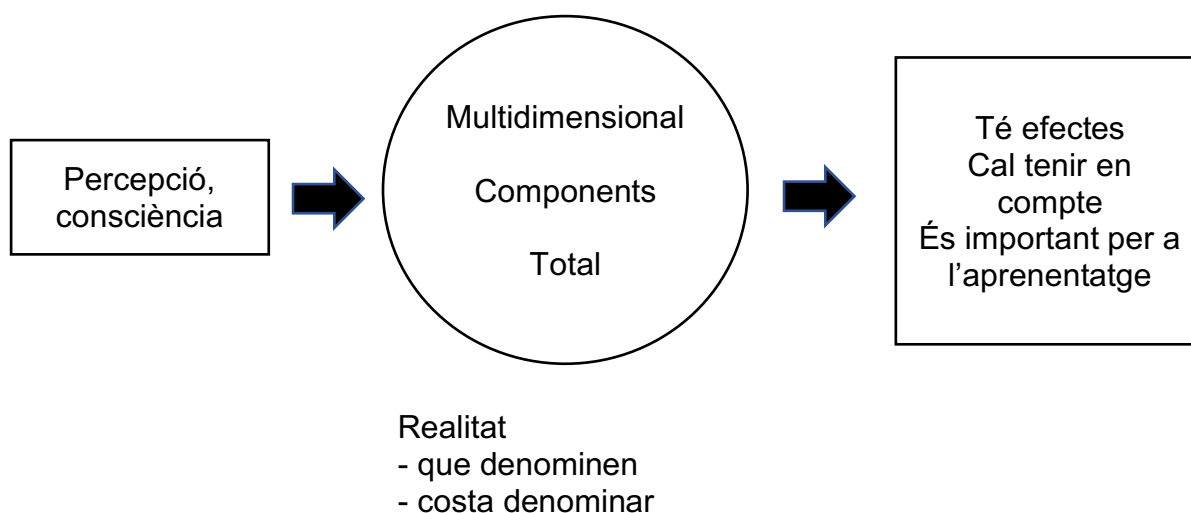
El terme dimensions s'utilitza de manera abundant en un sentit que entenem com analògic de les dimensions espacials, o d'un sistema de coordenades. En algun cas es parla de direccions de la persona. També es parla de dinamismes, o de capacitats, concepte aquest que s'orienta més a l'acció, que és més dinàmic que parlar de dimensions.

²³⁶ Creiem que seria d'interès dur a terme un estudi de com les concepcions de la persona han variat en funció del temps i de l'edat del professorat.

²³⁷ Per fer servir una analogia amb el cos humà, en general en l'educació es tendeix a parlar més de la fisiologia, el funcionament i del desenvolupament que de l'anatomia o l'estructura.

El que trobem en aquesta recerca és que quan el professor o la professora es troba davant de l'alumne o l'alumna, no fa aquesta distinció entre dimensions, capacitats i dinamismes. El docent o la docent, davant de l'alumne/a, s'adona d'una realitat sencera, senceritat, (sense distingir-ne els components) i s'adona d'una realitat que té molts components, integralitat. Percep aquesta realitat que denomina de diverses maneres, a vegades amb dificultats, que sap multidimensional, assenyalant alguns elements d'aquesta multidimensionalitat, i alhora total, i sap que tenir-la en compte és important per als objectius d'aprenentatge.

Figura 38. Experiència del professor/a i categoria central



En parlar de la percepció i de la comprensió que tenim de la persona de l'alumna o de l'alumne, estem entrant en el terreny de l'antropologia, ja sigui de l'antropologia física, l'antropologia del comportament, l'antropologia social i cultural i l'antropologia filosòfica. En referir-nos en aquesta recerca a la comprensió de la persona, comprensió que es torna cada cop més complexa (Beorlegui, 2016), comprensió del que és, de les seves dimensions, a allò que té d'essencial i no pas a allò que pot ser accidental o canviant, ens situem en major grau en el terreny de l'antropologia filosòfica i de l'antropologia pedagògica. Aquestes es pregunten per la persona, en el nostre cas de l'alumne i l'alumna, i ens poden proporcionar maneres sistemàtiques de parlar de la persona en tant

que ésser, a diferència d'altres antropologies d'interès per l'educació que ens aportarien elements valuosos sobre el comportament de les persones, la seva socialització i la seva inserció en el context.

L'antropologia en aquesta comprensió de les dimensions de la persona ens pot servir en l'educació per ajudar-nos a sistematitzar allò de la persona que percebem, les comprensions de la persona que té el professorat. Ens pot ajudar a posar nom, a reconèixer millor allò que trobem en la persona de l'alumna o l'alumne. Aleshores podrem decidir ocupar-nos o no, a través de l'acció docent, d'aquelles dimensions que reconeixem i anomenem, i de les maneres, circumstàncies, condicions i limitacions de com fer-ho. Més avall en l'apartat 6.5.3.2 ens confrontarem a les aportacions de diversos models antropològics en aquesta discussió.

6.4.4 Aportacions dels grups focals al debat i la discussió de la categoria central

En els grups focals confirmem que el concepte d'educació integral tal com ha estat més incorporat pels i les docents ha estat l'antropològic (l'escola no només s'ha d'ocupar de la dimensió intel·lectual i física, sinó també d'altres dimensions), més que el social (integral referit a la diversitat d'actors) o organitzacional (integral referit al temps). L'educació s'ha d'ocupar de tot el que l'alumne/a està vivint a l'escola.

Parlar d'educació integral no és parlar d'un concepte nou, però tanmateix que l'educació sigui integral és una assignatura pendent, que es va integrant progressivament, en la qual cada educadora/a viu la seva concreció amb dificultat. La dificultat varia en funció de l'edat de l'alumnat, de la competència amb els objectius acadèmics a mesura que avancem en els cursos, i de la implicació de mirada transversal que demana del professorat. Tot i no ser un concepte nou, en parlar-ne s'afavoreix posar nom a les dimensions de la persona i a tenir-ne més cura d'altres dimensions a més de la cognitiva. Que l'educació

sigui integral es considera més important ara que en períodes anteriors pels reptes que porta la societat a les famílies i a l'escola.

En els grups focals es confirma la hipòtesi de categoria central amb què acabem les entrevistes intencionals del mostreig obert: tothom, s'afirma, té present d'una manera o altra les diverses dimensions de la persona de l'alumne/a (integralitat), i que quan ens referim a l'alumne/a més que parlar dels seus components ens referim a ell com a persona sencera (senceritat). Això és fruit de la sensibilitat de la persona docent, que a vegades porta que cerqui formar-se més. Es tracta de quelcom implícit, que prové de la pròpia vocació docent i s'incrementa com a resultat de l'experiència professional. Es fa palès que tenir present i ocupar-se d'aquesta integralitat amb diversitat d'accions i de metodologies (de motivació, d'atenció, de personalització, de crear climes favorables, treballs per equip i dinàmiques grupals, jocs, coavaluacions i autoavaluacions, etc.) "funciona", es creen condicions que contribueixen a l'aprenentatge i l'èxit acadèmic.

Al mateix temps en els grups focals s'afirmen la majoria de les propietats de la categoria central d'origen, aprenentatge, comprensió, autoconsciència i acció, insistint en aquesta darrera, en les prevencions que cal tenir per no sobrepassar el rol del professorat i evitar interferències de l'escola en l'espai personal.

6.5 Implicacions teòriques i pràctiques de la categoria central

Hem vist una categoria central (consciència mobilitzadora) i una categoria emergent (integralitat o senceritat) que explicàvem amb sis propietats, breument expressables com origen, aprenentatge, comprensió, autoconsciència, acció i experiència. Aquestes propietats ens aporten perspectives a tenir presents. Dins d'aquesta sèrie de propietats hi distingim dos grups de propietats diferents.

El primer, de l'origen, autoconsciència i experiència, es refereix a propietats de la consciència de la integralitat i senceritat que tenen els docents que influencien

la seva acció, de les que ens n'assabentem però que tenen un aspecte subjectiu, privat, íntim. L'origen, l'autoconsciència i l'experiència poden ser difícilment comunicables, observables, objectivables. Són propietats que pertanyen a l'àrea privada de la persona. El que queda inclòs en aquestes propietats pot ser compartit si així és la voluntat de les persones, però pot romandre en l'àrea privada, íntima de la persona i no podem intervenir sobre elles. Només en la propietat d'origen podem actuar si per exemple, en una selecció de persones establím un requisit d'haver dut a terme determinada formació, haver realitzat determinades experiències. Però, tanmateix, la vivència d'aquests elements d'origen roman en un àmbit personal privat.

El segon és el de les propietats d'aprenentatge, comprensió i acció que són més fàcilment observables, objectivables i comunicables. Podem incidir sobre elles, per contribuir a una major consciència mobilitzadora, mantenint el respecte a la privacitat. Són propietats que poden ser objecte de formació, com hem pogut veure en el desenvolupament de les propietats. Es pot incrementar l'aprenentatge de la consciència mobilitzadora amb formació, aprenentatge-acció a l'aula, lectures, reflexions. Podem desenvolupar la comprensió de la consciència mobilitzadora tenint amb el coneixement de models sobre l'estructura de la persona, formació sobre psicologia i antropologia humana, formació vivencial d'autoconeixement. I finalment podem incidir en l'acció a dur a terme com a resultat d'aquesta consciència mobilitzadora a través de la mateixa acció-reflexió i formació i de les programacions docents.

En aquest punt ens estendrem en la discussió al voltant d'aquestes propietats darreres més objectivables i que són susceptibles de ser elaborades, compartides i traslladades a l'acció.

6.5.1 Aprenentatge

Com hem afirmat anteriorment la consciència mobilitzadora pot ser objecte d'aprenentatge a través de la formació dels professors i professores. Hem

considerat l'aprenentatge com una propietat de la categoria central en què podíem actuar. Aquest és un punt d'un gran abast però que aquí tractem només breument, perquè la formació en aquest punt té molts aspectes que excedeixen els propòsits d'aquesta recerca. La consciència mobilitzadora pot ser ajudada en totes les etapes d'aprenentatge, des de la formació obligatòria, a la formació professional, la formació universitària, la formació post universitària i contínua, l'aprenentatge en l'acció i l'experiència personal.

En el capítol anterior identificàvem a partir de les entrevistes i la seva codificació quatre grans àmbits d'aprenentatge de la consciència mobilitzadora: la lectura i reflexió personal, la formació, l'aprenentatge en l'acció i l'aprenentatge fet amb altres.

Pel que fa a la formació ens centrarem en el debat en dos moments de la formació, el de la formació post universitària per a la docència i en la formació del grau de mestre. Pel que fa a l'aprenentatge en l'acció i l'aprenentatge fet amb altres el debatem conjuntament dins d'un apartat que denominem experiència del docent.

6.5.1.1 Lectura i reflexió personal

La categoria central de consciència mobilitzadora implica adonar-se, fer-se conscient, una percepció que hom considera significativa i que té en compte. La propietat d'aprenentatge d'aquesta consciència a més d'elements teòrics té un component molt important d'elaboració de les pròpies percepcions, "és fruit de l'autoaprenentatge, del fet que veus que és una necessitat", (11:71), "de les realitats viscudes, de les experiències viscudes", (9:35), que després hom elabora mitjançant lectures o comentant-ho amb companys i companyes, en formacions especialitzades, etc.

Ens ajudaria per a l'elaboració de l'experiència i per a l'aprenentatge de la consciència mobilitzadora, donar més espai, entre les lectures valuoses que es

proposen en la formació en el grau de mestre/a d'educació infantil i primària i en els màsters de formació per a la docència a secundària, algunes lectures d'antropologia de l'educació i d'altres antropologies que s'hi interrelacionen com antropologia filosòfica, l'antropologia física i l'antropologia social i cultural. És a dir, aquelles lectures que ens invitin a pensar en la persona de l'alumne o de l'alumna, en tant que és algú que és, com algú condicionat biològicament, i com a ésser que viu en un grup i en una cultura, abans de pensar en els mecanismes del seu comportament, dels seus processos, del seu desenvolupament.

6.5.1.2 Vivència, pensament i acció del professorat

Cada docent, en relació amb l'alumnat en general i amb cada persona en particular, duu a terme una experiència²³⁸ que és una combinació de pensaments, de sentiments i d'accions. Englobem en aquests tres conceptes allò que es dona en la persona educadora en relació amb l'alumne/a fora de l'aula i dins de l'aula. L'alumne/a davant del qual el/la docent viu sentiments, pensaments i actua, és senceritat i integralitat, i el/la docent el percep d'aquesta manera. Això no vol dir que el/la docent hi estigui pensant amb aquesta conceptualització de la persona. Més aviat podem dir que en la seva acció docent habitual la seva atenció està posada principalment en els objectius acadèmics i la gestió del grup d'alumnes i de la dinàmica d'aula per poder-los aconseguir. Això vol dir, per exemple, tenir present la programació i els objectius d'aprenentatge, captar l'atenció dels alumnes i les alumnes, motivar, pensar com controlar el clima de l'aula, interessar-se per persones concretes, atendre situacions personals, donar suports específics amb el propòsit que els objectius acadèmics es puguin assolir. Però en tots els casos, el professor i professora s'estan referint d'una manera més latent o més directa a la persona de l'alumne/a que entén com a integralitat i senceritat.

²³⁸ Per experiència entenem aquí una combinació de coses que hem viscut, sentit, gaudit o sofert i de les que hem fet una elaboració conceptual que ajuda a l'aprenentatge d'alguna cosa. Donat que el terme experiència denota també una acumulació de saber al llarg del temps —“una persona amb molta experiència”— hem posat en el títol d'aquest apartat la paraula vivència per emfatitzar l'aspecte d'experiència sentida, viscuda a què ens volem referir aquí.

Quan en el capítol 5 desenvolupem les propietats de la categoria central incorporant aspectes d'allò que el professorat sent i pensa (Propietat 4: Autoconsciència d'aquesta consideració de la persona) constatem com aquell, en un primer moment, sent i pensa principalment en funció dels objectius acadèmics més que no pas en funció de l'alumnat. Però també es mostra com els objectius són respecte als i a les alumnes, que en tot moment la persona de l'alumne/a està present de manera més o menys explícita en el sentiment i en el pensament, i aquesta persona és una persona que és integralitat i és senceritat.

Quan un educador o una educadora està preparant una classe que ha de tenir amb un grup d'alumnes, en els moments anteriors a la classe, a l'inici de la mateixa i durant el seu desenvolupament, pensa en la programació, els materials que ha d'utilitzar, els exercicis que haurà de proposar, en com organitzarà el grup. També pensa en característiques del grup d'alumnes, en casos d'alumnes concrets.

Però en els moments en què el o la docent pot baixar la intensitat de la seva activitat com és el cas del moment de treball personal de l'alumnat, durant els exàmens en què l'alumnat està en silenci, podem trobar-nos com fa present, recorda, diversos aspectes de la integralitat o senceritat que el brogit de l'acció docent habitual no permet aturar-s'hi. Aleshores el professorat mentre manté l'atenció en el desenvolupament de l'activitat, de l'examen i té cura del clima de silenci, recorda singularitats dels alumnes, components de la seva integralitat o senceritat, que ja d'alguna manera té presents durant la docència, sense que necessàriament hi posi molta atenció, però que en aquest moment particularitza més i hi dona major relleu.

Disposar d'una major comprensió intel·lectual i vivencial de la integralitat i la senceritat de la persona, creiem que pot ajudar a integrar més aquestes dues atencions, la dels objectius acadèmics i la que sempre adreça a l'alumnat en general i que particularitza en cada nen o nena o jove que té a l'aula. Disposar de més conceptes per comprendre la integralitat i senceritat, per parlar de

“l'anatomia de l'alumne”²³⁹, creiem que pot ajudar a la singularització de cada alumne i alumna, que tan important és per a l'èxit en l'aprenentatge.

Considerem que un diàleg entre la pedagogia i la psicologia de l'aprenentatge per una banda amb l'antropologia filosòfica i l'antropologia de l'educació per altra podria aportar valor i donar suport a les millores i innovacions pedagògiques que es promouen des de moltes institucions, i reflexionar sobre possibles sinergies entre objectius educatius i la comprensió de la persona.

6.5.1.3 Formació per a la docència

La formació en coneixement de les dimensions de la persona és molt diversa en funció de l'edat (els plans d'estudis i els plans o guies docents varien al llarg del temps), de la formació secundària rebuda ²⁴⁰, dels estudis universitaris, de la formació posterior a l'obtenció del grau (o anteriorment de les diplomatures i llicenciatures), i d'altres formacions en què s'ha participat.

També està influïda per l'itinerari d'accés a l'activitat docent que, tanmateix, ha sofert variacions al llarg del temps. Les persones que s'han adreçat a l'educació infantil i primària han tingut una formació sobre la persona al llarg del grau o diplomatura per exercir de mestres. Les persones que s'han incorporat directament per exercir com a docents de secundària han obtingut una formació sobre la persona a través del Curs d'adaptació pedagògica, CAP, i des del curs 2009-2010 a través del Màster de formació del professorat.

La Llei General d'educació i finançament de la reforma educativa (Espanya, 1970) demanava que els docents tinguessin una formació pedagògica adequada que proporcionarien els Instituts de ciències de l'educació. Aquesta formació estava regulada per una Ordre ministerial (Espanya. Ministeri d'Educació i

²³⁹ Veure nota 237.

²⁴⁰ Per a la preparació d'alguna matèria del Grau de mestre de primària es recomana revisar la filosofia estudiada a l'etapa educativa de batxillerat (Universitat Autònoma de Barcelona, 2019).

Ciència, 1971) sobre les activitats docents dels Instituts de ciències de l'educació, que definia la formació pedagògica del professorat de batxillerat, en què hi hauria un primer cicle, de caràcter teòric, que consistiria en l'estudi dels fonaments i principis generals l'educació necessaris per a la docència. Tractaria les temàtiques de principis, objectius i problemàtica de l'educació en els seus aspectes psicològics, sociològics i històrics; tecnologia i sistemes d'innovació educativa; didàctiques especials. La superació d'aquest primer cicle, i d'un segon cicle de caràcter pràctic, donava dret al Certificat d'aptitud pedagògica (CAP). El 1972 es va fer també una regulació amb una ordre específica per a la formació professional amb la mateixa especificació sobre la formació: temàtiques, principis, objectius i problemàtica de l'educació en els seus aspectes psicològics, sociològics i històrics (Espanya. Ministeri d'Educació i Ciència, 1972)(Espanya. Ministeri d'Educació i Ciència, 1972).

A partir de Llei orgànica 1/1990 d'ordenació general del sistema educatiu (Espanya, 1990), es va establir que per impartir la docència en els nivells d'Educació secundària obligatòria, Batxillerat i Formació professional específica, era necessari el Certificat de superació del Curs d'Aptitud Pedagògica (CAP). El CAP s'estructurava en un mòdul general psicopedagògic amb matèries de psicologia de l'adolescència i atenció a la diversitat, disseny curricular i sociologia de l'educació, un mòdul de didàctiques específiques per a les diferents àrees de coneixement i un pràcticum. El CAP tenia el propòsit d'ajudar, per una banda, a una comprensió dels objectius i problemàtica de l'educació en els seus aspectes psicològics, sociològics i històrics, habilitar per abordar l'atenció a la diversitat, la incorporació de la tecnologia i sistema d'informació i contribuir a l'actualització didàctica i preparar per a l'articulació de noves metodologies i mitjans d'aprenentatge i, per altra banda, generar una situació docent autèntica que facilités una incorporació satisfactòria a l'activitat docent (Catalán i Forteza, 2011). No hi havia en el CAP una especial dedicació a continguts sobre la comprensió de la persona que desenvolupem en aquest capítol.

Per al professorat d'educació secundària obligatòria i de batxillerat la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació (Espanya, 2006a), l'article 100 estableix que:

La formació inicial del professorat s'ajustarà a les necessitats de titulació i de qualificació requerides per l'ordenació del sistema educatiu. El seu contingut garantirà la capacitació adequada per afrontar els reptes del sistema educatiu i adaptar les ensenyances a les noves necessitats formatives.

D'acord a aquesta llei, en aquest mateix article es diu que «per exercir la docència serà necessari estar en possessió de les titulacions acadèmiques corresponents i tenir la formació pedagògica i didàctica que el govern estableixi per a cada ensenyament». És aquesta llei que es basa l'actual Màster en Formació del Professorat que substitueix al Certificat d'aptitud pedagògic, CAP, que es requeria fins aleshores. Aquesta llei es desenvolupa en un Reial decret que defineix les condicions de formació mitjançant un títol oficial de màster que acrediti la formació pedagògica i didàctica d'acord a l'esmentada llei (Reial decret 1834/2008: Espanya, 2008, art.9). En el cas de Catalunya tota la informació sobre aquest màster de formació del professorat es troba recollida pel Canal Universitats de la Generalitat de Catalunya (Catalunya- Canal Universitats, 2021).

S'han definit unes especialitats per a la formació del màster a què hom pot accedir en funció de la titulació acadèmica universitària que ha assolit. Les diferents especialitats són ofertes per les Universitats catalanes d'acord a un pla d'estudis. El pla d'estudis determina les matèries obligatòries comunes a totes les especialitats (bloc genèric), les matèries optatives en funció de les especialitats (bloc específic), el pràcticum i el treball final de màster. Per cada matèria s'estableix un Pla o Guia docent que precisa els objectius, competències, continguts i la seva organització.

En el bloc genèric es proposen tres mòduls: Aprenentatge i desenvolupament de la personalitat (amb la matèria L'alumnat de secundària: aprenentatge i desenvolupament de la personalitat), Processos i contextos educatius (amb les

matèries Característiques organitzatives i curriculars de les etapes i dels centres d'ensenyament secundari, Processos i contextos educatius i Interacció i convivència a l'aula), i Societat, família i educació (amb la matèria d'aquest mateix nom).

Dins del fet que cada universitat²⁴¹ crea la seva pròpia organització de la formació i agrupació i denominació de matèries, en el primer mòdul és on es donen principalment continguts en relació amb la persona de l'alumne o l'alumna i concretament en les matèries Aprenentatge i desenvolupament de la personalitat i Processos i contextos educatius.

Pel que fa a la formació actual en el Grau de mestre d'Educació infantil i Primària²⁴² és principalment en el primer curs on trobem matèries que tenen relació directa amb la comprensió de la persona²⁴³ (Facultat d'Educació - Universitat de Barcelona, 2021).

En la formació del Grau de mestre i en el Màster per a professorat de secundària es du a terme una formació molt àmplia per a la comprensió del fet i responsabilitat educativa, la teoria de l'educació, alhora que molt aplicada a la pràctica docent, de gestió de l'aula, de la relació amb els alumnes, a la didàctica, i també sobre el funcionament de la persona, els processos de desenvolupament de la persona, sobre les conductes i comportaments²⁴⁴. És fa menys formació de

²⁴¹ Hem consultat els Plans d'estudi i Guies docents de la Universitats de Barcelona (Universitat de Barcelona, 2021b, 2021a), Universitat Autònoma de Barcelona (Universitat Autònoma de Barcelona, 2021c, 2021b), Universitat Politècnica de Catalunya (Universitat Politècnica de Catalunya, 2020b, 2020a), Universitat Complutense (Universidad Complutense de Madrid, 2020a, 2020b), Universitat de la Rioja (Universidad de la Rioja, 2020c, 2020b).

²⁴² Hem consultat els Graus de les Universitats de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat Complutense, Universitat de la Rioja (Facultad de Educación Universidad Complutense Madrid, 2020; Facultat d'Educació - Universitat de Barcelona, 2021; Universidad de la Rioja, 2020a; Universitat Autònoma de Barcelona, 2021a).

²⁴³ Aprenentatge i desenvolupament de la personalitat, Psicologia de l'Educació, Psicologia del desenvolupament, Processos educatius i Pràctica Docent a l'Educació Primària, Sociologia de l'Educació, Canvis socials, educatius i multiculturalitat, Orientació educativa, Acció tutorial, Relacions entre escola, família i comunitat.

²⁴⁴ Incloem una llista de continguts que es donen: psicologia del desenvolupament, desenvolupament cognitiu, lingüístic, emocional, social, desenvolupament de la personalitat, teories de la ment, concepte del jo, biologia i desenvolupament, consciència del jo i identitat, identitat de gènere.

caire d'antropologia filosòfica o antropologia pedagògica sobre qui és i què és la persona.

Al mateix temps la bibliografia que es proposa com a suport a la formació que hem vist relacionada en la documentació esmentada, tant del Màster de formació de professorat de secundària com del Grau en educació infantil i primària, és molt exhaustiva i completa, i permetria una comprensió molt àmplia de la persona de l'alumne i l'alumna. En les matèries en què ens adrecem a la comprensió de la persona de l'alumne i l'alumna ens referim a les seves capacitats, necessitats, comportament i conducta, els processos i mecanismes d'aprenentatge, les dificultats d'aprenentatge i criteris per prevenir-les o minimitzar-les. No hi ha tanmateix referències explícites a models antropològics.

De la recerca deduïm que la formació en coneixement de la persona atribuïda a la formació acadèmica no és alta. No es fa una associació important entre la comprensió de la persona que hom té i la formació. Tenim teoria, models i perspectives reconegudes molt precises per entendre el desenvolupament de la persona (psicologia cognitiva, les aportacions de Piaget, Vygotski, les dades i explicacions de les neurociències, etc.), però no tenim models reconeguts i compartits per entendre les dimensions de la persona, el què i el qui de la persona. Hi ha una cultura comú en conceptes de cognició, emoció, però que té dificultats per ser estesa a més dimensions de la persona. Hem constatat que es fan servir expressions al·lusives com “es tracta d'una cosa difusa”, (1:59), “una altra capsa” [diferent dels habituals que fem servir per parlar del que es fa a l'escola: currículum, metodologia, recursos, gestió, professorat...]. Ara “el problema és quin nom posem a l'altra capsa”, (9:86), es percep però no és quelcom subjectiu, (12:63), és un indefinit “tot allò”, es tracta de dimensions difícils de definir, difícils de precisar... alhora que ens ajudaria per a la docència tenir-ne una comprensió més precisa.

La formació acadèmica sobre dimensions de la persona en general sembla inclosa dins d'una formació més orientada a l'acció, al funcionament, més a prop

de l'antropologia social i cultural que de l'antropologia filosòfica o l'antropologia pedagògica. Això pot explicar en part la manca de referències antropològiques o que les referències siguin difuses, genèriques, com hem trobat a les entrevistes, i que aquestes referències siguin més fruit de la pròpia experiència que d'un coneixement teòric dels paradigmes existents.

6.5.1.4 Lectura integral de les metodologies

Avui les metodologies que s'han impulsat des de les legislacions educatives (LEC, etc.) creen condicions molt favorables i promouen l'educació integral. Però seguint el treball d'aquesta recerca, ens adonem que, tanmateix, el que fa que l'educació sigui integral no és només l'aplicació de metodologies que l'afavoreixen, sinó també la perspectiva integral que el/la docent té sobre l'alumne/a i que treu profit d'aquestes metodologies.

La utilització de les metodologies pot fer-se accentuant més l'acció, el desenvolupament de la metodologia, o accentuant també la perspectiva o mirada integral del professorat cap a l'alumne i l'alumna i el grup classe. Considerem que aquesta darrera perspectiva és molt important per treure el major profit de l'educació integral que promou el marc normatiu.

6.5.2 *Comprensió*

6.5.2.1 L'educació integral a la Llei d'educació de Catalunya i altres normatives

Aquesta recerca té en compte en el seu començament el marc que les lleis ens proporcionen i hem cercat aprofundir i crear significat dins d'aquest marc. Les lleis actuals esmentades afirmen clarament l'objectiu d'una educació integral que situen entre els seus principis primers. En els casos que hem pogut fer un recorregut històric per les normatives i documents d'organismes educatius es

palesa una evolució molt clara cap a un major reconeixement de la persona de l'alumne/a, de qui se'n parla fent referència a les seves dimensions, aspectes, capacitats o àmbits de desenvolupament.

En el cas de Catalunya la referència a l'educació integral de la Llei catalana d'educació de 2009 es concreta en els decrets que la despleguen (Veure Annex 13: Normatives i educació integral). Des del punt de vista normatiu hi ha, doncs, un ampli desplegament de la voluntat del legislador d'una educació integral.

Rellegint els articles de la LOGSE, LOE, LOMCE, LOMLOE, LEC (Catalunya, 2009; Espanya, 1990, 2006a, 2013, 2020), altres lleis d'educació de diferents comunitats autònomes i països amb posterioritat a la recerca qualitativa seguint la Teoria fonamentada i als resultats obtinguts fem les observacions següents:

- Les lleis educatives no són textos d'antropologia, no pretenen ser referents antropològics (Apartat 6.5.1.9 La comprensió de la persona i la Llei d'educació de Catalunya).
- Tanmateix "és impossible elaborar una llei d'educació sense un fonament axiològic" (Gervilla, 1993).
- Les lleis s'estenen poc en la consideració de la persona de l'alumne i de l'alumna.
- Aquestes normatives sistematitzen poc la consideració de la persona.
- Les referències a l'educació integral són clares, es situen en els començaments dels articulats com a principis inspiradors o fonamentadors de les legislacions.
- Es parla de l'educació integral indicant algunes dimensions de la persona a les quals s'adreça, però sobretot explicant la seva finalitat.

Les normatives, doncs, ens creen marc però no ens proporcionen un aprofundiment suficient de les implicacions de l'adjectiu integral aplicat a l'educació.

6.5.2.2 L'educació integral a la bibliografia

En la bibliografia consultada es parla d'educació integral des de la posició d'allò que ha de ser una acció perquè sigui integral per a un receptor, però amb menor reflexió sobre l'alumne o l'alumna. Es dona per suposada una realitat, l'alumnat, sense estendre-s'hi. Trobem més èmfasi en com s'ha de dur a terme una educació integral que no pas en desenvolupar comprensions de la persona que ha de ser beneficiària de l'educació integral. Trobem explicacions de l'educació integral que es planteja des de la suma d'algunes dimensions²⁴⁵ més que no pas de l'atenció a una realitat que integra totes les dimensions sense que sigui imprescindible denominar-les totes (integralitat), o bé com referida a alguna comprensió de la persona que pretén ser completa²⁴⁶. No trobem gaires referències que pensen la persona des de la senceritat o totalitat, que conté dimensions o aspectes. L'educació denominada holística sí que posa l'èmfasi en la totalitat però, en utilitzar holístic com a adjectiu, en un primer moment, subratlla més la totalitat de l'acció o l'acció que integra totes les dimensions de l'ensenyament i aprenentatge, que no pas la senceritat de la persona²⁴⁷.

En el manifest *Educació 2020. Una perspectiva holística* (Global Alliance for Transforming Education (GATE), 1991), en el principi IV en què es desenvolupa el concepte d'Educació holística es diu:

Fem una crida per la integralitat²⁴⁸ del procés educatiu i a la transformació de les institucions i polítiques educatives necessàries per assolir aquest objectiu. La integralitat implica que cada disciplina acadèmica proporciona només una diferent perspectiva sobre el ric, complex i integrat fenomen

²⁴⁵ Per exemple quan es diu que cal educar les capacitats intel·lectuals, ètiques, físiques, emocionals i socials (Catalunya, 2009). Amb aquests cinc àmbits podem incloure tot el que és la persona, però també podem pensar capacitats de la persona que no queden clarament incloses en aquesta llista de capacitats, com les estètiques o les existencials. Veure l'apartat 3.1 El concepte d'educació integral.

²⁴⁶ Per exemple l'estructura triàdica clàssica de cos, ànima i esperit o la diàdica de cos i ment, etc.

²⁴⁷ Es parla per exemple que en un món global i interrelacionat és molt important que estudiants i docents tinguin una perspectiva holística que permeti veure la realitat que ens envolta com un tot en interdependència, com un sistema, a diferència de veure la realitat de manera parcial o fragmentada.

²⁴⁸ Traduïm *wholeness* per integralitat. També es pot traduir per totalitat.

de la vida. L'educació holística celebra i fa un ús constructiu de visions alternatives i evolutives de la realitat i de múltiples maneres de conèixer.

En un segon moment subratlla com una educació holística ha d'adreçar-se a totes les dimensions de la persona. En aquest mateix punt del manifest es diu que:

No només els aspectes intel·lectuals i vocacionals del desenvolupament humà necessiten orientació i ser nodrits, sinó també els aspectes físics, socials, morals, estètics, creatius i, en un sentit no sectari, espirituals. L'educació holística té en compte l'invisible i inobservable misteri de la vida i l'univers, a més de la realitat experiencial.

Veiem doncs, que té més predomini una comprensió analítica que no pas sintètica, tot i que es podria considerar que implícitament considera la persona de l'alumne i l'alumna com a totalitat. Considerem que hi ha un matís diferent al de la percepció que el/la docent té de l'alumne o de l'alumna com a senceritat, que hem identificat en la categoria central.

Seguidament substantivant el concepte, afegim:

L'holisme és un paradigma emergent, basat en un ric patrimoni de molts camps acadèmics. L'holisme afirma la interdependència inherent de l'evolució de la teoria, la investigació i la pràctica. L'holisme està arrelat en el supòsit que l'univers és un tot integrat en què tot està connectat. Aquesta assumpció d'integralitat i unitat és directa està directament oposat al paradigma de separació i fragmentació que preval al món contemporani. L'holisme corregeix el desequilibri dels enfocaments reduccionistes a través del seu èmfasi en una concepció ampliada de la ciència i les possibilitats humanes. L'holisme té implicacions significatives per a l'ecologia humana i planetària i l'evolució.

El concepte holisme aporta un aspecte nou en l'educació integral. Afegim a la comprensió de la persona com a senceritat, el plantejament de tenir en compte

la integralitat de la realitat en l'ensenyament i aprenentatge. Aleshores afirmar la compressió de la persona com a integralitat i senceritat pot ser útil per a una educació que vulgui ser holística. Concloem, doncs, que amb aquesta recerca aportem un aspecte complementari al que hem trobat de valuós a la bibliografia.

6.5.2.3 Antropologies²⁴⁹ de la persona per a la integralitat i la senceritat

Constatem en la recerca que, tot i no pretendre fer un estudi de les antropologies que fan servir els i les docents, es formula una gran diversitat de comprensions de la persona entre el professorat, que poden, per tant, influir en allò que entenen per educació integral.

Hem constatat en aquesta recerca que al mateix temps que el professorat comprèn la persona de l'alumna o l'alumne com a integralitat i senceritat, a vegades es troba amb dificultats per parlar amb seguretat d'aquesta realitat que percep. Cada persona en funció de la seva formació, de la seva experiència personal, de la seva experiència com a docent i de l'imaginari social (Taylor, 2006) sobre la persona, ha anat construint la seva comprensió. Com escrivíem en el capítol 4 en la fase de codificació selectiva per formular la categoria central (punt 4.6.3.1.6), "per una banda afirmem que no es tracta de quelcom subjectiu", (12:63), però per al que "costa posar-hi paraules perquè poden esbiaixar la realitat", (6:15). Aleshores a la pràctica, o bé no en parlem (2:2), o no tots parlem el mateix llenguatge, (2:95). Es fan servir molts tipus de denominacions d'aquesta integralitat i senceritat.

Aquesta diversitat de denominacions i de comprensions constitueixen un ventall de comprensions antropològiques que no tenim fàcil articular en paradigmes i compartir-los. Mereix aquí ser esmentat com en documents de gran abast

²⁴⁹ Ens referim a antropologies filosòfiques bàsicament per la perspectiva més global i abstracte sobre la persona que ens ofereixen donada la pregunta de la recerca. Tanmateix considerem que trobaríem aportacions valuoses que ens faria l'antropologia descriptiva i cultural, antropologia social, l'antropologia psicològica, l'antropologia mèdica i l'antropologia pedagògica.

educatiu internacional passem de quasi una absència de referència a les dimensions de la persona a una inclusió molt major d'aquestes referències a la persona en si mateixa i a una antropologia filosòfica de l'educació. Per exemple en el pas del monogràfic sobre la personalització de l'ensenyament *Escuelas del futuro. La Personalización de la enseñanza* (OECD-CERI, 2006), al document *Repensar l'educació* (UNESCO, 2015), i a *Inclusion and education: all means all* (UNESCO, 2020). La referència a comprensions antropològiques ha anat evolucionant des de la seva omisió o reduïdes a la seva funcionalitat (necessitats, problemes, progrés, desenvolupament de la persona) a una presència més explícita i remarcada (dimensions cognitives, socials, emocionals, física, sentiments).

No és l'objecte d'aquesta recerca esbrinar quins són els paradigmes antropològics implícits en els documents de referència normatius ni en la realitat concreta dels docents, ni la seva anàlisi i la seva discussió de com es poden correspondre amb l'acció educativa. Tampoc reflexionar perquè tenim una dificultat per disposar de paradigmes antropològics²⁵⁰ on fonamentar l'educació, ni quines facilitats o dificultats ens suposen les aportacions recents de les ciències naturals i humanes per poder elaborar paradigmes antropològics que ens ajudessin²⁵¹. Però creiem que ens ajudaria disposar de paradigmes de la persona compartits²⁵² que ens aportessin, en primer lloc, a la comprensió de la persona de l'alumne i de l'alumna, i que, en segon lloc, ens ajudessin a pensar

²⁵⁰ Hauríem d'estudiar quins paradigmes antropològics existeixen en la cultura de les persones, els que s'han proporcionat a la universitat. Seguint Charles Taylor (Taylor, 2006 37ss), s'hauria d'aprofundir la relació entre paradigmes (teoria) i imaginaris socials com a concepció col·lectiva que fa possibles les pràctiques comuns i ens proporciona un sentiment àmpliament compartit de legitimitat. Ens hauríem de preguntar com determinats paradigmes han penetrat i transformat imaginaris socials al llarg dels darrers decennis, per la qual cosa poden conviure en un mateix lloc imaginaris diferents entre el professorat que està al final de la seva vida laboral i el que està en els seus inicis.

²⁵¹ Els desenvolupaments de les teories de les intel·ligències múltiples, les ciències de la ment, l'educació holística, serien àmbits del coneixement a tenir molt presents per a pensar paradigmes antropològics.

²⁵² Paradigma entès com a sistema de pressupòsits possibles de la realitat (que es dona entre altres sistemes de pressupòsits) i que permet viure en un medi. Aquesta concepció ha de ser utilitzable. No diem que sigui "veritat", o conforme a la realitat, sinó que ens serveix, que és coherent i utilitzable. Un paradigma antropològic ens explica quin és el nombre, quina és la naturalesa, quines són les relacions dels components essencials o ontològics, substancials o fonamentals que constitueixen la persona.

com els tenim presents i com hi treballem per a la millora de l'acció docent. Amb això no estem dient quins han de ser aquests paradigmes, com els hem d'utilitzar i com s'han de tenir presents a l'escola o en la formació del professorat, cosa que demanaria altres desenvolupaments.

Quan diem paradigma antropològic no ens referim a una imatge objectiva sobre una cosa, produïda per una mirada imparcial, que seria insensible i exterior a la cosa. La seva importància aquí rau en el fet que condiciona la percepció i l'experiència viscuda, i configura i dona forma a la persona en el sentit que el paradigma la concep (Fromaget, 2014). No tenim una antropologia filosòfica desenvolupada i comunament acceptada que ens proporcioni un paradigma antropològic per a l'educació. Mentre en terrenys metodològics de l'educació trobem grups de tendències compartides, certs consensos, en el terreny antropològic, en la vida de l'escola, assumim implícitament moltes concepcions com les que hem trobat en les entrevistes sense que les puguem articular ni associar a cap paradigma.

Considerem que una acció prioritària a dur a terme seria construir discurs i debat antropològic a partir del que diuen les persones entrevistades, eixamplant la mostra de treball, i enfocant una recerca per elaborar comprensions de la persona. Caldria valorar quina podria ser la metodologia adequada per a aquesta recerca, que no hauria de pretendre l'emergència d'un fenomen social bàsic com el que s'ha donat a aquí, sinó omplir sistemàticament de contingut les comprensions de la persona que hem desenvolupat en la propietat de components de la integralitat de la categoria central. L'objectiu d'aquesta recerca seria, en primer lloc, disposar de diverses comprensions que ens presentin millor les dimensions de la persona i de quins criteris i límits hauríem de tenir molt presents per treballar-hi.

Això anterior pot ser una recerca acadèmica individual o pot ser objecte de treball en la formació universitària, formant els mateixos estudiant part de mostra de treball. Els alumnes universitaris que s'orienten a la docència, en les formacions

de grau, postgrau i formacions per a la docència, són els que es trobaran amb alumnes davant dels quals actuaran influïts o condicionats per les pre-comprensions que tinguin de les seves integralitat i senceritats. La qualitat de les pre-comprensions pot contribuir a la qualitat de l'actuació del docent i a la capacitat de maneig de situacions i recursos.

No hem estudiat la formació psicològica i antropològica que es dona als docents, formació que segurament ha anat variant al llarg dels darrers anys. La bibliografia consultada indica que la formació en antropologia és més cultural, sociològica que d'antropologia filosòfica. En la formació en psicologia hi trobem moltes escoles i corrents que han aportat molt al desenvolupament pedagògic, com el constructivisme, el socioconstructivisme, la psicologia humanista... en general corrents molt enfocats a l'aprenentatge. Hem trobat poques referències a corrents de psicologia analítica o psicologia profunda aplicats a l'educació.

Paradigmes i models²⁵³ antropològics

En completar el procés de codificació, i revisar les comprensions de la persona que hem trobat, hem buscat identificar alguns paradigmes antropològics o simplement referències sobre la persona en les quals poguessin encaixar les que hem trobat a la recerca. Creiem que es pot aplicar a les teories educatives i els seus desenvolupaments allò que Chaly (2013) afirma de les teories polítiques, que en el seu nucli "hi ha determinades comprensions de la persona que finalment són la darrera font i subjecte de les disputes que poden generar. Sovint aquestes comprensions són implícites, inarticulades, donades per fet i no desenvolupades". Buscar comprendre i reflexionar sobre aquestes

²⁵³ Model: Representació ideal d'un aspecte concret de la realitat física emprada amb finalitats d'interpretació i de quantificació dels fenòmens i dels comportaments. Simplificació de la realitat que intenta detectar els elements fonamentals d'un problema concret, eliminant-ne aspectes secundaris (DIEC, 2019).

comprensions de la persona creiem que ens pot ajudar a plantejar millor en el nostre cas els objectius educatius de l'escola.

La reflexió sobre la persona s'ha fet en totes les cultures al llarg de la història. En la cultura occidental tenim la influència important de les grans tradicions grega, bíblica, llatina, en les quals aquesta reflexió s'ha dut a terme dins de la filosofia o la teologia. En els segles XVIII i XIX va anar emergint una reflexió que se'n separava d'aquelles i sorgeixen les noves disciplines de l'antropologia, la psicologia i la sociologia i diversitat de corrents en el seu interior. L'interès per la persona va agafar un impuls nou durant el segle XX. Com hem citat en el capítol tercer, el filòsof fenomenòleg alemany Max Scheler va escriure el 1928:

Puc comprovar amb certa satisfacció que els problemes d'antropologia filosòfica han arribat actualment a Alemanya a ocupar el centre de la preocupació filosòfica; i encara més enllà del cercle professional de la filosofia també els biòlegs, metges, psicòlegs i sociòlegs treballen en esbossar una nova imatge de l'estructura essencial de l'home (Scheler, 2000, 7).

A més de Scheler, durant el segle XX molts pensadors des de disciplines diverses han intentat graficar el que entenen per persona (Mollinedo, 2011, 115). Així Max Scheler, Nicolai Hartman, Sigmund Freud, Victor Frankl, Edith Stein, Emmanuel Mounier, Helmuth Plessner, Xavier Zubiri, Martin Buber, etc., autors entre els quals es van donar nombroses influències.

Mentrestant des de la psicologia i la pedagogia s'han dut a terme també nombroses comprensions de la persona més funcionals, descriptives. S'ha recorregut abundantment a una gran distinció entre cos i ment, utilitzant la paraula «ment» amb un sentit genèric i sinònim d'ànima o esperit, o com una funció cerebral, o com consciència. Així, en els inicis de la psicologia, durant el segle XIX, la part anímica es va començar a descriure parlant de categories mentals, poders de la ment, poders de l'intel·lecte, funcions mentals ... Segons els autors, dins d'aquestes categories es jerarquitzaven habilitats com la

memòria, la percepció, l'atenció, la sensibilitat, els sentiments, l'associació (Gardner, 1987, 44-49). Es parla també la persona com de l'individu en el qual es duen a terme processos cognitius²⁵⁴, és a dir, que tenen a veure amb el coneixement. Es tracta dels processos mentals per mitjà dels quals coneixem i entenem el món que ens envolta, elaborem judicis, prenem decisions i comuniquem el nostre coneixement als altres. Aquests processos cognitius es classifiquen de diverses maneres, segons autors, però sovint parlem de processos cognitius bàsics (sensibilitat, percepció, atenció, memòria, imaginació, etc.), i de processos cognitius superiors (el llenguatge, la intel·ligència, la intuïció, les diverses sensibilitats humanes -Artística, ètica, religiosa-, la volició ...) (Esteve i al., 2016a).

Aquests elements de la comprensió de la persona que ens aporta la psicologia ens proporcionen referències molt importants per al debat de models antropològics que ens ajudin en aquella comprensió.

Dimensions de la persona

Parlar de dimensions de la persona és una forma molt genèrica de parlar de la concepció de la persona, de les facultats humanes o de presentar una estructura de la persona. A vegades es diu que l'educació integral és la que s'ocupa de totes les dimensions de la persona sense concretar de quines dimensions es tracta. Trobem a vegades llistes més o menys llargues d'aspectes de la persona, de diferents tipus, a què hom es refereix com de dimensions de la persona, però sense cap pretensió sistemàtica, ni d'exhaustivitat. Així ho hem trobat en diverses ocasions en les entrevistes. Per exemple, es parla d'un seguit d'elements com emocions, sentiments, autoconcepte, autoestima, autoimatge, (2:3, 2:48).

²⁵⁴ En els inicis de la psicologia, que es movia entre la filosofia i la fisiologia, es va fer un gran esforç per determinar allò que era específic d'aquesta nova ciència, allò que corresponia a la fisiologia (neurologia) i allò que corresponia a el món cognitiu, distingint aquest de l'emocional.

En altres ocasions algunes persones entrevistades es refereixen a dimensions com agrupacions temàtiques d'aquests elements, com per exemple: "dimensions cognitives, la dimensió afectiva, la dimensió social, la dimensió transcendent", (6:81), o "L'ésser humà no és només un intel·lecte, sinó que és també un ésser espiritual, psicològic i social", (14:23). L'agrupació dels components bàsics de la persona que hem fet seguint un semblança temàtica en el capítol quart²⁵⁵, el podem considerar com de dimensions.

Fer una llista d'aspectes de la persona o agrupar-los en conjunts temàtics, en la mesura que sigui exhaustiva i sistemàtica ens és útil per tenir-los presents, per prendre consciència de la quantitat i diversitat d'aspectes de la persona que estan presents en la nostra activitat docent. Tanmateix no ens proporciona un suport suficient per treballar-hi perquè barreja aspectes de diferent tipus, de diferents nivells. Parlar de dimensions ens aporta una estructura que ens ajuda a estructurar aquests aspectes. Recorrent a la literatura podem trobar sistematitzacions que ens poden servir de referència. Així hi autors que parlen de quatre dimensions bàsiques que tenen tots els éssers humans:

- Cos, emocions, ment i esperit, o a vegades escrita com cos, cor, ment i esperit o mental, emocional, espiritual i física.
- Física, afectiva, intel·lectual i social (Barrio, 2001).
- Corporal/fisiològica, relació amb el món, espiritual i transcendent (J. Álvarez, 2001).
- Cognitiva, emocional, corporal i social.
- Tom Murray²⁵⁶ i n'afegeix una nova proposta. Parla de la dimensió cognitiva (dimensió "allò"), d'una capacitat cognitiva que es reflecteix en els sistemes i xarxes de relacions i està posada als constructes mentals (dimensió "el seu"), la consciència de l'ego (jo/ego/voluntat i ésser, esperit,

²⁵⁵ Cognitius, Corporals, Emocionals, Existencials, Relacionals, Morals, Competencials, Comunicatius.

²⁵⁶ Comenta també altres propostes: parla de cos, ment, emoció i esperit, i es refereix també a la proposta de Kegan de capacitats cognitives (allò), interpersonal (nosaltres) i intrapersonal (jo), i a la proposta de Wilber, de perspectiva sistèmica (el seu), objectiva (allò), intersubjectiva (nosaltres) i subjectiva (jo) (Murray, 2009)

essència, o dimensió del “jo”) i de la consciència relacional (emocional, social, ètica, interpersonal, dimensió del “nosaltres”) (Murray, 2009, 18).

Altres autors parlen de cinc dimensions:

- Cos, vital, cor, ment i consciència (Ferrer i al., 2005).
- Cos, instints, cor, ment i consciència (Ferrer i al., 2005).
- Física, vital/emocional, mental, psíquica/ànima i espiritual/transpersonal (Fraser, 2015).

Trobem també formulacions de 6, 7 i 8 dimensions de la persona:

- Cognitiva, emocional, social, corporal, estètica i espiritual (Barrientos, 2013).
- Vitals, intel·lectuals, sensibles, creatives, artístiques, socials i espirituals (Pérez, 2011).
- Ètica, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estètica, corporal, i sociopolítica (Rincón, Leonardo, 2008).

Seguint aquestes propostes i el que recollim de les aportacions de les persones entrevistades en aquesta recerca, entenem que podríem parlar d'una comprensió antropològica “funcional”, que entendria la persona com un conjunt de grans dimensions, les corporals o biològiques, les intel·lectuals o cognitives, les socials o relacionals, les emocionals, les actuants o agencials, i les espirituals, d'interioritat o de profunditat humana.

Parlem de corporalitat més que de cos, per evitar la contraposició dual de cos-ànima i per indicar una comprensió del més interrelacionada amb la resta de dimensions. Parlem alhora del cos físic, del cos fisiològic, del cos cinestèsic, del cos que sent i somatitza.

La dimensió cognitiva que aquí entenem com a sinònim d'intel·lectual engloba allò que fa que la persona conegui, entengui, elabori racionalment i decideixi la

seva acció. És la dimensió de la persona a la que l'educació s'havia adreçat de manera prioritària durant molt temps.

Dins d'emocions, terme que utilitzem sovint en sentit genèric, incloem aquesta dimensió tan important que tradicionalment no s'havia reconegut la seva importància, i que avui hem posat en un primer pla. Amb aquest concepte agrupem les emocions anomenades bàsiques, els sentiments, els estats d'ànim.

Amb la part social o relacional posem de relleu la constitució de la persona com a ésser amb altres. L'individu té un component social, intrínsec, no pas circumstancial: la individualitat humana sense component social no és humana (conversa amb Juan Manuel del Pozo dins de les entrevistes als redactors de la LEC²⁵⁷).

La dimensió de l'acció que podríem denominar actuant (que actua, utilitzant actuant com a gerundi substantivitzat), com adjectiu, correspon a l'acció agencial de la persona en tant que ésser que actua, que fa, que crea implicant les altres dimensions. Entenem la persona en el seu dinamisme, com a ésser actuant, incorporant l'agència a la comprensió mateixa de la persona.

Parlem també de dimensió interior, interioritat, dimensió espiritual o profunditat humana, que a diferència de les anteriors, precisa ser dita de manera metafòrica per la major dificultat de ser mesurada, quantificada, objectivada. Ens porta a tenir present allò que fa a la persona singular a l'apropiació i resposta pròpia que la persona fa de les anteriors dimensions. La interioritat seria aquesta profunditat que de cadascuna de les altres dimensions i alhora la que les relliga o interrelaciona a totes. No és una més entre les altres cinc, sinó que és una que

²⁵⁷ Conversa amb el Dr. Juan Manuel del Pozo dins de les entrevistes als redactors de la LEC. Veure apartat 6.5.2.9. Indiquem d'aquesta manera la referència redactors de la Llei d'educació de Catalunya amb qui vam conversar, per fer referència al contingut de les entrevistes que ha inspirat el nostre treball i al valor que reconeixem a les paraules de la persona entrevistada. No pretenem de cap manera fer cap citació literal donat que el contingut de les converses no forma part de cap publicació oficial ni de l'obtenció de dades duta a terme en les entrevistes d'acord a la Teoria fonamentada.

les impregna totes. Com afirmava una persona en el mostreig obert, la interioritat seria com el ciment que dona cos als còdols en el conglomerat de les roques sedimentàries (7:39). Seria allò que entrelliga les altres dimensions: intel·lectuals, corporals, socials, emocionals i actuants. Parlar de profunditat espiritual ens ajuda a transmetre que aquesta dimensió, a diferència de les anteriors, en què hi podem intervenir en certa mesura amb mecanismes de causa-efecte en l'educació, és inassolible per a ningú més que per a la pròpia persona. La dimensió interior es referiria a allò que hi ha de singular i irreductible en cada persona (conversa amb Juan Manuel del Pozo)²⁵⁸.

Aleshores quan parlem d'integralitat i senceritat ens estem referint al conjunt de tota la persona que inclou les dimensions anteriors i dins de les quals la interioritat o profunditat espiritual constituïrien aquesta dimensió que les entrelliga totes i dona el caràcter singular i propi a la persona.

Antropologia diàdica i antropologia triàdica

Creiem que dins de la proposta feta de discutir com diferents models antropològics ens poden ajudar en la comprensió de la categoria central també hem de pensar críticament els models clàssics diàdic i triàdic.

La comprensió tradicional de la persona com a dualitat que ha estat molt present a la cultura com a cos i ànima o més tard com a cos i ment, però no l'hem trobada recollida així a les entrevistes. El concepte cos, enriquit amb la seva comprensió

²⁵⁸ Un professor d'educació física pot ajudar a millorar els moviments del cos, pot fins i tot, per exemple, agafar el braç d'un nen o nena i dir, així el poses malament, posa'l d'aquesta altra manera. Semblantment amb la intel·ligència un professor/a pot explicar una operació, una equació, una construcció sintàctica i insistir en la repetició que porten a l'alumne/a a un aprenentatge mesurable. No passa així amb la profunditat espiritual, que és pròpia i singular i que el que cal és respectar que sigui així. En aquest espai, l'objectiu de l'educació no és intervenir-hi, sinó reconèixer-la i ajudar que cada persona descobreixi la seva profunditat, on només hi entra ella mateixa. El professor/a no hi pot entrar. És on rau la llibertat. Sobre la necessitat i la dificultat de parlar d'aquesta dimensió hi ha nombroses referències a considerar, que es duen a terme de diversitat de perspectives. En volem apuntar només dues, la reflexió sobre l'estructura de la personalitat de Philipp Lersch sobre la necessitat de parlar-ne (Lersch, 1966) i sobre la intel·ligència espiritual de Howard Gardner, sobre la dificultat de fer-ho (Gardner, 2000).

com corporalitat ha estat molt present en les entrevistes. El concepte ànima ha aparegut en dues ocasions en una entrevista, en un sentit que apel·lava a una dimensió de la persona. Aquesta és una paraula que no ha sortit en cap altra ocasió. Durant anys no ha estat present en la cultura ni s'ha utilitzat per parlar de la persones, i tanmateix darrerament torna a aparèixer en la cultura contemporània en publicacions d'assaig, de novel·la²⁵⁹, en la publicitat, en diàlegs televisius, etc., a banda de ser un concepte molt utilitzat en alguns corrents psicològics com en les obres de Hellingher o en la psicologia sistèmica.

Tanmateix aquesta comprensió ha impregnat profundament la cultura, tenint arrels en Plató, Aristòtil, essent reinterpretada per Tomàs d'Aquino i està molt present en el pensament humà i en la cultura (Castellet, 2021).

El dualisme és de l'ordre de la constatació. En lloc de considerar l'home en la seva *essència*, per tant en l'absolut i l'abstracte, o bé en un altre lloc hipotètic que precedeix el naixement o segueix la mort, prefereix més modestament, però d'una manera més certa, donar compte del que l'home i la seva vida són en la seva *existència*, és a dir en aquesta terra, aquí i ara. (Fromaget, 2010, 17).

Durant segles a l'antropologia, seguint a Plató i Aristòtil, i en l'estoïcisme, en establir divisions de l'ànima, s'ha anat fent una reflexió sobre les «facultats de l'ànima»: la memòria, l'enteniment i la voluntat. Nomenaven també els sentits exteriors, els sentits interiors, els apetits o tendències. El tomisme i l'escolàstica va fer una minuciosa descripció de les «facultats o potències de l'ànima»²⁶⁰. Aquesta doctrina es va estendre en el segle XVIII estant present en l'obra de Kant. A partir d'ell i en l'idealisme alemany es va denunciar el caràcter massa

²⁵⁹ Com a exemple, trobem publicacions com *L'ànima de l'ateisme*, d'André Comte-Sponville (Paidós, 2006), *Retrobar l'ànima* d'Esteve Miralles (Empúries, 2013), *El sanatori de l'ànima. Una teràpia poètica amb Màrius Torres* de Paco Grande (Lleida, 2011, Pagès ed.), *Vivir en el alma*, de Joan Garriga (Madrid 2014, Rigden), *Cuadernos del alma* d'Edvard Munch (2015, Casimiro Libros).

²⁶⁰ Distingia les potències inorgàniques o espirituals (enteniment i voluntat) de les potències vitals orgàniques, en què distingia les vegetatives de les sensibles, i dins d'aquestes incloïa les cognoscitives externes (els cinc sentits), les cognoscitives internes (sentit comú, imaginació, estimativa- cogitativa i memòria), les apetitives (on avui inclouríem les emocions) i les motrius.

passiu dels conceptes clàssics i es va insistir en el caràcter actiu, distingint entre capacitats (passives) i facultats (actives). Amb Kant i l'idealisme alemany se'n afegix un nou debat sobre la comprensió de la persona i la manca d'equivalència entre conceptes²⁶¹. Però aquesta antropologia es va anar abandonant en el segle XIX fins a quasi no trobar-la present en el darrer segle (Ferrater Mora, 1964). Actualment aquest debat segueix obert (Falduto, 2014).

Amb aquest model antropològic es donava raó de la persona en la seva totalitat. Aquest model es pot correlacionar amb molts dels elements dels vuit àmbits identificats en les entrevistes i inclosos en el capítol 5 (punt 5.3.3). Tanmateix ens queden elements més difícils de correlacionar com són elements que hem denominat existencials, relacionals, comunicatius.

Aquesta comprensió dual, ha format part dels grans debats del pensament dels darrers segles i segueix obert. Segons com interpretem el concepte ànima o ment, la comprensió dual accentua l'expressió del cos (de la matèria), tendint per una banda a fer que s'expliqui la persona des del cos (materialisme monista) o, com s'ha reaccionat en els darrers decennis, insistint per altra en la importància i singularitat del que no és material o reduïble al cos com és el sentiment, l'emoció, el sentit.

En aquesta recerca hem trobat aquesta comprensió de la persona com a dualitat, en el debat cos-ment, però en altres termes: de la part material i la part més humana, (11:61), de les dimensions més tangibles i de les dimensions menys tangibles, (2:68), dels aspectes més atesos per l'escola i dels aspectes més desatesos, de l'aprenentatge pròpiament escolar i altres àmbits, (11:15). La proposta del concepte interioritat en tant que oposat a exterioritat formaria part d'aquestes comprensions duals. Aquestes comprensions tenen la dificultat que si s'afirmen contraposant-les exclouen una part del que percebem. A l'escola tenim el repte d'ocupar-nos de les parts tangibles, que no podem oposar a les

²⁶¹ El terme grec *nous* es pot traduir per ment o esperit. El terme alemany *Gemüt* es pot traduir per esperit, ànim, ànima, encara que cap d'aquests tres termes recull tots els matisos del terme alemany i que en autors moderns es tradueix com a ment (Villaverde, 2015).

menys tangibles que hem descobert com a importants. De la mateixa manera els aspectes més atesos no els podem oposar als menys atesos que també sentim importants.

El debat antropològic va molt més enllà del que en l'educació es treballa, i del que aquí estem investigant però l'afecta de manera constant. Constatem a aquí la tensió i la contradicció entre un model antropològic i una experiència i l'esforç de la pedagogia per resoldre aquesta tensió i contradicció.

El problema de les comprensions duals és oposar un element de la dualitat a l'altra, cosa que contrasta amb la categoria central que hem identificat, la de la comprensió de la persona de l'alumne o de l'alumna com a integralitat i senceritat. Una altra dificultat de les comprensions duals és que poden crear un conflicte entre el paradigma científic que té una acceptació cultural dominant (la realitat és allò que és mesurable, tangible, objectivable) i l'experiència viscuda (hi ha realitat significativa que no és fàcilment mesurable, és no tangible i tenim dificultats per objectivar). El desenvolupament de l'educació integral es dona dins d'aquest conflicte en l'educació en què, al costat del que és acadèmic i científic, el professor i la professora es troben amb la necessitat i l'interès de copsar aquella part no necessàriament acadèmica ni científica i veure en l'alumne i l'alumna "alguna cosa més que allò que l'alumne manifesta, o que l'estudiant manifesta", (15:62).

En aquesta recerca ens situem en el terreny de l'experiència, del fets socials bàsics, allò que s'esdevé. El conflicte descrit abans, ens pot aparèixer en totes les comprensions o paradigmes: allò que experimentem i sentim com a real, pot no tenir correspondència amb un paradigma antropològic, al mateix temps que el paradigma antropològic que acceptem pot influir en la nostra experiència.

Una variació del paradigma binari que no presenta les mateixes dificultats abans esmentades és el de l'humanisme integral desenvolupat per Michele Federico Sciacca. L'humanisme integral de Sciacca concep a l'home com compost de

dues dimensions fonamentals: una horitzontal (social, històrica, contingent, amb contactes sensibles i humans) i una altra vertical (la qual per mitjà de la Idea de l'ésser ens obre a una dimensió transtemporal, infinita, font d'intel·ligibilitat i pont per a l'espiritualitat (Citat per Daros, 1998, 251, d'acord a Sciacca, M. F. // *problema della educazione nella storia della filosofia e della pedagogia*. Napoli, Morano, 1941. Barcelona, Miracle, 1963). Parlar d'una dimensió horitzontal i una altra de vertical no crea la mateixa polaritat que si entemem les dues dimensions en un mateix eix, l'oposició cos-ment o cos ànima.

Antropologia tripartida, ternària o triàdica

Al costat del model antropològic diàdic ha conviscut un model de tres elements, que s'anomena tripartit, ternari o triàdic (la persona és cos, ànima i esperit o a vegades formular com cos, ment i sentit) que trobem present en els corrents pedagògics i hem constatat en aquesta recerca. El model triàdic també mereix ser plantejat per a aquesta propietat de comprensió de la categoria central que aquí estem desenvolupant.

La trilogia cos, ànima i esperit només en una ocasió ha estat esmentada així literalment en les entrevistes. Apareix inclosa en altres entrevistes enmig d'altres dimensions de la persona (part més espiritual, dimensió espiritual). Al mateix temps és una trilogia molt acceptada, a vegades inclosa entre altres dimensions de la persona, en les iniciatives d'educació integral del moviment holístic que hem descrit en el capítol primer.

La qualitat d'aquesta comprensió triàdica és que permet recollir millor que la diàdica el que percebem a les entrevistes. Però hauríem d'aprofundir en l'explicació de cadascun dels elements del model triàdic.

La significació més religiosa que antropològica que per algunes persones tenen els termes ànima i esperit dificulten considerar el seu contingut estrictament antropològic, deixant de ser conceptes que ens serveixin per entendre

antropològicament la persona. Però es tracta de conceptes totalment reconeguts en ambdós contextos, i que prenen connotacions pròpies en diversitat situacions. Per exemple avui el concepte ànima té una presència en la literatura i en l'assaig, amb un significat antropològic i poètic, i el concepte esperit s'utilitza en un sentit antropològic per indicar allò que correspon al sentit i que no podem incloure en la corporalitat i la cognició. Però un aprofundiment dels conceptes cos, ànima i esperit ens ajudaria a comprendre millor la persona i buscar la correspondència amb el que apareix a les entrevistes i el que en aquesta recerca hem descrit com a integralitat i senceritat. Max Scheler parla d'esperit distingint-lo de la vida i del psiquisme. Per la llibertat l'esperit es distingeix del que és psicofísic, i dirigeix i canalitza l'energia dels impulsos. Afirmar una relació entre esperit i vida que ha passat inadvertida o falsejada per algunes concepcions filosòfiques de la persona (Scheler, 2000). Nicolai Hartman considera que l'esperit és la part de l'ésser pel que penetren els valors. (Ferrater, 1979).

Josep Ferrater Mora analitza àmpliament el concepte esperit dins del *Diccionari de filosofia*, "terme de caràcter complex", i que té interpretacions diverses, indicant nombroses obres en què es desenvolupa aquest concepte i en particular aquest concepte com quelcom diferent de *psique* (Ferrater, 1979, 1015-20). Aquesta introducció del concepte esperit com a principi de l'estructura de la persona, permet pensar una antropologia tripartida o triàdica, menys estesa que la dual, amb la qual ha viscut amb polèmica, que ha estat dominant en la cultura occidental fins avui. Però des de diferents llocs s'ha desenvolupat aquesta antropologia. Així per exemple des de la medicina (Lavabre-Bertrand, 2013), des de la filosofia de la persona de Scheler (White, 2001), des de l'antropologia social (Puglisi, 2014), des de l'antropologia filosòfica (Anaya, 2019; Castellet, 2021; Fromaget, 2010, 2014; Stein, 2003).

Sense fer una discussió sobre el paradigma antropològic triàdic i ternari, autors representatius de la filosofia, de l'antropologia, de la psicologia del segle XX utilitzen i justifiquen aquesta categoria de la persona: Ortega y Gasset, Wilhem Dilthey, Martin Buber, M.F Sciacca, C.W.Morris, C-G.Jung, N.Hartmann. Victor

Frankl, des de la psicologia, buscant la fonamentació antropològica, reflexiona extensament sobre la dualitat cos-ànima, i sobre esperit a *El hombre doliente* (Frankl, 1994, 92-156). Estableix una delimitació estricta entre el que és espiritual i la part psicofísica de la persona²⁶², entenent espiritual com una realitat que es dreça com a existència davant la facticitat. Rollo May, psicòleg humanista i dins de la psicologia existencial, parla de l'esperit com de principi animat de la vida humana (May, 1981, 220).

Dins de la reflexió novedosa de la psicologia a Rússia, dins del denominat Sistema de l'antropologia psicològica (SAP), diversos autors seguint L.S Vygotsky, han desenvolupat una comprensió holística de la persona que va més enllà dels model monista, binari o ternari o multidimensional (Galazhinsky i Klochko, 2012). Defineixen el concepte esperit com:

Una descripció del psiquisme presa en la seva constància i continuïtat, en una acció de llarg recorregut, és a dir, en la seva capacitat de generar realitat d'existència humana mitjançant la transposició de les relacions humanes a l'entorn circumdant, fent alguna cosa que pot satisfer les seves demandes per ressonar-hi.

Creiem que una reflexió sobre aquest concepte i la seva inclusió en una antropologia triàdica o ternària ens podria ajudar a atendre i entendre una realitat que els professors i professores viuen a les aules.

El grup de d'elements existencials i morals amb el quals hem organitzat, en el capítol 5, termes que apareixien en la recerca, queda més ben recollit en un model triàdic que en un model diàdic. Un model triàdic respecta més la diversitat de l'experiència que hem constatat.

Com a assaig per veure una possible correspondència entre els grups d'elements identificats en el capítol 5 (punt 5.3.3) i el model triàdic fem la proposta que segueix, amb el benentès que existeix una interrelació entre tots

²⁶² Més que d'esperit, prefereix parlar de l'espiritual, allò que és espiritual, perquè entén espiritual com una realitat ontològica de la qual no es pot parlar com si es tractés d'una realitat òptica, com és el cas d'una substància en el sentit tradicional.

els grups en aquest comprensió de la persona com a senceritat i integralitat. L'alumne, l'alumna és un tot, en què podem distingir però no separar, (12:20).

Taula 52. Correspondència dels àmbits de la persona amb les dimensions triàdiques

	Cos	Ment	Sentit/Esperit
Cognitiu		x	
Corporals	x		
Emocionals	x	x	
Existencials			x
Relacionals		x	x
Morals		x	x
Competencials		x	
Comunicatiu		x	x

Els aspectes identificats com espirituals, religiosos, queden recollits en el sentit o esperit, acollint així una realitat expressada per algunes persones i que una societat multicultural i multi conviccional ens porta a l'escola.

Quan es parla de l'educació integral com d'aquella que s'ocupa de totes les dimensions de la persona i que la persona és multidimensional estem afirmant una tensió entre un model cultural dominant -diàdic que a vegades tendeix al monisme- i una experiència del professorat i la necessitats de models que ens permetin entendre i d'ocupar-nos millor de la persona de l'alumne i l'alumna.

Antropologia del personalisme

El personalisme pels seus postulats pot proporcionar-nos referències que ens aportin per a un paradigma antropològic en el món educatiu. Tanmateix pel seu origen, ara ja llunyà²⁶³, respon a uns reptes culturals i del món del pensament

²⁶³ El *Manifest al servei del personalisme* va ser editat el 1936 i *El personalisme* va ser editat el 1949.

que ara necessitarien noves reflexions. El debat matèria-esperit, la seva èmfasi en la llibertat i esdevenir persona²⁶⁴ i el compromís a través de la vocació i els aspectes de la persona de Mounier (singularitat, autonomia, apertura i transcendència) suggereix elements molt importants però amb dificultat per esdevenir, sense més desenvolupament, per al propòsit que aquí plantejem. Però la influència de Mounier en el pensament educatiu ha estat enorme, per bé que el personalisme com a corrent pot haver quedat diluïda per una sistematització insuficient (Burgos, 2009, 17). Després de la mort de Mounier la perspectiva personalista va continuar a través d'altres autors i va ser i pot seguir essent una pensament per fonamentar i inspirar plantejaments pedagògics i formulació d'un paradigma antropològic.

Les correlacions entre les aportacions del personalisme i la nostra recerca les trobem en l'afirmació personalista en si mateixa, la importància de la persona, tota la persona. Ens aporta un significat per al concepte transcendència que hem trobat a les entrevistes que ens pot ser útil per a la construcció d'un paradigma antropològic per a l'educació. Com afirma Mounier:

L'aspiració transcendent de la persona no és una agitació, sinó la negació de sí com a món tancat, suficient, aïllat en el seu propi sorgiment. La persona no és l'ésser, és moviment d'ésser cap a ésser, i només és consistent en l'ésser al que apunta... L'elevació de la persona per si mateixa no és només projecte: és elevació (Jaspers) és *sobrepasar-se*. L'ésser personal és un ésser fet per *sobrepasar-se*" (Mounier, 1996, 94).

Antropologia per a la cura

Una perspectiva antropològica diferent en la comprensió de la persona és la que ens proposa l'ètica de la cura. Parlar de l'ètica de la cura ens porta a preguntar sobre qui és el subjecte de la cura, qui és que ha de ser cuidat.

²⁶⁴ "La persona no és l'ésser, és moviment d'ésser cap a ésser, i només és consistent en l'ésser al que apunta" (Mounier, 1996, 94).

Seguint el formulari sinòptic de recerca de les creences i actituds sobre l'educació d'Edward G. Rozycki (1999), podem identificar en Nel Noddings aportacions en 8 grans àrees: teoria del valor, teoria del coneixement, teoria de la naturalesa humana, teoria de l'aprenentatge, teoria de la transmissió, teoria de la societat, teoria de l'oportunitat i teoria del consens. La proposta de Noddings té un abast sobre nombroses àrees del sistema pedagògic, amb multitud d'implícacions teòriques i pràctiques. En la perspectiva d'aquesta recerca ens centrem en la seva teoria de la naturalesa humana i de l'aprenentatge i en allò que ens aporta des de la perspectiva que té el professor i la professora envers la comprensió de la persona de l'alumne i l'alumna.

En la rèplica a Jonathan Cohen sobre l'educació a la persona sencera (*Educating whole people*) (Noddings, 2006), subratlla una antropologia, que tot i no fer-ne una sistematització, explica tota la persona de l'alumne/a: els aspectes socials, emocional, ètics, a més dels cognitius que queden implicats en la relació que es dona a l'aula i fora de l'aula. La pràctica que es deriva de la teoria de Noddings demana per part del professorat una comprensió sencera de l'alumne i l'alumna, per poder aprofitar tota circumstància. "Qualsevol competència, habilitat, problema o actitud que sigui fonamental per un ple desenvolupament de la vida humana hauria d'aparèixer d'alguna manera en tot el que ensenyem" (Noddings, 2006, 238). Seguint aquesta reflexió, insisteix que tots els educadors i educadores han de poder distribuir l'aprenentatge social, emocional i ètic en tot el currículum. En una de les seves primeres obres en què posa les bases de l'ètica i moral de la cura des d'una perspectiva feminista (Noddings, 1984) comenta com en les professions, com la professió docent, en la qual la trobada és freqüent, hom ha de trobar-se amb l'alumna o alumne com algú-de-qui-té-cura i, en segon lloc, amb les seves funcions especialitzades, perquè les majors responsabilitats tenen a veure amb la persona sencera. En obres posteriors en què ha plantejat la seva pedagogia de la cura insisteix en la idea de totalitat o senceritat en la forma de treball a l'escola: "tant els ensenyants com els i les estudiants han de treballar junts cooperativament com a éssers humans sencers, no com a trossos d'una maquinària pedagògica" (Noddings, 2005, 156).

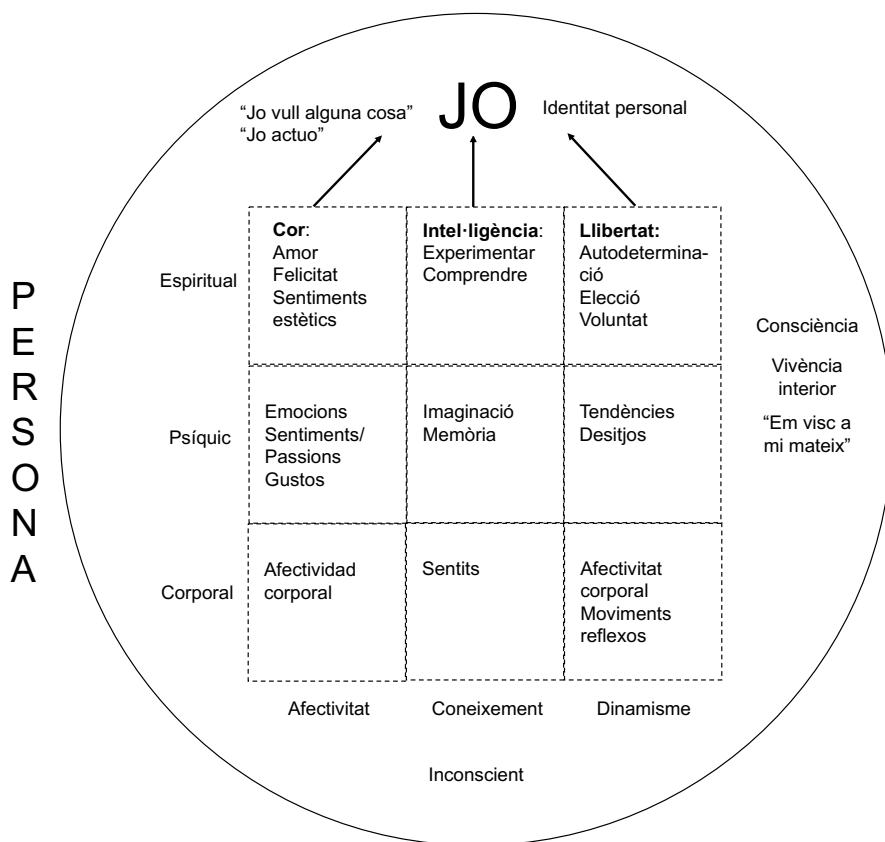
Recorrent a la integració dels tres components de l'antropologia ternària, cos, ànima i esperit, emfatitza i desenvolupa les dimensions de la persona sencera de les que cal tenir cura com a parts del jo: física, espiritual, ocupacional, recreacional, emocional, intel·lectual (Noddings, 2005, 74). Aquestes parts de la persona que distingim quan parlem, no són separables en el currículum (Noddings, 2005, 49).

Aquest plantejament educatiu té una exigència particular sobre els professors i professores: "han de representar a persones senceres, no només instructors, en les seves relacions amb els estudiants" (Noddings, 1995, 119). La comprensió de la persona que utilitza Noddings es correspon amb la que hem extret de la recerca duta a terme fins a aquí. Els aspectes i àmbits de la persona que hem identificat en el capítol anterior queden ben recollits en el concepte de persona sencera de Noddings i en les dimensions que distingeix.

Antropologia del personalisme integral

A partir del personalisme integral, on Juan Manuel Burgos té una paper central, s'ha desenvolupat una comprensió de la persona que busca descriure els elements essencials que caracteritzen al ésser personal, sense pretendre, tanmateix, ni exhaustivitat ni rigor formal (Mollinedo, 2011, 116). Aquest autor pretén donar una resposta per explicar la persona des de la persona, incorporant sensibilitats que avui tenim. Pensa la persona en una disposició matricial, amb tres dimensions verticals (el coneixement, el desig i l'afectivitat), i tres dimensions horitzontals (la corporalitat, el psiquisme i l'esperit). Gràficament ens dona aquesta figura:

Figura 39. Diagrama de la persona en J.M. Burgos



Font: (Burgos, 2017)

És una comprensió de la persona que s'estructura radicalment al voltant de la noció de persona (Burgos, 2017, 16). Segueix l'estructura triàdica clàssica que amplia amb les dimensions de la persona que defineix com a afectivitat, coneixement i dinamisme. A *Antropología: una guía para la existencia* (Burgos, 2017) desenvolupa àmpliament aquesta diagrama de manera sistemàtica. Aquesta comprensió de la persona ens permet correspondre en gran mesura a les dimensions i aspectes de la persona que hem recollit en els resultats en el capítol 5. Persona és paraula utilitzada a les entrevistes per parlar de la totalitat de l'alumne o l'alumna que l'educador o l'educadora té al davant: "per mi la paraula que em serveix més és la persona de l'alumne", (13:64). Del conjunt d'elements que constitueixen l'alumne/a en podem parlar com de "persona: la persona ho és tot, la persona sencera", (12:61-12:62). El docent o la docent

reconeix que al davant els alumnes i les alumnes que té “són nens i que són persones”, (11:73).

Tenint presents els àmbits temàtics que hem utilitzat en desenvolupar la Propietat 3 de la categoria central (Cognitius, Corporals, Emocionals, Existencials, Relacionals, Morals, Competencials, Comunicatius) veiem com aquesta comprensió del personalisme es correspon amb aquells àmbits temàtics.

Antropologia de persona

Al llarg de la recerca es fa referència al terme persona per indicar l'alumna o alumne: els mestres i les mestres pensen en la persona d'una manera integral, (2:1); a mi m'interessa la persona [referint-se a l'alumne/a], (9:9), el o la docent qui té al davant és una persona, (15:7). Parlar de l'alumne/a com a persona esdevé una afirmació evident, indiscutible, com si es tracti de conceptes equivalents, sinònims (5:2, 5:5, 9:58, 11:64, 13:35). Un nen, una nena, un noi, una noia, és una persona. Persona designa la totalitat de l'alumna o alumne (12:61) a qui cal veure en aquesta totalitat i en qui reconeixem diversos aspectes, àmbits o dimensions (8:38; 13:38, 16:38). Totes les entrevistes contenen aquest terme diverses vegades.

Aquest concepte es reforça parlant de tota la persona, de la persona en la seva totalitat, o de les parts o dimensions o aspectes de la persona en què aquest concepte indica totalitat (6:13; 11:33, 15:9). Educar és ajudar a créixer a la persona, que la persona tingui experiències positives de creixement (9:26), persona en procés, (9:59) i educació integral és aquella en la qual “intervé tota la persona alumne i tota la persona professor i tot el context”, (13:47). Persona és, doncs, una paraula adequada per parlar de l'alumne/a en tot el que és, i en la seva unitat, és persona: cada persona és única, (14:15).

Amb el concepte persona podríem pensar que es poden obviar els conceptes emergents d'aquesta recerca, el d'integralitat (diversitat d'aspectes o dimensions) i el de senceritat (totalitat). Però els usos i matisos amb els quals s'utilitza el terme persona són diversos. Persona és un terme que ens va bé per parlar del qui i del què que és objecte de la categoria central (consciència mobilitzadora), però que alhora ens explica poc aquest qui o què. Dir que el professor i la professora tenen una consciència de la persona de l'alumne/a que els influencia en la seva acció, creiem que no transmet suficientment el fenomen social que emergeix de la codificació seguint la Teoria fonamentada. Al mateix temps és un concepte equívoc en el llenguatge expressat a les entrevistes i en el llenguatge ordinari, alhora que és un concepte amb diversitat de significats en la cultura i en la literatura científica.

Quan diem persona estem dient coses tan diverses com algú que és ésser autònom, ens podem referir a la seva autoconsciència, algú que se sent ella mateix, o algú de qui reconeixem que és un si mateix, a algú que té racionalitat o que actua lliurement. Podem insistir en la seva individualitat o la seva universalitat o en la seva comprensió en la col·lectivitat, en el seu caràcter jurídic i moral, subjecte de drets i deures, amb capacitat de decidir i responsable (Amengual, 2007; Beorlegui, 2016; Gevaert, 1974) . Són diversos els significats que podem entendre quan diem que un o una alumna és una persona a qui volem ajudar al seu desenvolupament, la seva autonomia, les seves capacitats com s'afirma per exemple en la Llei d'educació de Catalunya (Catalunya, 2009) o altres lleis espanyoles (Espanya, 2006c, 2013, 2020)

Creiem que de la mateixa manera que aniria bé confrontar-se al que ens diuen de la persona diversos models antropològics, ens ajudaria confrontar-nos al terme persona per atendre millor a la integralitat i senceritat de l'alumne/a, a la seva persona.

Què entenem per persona? Dir persona equival a dir ésser humà? Podem parlar de persona en les situacions-frontera d'inici i final de la vida, en els extrems de

les malalties mentals? Som persona o esdevenim persona? Un alumne/a és una persona en procés i en quin sentit? Ens podem fer preguntes com aquestes que no són de resposta evident. Avui des de la bioètica es fan propostes del concepte de persona que poden desconcertar la comprensió intuïtiva, imprecisa que compartim (Burgos, 2009, 71-95; Torralba, 2005). En alguna mesura la reflexió sobre un concepte tan important com el de persona ha d'estar present en el debat educatiu per les implicacions que té. Essent el concepte de personalització de l'ensenyament i aprenentatge tan important seria convenient la reflexió sobre el mateix a l'escola perquè persona tingués una significació compartida en alguns aspectes bàsics en l'educació.

Altres propostes

Alguns autors més compiladors i actualitzadors del pensament sobre la persona que impulsors de corrents de pensament, amb els seus manuals proporcionen més que un paradigma antropològic, les grans perspectives per mirar i entendre la persona. Així per exemple hem consultat dos autors de dues èpoques diferents com Joseph Gevaert (1930-2019) i Carlos Beorlegui (1947) que ens porten les sensibilitats dels seus contextos intel·lectuals. Gevaert a *El problema del hombre* (1974), posa com a primera dimensió de la persona l'ésser amb els altres i seguidament la corporeïtat que és unitat viscuda amb diversitat de significats (expressió, presència, llenguatge, instrument i límit) i el gènere i realitat sexual. En un segon moment considera la persona com algú que està en la seva existència amb la capacitat de conèixer i d'actuar des de la seva condició limitada i alhora amb llibertat, en una vida que és història. Finalment com algú que es troba davant de fronteres extremes (fracàs, mal, mort) i davant la vida com a esperança i sentit.

Beorlegui, a *Antropología filosófica, dimensiones de la realidad humana* (2016), a les perspectives anteriors hi afegeix accents importants sobre la

interpersonalitat i dimensió social de l'ésser humà, la capacitat simbòlica i condició utòpica i la dimensió transcendent i apertura de la persona a l'absolut.

Reflexió sobre els models recollits en aquesta recerca

En les entrevistes hem constatat diversitat d'interès per conceptualitzar la persona que el professor o professora percep com a integralitat o senceritat ("no m'he preocupat de posar-hi un nom", (5:83), o és "important que hi hagi un concepte darrera", (1:4), "saber-ne parlar" i "saber de què parlem", (2:47)), i la dificultat per parlar-ne.

Dels cinc grups de termes que hem extret de les entrevistes (genèrics, filosòfics, mesurables o pragmàtics, metafòrics i termes explícits, veure apartat 6.4.3.2 Percepcions i comprensions de la persona), la major utilització és la de les comprensions genèriques i metafòriques resultat d'una elaboració espontània més que no pas d'una referència a alguns paradigmes. En la relació bidireccional entre experiència i conceptualització creiem que una referència als diferents paradigmes antropològics ajudaria a enriquir l'experiència dels professors i professores en relació amb la categoria central que hem identificat de la senceritat i integralitat i la seva influència en l'acció del professorat.

Els paradigmes antropològics no són veritats demostrables, són marcs teòrics que ens serveixen per situar-nos en la realitat que percebem i conceptualitzem. Al mateix temps hi ha una interrelació o influència mútua entre els paradigmes i la nostra percepció i conceptualització, i diferents paradigmes poden servir de manera diversa per situar-nos en la realitat, alhora que poden ser contradictoris entre ells.

No podríem dir aquí quin és el paradigma que hauria de ser de referència per a l'escola d'avui, que s'integri en el marc pedagògic establert, els corrents pedagògics més acceptats i la realitat cultural amb les seves evolucions ràpides amb una multiculturalitat creixent. Però creiem que en la formació del professorat

caldría dedicar un moment a la reflexió sobre els grans paradigmes de referència només per poder atendre i ocupar-se amb professionalitat de la persona dels i de les alumnes que ens venen a les aules, per atendre la diversitat de realitats que ens arriben. En un moment que els progressos en les neurociències ens estan aportant tanta informació sobre el funcionament del cervell i noves hipòtesis sobre el comportament humà, ens ajudaria pensar críticament les interpretacions que ens arriben partint de paradigmes antropològics que ens ajuden a entendre què és i qui és la persona. No podem atendre ni ocupar-nos adequadament d'allò que no ens hem plantejat o comprès o d'allò que no anomenem.

Entendre alguns d'aquesta paradigmes, que també hauríem de llegir críticament en la realitat multicultural en què estem, ens ajudarien a estructurar l'experiència que fem a les aules amb els i les alumnes i a ser més conscients de la seva senceritat i integralitat. També llegir críticament els paradigmes que de manera tàcita es fan dominants en la cultura i en la literatura pedagògica que recullen elements dels que més amunt hem esmentat ens ajuden o ens limiten en la nostra responsabilitat educativa (Arendt, 1996, 185-208)²⁶⁵.

Seria un objecte d'una altra recerca fer aquesta discussió i mostrar com la comprensió triàdica o el diagrama de la persona del personalisme integral o l'antropologia derivada de l'ètica de la cura per exemple, ens aporten fonamentació per a l'acció pedagògica més que altres comprensions.

Com hem afirmat anteriorment tota pedagogia pressuposa una antropologia i mentre avui tenim diversos corrents pedagògics de referència, tenim una mancança en models o paradigmes antropològics compartits. La dificultat que suposa entrar en del debat d'aquests models o paradigmes no ens justifica que ens n'inhibim, perquè, com hem palesat en la recerca, sempre fem servir models antropològics i tenir més fortalesa en aquests, creiem que pot ajudar a millorar l'acció docent i a l'aprenentatge de l'alumnat. Com hem vist en aquesta recerca

²⁶⁵ Citem el capítol sobre la *Crisi en l'educació* de Hannah Arendt com un exemple de la lectura crítica de les assumpcions culturals.

cada professor i professora elaboren la seva antropologia. Aportar perspectives per elaborar aquesta antropologia seria una aportació que podria fer aquesta recerca.

L'important no és pas que tinguem estructures perfectament completes i ben articulades, exhaustives, sinó que hi sigui tot allò que trobem en la persona de l'alumnat, per considerar-ho tot i poder considerar-ho tot des de diferents perspectives, de les més funcionals, a les més ontològiques o abstractes, de manera comprensions que ens puguin ajudar en diverses circumstàncies i situacions que ens trobem.

6.5.2.4 Integralitat relacional

A mesura que anàvem duent a terme entrevistes i les anàvem codificant, la reflexió sobre les dades, a més de fer-nos emergir el fenomen social bàsic que hem afirmat amb la categoria central de consciència mobilitzadora ens apareixia que aquesta s'havia d'entendre en la relació, dins de la relació. D'alguna manera s'afirma que la consciència mobilitzadora no es dona només perquè hi ha un intercanvi de missatges entre el/la docent i l'alumne/a, sinó perquè tant el/la docent com l'alumne/a es troben inclosos en d'un àmbit relacional dins del qual es donen intercanvis que fan que el professorat s'adoni de la integralitat per una banda, i que aquest adonar-se repercuteix en l'aprenentatge de l'alumne/a i en el desenvolupament de la seva integralitat i senceritat. Per això al llarg de les darreres etapes de la recerca ens hem plantejat si caldria denominar a la categoria central consciència mobilitzadora *relacional*.

En aquesta recerca ha quedat molt desenvolupat aquest aspecte relacional, però el treball de codificació realitzat ens fa quedar en consciència mobilitzadora com a fenomen social bàsic sense afegir-hi l'adjectiu *relacional*. Seria desitjable que noves recerques eixamplin el significat d'aquesta consciència mobilitzadora en la seva dimensió relacional. Seria important seguir reflexionant, discutint i extreure'n conclusions aplicables a la docència, sobre si considerar la relació

com una dimensió de la persona ens ajuda més a l'educació integral que no pas considerar la relació com una circumstància entre persones.

6.5.2.5 Integralitat i gènere

La comprensió, consciència i acció²⁶⁶ respecte al gènere i en relació amb la categoria central, la podem entendre que respon també a un procés social bàsic, és a dir, que es dona en tots els casos. En les persones entrevistades —de diversitat d'edats, estils, formacions, rol docent²⁶⁷— no trobàvem variacions de la consciència de gènere associada a la categoria central que ens fessin pensar que no es tractava d'un procés social bàsic.

El món educatiu és un món molt sensible als canvis culturals de progrés i humanitzadors. Els preàmbuls i els articulats de les lleis educatives recents com la Llei catalana d'educació (Catalunya, 2009), la Llei orgànica per a la millora de la qualitat educativa (Espanya, 2013) i la Llei orgànica per la qual es modifica la Llei d'educació (Espanya, 2020), expliciten amb tota claredat l'objectiu de promoure la igualtat de gènere efectiva i de prevenir tota discriminació.

La lluita contra la desigualtat, el sexisme, la violència de gènere i la discriminació per raó de gènere, explicitada clarament o formulada de manera implícita quan s'afirma que l'escola és un espai on es cerca la convivència, el respecte, la confiança, la responsabilitat, la llibertat, la igualtat, etc., la trobem present en tots els projectes educatius de centre que hem esmentat en el capítol primer. L'escola, pel seu marc normatiu i pel seu propi objectiu educatiu és un espai on es promou la igualtat efectiva de gènere i el respecte a la realitat de gènere. La consciència mobilitzadora que hem identificat com a categoria central es du a terme dins aquest context.

²⁶⁶ Corresponen a les tres propietats de la categoria central a les quals hem assignat els Codis de gènere en la codificació de les entrevistes.

²⁶⁷ No utilitzem aquesta reflexió per justificar la representativitat d'una mostra, més pròpia d'una recerca quantitativa, cosa que no és el cas d'aquesta recerca, sinó per indicar la constància dels resultats observats.

La consciència de la integralitat i de la senceritat que recollim en aquesta recerca inclou el gènere com un element propi global de la integralitat o de la senceritat. El gènere no és una dimensió de la persona més entre les altres que podem distingir o no. La persona de l'alumne o l'alumna és sempre una persona amb gènere, sigui masculí o femení, que ens apareix com a evidència, encara que el professor o la professora no hi posi atenció en un determinat moment. El professorat afirma la persona, la igualtat personal dels i de les alumnes i que la diversitat de gènere no afecta la seva acció ni la consideració que en té.

Que aparentment el gènere quedi subsumit en la persona present a l'aula ("entro a classe i veig alumnes sense distingir si són masculins o femenins", 19:5, "no veig gènere quan faig classe, no és alguna cosa que em cridi l'atenció", 21:30) no vol dir que no es tingui present o es relativitzi. La diversitat de gènere es viu com a reconeixement de la realitat de gènere, com a característica, que alguns moments influencia el comportament de la persona docent i en cap cas com a discriminació. Es palesa també el dubte sobre l'existència de comportaments no conscients de discriminació

Aquesta consciència de la integralitat i la senceritat que té gènere, consciència que no es considera que discrimini, té tanmateix uns usos lingüístics que privilegien els termes masculins (nen, nens, noi, nois, alumne/a, professor, professors, etc. i els articles masculins) en detriment dels femenins (nena, nenes, noia, noies, professora, professores, etc. i els articles femenins). En l'anàlisi dels termes usats a les entrevistes, que no s'han fet amb disseny quantitatiu i per tant no en podem extreure resultats significatius, ens mostren un biaix cap als termes masculins en tots els casos, siguin dones o homes les persones entrevistades.

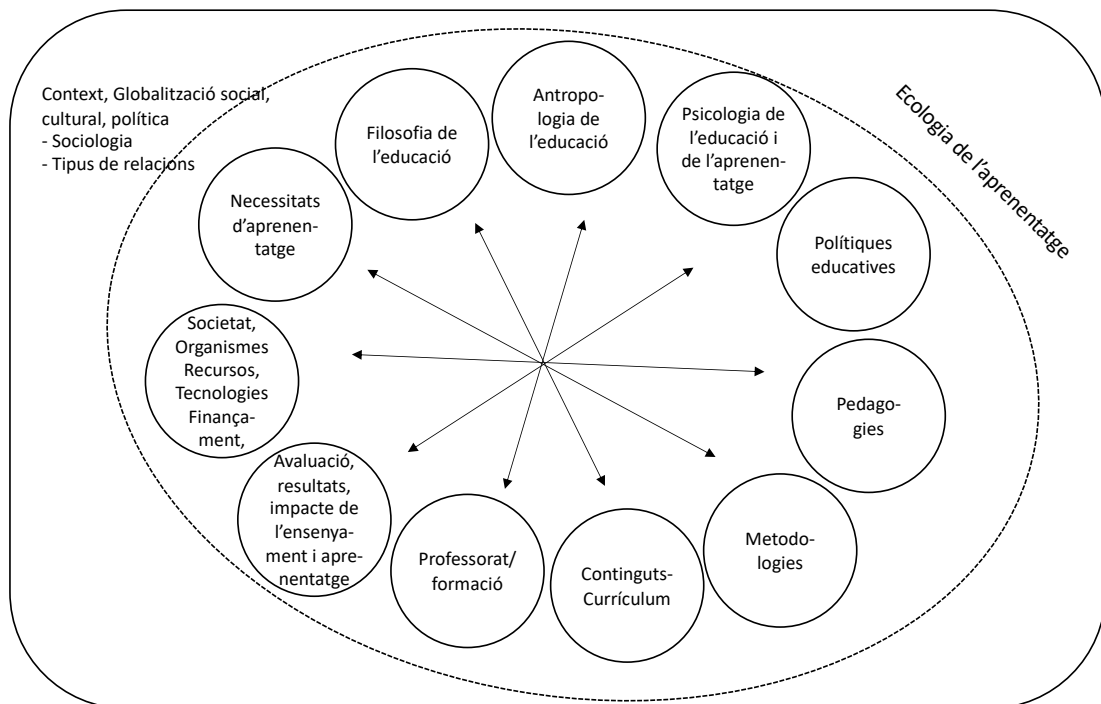
Constatem aquesta dificultat del llenguatge especialment en el llenguatge oral, en què per costum, per economia de llenguatge prevalen els usos masculins. Hi ha també una manca de models d'utilització de llenguatge no discriminatori. Fer servir en tot moment els termes masculins i femenins es veu com a dificultat.

L'experiència personal de relació es troba amb una dificultat amb els usos de termes neutres com professorat, alumnat.

6.5.2.6 La categoria central en relació amb altres àmbits del sistema educatiu

El sistema educatiu és la combinació i la interrelació de molts components o àmbits. Perquè es doni una activitat docent en una aula d'una escola en un moment donat han fet falta una quantitat molt gran d'elements coordinats, harmonitzats, ha fet falta molta reflexió, acord, planificació, execució de moltes persones i entitats.

Figura 40. Components del sistema educatiu



Com mostrem en la figura anterior el sistema educatiu existeix en un context i a partir dels organismes que en són responsables es planteja donar resposta a

necessitats d'aprenentatge que identifica. Això es fa dins del debat de la filosofia de l'educació, de l'antropologia de l'educació, la psicologia de l'educació i aprenentatge i la pedagogia. Fruit de l'anterior s'assignen recursos, es posen en marxa estructures organitzatives i es duu a terme l'acció educativa per mitjà de les persones docents -que han estat formades i han accedit a l'escola- i que requereix metodologies, continguts. Finalment el sistema és avaluat i els resultats de l'avaluació poden ser incorporats per a la seva millora.

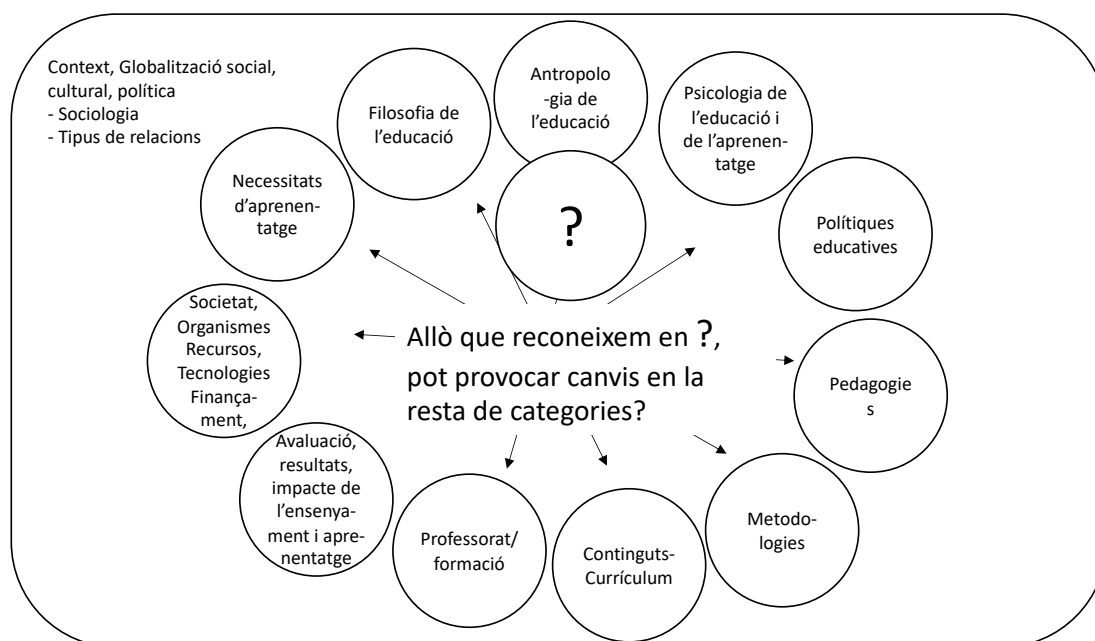
La interrelació entre aquests diversos elements existeix sempre, essent un repte de les institucions i persones responsables del sistema en el nivell macro, meso o micro, la seva harmonització i coherència.

En el context d'aquesta recerca en què ens hem preguntat sobre l'educació integral, considerem que té efectes en tots els àmbits. Quedant-nos només amb la definició d'educació integral com aquella que s'adreça a totes les dimensions de la persona, veiem com aquesta pretensió demana ser tinguda en compte en l'antropologia (quines són aquestes dimensions); en la psicologia (quin és el dinamisme d'aquestes dimensions); en la pedagogia (quina pedagogia ens ajuda a tenir cura de l'educació integral); en les polítiques educatives i organització (com organitzem l'escola, els seus ritmes i activitats perquè l'educació sigui integral); les metodologies i continguts (com dur a terme l'activitat docent perquè ens ajudi a l'educació integral i quins recursos ens aporten més); i finalment l'avaluació (quin és l'impacte de l'educació integral i com una educació integral ajuda a respondre als objectius que té el sistema educatiu).

Si entrem més en concret en allò ens aporta la categoria central identificada, la consciència mobilitzadora de la integralitat o senceritat (àmbit antropològic), se'ns planteja una pregunta més explícita: com la comprensió o les comprensions de la integralitat i de la senceritat que considerem ens demanen respostes des de la resta dels àmbits.

Identificar i reconèixer més o menys la importància del cos, de la sensibilitat, de la creativitat, de la llibertat, de les emocions, de les diferents intel·ligències, de l'espiritualitat, de l'afectivitat, de la memòria, de l'expressivitat, de la imaginació, de la intuïció... pot tenir repercussions en la resta d'àmbits i elements del sistema educatiu. Tot allò que identifiquem i reconeixem en la integralitat i la sencieritat ens pot afectar.

Figura 41. L'alumne/a en relació amb altres àmbits del sistema educatiu



Rellegint les normatives educatives recollides en el capítol primer, constatem com aquestes tenen presents dos grans aspectes: el de les necessitats d'aprenentatge que una societat considera que ha d'atendre i el d'una comprensió de la persona que es vol educar.

Si deixem de banda les disciplines acadèmiques que determinen un sistema pedagògic (filosofia, antropologia, etc.) i ens centrem en la seva concreció, considerem que la comprensió o comprensions de la persona que tinguem influencien en:

- Els objectius d'aprenentatge

- Els continguts a proposar
- Les metodologies i didàctiques
- La formació del professorat
- L'estructura i organització de l'escola

Això anterior ens porta a pensar que la reflexió crítica sobre la comprensió de la integralitat i la senceritat, tenint presents diverses respostes que puguem trobar poden enriquir el conjunt dels sistema educatiu i aprofundir en les necessitats que aquest ha d'atendre en una societat contemporània global, multicultural i extremadament diversa i dinàmica.

6.5.2.7 L'educació integral i transformacions en la pedagogia

Els corrents d'innovació pedagògica al llarg del segle XIX i XX no han parat de seguir un procés de personalització creixent de l'aprenentatge (Canals i al., 2001)²⁶⁸. Els moviments de renovació pedagògica, el desenvolupament de l'escola inclusiva, l'atenció a la diversitat, l'educació especial, les recents iniciatives de transformació pedagògica d'institucions públiques i privades a Catalunya, i arreu d'Espanya, d'Europa i altres continents, han anat en general en aquesta línia de major d'atenció a la persona singular, de no excloure a ningú, de disposar d'una atenció adequada per a les persones que tenen dificultats per a l'aprenentatge i que anteriorment havien quedat excloses, de cercar el millor desenvolupament de cada persona²⁶⁹.

²⁶⁸ Assumim la diversitat de significats associats a la paraula personalització quan ens referim a l'aprenentatge personalitzat. Aquí en parlem en un sentit genèric com del treball de donar caràcter personal a l'aprenentatge de l'alumnat, per atendre la singularitat de cada alumne i de cada alumna: "Neix de la consciència que els enfocaments al coneixement i l'organització de l'escola "de talla única" estan mal adaptats tant a les necessitats dels individus com a la societat del coneixement en general" (OECD, 2006, 3)

²⁶⁹ Fem aquí una gran generalització per indicar una tendència, una "primavera pedagògica", sense pretendre fer una valoració de les transformacions pedagògiques que s'han endegat els darrers anys (Domènech, 2019)

Quan es parla de personalització dels aprenentatges podem anar trobar les arrels en Locke²⁷⁰ en Rousseau²⁷¹, i més a prop en John Dewey²⁷² i Maria Montessori²⁷³ per esmentar només algunes referències.

En el context actual de la digitalització en l'educació, aquesta personalització creixent ha assolit recentment una nova fita en plantejar-se la personalització de l'aprenentatge de tot l'alumnat com a model per al sistema educatiu. Avui és possible plantejar aquella mena d'educació que els bons i les bones mestres havien sempre somniat que no havien tingut mai les eines per fer-la realitat (Herold, 2019).

En l'informe de 2008 del Departament d'infància, escola i família de Gran Bretanya (ara Departament d'educació) es parla de personalització a les necessitats, aptituds i aspiracions de cada alumna o alumne (Department for Children Schools and Families, 2008a, 43) cosa que implica que el sistema educatiu permeti un major protagonisme de l'alumnat perquè aquest pugui assignar valor i sentit a allò que aprèn.

Seguint el procés que han seguit les grans referències normatives espanyoles, veiem com la Llei orgànica d'ordenació general del sistema educatiu, LOGSE (Espanya, 1990) va introduir el concepte de formació personalitzada. Més tard La llei de qualitat a l'educació (Espanya, 2002, art 16) parla de l'atenció individualitzada i de metodologies que s'adaptin a les característiques personals, però no s'arriba al concepte de personalització de l'aprenentatge. La Llei orgànica d'educació (Espanya, 2006c), comença a parlar de formació personalitzada, atenció personalitzada quan parla de l'avaluació a primària o

²⁷⁰ Quan el 1693 a *Pensaments sobre l'educació* (Locke, 2012) John Locke parla del moment favorable perquè el nen estigui en disposició per aprendre o de la motivació, està proposant una personalització inèdita en la seva època.

²⁷¹ El naturalisme o educació natural de Jean Jacques Rousseau que llegim a *Emili o l'educació* (Rousseau, 2011) subratlla la importància de deixar que cada nen segueixi les seves inclinacions, interessos.

²⁷² John Dewey va qüestionar una educació tradicional en què l'alumne/a era un receptor passiu de coneixements i defensava un model educatiu centrat en l'infant més que un disseny centrat en el currículum. Insistia que el professorat tingués en compte les diferències entre l'alumnat i el caràcter singular de cada nen i cada nena en relació amb l'aprenentatge.

²⁷³ El model educatiu de Maria Montessori proposa l'aprenentatge a partir de l'experiència personal, singular, del nen i la nena.

quan es refereix als i a les alumnes que no superin l'avaluació final de l'ESO, i de tractament personalitzat per als alumnes amb necessitats específiques de suport. Voler d'adequar l'ensenyament a la persona ho trobem també en la Llei d'educació de Catalunya (Catalunya, 2009) en què es parla d'acollida personalitzada i pla personalitzat per a alumnes amb necessitats educatives específiques.

La Llei per a la millora de la qualitat de l'educació (Espanya, 2013) comença afirmant que "l'alumnat és el centre i la raó de ser de l'educació" i introdueix el concepte de major personalització, atenció personalitzada, educació personalitzada i introdueix el concepte d'aprenentatge personalitzat.

Finalment la Llei de millora de la Llei orgànica d'educació (Espanya, 2020) planteja la necessitat d'una personalització major de l'aprenentatge. Es parla de l'atenció personalitzada a l'alumnat i a les seves necessitats d'aprenentatge dins dels principis pedagògics, es parla de l'acompanyament socioeducatiu personalitzat a Cicles formatius de grau bàsic però la personalització s'associa diverses vegades als plans de suport a les persones amb dificultats d'aprenentatge.

La teoria i pràctica pedagògica a casa nostra ha fet majors progressos que els recollits per les normatives i actualment es parla de la personalització com d'un concepte de major abast i per a tot l'alumnat, en el sentit esmentat anteriorment de resposta a les necessitats particulars de tots els alumnes. La voluntat que l'ensenyament sigui personalitzat a les necessitats, aptituds i aspiracions de cada persona (Gran Bretanya. Department for Children Schools and Families-UK, 2008a) planteja nous reptes al sistema educatiu. Es subratlla la resposta a les necessitats de la persona²⁷⁴, cosa que ens fa preguntar per aquestes necessitats i ens fa preguntar per la persona.

²⁷⁴ En essència, personalitzar el currículum significa trobar els reptes adequats per als i a les alumnes i atendre les seves necessitats particulars perquè tots tinguin la mateixa oportunitat de tenir èxit (Gran Bretanya. Department for Children Schools and Families-UK, 2008b)

La personalització fa molta referència a les necessitats de l'alumne/a. Parlar d'educació integral hauria de tenir presents aquestes necessitats, però també considerar la persona en altres dimensions del ser persona, per dir-ho simbòlicament en el ser *homo sapiens*, *homo ludens*, *homo quarens*, *homo desiderans*, *homo indigens* ... i en definitiva en tot el que és en si mateix abans de qualsevol dimensió.

En aquest sentit el que hem reflexionat en aquesta recerca incideix en l'àmbit de la personalització en tant que hem aportat elements sobre què és i qui és la persona. Aquesta mirada personalitzadora es pot veure afavorida en aprofundir en el concepte d'educació integral i en la comprensió de la persona en la seva integralitat i senceritat.

6.5.2.8 Contrast entre el resultat de la recerca i el concepte interioritat

Com hem comentat en l'apartat 6.4.3.1 sobre els conceptes d'Integralitat i senceritat, en el Pla de recerca inicial i durant un període de l'elaboració de la recerca hem mantingut com a títol de recerca el de "La categoria "interioritat" en el l'educació integral a l'escola". Aquesta categoria, pensàvem, potser podria ser interioritat, concepte que posàvem entre cometes pel seu caràcter no prou definit, acotat.

El concepte interioritat, és un terme intuïtiu, espacial, que s'ha utilitzat en diferents àmbits, des de la psicologia, la literatura, les matemàtiques a l'arquitectura o l'educació (Galve i Ylla, 2013, 38). Interioritat d'una manera molt genèrica es refereix a allò que trobem dins nostre, que ens permet distingir-nos dels objectes (Pigem, 2017, 53). Des de la pedagogia i la psicologia es considera la interioritat com un concepte que ajuda a considerar diversitat de dimensions de la persona (Alonso, 2011; Bautista i al., 2013; Buxarrais i Burguet, 2016). Referint-se a l'arquitectura Aníbal Parodi afirma que "interior, interioritat i intimitat són termes associables espontàniament quan abordem l'àmbit espacial natural en què la nostra vida quotidiana es dona: la casa" (Parodi, 2005, 13). Des de la

filosofia trobem un debat de molt abast perquè en parlar d'interioritat es confronten importants debats filosòfics presents en la nostra societat sobre el seu caràcter objectiu i ontològic (Sciacca, 1963), una afirmació del jo més perenne que el jo cartesià (Aubry i al., 2008, 15), i els debats des del cartesianisme, post-cartesianisme, diferents corrents psicològics i les ciències del cervell, per tenir una filosofia de la subjectivitat que superi la dualitat cosment (Duddy, 1995)

Tanmateix en les entrevistes dutes a terme en aquesta recerca el concepte interioritat a penes apareix. És un concepte que s'usa de manera genèrica, com sinònim de subjectivitat, autoconsciència. En qualsevol cas cal precisar què volem dir quan parlem d'interioritat perquè “estem parlant d'alguna cosa quan parles d'interioritat i pot ser [l'altra] persona està parlant d'una altra”, (1:5). El que es fa en algunes escoles amb la denominació de pedagogia de la interioritat (Alonso, 2011; Andrés i Esteban, 2017; Buxarrais i Burguet, 2016; Jalón, 2014; Manzanos, 2016) té la virtut d'insistir en algunes parts de la persona que en la pedagogia tradicional queden oblidades. Hem obtingut formulacions diverses sobre aquest fet: es parla de les dimensions “menys tangibles” (2:68), de la “part més humana de la nostra feina” (11:122), d'aspectes que si no els treballem, si no els tenim presents, queden com desatesos”, (2:80), de “molts altres aspectes que també s'han de treballar”, i s'han de poder verbalitzar (8:40), etc. Amb interioritat es subratllen dimensions internes de les que no ens n'ocupem tant.

En la perspectiva de la categoria central i de la categoria emergent d'integralitat i senceritat, considerem que parlar d'interioritat té el valor d'afirmar aquestes dimensions de la persona sovint poc treballades, les menys tangibles, però té la limitació que insisteix en aquest contrast quan el/la docent tendeix a veure l'alumne/a en la seva senceritat, és a dir, en les parts més tangibles i les menys tangibles. Parlar de senceritat i integralitat inclou, necessàriament parlar d'interioritat, però no al revés.

En aquest sentit és convenient ser-ne conscient, i saber quan cal insistir en interioritat per remarcar un oblit i quan el que ens convé és veure tota la persona de l'alumne/a per després insistir en cada moment en aquelles dimensions que considerem que convé. En la mesura que tenim una major cura per la senceritat de l'alumne/a també tenim cura d'aquests aspectes a vegades més oblidats.

Tornant a la imatge de l'arquitectura, quan Parodi fa l'analogia interioritat-casa, podem pensar casa com alguns aspectes de l'interior de la casa o casa com a tot allò que és una casa, des dels fonaments, a l'estructura, a l'interior i a la vida que s'hi pot donar.

En el nostre cas hem proposat parlar d'integralitat i senceritat com a conceptes que emergeixen de les dades, que induïm des de les dades i hem deixat una especulació sobre el concepte d'interioritat, concepte que considerem molt valuós però que precisaria un plantejament de recerca més bibliogràfic i especulatiu.

6.5.2.9 La comprensió de la persona i la Llei d'educació de Catalunya

En aquesta recerca ens hem referit diverses vegades a la Llei d'educació de Catalunya, LEC (Catalunya, 2009), en parlar d'educació integral. En tant que llei, no té cap pretensió de ser un document de referència d'antropologia filosòfica, cosa també emfatitzada pels seus redactors. Com a llei beu del Pacte Nacional per l'Educació (Catalunya. Departament d'educació, 2006) on s'afirma que "la institució escolar ocupa un espai central i privilegiat des del punt de vista de la formació integral de les noves generacions", expressió que recull el que ja estava present en la cultura educativa. "El fet que s'hagi inclòs dintre de la LEC, doncs, potser ha estat superflu perquè són coses que ja es feien", s'afirma en una entrevista de la recerca (16:40). Les lleis "marquen un terreny de joc", però no s'espera d'elles que diguin "com s'han de fer les coses", (15:2).

A diferència d'altres lleis d'educació, elaborades principalment per juristes, la LEC va ser elaborada per un grup interdisciplinari de persones, que dins del context cultural i educatiu de Catalunya i dins del context polític donat per la legislació espanyola que dona el marc per al seu desenvolupament, està impregnada d'una conceptualització que ens aporta en la discussió de la categoria central.

La possibilitat d'entrevistar a tres persones²⁷⁵ que van contribuir de manera molt determinant a la l'elaboració de la Llei d'educació de Catalunya ens ha permès eixamplar la reflexió per entendre l'abast que té i pot tenir el concepte d'educació integral.

La Llei d'educació de Catalunya (LEC) és una llei que introdueix l'objectiu de l'educació integral en el sistema educatiu català. L'educació, es pot dir que sempre ha estat integral. No es pot dir el mateix del sistema educatiu. En cas de la LEC suposa el pas de l'educació centrada en la instrucció, a l'educació que subratlla la importància tant de la instrucció com de l'educació, és a dir, que la persona ha de ser educada no només instruïda. Es proposa un canvi de mirada, en el qual no es mira a l'alumnat en contraposició al professorat o en relació amb el professorat, sinó al binomi alumnat-professorat dins de l'escola. Per fer-ho, a més de proporcionar continguts i competències, d'afavorir el desenvolupament social, la comprensió de l'entorn i l'esperit crític, pretén possibilitar la integració dels diferents agents educatius, de manera que tinguin una mirada semblant, cadascun subratllant allò pel qual ha estat creat o que és la seva raó de ser,

²⁷⁵ Vam tenir converses amb el Sr. Juan Manuel del Pozo, el Sr. Francesc Colomé i el Sr. Francesc Vidal. El Sr. Juan Manuel del Pozo, juntament amb el Sr. Enric Argullol, van rebre el 2007 l'encàrrec del conseller Maragall d'elaborar els textos previs del que hauria d'acabar essent la Llei d'Educació de Catalunya (Catalunya, 2009). El Sr. Juan Manuel del Pozo, que havia estat conseller d'Educació el 2006, va vetllar per l'enfocament pedagògic i filosòfic de la llei. El Sr. Francesc Colomé, inspector d'educació, Director General de Formació Professional del Ministeri d'Educació i Secretari de polítiques educatives del Departament d'Educació en el període d'elaboració de la llei, participà com a interlocutor per part del departament en el debat de la ponència; el Sr. Francesc Vidal, inspector d'educació, va ser Secretari general del Departament d'Educació i Universitats i director general de Recursos del Sistema Educatiu del Departament d'Educació en el període d'elaboració de la llei i va participar en la redacció, impulsió i la coordinació del seu desplegament. Cf (Farré Roure, 2009, 144). Els comentaris i opinions aquí expressats són elaboració pròpia arran de les entrevistes. No són en cap cas transcripció de les seves opinions.

sense pretendre cap control²⁷⁶. El sistema educatiu escolar, doncs, ha de ser integral i tenir aquesta perspectiva integral. Tots els agents s'han d'ocupar, cadascú a la seva manera, de tot perquè la persona que és educada és un tot. Per això l'educació ha de ser integral, tant per des d'on es fa, és a dir, des de quines instàncies i quins agents, com sobre com es considera la persona a educar.

La Llei d'educació de Catalunya de 2009, en la qual hi podríem reconèixer influència del personalisme, no té una pretensió de definició antropològica ni descriptiva de la integralitat de l'alumne/a. Ja en el títol I parla de formació integral, sense pretendre cap concepte particular d'"integral". L'alumne/a és l'alumne/a, sense més adjectivacions. La llei esmenta sense cap pretensió d'exhaustivitat diverses dimensions de la persona²⁷⁷, d'entre totes les que es van tenir presents en el procés d'elaboració. Va recollir el que formava part de la cultura i sensibilitat del moment, com el concepte emoció, que en aquell moment s'estava introduint amb força en el món educatiu.

Un cop reconeguda la realitat integral de l'alumne/a i la necessitat de l'educació integral des del punt de vista dels diversos llocs des d'on es duu a terme, una llei no s'hauria d'inventar models d'alumne/a, no s'hauria de posar en els detalls de les dimensions de la persona, ni discutir quines dimensions o perquè una o una altra, o treure'n una per posar-ne una altra, ni indicar les accions que s'haurien de fer per fomentar-ne una o una altra. Per això ens va bé parlar de senceritat.

Des de la pedagogia sí creiem que caldria proposar críticament diversitat de comprensions de la persona, per tenir una riquesa de mirades per entendre i acollir la diversitat de persones que arriben a les escoles, per ocupar-se de "tot entre tots"²⁷⁸, de la senceritat que és cada noi i cada noia. Això ajudaria a emparaular l'agent educador per ocupar-se del tot des de l'èmfasi que li correspongui d'acord el seu rol.

²⁷⁶ Conversa amb el Sr. Francesc Colomé. Veure nota 257.

²⁷⁷ Intel·lectuals, ètiques, físiques, emocionals i socials.

²⁷⁸ Conversa amb Francesc Vidal dins de les entrevistes als redactors de la LEC

Reflexionar des de diferents esquemes o marcs conceptuals sobre la persona i les seves dimensions, no és només un exercici acadèmic, o un exercici que ens pot ajudar a entendre els i les alumnes. És també disposar d'eines per contrarestar, o compensar, comprensions de la persona que la redueixen i que ens arriben de manera molt natural per la cultura, pels mitjans de comunicació, les xarxes socials, com ara exemple de persona client, la persona subjecte (més de drets que de deures), la persona objecte, una persona consumidor, la persona només com a subjecte jurídic o polític, la persona productora.

L'educació integral pretén tenir presents totes les dimensions de la persona, no només algunes, ni reduir-les només algunes. Per això la importància de reflexionar sobre la persona des de diversos models, marcs o paradigmes que podem disposar i que responen a tradicions serioses que poden contribuir als objectius de l'educació i d'un sistema educatiu.

6.5.3 Acció

Volem desenvolupar la propietat de la categoria central que hem denominat acció. L'acció és una propietat en la qual podem establir el disseny, la programació i la realització. No tenim tanmateix l'objectiu de proposar accions que es derivin de la consciència mobilitzadora, ni de proposar metodologies per a l'educació integral, sinó només debatre aquesta propietat de la categoria central.

6.5.3.1 Iniciativa individual i iniciativa institucional

En discutir aquesta propietat amb la qual podem actuar per promoure l'educació integral, ens hem de plantejar de seguida si estem davant una activitat bàsicament individual, que cada professor o professora duu a terme

autònomament del centre, o si aquesta educació que té present la integralitat i la senceritat ha de ser una acció de centre.

Una part important de l'acció que hem constatat en les entrevistes prové de la iniciativa individual, de la sensibilitat i comprensió que la persona docent té de la integralitat i la senceritat: “quan tens una mica de sensibilitat, i tu creus en això, t'és igual [si no està clar en la programació i objectius, si manca formació, si hi ha molta feina...] i ho fas”, (6:43). La iniciativa individual és la més freqüent. Existeix una dificultat per passar de la iniciativa individual a la proposta de centre. Fins i tot quan hi ha formacions d'àmbit escolar, hem constatat la dificultat de passar de les mateixes a iniciatives de centre (11:16,11:17).

No ha estat aquest un objectiu de la recerca i no podem fer una fonamentació consistent de l'abast de l'acció per a aquesta educació integral. Tanmateix seguint la lògica de la integralitat i de la senceritat, la persona de l'alumne i de l'alumna viu amb la seva realitat sencera i integral, al llarg de tota la jornada en el centre i en tota l'activitat que s'hi desenvolupa. L'educació de la persona sencera hauria de ser objectiu de tot el centre al llarg de tota la jornada escolar. Seria desitjable, doncs, que la cura de la integralitat i de la senceritat fossin una acció de centre perquè aquesta comprensió de la persona tingués una major repercussió en l'aprenentatge de l'alumnat.

6.5.3.2 La concreció en l'acció

Ens referim a l'acció que els professors i professores, tot fent la seva tasca acadèmica habitual, duen a terme atenent en algun grau a dimensions de la persona que no són objecte d'ensenyament i aprenentatge, ni d'avaluació i que més avall comentem.

Els objectius immediats que es plantegen els professors i professores en el desenvolupament de la seves responsabilitats són bàsicament l'aprenentatge

dels alumnes tot creant condicions per a aquest aprenentatge amb el rerefons de l'objectiu personal, de centre i normatiu del desenvolupament integral de l'alumna i l'alumne, (6:56), encara que no es formuli sempre així.

Sense pretendre fer un recull de metodologies i pràctiques docents curoses amb la integralitat i la senceritat, hem obtingut un recull extens del que les persones entrevistades fan. Seguint així, considerem que l'acció que es du a terme pot ser fruit de la combinació de:

- dimensions de la persona a les quals ens adrecem.
- metodologies.
- objectius d'ensenyament i aprenentatge, incloent els seus continguts.
- experiència i formació dels docents.

Centrant-nos en les metodologies (que hem desenvolupat en la Propietat d'acció, en l'apartat 5.3.5), en trobem algunes que s'han utilitzat de manera tradicional i altres que s'han incorporats en els darrers anys. N'hi ha que són organitzatives (canvis en els membres dels grups d'alumnes, canvis de docents assignats en els grups), i altres més pròpiament metodologies habituals a les escoles (generar espais, treball col·laboratiu i cooperatiu; assemblees de classe; les dinàmiques de distribució del temps, moments de començament tranquil del dia; moments de tancament o de recordar què s'ha fet, autoobservació, posar nom als sentiments, dinàmiques de grup, la tutoria, ajudar a qüestionar-se, pràctiques d'atenció, competència social. Algunes noves metodologies que s'han incorporat estan inspirades en el ioga, atenció plena, reiki, cinesiologia, relaxació. Incloem també dins de metodologies l'acompanyament tutorial, que incorpora alguns elements de les esmentades anteriorment (diàleg, reflexió, ajudar a qüestionar-se).

Aquestes metodologies permeten fer un ús de diverses eines i recursos, que en funció de cada situació podem utilitzar segons el context, l'etapa, la matèria, del nombre d'hores que hom està amb els alumnes i del que hom és (13:41). Eines com la conversa individual o en grup, la presentació i reflexió a partir d'un vídeo

o unes imatges, explicació d'un conte, un exercici físic, relaxació, respiració, dinàmiques distensionals, una frase sobre la qual donarem feedback, posar nom al que hom sent, una reflexió, silenci, unes preguntes, temps d'escoltar, una visualització, llegir, presentar-se, saludar, preguntar per coses personals, compartir, establir rituals.

Les accions poden ser programades, perquè és important estructurar-les quan es tracta d'accions explícites, però es constata la importància de l'aprofitament d'oportunitats, situacions, fets, notícies, esdeveniments, dificultats, trobades imprevistes, coses que succeeixen, etc., per generar situacions d'aprenentatge, i d'atenció a la integralitat. És una metodologia que hem anomenat dels petits detalls o de les oportunitats que reflecteix la sensibilitat, la formació i l'experiència dels docents i de les docents, i que creen oportunitats per atendre dimensions de la persona diferents a les implicades més directament amb l'aprenentatge.

Existeixen molts recursos per al treball d'algunes dimensions de la persona, que podríem agrupar al voltant de les intel·ligències múltiples (Gardner, 1987), per exemple per desenvolupar diferents competències associades a les intel·ligències (Ayala, 2021), o per diferents dimensions de la persona com el raonament, l'expressió i llenguatge, la memòria, la dimensió emocional, per a les habilitats socials, la corporalitat, l'autoconeixement, la dimensió espiritual, etc. També és nombrosa la tipologia d'ofertes formatives per al professorat i d'assessorament als centres amb diversos enfocaments, en general especialitzats.

Considerem que seria d'interès pensar noves iniciatives a partir de la comprensió de la persona integral i sencera, pensar iniciatives a partir de les dimensions més que no pas partir de metodologies i pensar-les considerant la integralitat o la senceritat o algunes de les seves dimensions.

Pensem que ens podria ajudar la referència d'acció integral de Nel Noddings. L'alumne i l'alumna "no aprèn només matemàtiques o estudis socials; també està

aprenent a ser algú que té cura” (Noddings, 1984, 174). El professor o professora no és algú que ensenya un contingut ja acabat, que brota del seu front en perfecció formal, des d’una posició racional-cognitiva, sinó algú que implica més dimensions de si mateix o de si mateixa, els seus sentiments, els seus conflictes, les seves esperances i idees que influeixen les seves eleccions (Noddings, 1984, 8).

L’acció que aquí exposem quedaria reforçada pel treball en equips, compartir bones pràctiques, formació del professorat i incloure-la en el pla educatiu del centre.

6.5.3.3 L’avaluació de l’acció

Una dificultat per introduir una activitat educativa o una línia de treball és la seva avaluació. L’acció docent en tant que es reflecteix en els resultats d’adquisició de coneixements, incorporació d’habilitats i actituds, la sabem avaluar de manera satisfactòria amb la metodologia d’avaluació (avaluació formativa, sumativa, objectiva, autoavaluació, coavaluació). Però avaluar com la creació de condicions ha contribuït a l’aprenentatge de continguts, habilitats i actituds té una major dificultat.

De la mateixa manera és difícil disposar d’una objectivació de l’aprenentatge en aquelles dimensions de la persona que no són objecte principal de l’acció docent i que també formen part de la integralitat i la senceritat (dimensions emocionals, relacionals, existencials, etc.). Aquesta absència d’eines d’avaluació és viscuda com una dificultat intrínseca a la normativa: es plantegen uns objectius que no es podran avaluar, (1:56). Com hem escoltat en una entrevista ens trobem que “hi ha moltes altres dimensions de l’aprenentatge que no s’avaluen a l’aula, que mai van a parar a les notes i que tenen a veure amb la vida”, (13:25), dimensions que són realment valuoses. L’escola, com fan altres institucions socials, propicia aprenentatges que van més enllà de l’aprenentatge immediat que s’avalua formalment en els expedients, (13:29).

Tenim tanmateix dades qualitatives del resultat de l'acció que té cura de la integralitat i de la senceritat. Tot i que podem constatar i enregistrar que hi ha situacions d'accions no encertades en el seu disseny, oportunitat, d'alumnes que no responen satisfactòriament a les propostes d'accions, generalment també podem constatar i enregistrar que les respostes a l'acció són satisfactòries: l'acció proporciona ajut, suposa una experiència agradable, la persona flueix, té més seguretat i autocontrol, és un reforç positiu, millora el rendiment acadèmic, incrementa la visió i sentit crític.

Al mateix temps que constatem la manca d'eines d'avaluació, sentim la dificultat i la resistència en avaluar dimensions de la persona no objectivables o que considerem que han de formar part de la privacitat, o que han de quedar fora de l'objectivació i de la quantificació. Que siguin importants, que l'escola contribueixi a tenir-ne cura no significa que s'hagin d'avaluar o si més no, de la mateixa manera com avaluem els aprenentatges en continguts, habilitats, actituds. Considerem que aquí tenim un tema de debat, en què possiblement més que d'avaluació s'hagi de parlar d'acompanyament tutorial en el desenvolupament de la persona.

6.5.3.4 Límits per a l'acció

La responsabilitat del docent el porta a proporcionar a l'alumne/a possibilitats perquè arribi allà on vulgui, (12:77), cosa que significa no limitar-se a donar continguts.

Per una banda la persona docent es troba amb la responsabilitat d'actuar de maneres totalment concretes per atendre la realitat li arriba: "avui dia és molt difícil, és molt difícil de poder fer classe sense tenir en compte tot allò que porten aquells nois i noies a damunt d'ells, o dins d'elles i prescindir-ne, i dir: jo em dirigeixo a la intel·ligència i a la raó, i per tant, vinga a aquí, química i física o filosofia o literatura", (15:37). "Com a mestre no tens únicament l'obligació que arribin al final del temari", (12:50). Això implica conèixer els estudiants, cercar

motivar-los, que estiguin a gust, ocupar-se de l'alumne/a concret que té al davant. "No hi ha coses que un mestre pugui dir: això a mi no em toca. Si t'ho trobes al davant, et toca. Jo crec que això és una manera molt simple, potser molt col·loquial del que vol dir educació integral: allò que et trobes al davant, allò, t'has de preocupar d'allò. No pots dir... això no... això que ho faci... No, no, això et toca!" (15:15, 15:16, 15:64).

Però tota l'acció educativa i especialment aquella que es plantegi ocupar-se de la integralitat i la senceritat, donada que en aquesta hi trobem dimensions més tangibles i altres menys tangibles, s'ha de dur a terme amb respecte, i protecció de la intimitat. (5:64, 5:68). Es tracta que "que els altres trobin el seu propi camí" i no pas que "els altres hagin de fer el nostre camí", (4:37). El respecte a l'altra persona estableix un límit. El/la docent o la docent no pot "envair la intimitat de l'altre. Tu no pots arribar on a tu et doni la gana... en això s'ha de ser molt sensible", (5:67).

Tanmateix pensar l'educació integral com la que s'ocupa de la integralitat i la senceritat qüestiona el límit comunament acceptat que l'espai propi de l'educació és el dels continguts, el que s'adreça a la intel·ligència i a la raó. Quan ens adreçem a un alumne o a una alumna amb un contingut teòric, ens adreçem a la seva integralitat, que té diversitat de dimensions.

Alguns continguts teòrics els adreçem bàsicament a la cognició. Però amb altres continguts teòrics incidim en diverses dimensions de la persona a més de la cognició. No ens estem referint a continguts catalogables com a més abstractes, propis de la subjectivitat, o discutibles com quan parlem dels valors, d'opcions, de sentiments, de sensibilitat. Quan expliquem les lleis de l'entropia, els infinitiesimals, la història i les seves crisi, l'art i la creació artística, la biologia, la cultura, les relacions econòmiques, estem incidint en la integralitat i la senceritat, no només perquè ens adreçem a les dimensions cognitives que en formen part, sinó perquè altres dimensions de la persona hi queden implicades, de maneres molt diferents en la diversitat d'alumnes que tenim al davant. La diversitat cultural

de la nostra societat afegeix a l'afirmació anterior un nou component, donades les diferents significacions -emocionals, cognitives, sensibles, etc.- que poden tenir continguts que podríem considerar neutres o objectius.

Tota acció educativa ha de tenir la característica del respecte, de no invasió de la intimitat, per bé que cal ser potser més curós en aquelles que tenen una major proporció d'elements no tangibles, o més humans o d'aquells aspectes que si no els treballem poden quedar més desatesos (2:80).

6.5.3.5 La responsabilitat de l'escola en l'educació de la integralitat i la senceritat

En el marc normatiu i intel·lectual que ens proporcionen les lleis d'educació de Catalunya, d'Espanya i els marcs regionals i internacionals referits en el capítol tercer tenim les possibilitats de contribuir a l'educació de la integralitat i la senceritat. Nombroses normatives posen en els primers capítols l'objectiu de l'educació integral. Al llarg de la recerca hem anat elaborant un desenvolupament de què vol dir que l'educació és integral. Hem anat explicant que no es tracta d'educar algunes dimensions de la persona, sinó de totes les dimensions de la persona, és a dir, l'educació integral és la que educa la integralitat de la persona de l'alumne i de l'alumna. A mesura que l'hem desenvolupada més hem afegit senceritat a integralitat per considerar la persona des de la totalitat que el professor o professora es troben a l'escola.

A l'escola, dins del marc de les funcions que se li assignen, li correspon ocupar-se de tota la persona de l'alumna i de l'alumne que hi està. "O sigui no hi ha coses que un mestre pugui dir: això a mi no em toca. Si t'ho trobes al davant, et toca" (15:15) hem enregistrat en una entrevista. Seguint Noddings (Noddings, 2002,91) si "l'escola és una empresa multipropòsit, que no es pot restringir a la promoció de la competència acadèmica", si "s'ha d'adreçar al que sovint s'ha anomenat el noi o noia sencer, però fins i tot més que això, ha de preparar aquest noi o noia per a tot el rang d'activitats en els quals tots els adults ens trobem

implicats”, i si “ha de posar les condicions perquè sigui possible, atractiu, ser bo”, amb l’educació integral hem d’atendre totes les dimensions de la persona que entren a l’escola d’acord als objectius que s’assignen a l’escola. No es tracta que l’escola s’ocupi d’allò que no li correspon, sinó que tingui presents totes les dimensions de la persona que queden implicades i afectades en el desenvolupament dels objectius de l’escola i en la vida de cada dia de l’escola.

Al llarg de les entrevistes i de la seva codificació rebem l’afirmació que l’atenció a la senceritat i l’integralitat contribueix a l’assoliment dels objectius d’aprenentatge de l’escola. L’escola com a institució, i no només el professor o professora individualment, té, doncs, la responsabilitat de promoure l’educació integral.

7 Conclusions

Professors/ores i estudiants han de treballar junts, cooperativament,
com a éssers humans sencers,
no com a trossos d'una maquinària pedagògica.

Nel Noddings

Amb aquesta recerca hem identificat una percepció i comprensió de l'alumne i l'alumna per part del professorat com a categoria que ens ajuda en l'explicació de l'educació integral i que hem denominat senceritat —totalitat que podem subdividir— i integralitat —suma de dimensions que constitueixen una totalitat.

Hem arribat a la conclusió que la persona docent té una consciència mobilitzadora d'aquesta integralitat i senceritat, és a dir, d'una manera més o menys explícita i tematitzada, comprèn l'alumne o l'alumna com a persona sencera i integral i aquesta comprensió condiona la seva acció docent, i contribueix als objectius de l'aprenentatge de l'alumnat.

Hem partit del fet que els darrers decennis s'ha afirmat en molts ambients que l'escola, des de les etapes infantils a la primària i secundària, tenia com una de les primeres finalitats l'educació integral dels i de les alumnes. Tot i que actualment se'n parla menys, les legislacions educatives de diferents països, fent servir el concepte educació integral o altres de propers, consideren l'educació integral com una finalitat bàsica de l'escola. Aquest èmfasi segueix els desenvolupaments de la pedagogia i antropologia més actuals.

Per dur a terme la recerca hem utilitzat la metodologia de recerca qualitativa de la Teoria fonamentada, principalment en la modalitat de Strauss i Corbin, fent

tanmateix ús d'alguns recursos de Glaser, i altres eines quantitatives per enriquir el debat a partir de les dades. Aquesta metodologia s'ha mostrat plenament vàlida per a les preguntes de recerca donada la necessitat de generar una comprensió plausible, una reflexió teòrica de grau mitjà, a partir de les dades.

L'estudi ha portat a fer emergir una categoria central —consciència mobilitzadora—i una categoria antropològica —integralitat i senceritat— i ha aconseguit una saturació conceptual correcta seguint la Teoria fonamentada. El concepte d'educació integral ens queda enriquit en afirmar que és aquella que té cura de la integralitat i senceritat de la persona de l'alumne/a.

Tanmateix creiem que es podria seguir enriquant la saturació amb noves entrevistes i desenvolupar alguns aspectes que només s'han apuntat — variacions de les propietats de la categoria central, especificitats en funció de l'edat de l'alumnat, identificació de tipologies de docents, etc. Al mateix temps el desenvolupament de la sensibilitat teòrica, fruit de la pràctica en la metodologia de la Teoria fonamentada, permetria una major precisió en les etapes de la codificació i dels resultats obtinguts.

Expressem en la taula que segueix de manera sintètica quines han estat les preguntes i objectius de la recerca i com hi hem respost.

Taula 53. Del Pla de recerca a les respostes

Pla de recerca	Preguntes primàries	Preguntes secundàries	Objectius	Respostes
<p>Per a l'educació integral,</p> <ul style="list-style-type: none"> - ens cal una categoria? - com denominar-la? - com la desenvolupem en l'educació? 	<ul style="list-style-type: none"> - Com entendre l'educació integral des de l'experiència dels docents? Això vol dir aprofundir en com el/la docent entén, viu, es situa, respecte a l'educació integral, i com hi actua i què li suposa. - Com la persona docent entén, percep, sent l'alumne/a en aquesta voluntat que l'educació sigui integral? 	<ul style="list-style-type: none"> - Com parlar de l'alumne/a per a l'educació integral? - El destinatari de l'educació integral, el qui i el què de l'alumne/a? - Tenim la necessitat d'una categoria antropològica per a educació integral? - Com anomenar-la? - Quins components hauria de tenir aquesta categoria? - Com ens pot ajudar per a l'educació integral? 	<ul style="list-style-type: none"> - Com els docents entenen l'educació integral? - Com la seva acció docent hi queda configurada? - Hi ha alguna categoria antropològica que doni suport a l'educació integral a l'escola? - Reflexionar com aquesta categoria podria donar suport l'acció pedagògica. 	<ul style="list-style-type: none"> - La persona de l'alumne/a com a senceritat i integralitat. - <i>Consciència mobilitzadora</i>: La consciència de la senceritat i integralitat de l'alumne/a que afecta en l'acció de la persona docent. - Podem treballar amb l'aprenentatge, la comprensió i l'acció de la <i>consciència mobilitzadora</i>.

Creiem que aquesta recerca aporta un èmfasi de la importància de la percepció i consciència espontània i operativa que el docent i la docent tenen de la persona de l'alumne/a, i que l'influència en la seva acció perquè s'adona de la seva importància per a la seva acció educativa. Així mateix desenvolupa el subjecte de l'educació integral i posa l'atenció en la consideració d'aquest subjecte com a integralitat —l'educació integral és la que s'adreça a la integralitat, a totes les dimensions de la persona— i com a senceritat —l'educació integral és la que s'adreça a la persona sencera, sense distingir, en un primer moment, en les seves dimensions. Finalment creiem que a partir de desenvolupar el subjecte de l'educació integral permet pensar accions perquè els i les docents incrementin la seva comprensió de la integralitat i la senceritat en benefici de la seva acció educativa.

Considerem que arran d'aquesta recerca, podria ser d'utilitat dur a terme diverses recerques que aprofundissin en diversos àmbits amb l'objectiu de:

- Incrementar l'anàlisi i descripció d'antropologies que les persones docents utilitzen i formular diferents models descriptius de la integralitat i senceritat que donin suport o estiguin a la base de propostes educatives, com la pedagogia de la cura i l'educació personalitzadora.
- Desenvolupar propostes de formació per a la docència que incorporin l'aprenentatge, comprensió de la consciència mobilitzadora i donin pautes per a l'acció que se'n deriva.
- Aprofundir en les metodologies d'ensenyament i aprenentatge actuals incorporant una major comprensió de l'alumne/a entès com a integralitat i senceritat i com aquestes categories centrals i emergents poden fer aportacions a alguns camps de la pedagogia.

Com un *decàleg de la integralitat i senceritat* formulem els punts següents:

1. El docent o la docent **percep l'alumne/a com a integralitat i senceritat**.
 - 1.1. La integralitat considera la persona de l'alumne/a com una suma de tots els components que identifiquem —va de les parts al tot:
 - Els que són objectes primers dels programes educatius, i “la part més humana”.
 - Els cognitius, els emocionals, els corporals.
 - Els cognitius, corporals, emocionals, relacionals, morals, competencials, comunicatius i de gènere.
 - Cos, ànima i esperit.
 - Cognitius, emocionals, corporals, transcendents, etc
 - ...
 - 1.2. La senceritat considera la persona com a totalitat, i en un segon moment distingeix entre components de la senceritat —va del tot a les parts.
2. La integralitat i la senceritat **són relacionals**, es viuen en la relació, no són entitats independents de la relació.
3. El/la docent **denomina de manera diversa** la integralitat i senceritat.
 - 3.1. La té present.
 - 3.2. L'anomena de diferents maneres.
 - 3.3. Té dificultats per anomenar aquesta realitat percebuda.
 - 3.4. La integralitat i la senceritat tenen identitat de gènere no discriminatòria.
4. **La percepció i comprensió** de la integralitat de l'alumne/a **influeix en acció del/de la docent** i viceversa.
 - 4.1. A vegades en la seva acció actua, interacciona, o incideix voluntàriament en alguns elements de la integralitat.
 - 4.2. Modifica en algun grau la seva acció fruit de la comprensió o percepció de la integralitat —ritme de la classe, tipus d'exercicis, feed back que dona als i a les alumnes, proposta de moments, utilitats especials, etc.
 - 4.3. Constata la importància i el benefici d'aquesta acció que té present la integralitat.
5. Aquesta percepció i comprensió de la integralitat,

- 5.1. està influïda pel seu **origen**,
 - 5.2. és objecte **d'aprenentatge**,
 - 5.3. l'educador/a en té una **comprensió**,
 - 5.4. l'educador/a en té **autoconsciència**,
 - 5.5. afecta **l'acció** del professorat, i
 - 5.6. suposa per a l'educador/a una **experiència**.
6. L'origen, autoconsciència, i l'experiència de la consciència mobilitzadora, són propietats que són independents del projecte educatiu. **L'aprenentatge, la comprensió i les accions** de la consciència mobilitzadora **són susceptibles de ser treballades** en un projecte educatiu.
 7. **Podem treballar consciència mobilitzadora** en algun grau, en la descoberta, en l'aprenentatge i en la comprensió,
 - 7.1. En la **descoberta**, facilitant experiència, i en la formació i lectures.
 - 7.2. En **l'aprenentatge** podem fer-ho en l'acció, en la formació dels altres i amb els altres i amb la lectura i formació.
 - 7.3. En la **comprensió** podem fer-ho amb l'explicitació, posant noms (contra el caràcter difús), i amb el coneixement d'antropologies que "endrecin" l'experiència (contra una pluralitat antropologies poc definides).
 8. Una educació que vulgui ser integral **s'ha de plantejar la integralitat i senceritat** de la persona.
 9. Una pedagogia que es plantegi la cura de la persona i la seva integració en l'aprenentatge pot **beneficiar-se de la pregunta pel subjecte**, i per la integralitat i senceritat de l'alumne/a.
 10. La comprensió de la integralitat i senceritat pot aportar **referències antropològiques per a una educació personalitzadora**.

8 Limitacions i projeccions

L'objectivitat *requereix* tenir en compte la subjectivitat.

Lorraine Code

8.1 Limitacions

Inevitablement una recerca, aquesta recerca, és des del punt de vista de l'epistemologia, una acció limitada per l'abast del coneixement de l'investigador, per la informació que hem aconseguit treballar i per la comprensió que n'hem assolit. Al mateix temps aquesta recerca queda cenyida a un context temporal i espacial resultat dels marcs jurídics actuals, de la cultura general, de la formació docent, al marc educatiu en què l'hem dut a terme. Aquesta recerca té el condicionament i la limitació de la metodologia emprada, la Teoria fonamentada, i de l'habilitat amb la qual l'investigador l'ha utilitzada. Finalment, en tant que els resultats assolits ens permeten presentar una teoria de grau mitjà, epistemològicament hem d'assumir aquesta limitació: el que obtenim és una teoria d'abast intermedi fonamentada en dades, però no conclusions d'ordre superior verificades quantitativament.

Contextualitzem la recerca en un moment històric en què a Catalunya hi ha una llei d'educació, la LEC, aprovada el 2009, que porta uns anys en vigor i que es va desplegant en decrets. Aquesta situació normativa, unida a la formació acadèmica del professorat, ja sigui en Facultats d'Educació, com en la formació per obtenir la capacitació per a la docència a l'escola primària i secundària (Màsters de Formació del Professorat d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional, Certificat d'aptitud pedagògica, CAP) influeixen de manera important en la configuració de les teories subjectives sobre la comprensió de la persona de l'alumne/a. No hem considerat en aquesta

recerca si en èpoques anteriors a la LEC o en altres contextos educatius no inclosos en aquesta normativa —a la universitat, a formació d'adults, o en realitats d'educatives d'altres regions i comunitats— es donen experiències semblants en la trobada d'un educador/a amb els i les alumnes. Tampoc no hem considerat com les experiències formatives de primària, secundària i universitàries de les persones entrevistades han contribuït a configurar les seves teories subjectives sobre la persona i com aquestes es traslladen a la seva pràctica docent actual.

8.1.1 Limitacions en la utilització de la Teoria fonamentada

Cadascun dels exercicis que demana la utilització d'una metodologia com la de la Teoria fonamentada, per a la seva aplicació òptima, requereix una sensibilitat que només és possible fruit del treball repetit aplicant aquesta metodologia. Els mateixos autors creadors de la Teoria fonamentada expressen la dificultat per analitzar les dades, denominar adequadament les categories, per identificar les relacions entre categories, per assignar categories als codis teòrics, etc. Glaser recorda com l'aplicació sistemàtica de la metodologia no pot substituir les habilitats i sensibilitats per generar teoria (Glaser i Strauss, 1967).

Ja una de les primeres difusores de la recent Teoria fonamentada, el 1986 ja deia que calia aprendre la Teoria fonamentada —recomanava llegir *Theoretical sensitivity* de Glaser (Glaser, 1978)— tot fent una recerca (Hutchinson, 1986, p 57). Hi ha una sensibilitat, sensibilitat teòrica²⁷⁹, que prové de l'experiència de treballar amb la Teoria fonamentada (Strauss i Corbin, 2002, p.47ss).

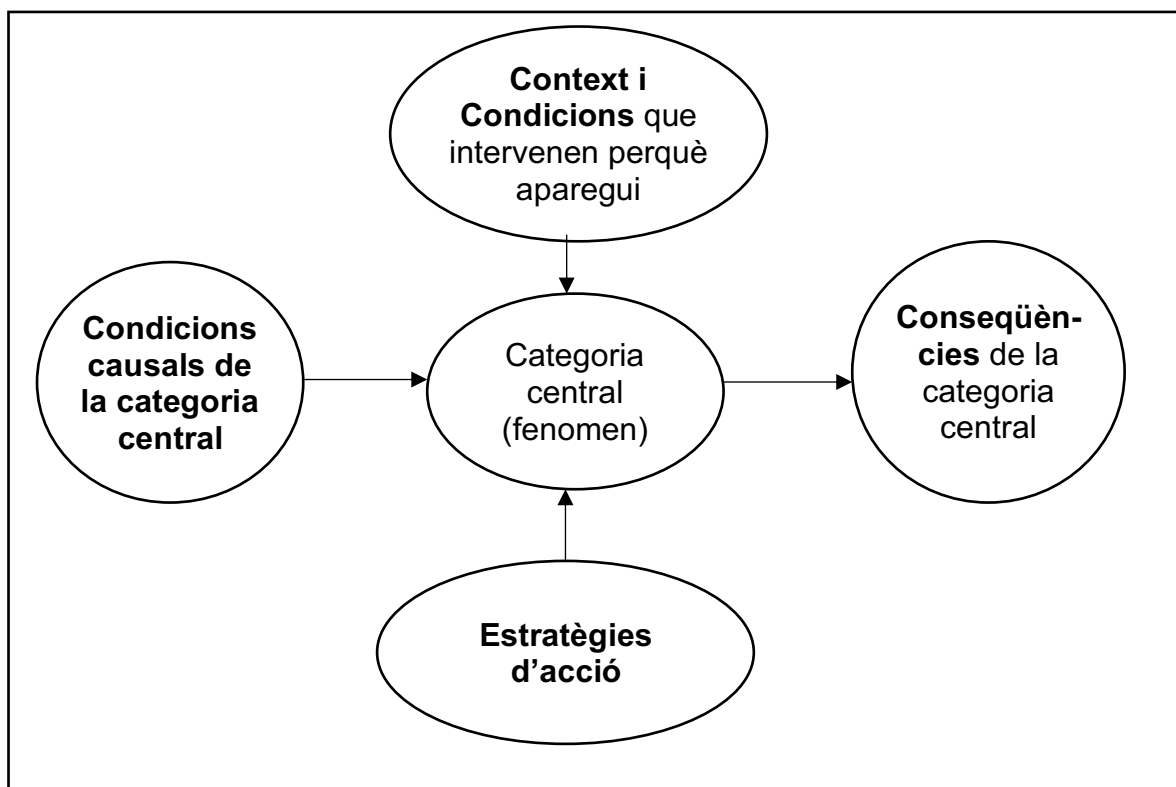
Aquesta sensibilitat es percep, per exemple, quan en fer servir un codi creat en la codificació de les primeres entrevistes, hom s'adona de la necessitat de

²⁷⁹ Ens referim a Sensibilitat teòrica tenint presents dues interpretacions d'aquest concepte, que difereix entre les diferents tradicions de la Teoria fonamentada. Així per exemple mentre en la Teoria Fonamentada clàssica de Glaser es refereix a l'esforç deliberat per evitar pre-concepcions per descobrir el que hi ha en les dades, en la tradició constructivista es refereix a la sensibilitat per a l'anàlisi intuïtiva i interpretativa de dades (Hernandez i Andrews, 2012, 62).

reescriure'l amb major precisió quan el fa servir en la codificació de les darreres entrevistes. Hem experimentat com al llarg de la present recerca hem desenvolupat una sensibilitat per discriminar entre significats propers, assolint una major precisió en la denominació d'un determinat codi. Persones expertes en recerca qualitativa recorden com l'experiència en les tècniques millora la qualitat dels resultats que emergeixen. "La necessitat d'experiència de recerca i de creativitat interpretativa és inherent en la Teoria fonamentada" (Scott i Howell, 2008, 2).

En el procés de codificació axial seguint la Teoria fonamentada cal crear o elegir un paradigma de codificació que ajudi a articular amb un sentit les Categories i Subcategories identificades durant la Codificació oberta. En el nostre cas, després de valorar diferents paradigmes existents hem considerat que els Codis teòrics de Glaser són els que ens ajudaven millor per a aquesta articulació. Hauria estat la nostra voluntat que hem deixat per no perllongar la recerca, fer un treball de Codificació axial seguint el Paradigma de codificació de Strauss.

Figura 42. Paradigma de codificació de Strauss



Al voltant d'aquest Paradigma hem formulat una primera taula de categories axials com la que segueix:

Taula 54. Categories axials al voltant del Paradigma de Strauss

Codi teòric	Redacció del codi teòric
<i>Categoria central</i>	Els docents es posen davant dels alumnes considerant de manera implícita la seva integralitat
<i>Causes</i>	Això és degut a la seva sensibilitat actual que s'expressa amb pràctiques específiques d'alguns docents, al marc legislatiu i a iniciatives explícites que fan alguns docents
<i>Conseqüències</i>	Hi ha efectes explícits perceptibles que afavoreixen l'aprenentatge, l'atenció
<i>Context</i>	Necessitats dels alumnes, formació universitària. L'escola fa sempre accions implícites. Alhora alguns professors fan descobertes personals que els porten a dur a terme accions explícites
<i>Estratègies d'acció</i>	Per posar-se davant de l'alumne/a cuidant de la integralitat cal formació docent, orientacions didàctiques i posar-ho en els objectius de l'escola

Aquesta taula caldria haver-la completat amb els corresponents memoràndums i cites. Hauria estat una ocasió per verificar o discutir la fortalesa de la categoria central a la qual hem arribat amb els codis teòrics de Glaser i per enriquir la reflexió que hem dut a terme.

Hem fet servir els codis teòrics de Glaser per a la codificació axial (6C) i hauríem volgut dur a terme una comparació amb la utilització del Paradigma de Strauss i observat si aportaven variació respecte al que havíem obtingut amb els codis axials de les 6C.

Essent la primera vegada que utilitzàvem la Teoria fonamentada, que hem après tot aplicant-la, això ha estat una limitació. Aquesta limitació creiem que l'hem compensat dedicant un esforç afegit en l'obtenció de dades, al seu treball en la codificació, la seva confirmació amb dos grups focals i el mostreig teòric final que segons alguns autors no seria imprescindible en aquest tipus de recerca.

Aquesta recerca ha suposat una maduració del concepte d'interioritat i ha invitat a pensar-la al costat del que hem acabat definint com integralitat i senceritat. Interioritat és un concepte que ha tingut un recorregut a l'escola com a Pedagogia de la interioritat, per bé que no té una extensió compartida de manera general ni una significació majoritàriament inequívoca. Allà on interioritat té un significat antropològic ampli —no reduït a sentiments o emocions o sensibilitat espiritual per esmentar algunes reduccions— el concepte d'interioritat i el d'integralitat i senceritat tenen molta proximitat i es poden a vegades tractar com a sinònims. En aquest sentit el/la docent en situar-se davant de la persona de l'alumne/a, té una concepció implícita de la seva interioritat —i de la seva integralitat i senceritat— que influeix en com s'hi relaciona, i que la té en compte per a la seva acció docent.

Considerem que hi ha un debat d'antropologia filosòfica, i un subseqüent de pedagogia, al voltant d'aquests conceptes. No es tracta d'una qüestió secundària. En un món que esdevé plural, cada vegada és menys comú el que en podríem dir sentit comú. El que entenem com a persona no és evident. Aleshores és més important la comprensió compartida de què entenem per integralitat, senceritat i per interioritat humana, per a aquest *tot* que serà objecte de l'educació integral. Allò que no reconegui en aquesta integralitat i senceritat no serà suficientment objecte d'interès per part del sistema educatiu, no ens n'ocuparem. La denominació és important per decidir què hem d'atendre- sens perjudici de consideracions ètiques sobre què cal fer, què es pot fer i com s'ha de fer-, és important per especificar de què ens hem d'ocupar, per dissenyar l'acció pedagògica i finalment per pensar metodologies i accions d'aula.

Hem considerat el context educatiu que a grans trets anomenem occidental per referir-nos al que prové de la tradició grega-llatina i que s'estén per Europa i en diversos graus en els països americans i Oceania on la influència de la cultura europea ha determinat la seva durant un període de varis segles. Ens quedaria pendent eixamplar aquest context a tantes tradicions educatives de l'Àsia i Àfrica que tenen unes trajectòries que són molt independents d'aquelles, per més que en un món globalitzador mantenen moltes relacions amb les occidentals.

En el treball de recerca duta a terme a través d'entrevistes, ens hem adreçat a persones d'origen europeu. Seria objecte d'una nova recerca dur a terme el mateix treball entrevistant a persones d'origen africà o asiàtic per copsar semblances i diferències en la comprensió espontània de la persona que tenen respecte a les persones europees.

Considerem també una limitació el fet de no haver fet distinció per etapes (infantil, primària, secundària obligatòria, batxillerat i cicles formatius). De la lectura i relectura constant de les entrevistes no hem percebut diferències pel que fa a la funció social bàsica que hem identificat amb la categoria central. Les diferències existents s'han percebut i constatat en el segon grup focal, en les activitats, no en la compressió de la persona. Les mateixes persones entrevistades han estat professores en diverses etapes i no han distingit entre edats dels alumnes en les seves entrevistes. No hem pretès fer aquesta distinció, però tanmateix creiem que es podria aprofundir més en la categoria central circumscribint-la a grups d'edat.

Seguint Nel Noddings queda pendent dur a terme una reflexió sobre les singularitats de gènere que es podrien tenir en compte. Segons Noddings una ètica de la cura, que posa, en primer lloc, a la persona, és apropiada i útil en la reflexió sobre l'educació, i en aquest àmbit de l'ètica i l'educació fora important "estudiar, expressar, analitzar i ensenyar una manera femenina d'estar en el món" (Noddings, 1986, 510).

La relació entre persones, i per tant l'educació, respon a comprensions de la persona. Hi ha antropologies implícites en les metodologies i psicologies de l'educació en relació amb l'educació integral. L'antropologia està especialment implícita en la metodologia i en els continguts, però s'explicita a penes en els marcs normatius. Aquesta reflexió sobre l'antropologia implícita hauria de ser objecte d'un estudi més aprofundit. Això té una importància nova perquè cada vegada més ens trobem que els alumnes que omplen les nostres aules provenen de cultures que tenen comprensions de la persona diferents.

Al mateix temps, ens hem adonat com hi ha un cert conflicte entre les antropologies implícites en els sistemes educatius i les antropologies implícites en les cultures que ens trobem avui a les aules, i alhora amb les antropologies implícites en noves iniciatives que es duen a terme en el món educatiu.

Només per apuntar l'abast del treball pendent, l'antropologia filosòfica dominant en la cultura actual occidental —i per tant implícita en els sistemes educatius occidentals— tindria molts elements del culturalisme en la seva comprensió de la persona (Burgos, 2007), mentre que els alumnes que provenen d'entorns africans, asiàtics, sud-americans, tindrien una comprensió de la persona més pròpia del que a occident s'ha entès com a l'antropologia clàssica. Tanmateix caldria dur a terme una recerca per aprofundir en les diverses antropologies implícites en les cultures dels i de les alumnes que omplen les nostres aules.

En aquesta recerca ens hem preguntat per l'educació integral, hem pres la perspectiva del sistema educatiu que s'adreça a una persona, l'alumne o l'alumna, per a qui es planteja educar la seva integralitat. Hem preguntat sobre l'educació integral a docents. Hem pres, doncs, la perspectiva que va del sistema educatiu, del docent cap a l'alumne/a. No hem pres la perspectiva que va de l'alumne/a cap el/la docent i cap el sistema educatiu. L'alumne/a és també algú que tindria molt a dir-nos sobre l'educació integral, sobre la seva comprensió i valoració d'un sistema educatiu que pretén dur a terme una educació integral.

Queda pendent, per tant, una recerca sobre l'educació integral des de la perspectiva de l'alumne/a.

Hauria de ser també objecte d'un major aprofundiment com la concepció i vivència de la integralitat varia en funció del context cultural. La manera de ser viscuda la integralitat humana, dels seus diferents components o aspectes, ens adonem que és diferent segons les cultures, que té especificitats que en aquesta recerca no hem pogut aprofundir. La metodologia que hauríem d'haver aplicat per obtenir informació hauria suposat un mostreig diferent i un altre plantejament d'objectius diferent del que ens hem proposat en aquesta recerca.

8.1.2 Limitacions en la recollida i anàlisi de dades

Ens adonem que en la recollida de dades es podria haver aprofundit en més aspectes que haurien aportat més precisió en la formulació de la teoria. Per exemple, no hem pretès distingir entre l'origen de la sensibilitat i comprensió de la integralitat i el seu aprenentatge. Tampoc no hem suggerit comprensions de la persona o denominacions de la integralitat perquè la persona entrevistada reaccionés a aquesta inducció. Considerem que amb la categoria central definida es podria aprofundir en ella amb noves preguntes més adreçades a la comprensió que el/la docent té de la integralitat de l'alumne/a i el seu caràcter implícit i explícit i com aquest influencia en la seva acció docent.

Com a recerca qualitativa, aquesta recerca podria aprofundir-se amb una major triangulació de les dades, tant amb la participació de més persones per a una codificació compartida de les entrevistes, com per al contrast en la discussió de la categoria central. Així mateix es podria ampliar la metodologia amb l'aplicació d'altres metodologies i tècniques com dissenys narratius, anàlisi del discurs, observació d'aula.

8.1.3 Què no és aquesta recerca

Dient què no és aquesta recerca completament aquest apartat de limitacions i projeccions. El títol de la recerca pot suggerir que aquesta podria fer més aportacions que les que realment es fan. En fer la recerca, constantment s'obren centres d'interès que ben aviat s'han de deixar banda per no perdre l'objectiu estricte que es pretén. A vegades sobre aquests centres d'interès es fa alguna consideració, però no es pot anar més lluny. Hem viscut aquesta recerca com un exercici d'aprofundiment en uns pocs aspectes molt determinats, i un exercici ascètic de constatar camps de treball que seria bo abordar i sobre els quals inicialment en tenim un gran desconeixement. Per això amb aquest punt de què no és aquesta recerca estem indicant aquests camps de desconeixement i que podrien ser objecte d'altres recerques.

Aquesta recerca, doncs,

- no és un estudi sobre metodologies o propostes d'activitats per a l'educació de la integralitat ni una valoració del que s'està fent actualment.
- no és una anàlisi de com les metodologies o estratègies d'ensenyament actuals estan ajudant a dur a terme l'educació integral.
- no és una anàlisi de les activitats que es fan a les escoles catalanes i si aquestes contribueixen a l'educació integral.
- no és una proposta per incorporar el coneixement de la integralitat en la formació del professorat.
- no és un estudi de com l'interès per la diversitat de dimensions de la persona, s'ha anat estenent al llarg dels decennis anteriors en les tradicions pedagògiques i normatives sobre educació.
- no és un estudi de com els sistemes educatius de diferents països han evolucionat en el reconeixement de l'educació integral com a objectiu propi.
- no és un estudi de perquè l'antropologia filosòfica no ha tingut una major presència en la formació docent.

- no és un estudi dels conceptes clàssics o moderns amb què podríem considerar que sempre ens hem referit, de manera completa o en part, al què en aquesta hem denominat integralitat o senceritat.

8.1.4 Biaix cultural

Hem fet la recerca entrevistant persones que exerceixen o han exercit com a docents a Catalunya, i que tenen diversitat d'origens dins de l'estat espanyol, tret d'una entrevista dins del mostreigs teòric duta a terme per una persona d'un altre país europeu. Quan ens hem preguntat si l'origen cultural pot condicionar la comprensió de la integralitat, la conclusió és la dificultat de mirar amb una mirada que no tenim. No tenim cap seguretat si la comprensió de la integralitat d'un docent magrebí, senegalès, pakistanès o equatorià —per esmentar només quatre orígens de persones presents a Catalunya i a les escoles catalanes— coincidiria amb la que emergeix en aquesta recerca. “En l'essencial m'agradaria pensar que sí”, (13:78), s'afirma en una entrevista.

Si a l'origen geogràfic hi afegim l'origen cultural i religió, la pregunta segueix deixant-nos sense resposta. La comprensió que tenim de la persona està configurada per la cultura en sentit ampli, incloent en ella la religió. La religió ha configurat la cultura i les cultures reflecteixen les tradicions religioses que s'hi donen dins d'elles. Per a un docent de Catalunya és impossible “fer un exercici de posar-[se] en el lloc d'una persona hinduista o taoista”, (13:78). La manca de coneixement de la realitat cultural d'altres regions del món, de com es conceben les relacions la salut, els aprenentatges o el mateix concepte de subjecte, és una limitació d'aquesta recerca que no ens permet extrapolar la reflexió que s'hi ha fet sobre la integralitat i senceritat.

8.1.5 *El biaix de gènere: el llenguatge de la integralitat i gènere*

Hem plantejat la recerca amb la voluntat d'entendre millor l'abast del concepte educació integral. Fruit de l'emergència de la categoria central que ens referia a la integralitat o senceritat, hem volgut iniciar el desenvolupament de la dimensió gènere associada a aquests conceptes. Hem arribat a una primera conclusió de com la identitat de gènere es percebia i es vivia alhora que no suposava cap element discriminador. El llenguatge habitual té un biaix cultural cap el gènere masculí també en el món escola, especialment en el llenguatge oral. Però en considerar la integralitat i la senceritat el professorat no transmet cap biaix de gènere. Seria d'interès aprofundir més en els aspectes de gènere associats a la categoria central que hem identificat.

8.1.6 *Integralitat individual i integralitat amb l'entorn*

Hi ha una integralitat del món de l'alumne/a, que és sobre la qual ens fixem en aquesta recerca, però també hi ha una integralitat de l'alumne/a amb el seu context i una integralitat dels seus ambients relacionals. A l'entrevista dotzena, ja dins del mostreig teòric, ens ha aparegut aquesta concepció social o d'entorn de la integralitat que no hem considerat en aquesta recerca:

A tot arreu on tu estàs aprens i ensenyes, això és el que a mi em suggereix una educació integral. Tant si l'infant és al matí a l'escola, sí, però a la tarda és a un altre espai educatiu o és davant de la televisió, en el fons allò és el que està aprenent aquest nen. I a la nit també en allò que tu facis al teu domicili afecta. I que integral, entenc jo, és que és complet tot el dia i que ens hauríem de coordinar més els diferents agents que intervenim sobre aquell ésser. I a vegades ho fem i a vegades no. Ens hem de complementar. (12:43-12:45).

Mereixeria una recerca la relació, i la complementació de la integralitat individual amb la integralitat social.

8.2 Altres recerques pendents

Durant el procés d'identificació de la categoria central i especialment durant la seva discussió ens hem anat adonant i així ho hem indicat en la redacció, d'aspectes de la recerca actual que considerem que es podrien resseguir en noves recerques. També ens hem anotat altres recerques que es podrien endegar per respondre a qüestions no pròpies d'aquesta, però relacionades o que ens han sorgit a partir d'aquesta i que considerem que completarien el que hem volgut respondre aquí.

L'anàlisi i discussió de les propietats i dimensions de les possibles categories centrals i posteriorment de la categoria central que hem seleccionat i desenvolupat, ens ha fet veure que cadascuna de les propietats podria ser objecte d'una recerca monogràfica. En aquesta, preteníem reflexionar sobre el significat de l'educació integral i les seves implicacions. En fer-ho hem recollit moltes dades en les quals es desenvolupaven aquelles propietats i dimensions, però no amb la suficient quantitat com per a una saturació dels codis, donat que no ha estat l'objecte de la nostra recerca. Considerem que noves recerques es podrien desenvolupar al voltant de:

Rol de l'educador/a com a condicionador de la seva acció en relació amb l'educació integral.

Influències que intervenen perquè un educador/a descobreixi i valori la dimensió integral.

Aprenentatge de la sensibilitat per a l'educació integral.

Vivència i experiència personal del docent davant d'accions de cura de la subjectivitat o integralitat .

Sistema educador-alumne/a com una manera de circumscriure el treball de l'educador.

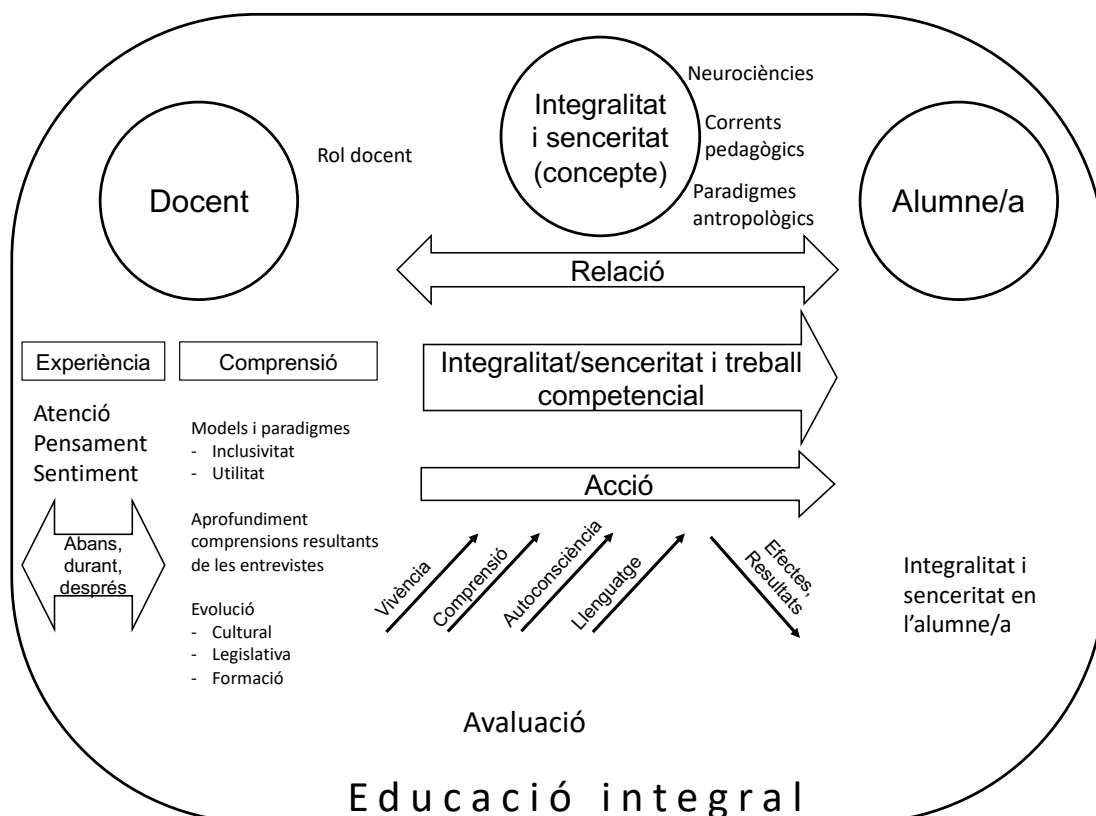
Autoconsciència i comprensió de la integralitat de la persona de l'alumne/a.

Considerem alguns temes associats que caldria desenvolupar:

- Diferències de gènere relatives a la consciència mobilitzadora.
- Competències del docent per a l'educació integral.
- Formació per a l'impuls de l'educació integral, especificant tant els continguts d'antropologia filosòfica, antropologia cultural, de metodologies.

Concretant més, de l'anàlisi sobre tots els aspectes que hem considerat que mereixerien noves reflexions i que hem indicat especialment en la discussió i en les limitacions de la recerca, pensem que es poden articular al voltant de la persona docent, del concepte d'integralitat i senceritat i de la persona de l'alumne/a. En la figura següent en presentem una síntesi.

Figura 43. Altres desenvolupaments o recerques possibles



Veiem que hi ha recerques d'interès al voltant de dues de les propietats de la categoria central en què hem dit anteriorment que no hi podíem intervenir, però que considerem que seria d'interès l'observació, de cara a la comprensió i formació si fos el cas, l'autoconsciència i l'experiència o vivència. També veiem recerques d'interès al voltant de les altres tres propietats en què sí tenim possibilitat d'intervenir-hi com són l'aprenentatge, la comprensió i l'acció (veure apartat 6.5 Implicacions teòriques i pràctiques de la categoria central).

Models derivats de les entrevistes al professorat

En contrastar la diversitat de comprensions de la persona tant en les entrevistes de la recerca com en les normatives i bibliografia, constatàvem la manca de referents d'antropologia filosòfica que ens donin suport per a l'educació integral. Creiem que per una banda seria d'interès disposar d'un major desenvolupament de les antropologies que tenen els docents per comprendre els alumnes, amb un apartat específic sobre la comprensió del concepte persona. Es tractaria de construir discurs i debat antropològic a partir del que diuen les persones entrevistades, eixamplant la mostra de treball, i enfocant una nova recerca per elaborar comprensions de la persona. Caldria valorar quina podria ser la metodologia adequada per a aquesta recerca, que no hauria de pretendre l'emergència d'un fenomen social bàsic com el que s'ha donat a aquí, sinó omplir sistemàticament de contingut les comprensions de la persona que hem desenvolupat en la propietat de components de la integralitat de la categoria central. L'objectiu d'aquesta recerca seria, en primer lloc, disposar de diverses comprensions que ens presentin millor les dimensions de la persona

Per altra banda creiem que seria d'interès relacionar les comprensions de la persona que hem recollit a les entrevistes i que es llegeixen a les normatives i bibliografia amb els desenvolupaments de la filosofia en general, la filosofia de la persona, l'antropologia filosòfica, la psicologia i la sociologia. Mentre la pedagogia ha progressat molt fonamentada en la psicologia, la sociologia, no trobem tan fàcilment comprensions o fonamentacions de la persona compartides

que ens ajudin per als objectius de l'educació integral. Aquest contrast entre el que es viu a les escoles i els grans marcs teòrics podria contribuir a disposar de comprensions més compartides.

Models antropològics a aprofundir

En aquesta recerca ens quedaria pendent seguir aprofundint en quins serien els paradigmes antropològics més inclusius per a la diversitat de persones que hi ha en una societat plural, multicultural, multiconviccional. Hauríem d'aprofundir en com desenvolupaments d'alguns models antropològics poden satisfer aquest necessitat.

Considerem que caldria desenvolupar alguns dels models antropològics proposats en la discussió en la mesura que ens poden ajudar en l'activitat educativa. Així per exemple, el model funcional (corporalitat, cognició, emoció, relació, agència i interioritat), el model del personalisme, el de l'ètica de la cura de Nel Noddings i models ternaris. Creiem que tindrien aportacions de molt interès per a l'educació en la nostra situació actual. Són models que creiem que responen més a la realitat diversa que hem identificat en la recerca i que ens aniria bé aprofundir com ens poden ajudar per comprendre més el què i qui de la persona de l'alumne/a en el nostre món plural i multiconviccional.

Pel que fa a una pedagogia basada en l'ètica de la cura creiem que mereixeria endegar-se un tractament específic en relació amb el que aquí hem identificat com consciència mobilitzadora de la integralitat i senceritat de la persona. L'ètica de la cura ens invitaria a tenir cura d'aquesta realitat sencera i multidimensional. En aquesta recerca no hem pretès desenvolupar una proposta pedagògica que se'n derivi. Però en aquesta fase final en què un cop acabada la codificació contrastem els resultats amb elaboracions teòriques, trobem com el plantejament de l'educació de la persona sencera, la *whole person* de Nel Noddings, poden suposar una gran orientació per a l'acció. Mereixia ser aprofundit com les conclusions d'aquesta recerca poden trobar concreció pedagògica seguint la

l'ètica de la cura. Així mateix, com les accions que hem identificat que ja s'estan fent, principalment per iniciativa individual, poden ser millorades, potenciades i esteses a la comunitat educativa d'acord a aquesta teoria de la cura.

Seria una línia de recerca a plantejar-se recórrer a la neurociència per referir-nos a la integralitat i senceritat. La neurociència ens fa i ens farà moltes aportacions sobre l'estructura, sobre la base anatòmica i fisiològica que condiciona les funcions, els comportaments de la persona. En aquest sentit ens aportarà reflexió sobre el què som. Seria d'interès, doncs, pensar la integralitat i la senceritat en l'educació amb aportacions i perspectives de la neurociència.

Evolucions i canvis en la comprensió de la persona

Diverses vegades apareix en aquesta recerca el dubte de si la comprensió de la persona és igual en totes les cultures i si la comprensió nostra és vàlida per a les persones d'altres orígens, tradicions, creences i conviccions. No ens hem ocupat de les comprensions de la persona que es donen en les diverses tradicions pròpies d'alumnes de les nostres escoles, en les quals la influència de les tradicions de l'hinduisme, l'islamisme, l'animisme, etc. és important. Aquesta seria una nova línia de treball en què consideràvem que mereixeria posar-s'hi.

A més d'aquesta variació en la comprensió de la persona a causa del seu origen cultural, n'hi pot haver també a causa de la distància cronogràfica entre les persones docents que estan en els darrers temps de la seva vida laboral i les que estan en el seu inici. En el període de tres-quatre decennis que separa els dos grups de persones, possiblement hi ha hagut canvis en els paradigmes antropològics que han configurat els seus imaginaris. Ens hauríem de preguntar com han variat determinats paradigmes i com han penetrat i transformat els imaginaris socials al llarg dels darrers decennis, per la qual cosa poden conviure en un mateix lloc imaginaris diferents pel que fa a la comprensió de la persona. La citació, "les persones som tot, som cos, ment i esperit", (8:39), ha estat formulada per una persona que estava al final de la seva vida laboral com a

docent. Possiblement seria difícil que hagués estat formulada per una persona que s'ha incorporat a la docència en els darrers dos decennis. És per això que hi veiem aquí un altre camp de recerca sobre aquesta variació de la comprensió al llarg del temps.

La propietat d'aprenentatge de la categoria central l'hem discutit des del punt de vista de la formació. La formació té un paper fonamental en la configuració intel·lectual del professorat. Aquesta l'hem analitzada breument en el cas de l'actual formació per a la docència a secundària i la formació per obtenir el grau de mestre. El contingut dels Plans o Guies docents i la bibliografia que es proposa té una gran amplada i diversitat que mereixeria ser estudiada més a fons. Seria oportú fer un estudi exhaustiu i crític de com ha evolucionat la formació del professorat des del seu inici i com ha influït a les generacions l'han rebuda i quin paradigma antropològic s'han transmès.

Però hi ha una altra formació que no hem pogut analitzar. Quedaria pendent analitzar i debatre sobre els paradigmes antropològics que s'han transmès en les diferents etapes de la vida de les persones que han esdevingut professors i professores, al llarg d'un període que ens permeti incloure les persones de diferents edats que duen a terme la docència a les escoles de Catalunya: a la formació primària i secundària, en la formació universitària, en les diferents etapes de la formació per a la docència, des del Certificat d'aptitud per a la docència (el CAP) a l'actual màster.

Aquesta variació al llarg del temps en les persones individuals també es dona en els marcs normatius. Hem vist en alguns casos com es veia una variació de comprensió de la persona de l'alumne/a en les legislacions. També creiem, doncs, en l'interès d'una recerca sobre els models antropològics que es transmeten en les legislacions educatives en la diversitat de països i com aquests han evolucionat al llarg de la història, i aprofundir com aquesta models s'interrelacionen amb variables de les finalitats dels sistemes educatives que es proposen en dites normatives.

De la comprensió i autoconsciència a l'acció

No ha estat objecte de la recerca identificar les accions a dur a terme per desenvolupar la comprensió i autoconsciència que el professorat té dels/de les alumnes que contribueixi a millorar la seva acció docent, ni tampoc en mesurar com poden influir les diverses comprensions en els resultats. Tanmateix podem suposar fruit de les entrevistes, que la comprensió i l'autoconsciència que els/les docents tenen de la integralitat i senceritat, i de les seves dimensions, ajuden a desenvolupar activitats i que aquestes redunden positivament en l'aprenentatge dels alumnes.

Un aspecte relacionat amb la comprensió i l'autoconsciència és el llenguatge. Considerem que podria ser d'interès fer una recerca per conèixer com la riquesa i la varietat de llenguatge, i de conceptualització, està associada amb l'activitat que es du a terme tant en la quantitat com en la qualitat de les propostes educatives que es poden fer. Tot i no ser objecte d'aquesta recerca, de manera intuïtiva percebem que hi ha una correlació entre aquestes variables que caldria estudiar seguint models quantitius. La desigual dimensió de les entrevistes i la no homogeneïtat de les qüestions que s'hi ha tractat no ens permet deduir aquesta correlació de manera objectiva.

Pel que fa al llenguatge, ens hem trobat amb un repte en considerar els aspectes relacionats amb el gènere respecte a la categoria central. L'escola és un àmbit o un espai on es concentren moltes les sensibilitats de desenvolupament i de progrés social i en què s'inicien canvis culturals. Noves generacions d'alumnes —que abasten tots els nens i nenes d'una societat— reben de manera majoritària nous valors, referències, plantejaments, noves sensibilitats. Creiem que seria objecte d'una recerca aprofundir com aquest caràcter referencial que té l'escola per a generacions senceres de persones ha influït i està influïnt en la comprensió de l'alumne/a per part del professorat, i això també des de la perspectiva de gènere. Desenvolupar el llenguatge de gènere no discriminatori a l'escola mereixeria també un treball aprofundit.

Experiència subjectiva personal

Considerem que l'estudi dels pensaments i sentiments de la persona docent respecte de l'alumnat, i de les accions que se'n deriven, en el moment anterior, l'inicial i al llarg de la classe, respecte a com perceben, senten i pensen envers l'alumne o l'alumna —com a col·lectiu o individualment— mereixeria un estudi més aprofundit. Creiem que tindria interès seguir aprofundint en aquesta comprensió en aquests moments indicats per desenvolupar amb més precisió aquesta comprensió.

Aquesta recerca indicada abans, en tindria una altra de propera que seria l'estudi del procés de percepció, comprensió, experiència de la integralitat i senceritat, i l'aprenentatge i millora d'aquestes categories per part del professorat. Hem utilitzat aquests conceptes (percepció, comprensió, experiència) de manera general, seguint l'ús comú que se'n fa en els diàlegs de les entrevistes, però seria desitjable aprofundir en el procés de percepció, comprensió, experiència, com aquest està influït per l'experiència professional, per la formació i la disposició de conceptualitzacions o marcs antropològics que faciliten l'observació i la comprensió.

També seria d'interès estudiar els tipus o modes d'atenció que el professorat té envers l'alumnat en relació amb la categoria central d'aquesta recerca. Constatem en aquesta recerca que el professorat té una atenció general als i a les alumnes, mentre està centrat principalment en l'atenció en els objectius acadèmics i en la gestió del grup i del temps d'aprenentatge. En alguns moments, començaments o acabaments de les classes, moments d'exàmens o proves, l'atenció sobre els alumnes pot ser més explícita, conscient, mentre l'atenció vers els objectius acadèmics queda en un segon lloc. La consciència d'integralitat i de senceritat, podem dir que es dona en les dues situacions, però possiblement es dona una variació d'aquesta comprensió de la persona l'estudi de la qual ens ajudaria per entendre com treballar-hi per millorar l'acció docent.

Metodologies

Actualment hi ha nombroses iniciatives sobre l'educació emocional, l'autoconsciència, atenció plena, etc. adreçades a docents i a l'alumnat, que tenen a veure en determinats aspectes amb el que aquí anomenem integralitat o senceritat. Ben possiblement es podrien fer exercicis de formació sobre les dimensions de la persona, consciència de la integralitat i de la senceritat. Seria una línia de treball a aprofundir. Seria d'interès estudiar quines metodologies poden ajudar a aquesta comprensió i experiència de la integralitat i senceritat.

Aquesta formació hauria de conduir a l'acció. Ens preguntem com la comprensió i experiència —perquè hem vist que es tracta de comprendre, tenir-ne consciència i experimentar— pot ajudar a l'aprenentatge de l'alumne i de l'alumna i a la seva personalització. És a dir, aprofundir en els efectes que una major comprensió i experiència de la integralitat i la senceritat pot tenir en l'aprenentatge i creixement de la persona. En referència als efectes voldríem aprofundir també en si la comprensió i experiència de la integralitat i senceritat, pot contribuir a atenuar o contrarestar la manca d'autoconeixement i de comprensió dels altres que persones especialistes en formació emocional, creixement personal a les escoles, detecten entre les persones joves i adolescents. No es tracta només d'una manca d'educació emocional, d'identificar les emocions i saber-les conduir o manegar, o d'aprendre competències socials sinó de la dificultat de saber què hi ha en les pròpies vides, quines dimensions d'un mateix es poden identificar.

En el capítol tercer en resseguir els marcs normatius ens trobàvem amb que el concepte de competències ens crea possibilitats per a l'educació integral. El treball per competència en l'educació considera el desenvolupament integral de la persona (Álvarez, Pérez, i Suárez, 2008, 27). Pensem que seria d'interès plantejar com els resultats d'aquesta recerca poden contribuir a l'educació competencial i com l'educació competencial por contribuir a una major comprensió de la integralitat i senceritat de l'alumne i de l'alumna. Es podria

aprofundir en com l'educació competencial és una forma de concreció del principi de l'educació integral. Finalment en aquest terreny de l'acció ens caldria aprofundir en quins criteris i límits hauríem de tenir molt presents per treballar-hi.

Avaluació

La consideració del progrés fruit de l'acció que contribueix al desenvolupament de dimensions de la persona que queden fora de l'ensenyament i aprenentatge competencial, és un terreny en què cal fer una reflexió nova i molt curiosa. Al llarg de les entrevistes apareix com hi ha dimensions importants de la persona que no avaluem. Diem que són molt importants però ens poden quedar fora del procés d'ensenyament i aprenentatge. Ens plantejem l'educació de la persona sencera, però no avaluem totes les dimensions de la persona. Tenim un repte de com posar-nos-hi. Avaluem alguns aprenentatges de continguts, habilitats i actituds. Què dir d'altres aprenentatges que considerem importants per a la vida? Què dir sobre aquelles "dimensions de l'aprenentatge que no s'avaluen a l'aula, que mai van a parar a les notes i que tenen a veure amb la vida... que són realment valuoses", (13:26)? A les entrevistes i en les categories de la codificació es palesa la importància de l'educació integral en la millora del rendiment acadèmic, però també la millora molt important en altres aspectes: interès per aprendre, per conèixer, preguntar-se sobre un mateix, sobre el propi aprenentatge i els interessos personals, millora del comportament, climes d'aula més favorables, l'autoconeixement, saber trobar el benestar personal (1:23, 2:23, 5:5, 6:69, 7:30, 8:41).

A l'escola es donen espais d'aprenentatge en els quals podem crear condicions, propiciar creixement, però on no acceptaríem una relació causal de programació/acció-resultat, ni acceptaríem cap control sobre l'escola, sobre el professorat i sobre la persona de l'alumne o l'alumna, d'aquells aspectes que es considera que queden fora de l'ensenyament i aprenentatge competencial. Pensar en l'educació integral ens invita a no deixar-los fora perquè no són

quantificables ni mesurables. Seria d'interès, tanmateix, seguir una recerca per aportar maneres d'objectivar el valor d'aquests aspectes.

Rol docent

Avançar en el desplegament d'una educació que sigui integral té implicacions en el rol docent, en la seva formació, en què s'espera de la seva funció. Tenim un rol docent ben establert perquè l'escola sigui un lloc de transmissió de continguts en què s'apel·la especialment a la dimensió cognitiva de l'alumne/a, essent l'escola un lloc en el qual es promouen les competències dels alumnes. Però no el tenim tan definit si el que pretenem és l'educació de tota la persona (Noddings, 2002). Quedaria pendent d'aquesta recerca desenvolupar més el rol del professorat en una institució educativa que promou l'educació integral que vol atendre la integralitat i la senceritat, cosa que significa tenir cura de tota la persona. Això implica reflexionar sobre aspectes com la formació, el desenvolupament de l'activitat, recursos i possiblement també sobre la deontologia de la professió.

Dimensió relacional

En aquesta recerca ha quedat molt desenvolupat un aspecte relacional de la categoria central, però el treball de codificació realitzat recomana quedar-se en consciència mobilitzadora com a fenomen social bàsic sense afegir-hi l'adjectiu *relacional*. Seria desitjable que noves recerques eixemplin el significat d'aquesta consciència mobilitzadora en la seva dimensió relacional. Ens caldria pensar en la senceritat i integralitat del professorat en si mateix i en relació amb la senceritat i integralitat de l'alumnat. Seria important seguir reflexionant, discutint i extreure'n conclusions aplicables a la docència, sobre si considerar la relació com una dimensió de la persona ens ajuda més a l'educació integral que no pas considerar la relació com una circumstància entre persones.

Així mateix, havent identificat la importància de l'aspecte relacional en la consciència mobilitzadora, considerem que seria d'interès aprofundir en el procés recíproc, com els alumnes i les alumnes incideixen en aquesta consciència del professor o de la professora.

Alumnes

Aquesta recerca s'ha dut a terme des del punt de vista del concepte i a partir dels i de les docents. Ens queda una gran recerca pendent i seria desenvolupar-la a partir de la persona dels i de les alumnes. Hi ha un gran treball a dur a terme de com la integralitat i la senceritat ha de ser considerada des de la perspectiva de l'alumnat (vivència, comprensió), i com això pot contribuir als objectius educatius d'un centre i la implicació que té per al professorat i per al projecte educatiu d'una escola. Ens plantejem diverses qüestions. Una primera és sobre els efectes generals que la consciència mobilitzadora del professorat, analitzada amb les propietats i dimensions de les propietats que hem identificat, té sobre els i les alumnes: aprenentatge, motivació, experiència. Ens fem també una pregunta més específica, que és com la consciència mobilitzadora del professorat incideix en una consciència de la comprensió de si mateixos i d'altri que puguin tenir els i les alumnes. Aquesta recerca feta a partir de l'alumnat creiem requereix un disseny metodològic propi, possiblement diferent que al que aquí hem aplicat²⁸⁰.

Integralitat, senceritat i virtualitat

Aquesta recerca es va iniciar en una situació educativa normal des del punt de vista de salut pública. Les darreres etapes de la recerca i algunes entrevistes de mostreig teòric s'han dut a terme en una situació de pandèmia per la Covid 19, cosa que ha limitat, i durant alguns moments impedit, la relació presencial. A mesura que prosseguíem la recerca en aquesta nova situació social, ens plantejàvem com la reducció de la presencialitat podia afectar -no pas anul·lar-

²⁸⁰ Considerem que la Teoria fonamentada ens podria seguir ajudant en aquesta recerca, però pot ser hauríem d'utilitzar altres metodologies complementàries com dissenys narratius o estudi de casos.

el fenomen de consciència mobilitzadora que havíem promocionat com a categoria central. Creiem que seria objecte d'una nova recerca com la virtualitat, a causa de la pandèmia o de les tendències que es puguin donar de reduir la presencialitat, pot afectar aquesta experiència que hem identificat com molt important per al desenvolupament educatiu i la personalització. Ens hauríem de preguntar com la relació humana directa, tan important com l'hem constatat per a l'educació integral, queda afectada per una relació virtual, i com el perllongament d'aquesta relació virtual pot afectar la voluntat integral de l'educació.

9 Referències utilitzades

- Abega, S. C., i Langere-Menye, G. (1999). Le concept d'éducation intégrale. Une expérience menée au Cameroun face aux défis du sida. *Revue Internationale d'éducation de Sèvres*, 24, 101–118.
<https://doi.org/10.4000/ries.2619>
- Academy of Diversity and Inclusive Education (ADIE). Indiana University Southeast. (2012). *Transformative Education*. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_6067
- Acedo, F. (2008). *Educación integral y discapacidad motórica. Análisis y valoración de la “accesibilidad universal” en los centros de educación secundaria*. Universidad Nacional de Educación a distancia.
- Ajuntament de Rubí. (n.d.). *Educació*. Recuperat Juliol 6, 2019, de <https://www.rubi.cat/educacio/ca/educacio-secundaria-obligatoria-eso/centres-concertats>
- Alemanya-Berlin. (2017). *Hessisches Schulgesetz in der Fassung vom 1. August 2017*. Bürgerservice Hessenrecht Kopfbereich.
<https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/jlr-SchulGHE2017V1P83>
- Alemanya-Berlin. (2004). *Schulgesetz für das Land Berlin - vom 26. Januar 2004*. Gesetz- und Verordnungsblatt, 26. <https://www.schulgesetz-berlin.de/berlin/schulgesetz.php>
- Alemanya-Berlin. (2019). *Gesetz zum Mittagessen an Schulen Vom 9. April 2019*. Gesetz und Verordnungsblatt für Berlin, de 18 d'abril de 2019, núm 12. <https://www.berlin.de/sen/justiz/service/gesetze-und-verordnungen/2019/artikel.774665.php>
- Alemanya-Brandenburg. (2002). *Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (Brandenburgisches Schulgesetz - BbgSchulG)*.
<https://bravors.brandenburg.de/gesetze/bbgschulg#g1>
- Alemanya-Nordrhein-Westfalen. (2005). *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen Vom 15. Februar 2005*. Gesetz und Verordnungsblatt (GV) LLeis i ordenances, NRW.Nordrhein-Westfalen, 102.

https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=100000000000000005

24

- Almeida, A. (2017). Direito ao conhecimento: filosofia e currículo. In *Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva – Volume I: Vol. 1ª Série* (Issue 166, pp. 221–246). www.cnedu.pt
- Alonso, A. (2011). *Pedagogía de la interioridad: aprender a “ser” desde uno mismo*. Narcea.
- Álvarez, J. (2001). *Análisis de un modelo de educación integral (tesis doctoral)*. Universidad de Granada.
- Álvarez, S., Pérez, A., i Suárez, M. L. (2008). *Hacia un enfoque de la educación en competencias*. Consejería de Educación y Ciencia. Principado de Asturias.
- Amengual, G. (2007). *Antropología filosófica*. Biblioteca de Autores Cristianos-BAC.
- American Psychological Association. (2020). *The Publication Manual of the American Psychological Association* (7th ed., Vol. 26, Issue 1). American Psychological Association. <https://doi.org/10.3109/07380577.2011.629024>
- Anaya, S. (2019). *Antropología triádica: cuerpo, alma y espíritu*. Facultad de Filosofía de Sevilla.
- Andalusia. (2007). *Llei 17/2007, de 10 de desembre, d'Educació d'Andalusia*. Butlletí Oficial de la Junta d'Andalusia, núm 252, 26-12-2007, p. 5-36.
- Andrés, E., i Esteban, C. (2017). *La interioridad como paradigma educativo* (E. Andrés i C. Esteban (eds.)). PPC.
- Andréu, J., García-Nieto, A., i Pérez, A. M. (2007). Evolución de la Teoría Fundamentada como técnica de análisis cualitativo. In *Cuadernos Metodológicos del CIS* (Vol. 40). Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Ediciones Península. <https://doi.org/10.2307/40097843>
- Argentina. (2006). *Ley nº 26.206 de Educación Nacional*. <https://doi.org/10.-El>
- Arroyo, M., i Relinque, C. S. (2015). Una propuesta de construcción de categorías desde la teoría fundamentada: la categorización familiar. *4º Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa*.

- Associació d'Història Rural. (n.d.). *Criteris de transcripció (versió 02), Els masovers de la regió de Girona, 1930-2000*.
- Aubry, G., Loayza, D., Burnyeat, M. ., Narcy, M., Ildefonse, F., Gill, C., Wilfried, K., O'Daly, G., Mercier, C., i Tribolet, S. (2008). *Le moi et l'intériorité* (G. Aubry i F. Ildefonse (eds.)). Librairie Philosophique J.Vrin.
- Ayala, A. (2021). *10 recursos para desarrollar las Inteligencias Múltiples en clase y en casa*. Educación 3.0.
<https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/recursos-para-desarrollar-las-inteligencias-multiples-en-clase/>
- Babbie, E. (2012). *The basics of social research* (4th ed.). Thomson - Wadsworth.
- Backman, K., i Kyngäs, H. A. (1999). Challenges of the grounded theory approach to a novice researcher. In *Nursing i health sciences* (Vol. 1, Issue 3, pp. 147–153). <https://doi.org/10.1046/j.1442-2018.1999.00019.x>
- Baillargeon, N. (2011). *L'éducation. Textes choisis et présentés par Normand Baillargeon* (N. Baillargeon (ed.)). Flammarion.
- Barrientos, P. (2013). Visión integral de la educación. *Horizonte de La Ciencia*, 3(4), 61. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2013.4.61>
- Barrio, A. (2001). *Hacia una educación integral del niño preescolar*. Universidad pedagógica Nacional, México, D.F.
- Bautista, J. M., Bisquerra, R., Galve, R., González, C., López, L., Massot, G., Nogués, R. M., Otón, J., Toro, J. M., i Ylla, L. (2013). *Maestros del corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad* (L. López (ed.)).
- Beorlegui, C. (2016). *Antropología filosófica. Dimensiones de la realidad humana*. Universidad Pontifica de Comillas.
- Berger, P. L., i Luckmann, T. (1968). (1968). La construcción social de la realidad. In *Papers. Revista de Sociología* (Vol. 1). Amorrortu Ed.
<https://doi.org/10.5565/rev/papers/v1n0.851>
- Bernal Martínez de Soria, A. (2006). Antropología de la educación para la formación de profesores. *Educación y Educadores*, 9(2), 149–167.
- Birks, M., i Mills, J. (2015). *Grounded Theory. A practical Guide* (2nd ed.). SAGE Publications Ltd.

- Blackburn, K. F. (2015). *The Effects of classroom-based mindfulness meditation on MBA student mindfulness*. Boston College - Lynch School of Education.
- Bladas, Ó. (2009). *Manual de transcripció del discurs oral. Materials de treball* (1a ed.). Universitat de Barcelona-Secció de Lingüística Catalana.
- Blay, M. (Ed.). (2003). *Grand Dictionnaire de la Philosophie*. Larousse.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Prentice Hall.
- Bohm, A. (2004). Theoretical Coding: Text Analysis in Grounded Theory. *A Companion to Qualitative Research, 1978*, 270–275.
- Bonilla-García, M. Á., i López-Suárez, A. D. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de Moebio*, 57, 305–315. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- Borzese, D., Costas, P., i Wanger, L. (2011). Pedagogía Social y educación popular Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación. In M. Krichesky (comp.) (Ed.), *Cuadernos de trabajo # 2* (pp. 91–102). UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA. www.unipe.edu.ar
- Bouché, J. H., Feroso, P., Larrosa, J., i Sacristán, D. (2009). La Antropología de la Educación como disciplina: proyecto de diseño. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 7(7), 95–114. <https://doi.org/10.14201/3067>
- Bouché, J., Sacristán, D., Feroso, P., i Larroso, J. (1995). La Antropología de la Educación como disciplina: proyecto de diseño. *Teoría de La Educación*, 7, 95–114. <https://doi.org/10.14201/ted.3067>
- Brasil. (1996). *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei_9394.pdf
- Brasil. (2013). *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências*. 4(5). <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1034524/lei-12796-13>
- Braun, V., i Clarke, V. (2019). To saturate or not to saturate? Questioning data

- saturation as a useful concept for thematic analysis and sample-size rationales. In *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*. Taylor i Francis. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1704846>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Burck, C. (2005). Comparing qualitative research methodologies for systemic research: the use of grounded theory, discourse analysis and narrative analysis. *Journal of Family Therapy*.
- Burgos, J. M. (2007). *Repensar la naturaleza humana*. Ediciones internacionales universitarias.
- Burgos, J. M. (2009). *Reconstruir la persona. Ensayos personalistas*. Ediciones Palabra.
- Burgos, J. M. (2017). *Antropología: una guía para la existencia* (6ª). Ediciones Palabra.
- Buxarrais, M. R., i Burguet, M. (2016). *Aprender a ser: por una pedagogía de la interioridad*. Graó.
- Canadà-Québec. (2011). *Education Act 2011* (Vol. 21, p. 159). Québec Official Publisher. <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/en/pdf/cs/l-13.3.pdf>
- Canals, M. A., Codina, M. T., Cots, J., Darder, P., Mata, M., i Roig, A. M. (2001). *La renovació pedagògica a Catalunya des de dins (1940-1980)*. Edicions 62.
- Canarias. (2014). *Llei 6/2014, de 25 de juliol, Canària d'Educació no Universitària* (pp. 1–53). Butlletí Oficial de Canàries, núm. 152, 7-8-2014, p. 21133-21200.
- Cano, A., i González, T. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: tipos de análisis y proceso de codificación (II). *Nure Investigación*, 45(li), 1–10. <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/485>
- Carabante, J. M. (2011). Personalismo y comunitarismo : una confrontación teórica. In J. M. Burgos (Ed.), *El giro personalista: del qué al quien* (pp. 155–164). Fundación Emmanuel Mounier.
- Carrero, V., Soriano, R. M., i Trinidad, A. (2012). *Teoría Fundamentada*

- «*Grounded Theory*». *El desarrollo de teoría desde la generalización conceptual* (2a ed.). Centro de investigaciones sociológicas, CIS, 2a ed.
- Casares, P. M. . (1997). *Los valores del profesorado en formación y su incidencia educativa* [Universidad de Granada].
<https://digibug.ugr.es/handle/10481/14529>
- Castellet, J. (2021). Espiritu vs. alma espiritual. *Revista Internacional de Filosofia Teórica y Práctica*, 1(2), 27–60.
- Castilla la Mancha. (2010). *Llei 7/2010, de 20 de juliol, d'Educació de Castella-la Manxa* (pp. 1–24). Diari Oficial de Castella-la Manxa, núm. 144, 28-7-2010, p. 35149-35200.
- Catalán, A., i Forteza, D. (2011). La formació inicial del professorat d'educació secundària. Passat i present. In *Recursos i recerca educativa de les illes balears*. <http://www.innovib.cat>
- Catalunya- Canal Universitats. (2021). *Màster en formació del professorat*. Canal Universitats. Canal Universitats-Gencat.
http://universitats.gencat.cat/ca/estudis_universitaris/masters_universitaris/master_formacio/
- Catalunya. Departament d'educació. (2006). *Pacte Nacional per a l'Educació*.
<https://blocs.xtec.cat/ambelspeusaterra/files/2011/07/pacte-nacional.pdf>
- Catalunya. Departament d'Educació. (2004). *Programa 2004-2007. Una educació per a la Catalunya del segle XXI*.
- Catalunya. Departament d'Educació. (2006). *Decret 282/2006, de 4 de juliol, pel qual es regulen el pri-mer cicle de l'educació infantil i els requisits dels centres*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 4670, 6-7-2006, 30099-30104.
- Catalunya. Departament d'Educació. (2007). *Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm.4915, 29-6-2007, p. 21870-21946.
- Catalunya. Departament d'Educació. (2008). *Decret 142/2008, de 15 de juliol, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del batxillerat*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 5183, 29-7-2008, p.59042-

59402.

- Catalunya. Departament d'Educació. (2009). *Decret 140/2009, de 8 de setembre, pel qual es regulen els Programes de Qualificació Professional Inicial*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 5463, 14-9-2009, 67485-67522.
- Catalunya. Departament d'Educació. (2010a). *Decret 101/2010, de 3 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments del primer cicle de l'educació infantil*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 5686, 5-8-2010, p. 61472-61484.
- Catalunya. Departament d'Educació. (2010b). *Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 5686, 5-8-2010, p. 61485-61519.
- Catalunya. Departament d'Educació. (2010c). *Decret 155/2010, de 2 de novembre, de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 5753, 11-11-2010, p. 82840-82863.
- Catalunya. Departament d'Educació. (2010d). *Decret 177/2010, de 23 de novembre, d'aprovació dels Estatuts de l'Agència d'Avaluació i Prospectiva de l'Educació*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 5764, 26-11-2010, p. 86618-86633.
- Catalunya. Departament d'Educació. (2010e). *Decret 84/2010, de 29 de juny, del mapa escolar*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 5664, 6-7-2010, p. 51858-51861.
- Catalunya. Departament d'Educació. (2010f). *Ordre EDU/521/2010, d'adaptació del procediment disciplinari sumari a les característiques específiques dels centres educatius públics*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 5756, 16-11-2010, p. 83745-87346.
- Catalunya. Departament d'Educació. (2011). *Decret 284/2011, d'1 de març, d'ordenació general de la formació professional inicial*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 5830 – 3-3-2011, p.13502-13521.
- Catalunya. Departament d'Educació. (2012). *Resolució ENS/57/2012, de 23 de gener, sobre el procediment per obtenir l'acreditació de directiu*

- professional docent* (pp. 14220–14316). Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya Núm. 6064 – 10.2.2012, pp. 5916-5930.
- Catalunya. Departament d'Educació. (2014a). *Decret 25/2014, de 25 de febrer, d'ordenació general dels ensenyaments esportius de règim especial*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 6571, 27-2-2014, p. 1-17.
- Catalunya. Departament d'Educació. (2014b). *Decret 28/2014, de 4 de març, d'ordenació general dels ensenyaments professionals d'arts plàstiques i disseny, i de modificació del Decret 284/2011, d'1 de març, d'ordenació general de la formació professional inicial*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 6576 - 6-3-2014, p. 1-16.
- Catalunya. Departament d'Educació. (2014c). *Decret 39/2014, de 25 de març, pel qual es regulen els procediments per definir el perfil i la provisió dels llocs de treball docents*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 6591, 27-3-2014, p. 1-25.
- Catalunya. Departament d'Educació. (2015a). *Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm.6900, 26-6-2015, p. 1-36.
- Catalunya. Departament d'Educació. (2015b). *Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 6945, 28-8-2015, p. 1-305.
- Catalunya. Departament d'Educació. (2015c). *Orientacions per a l'elaboració de la carta de compromís*.
http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0046/47b3b709-675a-4693-bf60-5bfcde80f87b/orientacions_carta_compromis.pdf
- Catalunya. Departament d'Educació. (2020a). *Directoris de centres educatius*.
<http://educacio.gencat.cat/ca/arees-actuacio/centres-serveis-educatius/centres/directoris-centres/>
- Catalunya. Departament d'Educació. (2020b). *Normativa d'educació. Departament d'Educació*.
<http://educacio.gencat.cat/ca/departament/normativa/normativa-educacio/#bloc5>

- Catalunya. Departament d'Educació. (2021). *Departament d'Educació - Intranet - Portal de centre*. <https://inici.espai.educacio.gencat.cat/>
- Catalunya. Departament d'Ensenyament. (2017). *Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 7477, 19-10.2017, p. 1-18.
- Catalunya. (1983). *Llei 8/1983, de 18 d'abril, de centres docents experimentals*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, de 22 d'abril de 1983, núm. 322, pp. 895-898.
- Catalunya. (1985). *Llei 25/1985, de 10 de desembre, dels consells escolars*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, de 18 de desembre de 1985, núm.627, pp.3866-3868.
- Catalunya. (1988). *Llei 4/1988, de 28 de març, reguladora de l'autonomia de gestió econòmica dels centres docents públics no universitaris de la Generalitat de Catalunya*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, de 6 d'abril de 1988, núm. 974, p.1404.
- Catalunya. (2006). *Decret 279/2006, de 4 de juliol, sobre drets i deures de l'alumnat i regulació de la convivència en els centres educatius no universitaris de Catalunya*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 4670, 6-7-2006, p.30093-30099.
- Catalunya. (2009). *Llei 12/2009 de 10 de juliol, d'educació*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 5422, 16-7-2009, p.56589-56682, [LEC].
- Catalunya. (2015). *Llei 10/2015, del 19 de juny, de formació i qualificació professionals*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 6899, 25-6-2015, p. 1-30. <http://www.gencat.cat/dogc>
- Catalunya. (2018). *Estudiar a Catalunya*. <http://queestudiar.gencat.cat/ca/estudis/>
- Centre de Formació Adults Maria Rúbies. (2016). *Proojecte educatiu de centre*. Barcelona. <https://agora.xtec.cat/cfamariarubies/el-centre/on-som/>
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (n.d.). *Integrité*. CNRTL. Recuperat Setembre 14, 2021, de <https://www.cnrtl.fr/definition/integrité//0>

- Cercaterm-TERMCAT*. (n.d.). Recuperat Novembre 20, 2020, de https://www.termcat.cat/ca/cercaterm/ioga?type=basic&thematic_area=&language=
- Chaly, W. (2013). Anthropological foundations of John Rawls' political theory. *Kantovsky Sbornik. Selected Articles*. 2012, 33–38.
- Chametzky, B. (2016). Coding in Classic Grounded Theory: I've Done an Interview; Now What? *Sociology Mind*, 06(04), 163–172. <https://doi.org/10.4236/sm.2016.64014>
- Charmaz, K., i Henwood, K. (2008). Grounded theory. In C. Willig i W. Stainton-Rogers (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*. SAGE Publication Ltd.
- Charmaz, Kathy. (2006). Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis. In *Book* (2006th ed., Vol. 10). SAGE Publications. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2007.11.003>
- Charmaz, Kathy. (2013). La teoría fundamentada en el siglo XXI: Aplicaciones para promover estudios sobre la justicia social. In N. K. Denzin i Y. S. Lincoln (Eds.), *Estrategias de investigación cualitativa: Vol. III*. Gedisa.
- Cho, J. Y., i Lee, E. H. (2014). Reducing confusion about grounded theory and qualitative content analysis: Similarities and differences. *Qualitative Report*, 19(32), 8–11.
- Christiansen, Ó. (2008). The rationale for the Use of Classic GT. *Grounded Theory Review*, 7(2). <http://groundedtheoryreview.com/2008/06/30/1046/>
- Clarke, A. (2005). *Situational analysis: grounded theory after the postmodern turn*. SAGE Publications.
- Cole, F.-C. (1930). Recent Trends in Anthropology. *Proceedings of the American Philosophical Society*, 69(1), 385–390.
- Coll, C. (Coord. . (2018). *La personalización del aprendizaje*. (C. Coll (Ed.)). Editorial Graó.
- Col·legi el Carme. (2020). *Etapas*. LLeida. <https://www.elcarmelleida.cat/etapes/>
- Collins English Dictionary | Definitions, Translations, Example Sentences and Pronunciations*. (n.d.). Recuperat Juliol 30, 2020, de

- <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english>
- Conangle, M., i Soler, J. (2015). *Ecología emocional*. Amat Editorial.
- Consorci de Serveis Universitaris de Catalunya. (2021). *TDX - Tesis Doctorals en Xarxa*. <https://www.tesisenred.net/>
- Corbin, J. M., i Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3–21. <https://doi.org/10.1007/BF00988593>
- Corbin, J., i Strauss, A. (2008). Basics of Qualitative Research (3rd ed.): Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. In *Basics of Qualitative Research (3rd ed.): Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. <https://doi.org/10.4135/9781452230153>
- Corbin, J., i Strauss, A. L. (2015). *Basics of Qualitative Research (4th ed). Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory (4th ed.)*. SAGE PublicationsSage CA: Los Angeles, CA.
- Cortazzo, I., i Schettini, P. (1988). Análisis de Datos Cualitativos en la Investigación Social. *Educación*, 15(2).
- Coyne, I. T. (1997). Sampling in qualitative research. Purposeful and theoretical sampling; merging or clear boundaries? *Journal of Advanced Nursing*, 26(3), 623–630. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1997.t01-25-00999.x>
- Creswell, J. W. (2005). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson Merrill Prentice Hall.
- Creswell, John W. (2007). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches. In *Health Promotion Practice (Vol. 16, Issue 4)*. Sage Publications. <https://doi.org/10.1177/1524839915580941>
- Creswell, John W. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications, Inc.
- Crotty, M. (1998). *The foundation of social research. Meaning and perspective in the research process*. SAGE Publications.
- Cuñat, R. J. (2007). Asociación Europea de Dirección y Economía de Empresa. Congreso Nacional, 20, 2006. *Aplicación de La Teoría Fundamentada (Grounded Theory) Al Estudio Del Proceso de Creación de Empresas*, 1–

13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=275448>
- Daros, W. R. (1998). *La filosofía de la educación integral en el pensamiento de M.F.Sciacca*. Editorial Conicet-Ceridier.
http://www.ucel.edu.ar/upload/libros/DAROS_Filosofia_de_la_educacion_integral.doc.pdf
- Del Pozo, J. M. (2014). *Educacionari. Una invitació a pensar i sentir l'educació a través de seixanta conceptes*. Edicions 62.
- Dey, I. (1999). *Grounding grounded theory: Guidelines for qualitative inquiry*. Emerald Group Publishing Ltd.
- Dictionnaire de l'Académie française, 9e édition (actuelle). (n.d.). *Intégrité*.
Dictionnaire de l'Académie Française | 9e Édition. Recuperat Setembre 14, 2021, de <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9I1599>
- DIEC. (2019). *Diccionari de la llengua catalana*. Institut d'Estudis Catalans.
<https://dlc.iec.cat/Results?IdE=0087600&DecEntradaText=mostreig&AllInfoMorf=False&OperEntrada=0&OperDef=0&OperEx=0&OperSubEntrada=0&OperAreaTematica=0&InfoMorfType=0&OperCatGram=False&AccentSen=False&CurrentPage=0&refineSearch=0>
- Dinamarca. (2019a). *Lov om de gymnasiale uddannelser LBK nr 611 af 28/05/2019*. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/611>
- Dinamarca. (2019b). *Lov om folkeskolen LBK nr 823 af 15/08/2019*.
<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/823>
- DLE. (2014). *Diccionario de la lengua española (23rd ed.)*.
- Dockterman, D. (2018). Insights from 200+ years of personalized learning. *Science of Learning*, 3(15), 1–6. <https://doi.org/10.1038/s41539-018-0033-x>
- Domènech, J. (2019). *La renovació pedagògica a Catalunya i el Primer Congrés d'Educació Pública - Transformar l'educació*. El Diari de l'Educació. <https://diarieducacio.cat/transformarleducacio/2019/02/21/la-renovacio-pedagogica-a-catalunya-i-el-primer-congres-deducacio-publica/>
- Domínguez, M. (1991). Rousseau, filósofo de la educación. *Campo Abierto*, 8.
http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/6340/0213-9529_8_24.pdf?sequence=4&isAllowed=y

- Duarte, E. C. M., i Jacomeli, M. R. M. (2018). A educação integral na perspectiva histórico-crítica: para além da ampliação do tempo escolar. *Educação: Teoria e Prática*, 27(56), 562–574.
<https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol27.n56.p562-574>
- Duddy, T. (1995). *Mind, Self and Interiority* (Avebury (Ed.)).
- Edwards, S. L. (2015). A comprehensive account of narrative analysis: nursing students' learning from their own stories of practice. *Nurse Researcher*, 23(3), 18–25.
- Elliot, R., i Timulat, L. (2005). Descriptive and interpretive approaches to qualitative research. In J. Miles i P. Gilbert (Eds.), *A Handbook of Research Methods for Clinical & Health Psychology*. Oxford University Press.
- Esbjörn-Hargens, S. (2007). Integral teacher integral students, integral classroom: Applying integral theory to graduate education. *AQAL: Journal of Integral Theory and Practice*, 2(2), 72–103.
- Esbjörn-Hargens, S., Reams, J., i Gunnlaugson, O. (2010a). *Integral Education: New Directions for Higher Learning*. State University of New York- Suny Press.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED514097&site=ehost-live%5Cnhttp://www.sunypress.edu/p-5067-integral-education.aspx>
- Esbjörn-Hargens, S., Reams, J., i Gunnlaugson, O. (2010b). The Emergence and Characteristics of Integral Education: An Introduction. In S. Esbjörn-Hargens, J. Reams, i O. Gunnlaugson (Eds.), *Integral Education: New Directions for Higher Learning*. State University of New York Press.
- Escola Àgora. (n.d.). *La nostra escola*. Recuperat Juliol 6, 2019, de <https://agora.xtec.cat/escola-agora-girona/wp-content/uploads/usu383/2017/02/La-nostra-escola....pdf>
- Escola Àgora. (2021). *Carta de compromís educatiu*.
<https://agora.xtec.cat/escola-agora-girona/projecte-educatiu/carta-de-compromis-educatiu/>
- Escola Joan XXIII. (2021). *Missió, visió i valors*.
<http://www.escolajoan23.com/ca/missio-visio-i-valors>

- Escola Mas i Perera. (n.d.). *Objectius*. Recuperat Juliol 6, 2019, de <https://agora.xtec.cat/ceip-masiperera/documents-descola/projecte-educatiu/objectius/>
- Escola Menéndez Pidal. (2021). *Línia pedagògica*. <https://agora.xtec.cat/ceip-menendezpidal-hospitalet/lescola/historia/>
- Escola Proa. (2014). *Projecte educatiu de l'escola Proa*. https://www.escola-proa.cat/wp-content/uploads/2017/01/00_PEC_oct_2014.pdf
- Escola Puig i Gairalt. (2021). *Qui som?* <https://agora.xtec.cat/ceip-puig-gairalt/lescola/historia/>
- Escoles Pérez Iborra. (2021). *Metodologia*. <https://www.pereziborra.com/metodologia/>
- Escudero, A. (2013). *Identidad y formación de ciudadanías Propuesta de un Modelo Integrado para el Fortalecimiento de la Ciudadanía Activa (tesis doctoral)*. Universitat de Barcelona.
- Escuela IDEO. (2021). *Educación integral e inclusiva*. <https://www.escuelaideo.edu.es/educacion-integral-e-inclusiva/>
- Espanya. Agència estatal BOE. (2020). *Codi de Lleis educatives*. <https://www.boe.es/legislacion/codigos/codigo.php?id=53&modo=1¬a=0&tab=2>
- Espanya. Ministeri d'Educació i Ciència. (1971). *Orden, de 8 de julio de 1971, sobre actividades docentes de los Institutos de Ciencias de la Educación en relación con la formación pedagógica de los universitarios*. Butlletí Oficial de l'Estat de 12 d'agost de 1971, núm.192, p.13170.
- Espanya. Ministeri d'Educació i Ciència. (1972). *Orden 25 de mayo de 1972 sobre la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica para los Profesores de Formación Profesional de 1º y 2º Grado*. Butlletí Oficial de l'Estat, de 10 de juny de 1972, núm.139, p.10317.
- Espanya. Ministeri d'Educació Política Social i Esport. (2008). *Reial decret 1834/2008, de 8 de novembre, pel qual es defineixen les condicions de formació per a l'exercici de la docència en l'educació secundària obligatòria, el batxillerat, la formació professional i els ensenyaments de règim especial i s'esta* (pp. 1–11). Butlletí Oficial de l'Estat, Suplement en

- llengua catalana al núm. 287, de 28 de novembre de 2008, pp.1-11.
- Espanya. (1857). *Llei d'Instrucció Pública, de 9 de setembre* (Vol. 171, p. 38). Gaceta de Madrid, de 10 de setembre de 1857, núm. 1710 (Ley Moyano).
- Espanya. (1938). *Llei de 20 de setembre, sobre la reforma de l'ensenyament mitjà*. Butlletí Oficial de l'Estat, de 23 de setembre de 1938, núm. 85, pp. 1385-1395.
- Espanya. (1953). *Llei de 26 de febrer de 1953, sobre l'Ordenació de l'ensenyament mitjà*. Butlletí Oficial de l'Estat, de 27 de feber de 1953, núm.58, pp.1119-1130.
- Espanya. (1957). *Decret de 31 de maig de 1957, pel que s'estableix la reducció d'assigatures en el vigent Pla de Batxillerat*. Butlletí Oficial de l'Estat, de 18 de juny de 1957, núm 158, pp.437-438.
- Espanya. (1963). *Llei 24/1963, de 2 de març, sobre modificació de la Llei d'ordenació de l'ensenyament mitjà pel que fa a les proves de grau i de maduresa* (p. 3747). Butlletí Oficial de l'Estat, de 5 de març de 1963, núm. 55, p.3747.
- Espanya. (1967). *Llei 16/1967, de 8 d'abril, sobre unificació del primer cicle de l'ensenyament mitjà*. Butlletí Oficial de l'Estat, d'11 de abril de 1967, núm. 87, pp. 4805-4806.
- Espanya. (1970). *Llei 14/1970, de 4 d'agost, General d'educació i finançament de la reforma educativa*. Butlletí Oficial de l'Estat, de 6 d'agost de 1970, núm. 187, pp.12525-12546,.
- Espanya. (1978). *Constitució espanyola* (Issue N° 311.1, 29 de diciembre, p. 112). Butlletí Oficial de l'Estat, de 29 de desembre de 1978, núm.311, pp.29315-29424.
- Espanya. (1979). *Llei orgànica 4/1979, de 18 de desembre, de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya* (Vol. 306, pp. 29363–29370). Butlletí Oficial de l'Estat, de 22 de desembre de 1979, núm. 306, pp.29363-29370.
- Espanya. (1980). *Llei orgànica 5/1980, de 19 de juny, per la que es regula l'Estatut de centres escolars* (Vol. 154, pp. 14633–14636). Butlletí Oficial de l'Estat, de 27 de junio de 1980, núm. 154, pp. 14633-14636.
- Espanya. (1985). *Llei orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del Dret a*

- l'educació. In *Boe* (Issue 159, pp. 21015–21022). Butlletí Oficial de l'Estat, de 4 de juliol de 1985, núm.159, pp. 21015-21022, [LORDE].
- Espanya. (1990). Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'Ordenació general del sistema educatiu. In *Boletín Oficial del Estado* núm. 238. (Vol. 238, Issue 04.10.1990, pp. 28927–28942). Butlletí Oficial de l'Estat, de 4 d'octubre de 1990, núm. 238, pp. 28927-28942, [LOGSE].
- Espanya. (1995). *Llei orgànica 9/1995, de 20 de novembre, de la participació, l'avaluació i el govern dels centres docents* (Issue 278, pp. 33651–33665). Butlletí Oficial de l'Estat, de 21 de novembre de 1995, núm. 278, pp.33651-33665, [LOPEGCD].
- Espanya. (2002a). Llei orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de Qualitat de l'educació. In *Boletín Oficial del Estado* (Issue 307, pp. 45188–45220). Butlletí Oficial de l'Estat, de 24 de desembre de 2002, núm. 307, pp.45188-45220, [LOCE].
- Espanya. (2002b). *Llei orgànica 5/2002, de 19 de juny, de les Qualificacions i de la formació professional*. (Vol. 147, pp. 22437--22442). Butlletí Oficial de l'Estat, de 20 de juny de 2020, núm.147, pp.22437-22442, [LOCFP].
- Espanya. (2006a). Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació. In *Suplement núm 11* (Issue 106, pp. 1294–1341). Butlletí Oficial de l'Estat, de pp. 1294-1341 [LOE].
- Espanya. (2006b). *Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació* (pp. 296–341). Butlletí Oficial de l'Estat, de 4 de maig de 2006, núm. 106, pp.17158-17207.
- Espanya. (2006c). Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació. In *BOE* núm. 106. *Actualizada 2011* (pp. 1–50). Butlletí Oficial de l'Estat, de núm. 106. Actualizada 2011 [LOE].
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Espanya. (2006d). *Llei orgànica 6/2006, de 19 de juliol, de reforma de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya*. Butlletí Oficial de l'Estat, de 20 de juliol de 2006, núm. 172, pp. 2243- 2280 Suplement 16; Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, de 20 de juliol de 2006, núm. 4680.
- Espanya. (2013). *Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la*

- qualitat educativa*. Butlletí Oficial de l'Estat, de 10 de desembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921, [LOMCE].
- Espanya. (2020). *Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació*. Butlletí Oficial de l'Estat, de 30 de desembre de 2020, núm 340, pp.122868-122953, [LOMLOE].
- Estats Units d'Amèrica. (1965). *Elementary and Secondary Education Act of 1965*. U.S. Govt. Print. Off.
- Estats Units d'Amèrica. (2002). *No Child Left Behind Act of 2001*.
<https://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf>
- Estats Units d'Amèrica. (2010). *Common Core State Standards for english Language Arts & Literacy in History/Social Studies, Science, and technical Subjects*. http://www.corestandards.org/assets/CCSSI_ELA_Standards.pdf
- Estats Units d'Amèrica. (2015). *Every Student Succeeds Act (ESSA) of 6th January 2015*. <https://doi.org/2015>
- Esteve, H., Galve, R., i Ylla, L. (2013). *Ser a l'escola. Una pedagogia per descobrir la interioritat*. Pagès.
- Esteve, H., Galve, R., i Ylla, L. (2016a). *Estar en la escuela. Pedagogía e interioridad*. PPC.
- Esteve, H., Galve, R., i Ylla, L. (2016b). *Pedagogia i interioritat. Perspectiva Escolar*, 388, 25–26.
- European Agency. (2015). *Development of inclusion - European Agency for Special Needs and Inclusive Education*. <https://www.european-agency.org/>
- Eurydice- European Commission. (2021). *National Education Systems*. Eurydice-European Commission. <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/>
- Extremadura. (2011). *Llei 4/2011, de 7 de març, d'educació d'Extremadura* (pp. 1–62). Diari Oficial d'Extremadura, núm.47, 9-3-2011, p. 5952-6035.
- Facultad de Educación Universidad Complutense Madrid. (2020). *Maestro en educación primaria*. Facultad de Educación - Univesidad Complutense Madrid. <https://educacion.ucm.es/estudios/grado-educacionprimaria-plan>
- Facultat d'Educació - Universitat de Barcelona. (2021). *Pla d'estudis Grau de*

- Mestre d'Educació Primària*. Universitat de Barcelona.
<https://www.ub.edu/portal/web/educacio/graus/-/ensenyament/detallEnsenyament/1071998/7>
- Falduto, A. (2014). *The faculties of the human mind and the case of moral feeling in Kant's philosophy*. De Gruyter (Kantstudien-Ergänzungshefte).
- Farré Roure, R. (2009). *Crònica de la Llei d'Educació de Catalunya*.
<https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/y/5/4/k/n/o/2/a/e/506.pdf>
- Fernández, L. (2010). *El valor educativo de la interioridad. Un enfoque desde Charles Taylor* (U. de Valencia (Ed.)) [Universitat de València].
<http://roderic.uv.es/handle/10550/23495>
- Ferrater, J. (1979). Espíritu, Espiritual. In *Diccionario de filosofía* (6th ed., pp. 1015–1020). Madrid - Alianza Editorial.
- Ferrater Mora, J. (1964). *Diccionario de Filosofía*. (5th ed., Vol. 5, Issue 1). Editorial Sudamericana. <https://doi.org/10.2307/2102906>
- Ferrer, J. N., Romero, M. T., i Albareda, R. V. (2005). Integral Transformative Education: A Participatory Proposal. *Journal of Transformative Education*, 3(4), 306–330. <https://doi.org/10.1177/1541344605279175>
- França. (1949). *Loi n° 49-230, du 21 février 1949, portant statut des centres d'apprentissage*. Journal Officiel de la République française, 22-2-1949, p. 1943-1944.
- França. (1959). *Décret n° 59-57 du 6 janvier 1959, portant réforme de l'enseinemnt public*. Journal Officiel de la République Française, núm. 5, 7-1-1959, p. 422-430.
- França. (1975). *Loi n° 75-620 du 11 juillet de 1975 relative à l'éducation*. Journal Officiel de la République Française, núm. 161, 12-7-1975, p. 7180-7182.
- França. (1989). *Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation*. Journal Officiel de la République française, núm. 163, 14-7-1989, p. 8860-8871.
- França. (2013). *Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République* (pp. 1–32). Journal Officiel de la République Française, núm. 0157, 9-7-2013, p. 422-

430.

- França. (2019). *Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance*. Journal Officiel de la République Française, núm. 0174, 28-7-2019.
- França. (2021). *Code de l'éducation*.
<https://www.legifrance.gouv.fr/download/file/pdf/LEGITEXT000006071191.pdf/LEGI>
- Frankl, V. (1994). *El hombre doliente- Fundamentos antropológicos de la psicoterapia*. Editorial Herder.
- Fraser, H. (2015). Integral Education at the California Institute of Integral Studies. *The International Journal of Pedagogy and Curriculum*, 23(1), 43–50. <https://doi.org/10.4324/9781315114477-7>
- Friese, S. (2016). *Theme and Category Development in ATLAS.ti*. The Atlas.Ti Research Blog. <https://atlasti.com/2016/03/13/theme-and-category-development-in-atlas-ti/>
- Friese, S. (2017). *Translating the Process of Open - Initial Coding In Grounded Theory - ATLAS.ti*. The Atlas.Ti Research Blog.
<https://atlasti.com/2017/07/01/gt/>
- Fromaget, M. (2010). *La drachme perdue ; l'anthropologie "corps, âme, esprit" expliquée*. Éditions Grégoriennes.
- Fromaget, M. (2014). *L'anthropologie spirituelle: pont entre Orient et Occident 2/2*. Baglis TV. <https://www.baglis.tv/esprit/religions/541-l-anthropologie-spirituelle-pont-entre-orient-et-occident-2-2.html>
- Fullat, O. (1997). *Antropología filosófica de la educación*. Editorial Ariel.
- Fundación Dialnet. (2021). *Cerca tesis doctorals-Dialnet*.
https://dialnet.unirioja.es/buscar/tesis?querysDismax.DOCUMENTAL_TOD O=%22educación+integral%22
- G.P.G Encyclopaedia Britannica. (1986). Philosophical Anthropology. In *Encyclopaedia Britannica* (15th ed., pp. 559–570). Encyclopaedia Britannica, Inc.
- Galazhinsky, E. V., i Klochko, V. Y. (2012). System Anthropological Psychology: methodological Foundations. *Philosophy and Methodology of Psychology*,

- Psychological Theories*, 5(1), 81–97.
<https://doi.org/10.11621/pir.2012.0005>
- Gallifa, J. (2018). *Educació integral: transformar l'educació, formar la persona, millorar el món* (1st ed.). Editorial UOC - Editorial de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Galve, R., i Ylla, L. (2013). ¿De qué hablamos cuando hablamos de interioridad en la escuela? In L. (Coordinador) López (Ed.), *Maestros del corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad* (pp. 27–57). Wolters Kluwer.
- García-Velasco, J. (2015). *Un proyecto de modernización de la cultura finisecular: la Institución Libre de Enseñanza (tesis doctoral)* [Universidad Complutense de Madrid].
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=49426>
- García, J., i Rodríguez, P. (2018). Teoría fundamentada: ni teoría, ni fundamentada. *RES, Revista de Educación Social*, 26(enero-junio), 160–176. <http://www.eduso.net/res/winarcdoc.php?id=1107>
- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de cultura económico FCE.
- Gardner, H. (2000). A case against spiritual intelligence. *International Journal for the Psychology of Religion*, 10(1), 27–34.
https://doi.org/10.1207/S15327582IJPR1001_3
- Gentles, S. J., Charles, C., Ploeg, J., i Ann McKibbin, K. (2015). Sampling in qualitative research: Insights from an overview of the methods literature. *The Qualitative Report*, 20(11), 1772–1789.
- Gervilla, E. (1993). Los valores de la L.O.G.S.E. Enseñanzas del régimen general. *Revista Española de Pedagogía*, LI(195), 269–289.
- Gervilla, E. (2000). Un modelo axiológico de educación integral. *Revista Española de Pedagogía*, LVIII(215), 39–58.
- Gervilla, E. (2008). Buscando valores: análisis de contenido axiológico y modelo de educación integral. In J. M. Touriñán (Ed.), *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico* (pp. 56–73). Netbiblio.
- Gevaert, J. (1974). *El problema del hombre* (7th ed.). Sígueme.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación Cualitativa*.

Ed.Morata.

Given, L. M. (2008). *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods, Vol 1&2* (L. M. Give (Ed.)). SAGE.

Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity. Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Sociology Press.

Glaser, B. G. (1992). *Basics of Grounded Theory Analysis*. Sociology Press.

Glaser, B. G. (1998). *Doing grounded theory: Issues and discussions*. Sociology Press.

Glaser, B. G. (2001). *The Grounded Theory Perspective: Conceptualization Contrasted with Description*. Sociology Press.

Glaser, B. G. (2002). Conceptualization: On Theory and Theorizing Using Grounded Theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 23–38. <https://doi.org/10.1177/160940690200100203>

Glaser, B. G. (2005). *The Grounded Theory Perspective III: Theoretical Coding*. Sociology Press.

Glaser, B. G., Hon, P., i Holton, J. (2005). Basic Social Processes. *Grounded Theory Review*, 04(3). <http://groundedtheoryreview.com/2005/06/22/1533/>

Glaser, B. G., i Strauss, A. L. (1965). Awareness of dying. In *Awareness of Dying*. Aldine. <https://doi.org/10.4324/9781351327923>

Glaser, B. G., i Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. (3rd ed.). Aldine Publishing Company.

Glaser, B. G., i Strauss, A. L. (1968). Time for dying. In *Time for Dying*. Aldine Publishing Company. <https://doi.org/10.4324/978135135687>

Glaser, B. G., i Strauss, A. L. (1971). *Status Passage: A formal theory*. Aldine-Atherton.

Global Alliance for Transforming Education (GATE). (1991). *Education 2000. A Holistic Perspective*. <https://www.ties-edu.org/wp-content/uploads/2017/09/Education2000en.pdf>

Goldstein, E. B., Blanco, M. J., i Sampedro Suarez, L. (2006). *Sensación y percepción*. Thomson editores.

González, C. (2008). Projecte curricular integral d'educació física (de tres a setze anys). *Perspectiva Escolar*, 321, 9–17.

- Gran Bretanya. Department for Children Schools and Families-UK. (2008a). *Departmental Report 2008*. Department for Children, Schools and Families-UK. www.tsoshop.co.uk
- Gran Bretanya. Department for Children Schools and Families-UK. (2008b). *Personalised Learning-A Practical Guide*. Department for Children Schools and Families-UK. https://dera.ioe.ac.uk/8447/7/00844-2008DOM-EN_Redacted.pdf
- Gran Bretanya. Department for Education. (2016a). DfE strategy 2015-2020: World-class education and care. In *DfE strategy 2015-2020: World-class education and care* (Issue March 2016). Department for Education. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/508421/DfE-strategy-narrative.pdf
- Gran Bretanya. Department for Education. (2016b). *Educational Excellence Everywhere*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/508447/Educational_Excellence_Everywhere.pdf
- Gran Bretanya. (1944). *Education Act*. Statute Law Database. <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/Geo6/7-8/31/contents>
- Gran Bretanya. (1948). *Education Act*. Statute Law Database. <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/Geo6/11-12/40/contents>
- Gran Bretanya. (1964). *Education Act*. Statute Law Database. <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1964/82/contents>
- Gran Bretanya. (1968). *Education Act*. Statute Law Database. <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1968/17/contents>
- Gran Bretanya. (1996). *Education Act*. Statute Law Database. <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1996/56/contents>
- Gran Bretanya. (2011). *Education Act* (Vol. 2006, Issue 1). Queen's Printer of Acts of Parliament. <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2011/21/contents/enacted>
- Gran Bretanya. (2016). *Childcare Act*. Statute Law Database. <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2016/5/contents>
- Hallberg, L. R.-M. (2006). The “core category” of grounded theory: Making

- constant comparisons. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 1, 141–148.
<https://doi.org/10.1080/17482620600858399>
- Hartnett, D. F. (2009). *Transformative Education in the Jesuit Tradition*.
<https://www.luc.edu/media/lucedu/president/pdfs/FINAL-LoyolaTransformativeEducation-2015.pdf>
- Henze, R. (2020). Anthropology of Education. In *Oxford Research Encyclopedia of Anthropology*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190854584.013.10>
- Hernandez, C. A. (2009). Theoretical Coding in Grounded Theory Methodology. *Grounded Theory Review*, 8(3), 51–60.
- Hernandez, C. A., i Andrews, T. (2012). Commentary on “Constructing New Theory for Identifying Students with Emotional Disturbance.” *The Grounded Theory Review*-, 11(1), 59–63.
- Hernández, R., Fernández, C., i Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). Mc Graw Hill-Interamericana editores.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Hernández, R. M. (2014). La Investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187–210.
- Herold, B. (2019). *What Is Personalized Learning?* Education Week.
<https://www.edweek.org/technology/what-is-personalized-learning/2019/11>
- Hodges, D. J. (2011). *The Anthropology of Education- Classic Readings Introduction 3* (D. J. Hodges (Ed.)). Cognella.
- Honduras. (1966). *Ley orgánica de educación Decreto nº 79 de 14 de noviembre de 1966*. https://www.parlared.net/old/images/leyes/105-Ley_gen_educ_1966_Honduras.pdf
- Honduras. (2012). *Ley fundamental de educación*. Diario Oficial de la República de Honduras, de 27 de febrero de 2012, núm. 32754.
<https://www.tsc.gob.hn/web/leyes/Ley Fundamental de Educación.pdf>
- Hsieh, H.-F., i Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.

- Huguet, T. (2006). *Aprendre junts a l'aula. Una proposta inclusiva*. Ed. Graó.
- Hutchinson, S. A. (1986). Education and Grounded Theory. *Journal of Thought*, 21(3), 50–68. <https://www.jstor.org/stable/42589190>
- Ifema-Madrid. (2018). *La semana de la educación 2018*.
<https://www.ifema.es/aula/noticias/la-semana-de-la-educacion-2018--la-principal-feria-del-sector-e>
- Infante, P., Rujano, R., i Sáez, R. (2011). Teoría fundamentada: una visión crítica. *Revista Trabajo Social*, 13, 33–53.
- Institut Ausiàs March. (2017). *Projecte educatiu de centre*.
<https://www.institutausiasmarch.cat/pam/wp-content/uploads/2018/12/PEC-AUSIAS.pdf>
- Institut Bernat Metge. (2017). *Projecte educatiu de centre*.
<http://institutbernatmetge.cat>
- Institut de desenvolupament professional-Universitat de Barcelona. (2019). *Programa TREVA-Mindfulness a l'aula*.
<http://www.ub.edu/idp/web/ca/cursos/ips/treva2019>
- Institut de Desenvolupament Professional-Universitat de Barcelona. (2021). *Mindfulness en el entorn educatiu*.
<http://www.ub.edu/idp/web/ca/cursos/online/abril2021/mindfulness>
- Institut escola Carles Capdevila. (2016). *Projecte educatiu de centre*.
<https://blocs.xtec.cat/escolaj23balenya/tag/pec/>
- Institut Jaume Balmes. (2021). *Projecte Educatiu*.
<https://www.jaumbalmes.net/p/projecte-educatiu.html>
- Institut Jaume Callís. (2019). *Projecte Educatiu de Centre*.
<https://agora.xtec.cat/iesjaumecallis/docs/pec-callis/>
- Institut Joaquim Rubió i Ors. (2021). *L'Institut*. 2021.
<https://www.rubioiors.com/l-institut/>
- Institut Poeta Maragall. (2019). *Projecte educatiu de centre*.
<https://drive.google.com/file/d/1V6CQnq9bFPQ0zeQWejl1ipcPi3yfMgH/view>
- Intered. (2019). *Manifiesto por una educación transformadora*.
<https://www.intered.org/manifiesto/>

- International Bureau of Education-UNESCO. (2012). *World Data on Education: Seventh edition 2010-11 | International Bureau of Education*.
<http://www.ibe.unesco.org/en/document/world-data-education-seventh-edition-2010-11>
- Itàlia. (1994). *Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297 - Testo Unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado* (pp. 1–188). Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana, n.115, de 19 de maig de 1994.
- Itàlia. (2003). *Legge 28 marzo 2003, n. 53, Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, de 2 d'abril de 2003, núm 77, pp. 6-14.
- Itàlia. (2004). *Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59 Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53*. Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana, de 2 de març de 2004, n. 51, pp 3-118.
- Itàlia. (2019). *Decreto 9 aprile 2019 Disposizioni concernenti il concorso per titoli ed esami per l'accesso ai ruoli del personale docente della scuola dell'infanzia e primaria su posto comune e di sostegno, le prove d'esame e i relativi programmi. (Decreto n. 327)*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, 9 de maig de 2019, núm. 105, pp. 3-9.
- Jalón, C. (2014). *Crear cultura de interioridad. En el aula, en la pastoral y en la vida diaria*. Ediciones Khaf.
- Jesuïtes Lleida - Col·legi Claver. (2021). *Estudiar a Jesuïtes Lleida*.
<https://www.claver.fje.edu/es>
- Jiménez, F. J. (2003). *El valor sexual en la educación integral de la persona. Un análisis estimativo en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada (tesi doctoral)*. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/4409>
- Juárez, R. (2012). El proyecto MARACAS, una estrategia de educación integral para niños y jóvenes que transforma la realidad social a través de la actividad física (tesi doctoral). *TDX (Tesis Doctorals En Xarxa)*, 415.

- <https://www.tesisenred.net/handle/10803/80751#page=1>
- Kelle, U., i Kluge, S. (1999). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Leske + Budrich.
- Kenny, M., i Fourie, R. (2014). Tracing the history of grounded theory methodology: From formation to fragmentation. *Qualitative Report*, 19(52), 1–9.
- Konecki, K. T. (2011). Reporting on the Issues of Research Rigour and Ethics: The Case of Publications Using Qualitative Methods in the Croatian Social Science Journals. *Revija Za Sociologiju*, 41(2), 131–160.
<https://doi.org/10.5613/rzs.41.2>.
- LaRossa, R. (2005). Grounded Theory Methods and Qualitative Family Research. *Journal of Marriage and Family*, 67, 837–857.
- Lavabre-Bertrand, T. (2013). La conception ternaire corps / esprit / âme dans la pensée médicale au cours des âges. *Cahiers d'Études Du Religieux. Recherches Interdisciplinaires*, 12, 1–9. <https://doi.org/https://doi-org.sire.ub.edu/10.4000/cerri.1245>
- Lersch, P. (1966). *La estructura de la personalidad*. Editorial Scientia.
- Letort, M. D. (2019). *El reto de la educación integral en la universidad ecuatoriana del siglo XXI*. Universidad de Navarra.
- Locke, J. (2012). *Pensamientos sobre la educación*. Ediciones Akal.
- Longueira, S., i González, M. E. (2009). Universidad y Participación: la formación integral a través de las actividades complementarias. In *Univest 09*. Universitat de Girona. <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/1846/253.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- López, C. E. (2018). Educación holística desde una perspectiva humanista. *Revista Científica Revista Arbitrada de Educación y Ciencias Sociales*, 3(8).
- López, L. (2010). Disseny i desenvolupament d'un programa de relaxació vivencial aplicada a l'aula (tesi doctoral) [Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació,]. In *TDX (Tesis Doctorals en Xarxa)*. <https://www.tdx.cat/handle/10803/2364#page=1>

- López, R. (2012). *Valores de la Ley de Educación de Andalucía y sus implicaciones educativas*. Editorial de la Universidad de Granada.
- Lopez, V., i Whitehead, D. (2013). Sampling data and data collection in qualitative research. In D. Whitehead i Z. Schneider (Eds.), *Nursing & Midwifery Research: Methods and Appraisal for Evidence-Based Practice* (4th ed., pp. 123–140). Elsevier - Mosby.
- Maglioni, M. (2017). *Qual è l'obiettivo generale del sistema educativo e formativo italiano? | APPrenderò – La scuola verso il futuro*. Impara Digitale; Impara Digitale.
<https://imparadigitale.nova100.ilsole24ore.com/2017/11/08/qual-e-lobiettivo-generale-del-sistema-educativo-e/>
- Mahmoudi, S., Jafari, E., Nasrabadi, H. A., i Liaghatdar, M. J. (2012). Holistic education: An Approach for 21 Century. *International Education Studies*, 5(3), 178–186. <https://doi.org/10.5539/ies.v5n3p178>
- Manzanos, J. (2016). *Bypass hacia la interioridad. Una experiencia evolvete. Un aprendizaje personal y en familia*. Ediciones Khaf.
- Marín, R. (1976). La educación en función de los valores. *Revista Española de Pedagogía*, 34(132), 25. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2017/05/2-La-Educación-en-Función-de-los-Valores.pdf>
- Marjan, M. (2017). A comparative analysis of two qualitative methods: deciding between Grounded Theory and Phenomenology for your research. *Vocational Training: Research and Realities*, 28(1).
<https://doi.org/10.1515/vtrr-2017-0003>
- Marroc. (2019). *Dahir n° 1-19-113 du 7 hija 1440 (9 août 2019) portant promulgation de la loi-cadre n° 51-17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique*. (Vol. 1442, p. 39). Bulletin Officiel Cent-neuvième année – N° 6944 2 jourmada I 1442 (17 décembre 2020), pp.1967-1980.
- Martínez-Salgado, C. (2012a). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613–619. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Martínez-Salgado, C. (2012b). El muestreo en investigación cualitativa.

- Principios básicos y algunas controversias Sampling in qualitative research. Basic principles and some controversies. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3):613-619, 2012, 613–619.
- May, R. (1981). *Freedom and destiny*. Delta Book.
- Mayan, M. J. (2009). *Essentials of qualitative inquiry*. Left Coast Press.
- McCaslin, M. L., i Scott, K. W. (2003). Methods for studying human ecology: An adaptation of the grounded theory tradition. In *The Researcher* (Vol. 17, Issue 1, pp. 26–32).
https://www.academia.edu/31262973/Method_for_Studying_a_Human_Ecology_An_Adaptation_of_the_Grounded_Theory_Tradition
- Merleau-Ponty, M. (1945). Fenomenología de la Percepción. In *Planeta-Agostini*. Planeta Agostini.
- Merleau-Ponty, M. (2014). *Le primat de la perception*. Éditions Verdier.
- Merriam Webster. (2017). *Dictionary by Merriam-Webster: America's most-trusted online dictionary*. Merriam-Webster, Incorporated.
<https://www.merriam-webster.com/>
- Merton, R. K. (2002). *Teoría y estructura social* (4ª). Fondo de cultura económico FCE.
- Miller, J. (2007). *The Holistic Curriculum* (2nd ed.). OISE Press-University of Toronto Press.
- Miller, R. (1988). *Holistic educational review*. Greenfield.
- Miller, R. (1992). Introducing Holistic Education: The Historical and Pedagogical Context of the 1990 Chicago Statement. *Teacher Education Quarterly*, 19(1), 5–13. <https://doi.org/10.2307/23475623>
- Miller, R. (2000). Beyond reductionism: The emerging holistic paradigm in education. *Humanistic Psychologist*, 28(1–3), 382–393.
<https://doi.org/10.1080/08873267.2000.9977003>
- Mills, J., Bonner, A., i Francis, K. (2017). The Development of Constructivist Grounded Theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 25–35. <https://doi.org/10.1177/160940690600500103>
- Mindfulness de la Educación. (2019). *Congreso Mindfulness de la educación*.
<https://mindfulnessenlaeducacion.com/#programa>

- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2020). *Tesis doctorales: TESEO*.
<https://www.educacion.gob.es/teseo/irBusquedaAvanzada.do;jsessionid=6BEB132E73F67ECE8D45841BAFB43983>
- Molina, D. L. (2009). *Hacia una educación integral. Los elementos clave en la escuela de la vida* (1st ed.). Erasmus ediciones.
- Moll (col.laboradora), S., Solé(coordinadora), E., Fernández, J., Gine, J., Huguet, E., Llovera, S., Marçal, H., Moreno, J. A., Salvatierra, M., Teixidó, J.-E., i Tèvar, A. (2010). *Criteris multilingües per a la redacció de textos igualitaris*. Xarxa Vives d'Universitats.
- Mollinedo, K. (2011). La estructura de la persona según Juan Manuel Burgos. In J. M. Burgos (Ed.), *El giro personalista: del qué al quien* (pp. 107–117). Fundación Emmanuel Mounier.
- Monereo, C. (1998). *Instantànies. Projectes per atendre la diversitat educativa*. Edicions 62.
- Monge, V. (2015). La codificación en el método de investigación de la Grounded Theory o Teoría Fundamentada. *Innovaciones Educativas*, 17(22), 77–84.
- Montessori, M. (1913). *Pedagogical Anthropology*. Frederick A. Stokes Company.
- Moretti, F., van Vliet, L., Bensing, J., Deledda, G., Mazzi, M., Rimondini, M., Zimmermann, C., i Fletcher, I. (2011). A standardized approach to qualitative content analysis of focus group discussions from different countries. *Patient Education and Counseling*, 82(3), 420–428.
<https://doi.org/10.1016/j.pec.2011.01.005>
- Morey, M. (1987). *El hombre como argumento*. Editorial Anthropos.
- Morse, J. (1991). Strategies for sampling. In Janice M. Morse (Ed.), *Qualitative Nursing Research: A Contemporary Dialogue*. SAGE Publications, Inc.
<https://doi.org/10.4135/9781483349015>
- Morse, J., i Field, P. (1995). *Qualitative Research Methods for Health Professionals* (2nd ed.). Sage Publications.
- Morse, J M. (1995). The Significance of Saturation. *Qualitative Health Research*, 5(2), 147–149. <https://doi.org/10.1177/104973239500500201>

- Mounier, E. (1996). *El personalismo* (5th ed.). Editorial Nueva América.
- Muller, M. (2010). Grounded theory methods. *Presentation at HCIC 2010- Winter Park; CO; USA; February 2010*.
- Murray, T. (2009). What is the integral in integral education? From progressive pedagogy to integral pedagogy. *Integral Review*, 5(1), 1–38.
- Myanmar. (2014). *National Education Law (2014, Parliamentary Law No. 41) 1376, New Moon of Thadingyut 7* (Vol. 8, Issue 41).
https://www.ilo.org/dyn/natlex/natlex4.detail?p_lang=en&p_isn=100493&p_count=3&p_classification=09
- Nacions Unides-Assemblea General. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*.
https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Nacions Unides-Assemblea General. (1959). *Declaració dels Drets del Nen*.
<https://www.un.org/es/documents/ag/res/14/ares14.htm>
- Nacions Unides-Assemblea General. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. [https://www.unicef.org/convencion\(5\).pdf](https://www.unicef.org/convencion(5).pdf)
- Nacions Unides-Conferència Mundial de Drets Humans. (1993). *Declaració i Programa d'acció de Viena*. 1–11.
https://www.ohchr.org/Documents/Events/OHCHR20/VDPA_booklet_Spanish.pdf
- Naderifar, M., Goli, H., i Ghaljaie, F. (2017). Snowball Sampling: A Purposeful Method of Sampling in Qualitative Research. *Strides in Development of Medical Education*, 14(3). <https://doi.org/10.5812/sdme.67670>
- Napora, L. (2013). The Impact of Classroom-based Meditation Practice on Cognitive Engagement, Mindfulness and Academic Performance of Undergraduate College Students (tesi doctoral). In *ProQuest Dissertations and Theses*. ProQuest.
<https://www.proquest.com/docview/1459751586?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Noddings, N. (1984). *Caring- A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press.
- Noddings, N. (1986). Fidelity in Teaching, Teacher Education, and Research for

- Teaching. *Harvard Educational Review*, 56(4), 496–511.
<https://doi.org/10.17763/haer.56.4.34738r7783h58050>
- Noddings, N. (1995). *Philosophy of Education*. Westview Press,.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Teacher college press.
- Noddings, N. (2005). The challenge to care in schools. In *Journal of Chemical Information and Modeling* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Noddings, N. (2006). Educating Whole People: A Response to Jonathan Cohen. *Harvard Educational Review*, 76(2), 238–242.
- Nova Zelanda. (1989). *Education Act 1989 No 80, 29 September 1989*.
<https://www.legislation.govt.nz/act/public/1989/0080/latest/DLM175959.htm>
- Nova Zelanda. (2020). *Education and Training Act 2020 No 38 31 July 2020*.
<https://www.legislation.govt.nz/act/public/2020/0038/latest/LMS170676.html>
- OECD-CERI. (2006). *Schooling for Tomorrow. Personalising Education* (Issue February). OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264036604-en>
- Online etymology dictionary. (2003). *Choice Reviews Online*, 41(02), 41-0659-41–0659. <https://doi.org/10.5860/choice.41-0659>
- País Basc. (1993). *Llei 1/1993, de 19 de febrer, de l'Escola pública vasca* (pp. 1499–1530). Butlletí Oficial del País Basc, núm. 38, 25-2-1993, p. 1499-1530.
- Països Baixos. (1963). *Wet op het voortgezet onderwijs*.
<https://wetten.overheid.nl/BWBR0002399/2019-04-02#SlotformulierEnOndertekening>
- Països Baixos. (1981). *Wet op het primair onderwijs*. Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden.
<https://wetten.overheid.nl/BWBR0003420/2021-02-01>
- Parodi, A. (2005). *Puertas adentro : interioridad y espacio doméstico en el s. XX*. Edicions de la Universitat Politècnica de Catalunya.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications.
- Payà, A. (2007). *La actividad lúdica en la historia de la educación española*

- contemporánea* [Universitat de València].
<https://roderic.uv.es/handle/10550/15336>
- Pelegrina, H. (2002). Experiencia y Vivencia. Desde la antropología de Xavier Zubiri. *Archivos de Psiquiatria*, 65(4), 265–290.
<https://archivosdepsiquiatria.es>
- Pérez, A. (2011). *Educación integral de calidad*. Ed San Pablo.
- Pigem, J. (2017). *Àngels i robots. La interioritat humana en la societat hipertecnològica*. Viena Edicions.
- Portugal. Conselho Nacional de Educação. (2017). *Lei de Bases do sistema educativo. Balanço e Prospetiva. Vol. I*. CNE – Conselho Nacional de Educação. www.cnedu.pt
- Portugal. (2001). *Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, princípios orientadores da organização e gestão do ensino básico*. Diário da Republica, 18 de Janeiro de 2001, nº 15, pp. 258-265.
- Portugal. (2005). *Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto, de bases do sistema educativo*. Diário da República, 30 de Agosto de 2005, nº 166, pp.5122-5138.
- Prince, K. (2014). *Glimpses of the future of Education*. Knowledge Works.
<https://knowledgeworks.org/resources/glimpses-future-education/>
- Puglisi, R. (2014). Repensando el debate monismo versus dualismo en la antropología del cuerpo. *Cuadernos de Antropología Social*, 40, 73–95.
- Requena, A. T., Planes, V. C., i Miras, R. M. . S. (2006). Teoría Fundamentada («Grounded Theory»). La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional. In *Cuadernos Metodológicos* (1a ed., Vol. 37).
- Riba, C. E. (2011). *L'anàlisi qualitativa de dades*. UOC apunts de classe. PID_00154055.
[http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/49821/7/Tècniques d'anàlisi de dades_Mòdul2_L'anàlisi qualitativa de dades.pdf](http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/49821/7/Tècniques%20d'anàlisi%20de%20dades_Mòdul2_L'anàlisi%20qualitativa%20de%20dades.pdf)
- Richard, J. F., Schneider, B. H., i Mallet, P. (2011). Revisiting the whole-school approach to bullying: Really looking at the whole school. *School Psychology International*, 33(3), 263–284.
<https://doi.org/10.1177/0143034311415906>

- Rincón, Leonardo. (2008). *¿Qué entendemos por Formación Integral?* Jornadas Para Docentes 2008; Universidad Católica de Córdoba. Vicerrectorado de Medio Universitario.
http://www.ucc.edu.ar/portallucc/archivos/File/VRMU/Mision_VRMU/formacionintegral.pdf
- Robin, P. (1981). *Manifiesto a los partidarios de la educación integral* (1st ed.). José J de Olañeta, Editor.
- Rodríguez, M. A. (2008). Análisis estructural de contenidos: Herramientas básicas para su comprensión y uso. *Revista Perspectivas*, 19, 217.
<https://doi.org/10.29344/07171714.19.1244>
- Rossmann, G. B., i Wilson, B. L. (1985). Numbers and words. Combining Quantitative and Qualitative Methods in a Single Large-Scale Evaluation Study. *Evaluation Review*, 9(5), 627–643.
- Rousseau, J. J. (2011). *Emilio, o de la educación*. Alianza Editorial.
- Rozycki, E. G. (1999). *A Synoptic Form of an Educational Theory*. New Foundations. <https://www.newfoundations.com/GALLERY/EdTheSyn.html>
- Rupsiene, L., i Pranskuniene, R. (2010). The Variety of Grounded Theory : Different Versions of the Same Method or Different Methods ? *Social Sciences*, 4(70), 7–19.
- Sale, J. E. M., i Thielke, S. (2018). Qualitative research is a fundamental scientific process. In *Journal of Clinical Epidemiology* (Vol. 102, pp. 129–133). Pergamon. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2018.04.024>
- Salgado, A. C. (2007). Investigación Cualitativa: Diseños, Evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(2006), 71–78.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas . ti : recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104–122.
- San Martín, D. (2014). Revista Electrónica de Investigación Educativa Teoría fundamentada y Atlas . ti : recursos metodológicos para la investigación educativa Grounded Theory and Atlas . ti : Methodological Resources for Educational Research. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104–122.

- Sandín, M. P. (2013). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill-Interamericana de España.
- Savin-Baden, M., i Howell Major, C. (2013). *Qualitative Research. The essential guide to theory and practice*. Routledge.
- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta de Moebio*, 49, 1–10. <https://doi.org/10.4067/s0717-554x2014000100001>
- Scheler, M. (2000). *El puesto del hombre en el cosmos*. Editorial Alba.
- Schutz, A. (2003). *El problema de la realidad social*. Amorrortu.
- Sciacca, M. (1963). *La Interioridad objetiva*. Ed. Luis Miracle.
- Scott, K. W., i Howell, D. (2008). Clarifying Analysis and Interpretation in Grounded Theory: Using a Conditional Relationship Guide and Reflective Coding Matrix. *International Journal of Qualitative Methods*, 7(2), 1–15. <https://doi.org/10.1007/s00011-005-1387-0>
- Shapira-Lishchinsky, O., i Ben-Amram, M. (2018). Exploring the social ecological model based on national student achievements: extracting educational leaders' role. *International Journal of Leadership in Education*, 21(3). <https://doi.org/10.1080/13603124.2017.1318956>
- Shirazi, B., Subbiondo, J. L., Gaffin, J., Bronson, M. C., i Grand, I. J. (2011). Integral Consciousness and Education. *Integral Review*, 7(1). <http://integral-review.org/backissue/vol-7-no-1-jun-2011>
- Shulman, J. H., i Mesa-Bains, A. (1993). *Diversity in the Classroom. A Casebook for Teachers and Teacher Educators*. Routledge.
- Singh, S., i Estefan, A. (2018). Selecting a Grounded Theory Approach for Nursing Research. *Global Qualitative Nursing Research*, 5, 9. <https://doi.org/10.1177/2333393618799571>
- Smuts, J. C. (1926). *Holism and Evolution* (1st ed.). MacMillan and Co, Ltd.
- Soneira, A. J. (2006). La teoría fundamentada en los datos (grounded theory) Glaser y Strauss. In I. Vasilachis (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (1a ed.). Gedisa ed.
- Spaolonzi, A. E., i Ferreira, C. M. (2017). Educação integral, tempo e espaço: problematizando conceitos. *Educação: Teoria e Prática*, 27(56).

- <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol27.n56.p542-561>
- Spiggle, S. (1994). Data in Consumer Research. *Journal of Consumer Research*, 21(December), 491–504. <https://doi.org/10.1086/209413>
- Starks, H., i Brown, S. (2007). Choose your method: A Comparison of Phenomenology, Discourse Analysis, and Grounded Theory. *Qualitative Health Research*, 17(10), 1372–1380.
- Stein, E. (2003). Estructura de la persona humana. In *Escritos antropológicos y pedagógicos* (1st ed.). Ed Monte Carmelo.
- Stern, P. N. (1980). Grounded Theory Methodology: Its Uses and Processes. *Journal of Nursing Scholarship*, 12(1), 20–23.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge University Press.
- Strauss, A., i Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology. In N. Denzin i Y. Lincoln (Eds.) (Ed.), *Handbook of qualitative research* (pp. 273–285). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strauss, A., i Corbin, J. (1997). *Grounded Theory in Practice*. SAGE Publications.
- Strauss, A., i Corbin, J. M. (1990). Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. In *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications, Inc.
- Strauss, A. L., i Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Strauss, A. L., i Corbin, J. M. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (1ª ed.). Editorial Universidad de Antioquia.
<https://doi.org/10.4135/9781452230153>
- Sudàfrica. (1996a). No. 84 of 1996: South African Schools Act, 1996. In *Nonwovens Industry* (Vol. 27, Issue 12, pp. 54–55). Government Gazette, No 17579, 15 Novembrer 1996, pp 2-50.
- Sudàfrica. (1996b). *The National Education Policy Act No 27 of 1996* (Vol. 26, Issue 4, pp. 551–556). Government Gazette 17118, abril 1996, pp.2-18.

- Suïssa-Cantó de Vaud. (2011). *Loi sur l'enseignement obligatoire du 7 juin 2011*. Grand Conseil du Canton de Vaud.
https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/formation/sante_scolaire/fichiers_pdf/Loi_sur_l_enseignement_obligatoire__LEO_.pdf
- Suïssa-Canton de Berne. (1992). *Loi sur l'école obligatoire du 18 de mars de 1992*.
<https://www.be.ch/portal/fr/index/mediencenter/medienmitteilungen.assetref/dam/documents/portal/Medienmitteilungen/fr/2018/01/2018-01-30-volksschulgesetz-fr.pdf>
- Suïssa-Canton de Genève. (2015). *Loi sur l'instruction publique du 17 septembre 2015*. Le Grand Conseil de la République et canton de Genève.
<https://silgeneve.ch/legis/#>
- Taylor, S.J.;Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados* (Paidós (Ed.); 1987th ed.).
- Taylor, C. (2006). *Imaginaris sociales modernos*. Paidós.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis Types and Software Tools*. Rotledge Falmer.
- Tie, Y. C., Birks, M., i Francis, K. (2019). Grounded theory research: A design framework for novice researchers. *SAGE Open Medicine*, 7.
<https://doi.org/10.1177/2050312118822927>
- Tien, L. (2019). An Autoethnographic Inquiry About What Transforms In Transformative Education: A Proposal. *Academia*.
- Torralba, F. (2005). *¿Qué es la dignidad humana? Ensayo sobre Peter Singer, Hugo Tristram Engelhardt y John Harris*. Herder.
- Treccani - Vocabolario on line. (n.d.). *Integrità*. Istituto dell'Enciclopedia Italiana. Recuperat Setembre 27, 2019, de
<https://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/vocabolario/>
- Ubal, M. (2011). Hacia una pedagogía de la educación integral. *Boletim Técnico Do Senac. a Revista Da Educaçao Profissional*, 37(3), 31–39.
- UNESCO-Conferència Mundial sobre l'Educació Superior. (1998). *Declaració mundial sobre l'educació superior en el segle XXI: visió i acció*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa

- UNESCO-IBE. (2012). World Data on Education - Netherlands. In *World Data on Education, 7th Edition 2010/11*. <http://www.ibe.unesco.org/>
- UNESCO. (1990). *World Declaration on Education for All Meeting Basic Learning Needs*.
<https://bangkok.unesco.org/sites/default/files/assets/ECCE/JomtienDeclaration.pdf>
- UNESCO. (2015). *Repensar l'educació. Vers un bé comú mundial?* Centre Unesco de Catalunya.
- UNESCO. (2020). Inclusion and education: All means all. In *Global Education Monitoring Report*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- Universidad Complutense de Madrid. (2020a). *Máster Universitario en Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas*. Universidad Complutense de Madrid.
<https://www.ucm.es/masterformacionprofesorado/plan-de-estudios>
- Universidad Complutense de Madrid. (2020b). *Planes docentes de formación del profesorado de ESO, Bachillerato, FP y Enseñanzas de idiomas*. Universidad Complutense de Madrid. <https://www.ucm.es/estudios/2020-21/master-formacionprofesorado-plan>
- Universidad de Jaén. (n.d.). *Enfoque cualitativo*. Recuperat Desembre 8, 2020, de http://www.ujaen.es/investiga/tics_tfg/enfo_cuali.html
- Universidad de la Rioja. (2020a). *Grado en Educación Primaria, Plan de estudios*. Universidad de La Rioja.
https://www.unirioja.es/estudios/grados/educacion_primaria/plan.shtml
- Universidad de la Rioja. (2020b). *Guías docentes Máster Universitario en Formación del Profesorado, Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas*. Universidad de La Rioja. <https://www.unirioja.es/estudios/master/M0nA/guias.shtml>
- Universidad de la Rioja. (2020c). *Máster Universitario en Formación del Profesorado, Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Presentación*. Universidad de La Rioja. <https://www.unirioja.es/estudios/master/M0nA/>

- Universidad Nacional Abierta - Centro Local Anzoátegui - Venezuela. (2016). *Técnico superior en Educación Integral*.
https://sites.google.com/site/unaanzoategui/carreras/430_tsu_educ_integra
I
- Universitat Autònoma de Barcelona. (2019). *Guia docents de Teories i pràctiques contemporànies en educació*.
<https://www.uab.cat/guiesdocents/2019-20/g102011a2019-20iCAT.pdf>
- Universitat Autònoma de Barcelona. (2021a). *Grau en Educació Primària - UAB Barcelona*. Universitat Autònoma de Barcelona.
<https://www.uab.cat/web/estudiar/llicitat-de-graus/pla-d-estudis/pla-d-estudis-i-horaris/educacio-primaria-1345467811493.html?param1=1229413437355>
- Universitat Autònoma de Barcelona. (2021b). *Guia docent Formació psicopedagògica i social*. Universitat Autònoma de Barcelona.
https://guies.uab.cat/guies_docents/public/portal/html/2020/assignatura/42089/ca
- Universitat Autònoma de Barcelona. (2021c). *Guies docents: Màster Oficial Formació de Professorat d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes - UAB Barcelona*. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://www.uab.cat/web/estudiar/l-oferta-de-masters-oficials/pla-d-estudis/pla-d-estudis-i-horaris/formacio-del-professorat-d-educacio-secundaria-obligatoria-i-batxillerat-formacio-professional-i-ensenyaments-d-idiomes-1096480139529.html?param1=123606565>
- Universitat de Barcelona-IDP-GROP. (2019). *Jornades d'Educació Emocional*.
<http://www.ub.edu/jornadeseducacioemocional/ca/>
- Universitat de Barcelona. (2021a). *Pla docent Psicologia de l'Educació a Primària*.
<http://grad.ub.edu/grad3/plae/AccessInformePDInfes?curs=2020&assig=361020&ens=TG1026&recurs=pladocent&n2=1&idioma=CAT>
- Universitat de Barcelona. (2021b). *Plans docents- Màster de Formació del Professorat de Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional i*

- Ensenyament d'Idiomes - Facultat d'Educació - Universitat de Barcelona.*
<https://www.ub.edu/portal/web/educacio/masters-universitaris/-/ensenyament/detallEnsenyament/1028535/42>
- Universitat de Girona. (2009). *Univest09 - Congreso Internacional.*
<http://univest.udg.edu/univest09/esp/index.html>
- Universitat Politècnica de Catalunya. (2020a). *Guia docent -Aprentatge, Conducta i Desenvolupament de la Personalitat.* Universitat Politècnica de Catalunya.
https://www.upc.edu/estudispdf/guia_docent.php?codi=410101&curs=&lang=ca
- Universitat Politècnica de Catalunya. (2020b). *Pla d'estudis - Màster en formació del professorat d'educació secundària.* Universitat Politècnica de Catalunya. <https://www.fib.upc.edu/ca/estudis/masters/master-en-formacio-del-professorat-deducacio-secundaria/pla-destudis>
- Uruguay. (2008). *Ley 18.437 General de Educación.* Diario Oficial de 16 de gener de 2009, núm.27654.
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional.* Ed Síntesis.
<https://doi.org/8477384495>
- Villaverde, G. (2015). Teoría crítica de las facultades. *International Journal of Philosophy*, 2, 406–414. <https://doi.org/10.5281/zenodo.34038>
- Wagner, S. M., Lukassen, P., i Mahlendorf, M. (2010). Misused and missed use - Grounded Theory and Objective Hermeneutics as methods for research in industrial marketing. *Industrial Marketing Management*, 39(1), 5–15.
<https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2008.05.007>
- White, J. (2001). Max Scheler's Tripartite Anthropology. *Proceedings of the American Catholic Philosophical Association*, 75, 255–266.
- Wilber, K. (1986). *Psicología integral.* Kairós.
- Willig, C. (2008). Grounded theory. In C. Willig (Ed.), *Introducing Qualitative research in Psychology- Adventures in Theory and Method* (pp. 34–51). Open University Press-McGraw-Hill Education.
- Yus, R. (2001). *Educación Integral-volumen I y II. Una educación holística para*

el s.XXI. Desclée de Brouwer.

Zucchetti, D. T., i Moura, E. P. G. de. (2017). Educação integral. Uma questão de direitos humanos? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 25(94), 257–276. <https://doi.org/10.1590/s0104-403620170001000010>