

*Programa de Doctorat*

*Educació inclusiva i atenció socioeducativa al llarg del cicle vital*

**Esther Fatsini i Matheu**

Tutorització

Dra. Isabel Carrillo Flores

# **[D'ALUMNES A MESTRES]**

*Explorant records escolars de noves  
generacions de mestres*

*Una mirada qualitativa i de gènere*

*Treball de recerca per l'obtenció del Diploma d'Estudis Avançats, DEA*

**2011**



# 2011

## Esther Fatsini i Matheu

Tutorització

**Dra. Isabel Carrillo Flores**

Programa de Doctorat

Educació inclusiva i atenció socioeducativa al llarg del cicle vital

Universitat de Vic  
Facultat d'Educació



## **[D'ALUMNES A MESTRES]**

**Explorant records escolars de noves  
generacions de mestres  
Una mirada qualitativa i de gènere**



## Per als meus pares Joan i Núria.

Fer recerca sempre és un procés compartit entre qui la fa,  
i qui conviu amb la persona que la fa.  
Per tant, és de justícia donar gràcies a totes les persones  
que m'han acompanyat en aquest procés,  
que són moltes més de les que, per desgràcia,  
puc visibilitzar.

Gràcies Ramon, Judit i Marta,  
perquè sense el vostre suport aquest treball no haguera estat possible,  
i perdó pels moments de nervis i per haver-vos esgarrapat temps.

Gràcies Isabel  
pel teu acompanyament i guiatge,  
per convertir els problemes en solucions,  
i per fer possible que hagi arribat fins aquí.

Gràcies a l'*equipo*, en especial l'Anna i la Pilar,  
per estar sempre present amb bons consells,  
suggerències i advertiments.

Gràcies a la paciència d'un munt de gent que,  
al trobar-me per l'escala o per la facultat,  
ha aguantat les divagacions i lamentacions  
d'una doctoranda "en procés".

I evidentment,  
gràcies a les noies i nois que m'han regalat  
les seves reflexions i m'han permès entrar  
en una part de les seves vides.





**[Índex]**





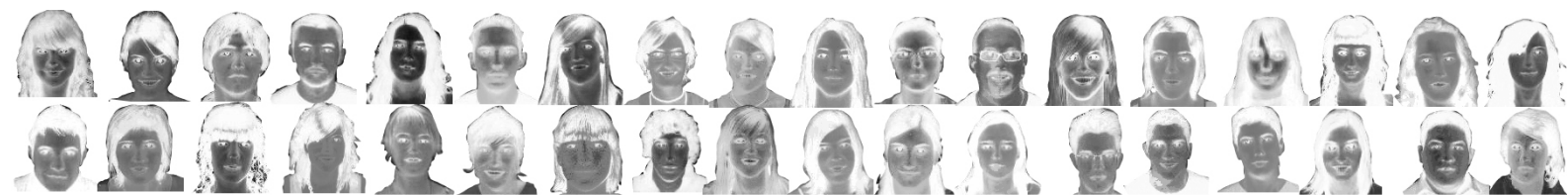
## [Índex]

<b>Qui sóc i des d'on parlo .....</b>	<b>11</b>
<b>1 Investigar sobre mestres, per què? .....</b>	<b>17</b>
1.1 Construint el camí d'arribada a aquesta investigació .....	20
1.1.1 Antecedents sobre estudiants de Mestres en el marc de la UVic .....	21
1.1.2 Antecedents respecte els estudis de gènere a la UVic com companys no neutrals en el viatge .....	23
<b>2 Què és el que m'ocupa i em preocupa .....</b>	<b>27</b>
2.1 Un tema per investigar .....	28
2.2 El disseny de la investigació .....	28
2.3 Les persones participants i els seus rols .....	31
2.4 Metodologia.....	33
2.4.1 Estratègies de recollida i registre de les dades. Instruments .....	33
2.4.2 Mètode d'investigació.....	34
2.5 Procediment .....	37
2.5.1 Recollida de la informació .....	37
2.5.2 Tractament de la informació per la categorització .....	38
2.5.2.1 Codis, categories i components .....	39
2.5.2.2 Els usos lingüístics de determinada terminologia.....	59
2.6 Consideracions ètiques.....	59
<b>3 Referents on circumscriure elements teòrics per a la interpretació .....</b>	<b>63</b>
3.1 Referents generalistes en diccionaris i enciclopèdies .....	66
3.1.1 Generals adreçats a la ciutadania .....	67
3.1.2 Especialitzats en l'àmbit de l'educació.....	72
3.2 Referents específics del llegat de les lleis d'educació .....	77
3.2.1 Elements d'interpretació des d'una anàlisi quantitativa .....	78
3.2.2 Elements d'interpretació des d'una anàlisi qualitativa sobre la funció docent.....	83
3.3 Referents professionals, individuals i col·lectius, en educació.....	92
3.3.1 Capacitats professionals versus capacitats personals .....	93
3.3.2 La professió en decàlegs .....	96
3.3.3 Una professió ètica.....	101
3.3.4 La professió vista des de la professió.....	106
3.3.5 Dones i professió docent.....	112
3.4 Un model de síntesi .....	114
<b>4 Fer i desfer a partir de l'anàlisi de contingut dels textos .....</b>	<b>121</b>
4.1 Competències docents .....	124
4.1.1 Component contextual.....	125
4.1.1.1 El context de l'escola.....	125

4.1.1.2	La tipologia escolar .....	126
4.1.1.3	A nivell geogràfic.....	128
4.1.1.4	Arquitectura , espai i temps.....	128
4.1.1.5	Els trams educatius .....	130
4.1.1.6	El sexe del professorat recordat.....	132
4.1.1.7	El procés d'escolarització.....	135
4.1.2	Component epistemològic, científic .....	136
4.1.2.1	Les àrees més citades .....	136
4.1.2.2	El domini de la matèria .....	140
4.1.2.3	El que s'aprèn .....	145
4.1.2.4	Estudiar per aprendre.....	148
4.1.3	Component pedagògic, didàctic .....	150
4.1.3.1	Captar l'atenció versus desmotivar .....	151
4.1.3.2	Implicació de l'alumnat i recursos didàctics propis.....	155
4.1.3.3	El treball en equip .....	158
4.1.3.4	Descontrol de l'aula, discriminació i activitats rutinàries.....	159
4.1.3.5	L'avaluació .....	164
4.1.3.6	La metodologia .....	166
4.1.3.7	El component pràctic: pràctica i experiència.....	169
4.1.4	Component emocional, personal.....	172
4.1.4.1	Esforç, autoestima i càstigs.....	172
4.1.4.2	Atenció a la diversitat i confiança.....	175
4.1.4.3	Saber ser, saber estar. El treball en valors .....	179
4.1.4.4	L'aspecte físic.....	182
4.1.4.5	Els sentiments .....	183
4.1.4.6	El record del grup classe .....	186
4.1.4.7	Actitud com a estudiants .....	187
4.1.5	Component emocional, relacional.....	189
4.1.5.1	Actitud positiva, optimisme i bon humor .....	190
4.1.5.2	Paciència i bondat.....	191
4.1.5.3	Afectivitat, seguretat i disciplina .....	192
4.1.5.4	Inadequació del rol .....	196
4.1.5.5	Actitud del professorat en les diferents etapes .....	201
4.1.5.6	Instruir o educar.....	205
4.1.6	Component reflexiu, professionalitzador .....	208
4.1.6.1	Aprenentatges personals.....	209
4.1.6.2	Aprenentatges professionals .....	213
4.1.6.3	El retrat de la professió en els diferents trams educatius.....	217
4.1.6.4	La feminització .....	219
4.2	Creences, desitjos i suposicions .....	220
4.2.1	Les creences .....	221
4.2.2	Els desitjos.....	223
4.2.3	Les suposicions.....	224
4.3	Una proposta de model d'interpretació.....	226
<b>5</b>	<b>Contrast de resultats i arribada a un destí, provisional...</b> .....	<b>233</b>

5.1	Concordances i discordances de les funcions expressades en els textos amb les dels referents teòrics .....	234
5.1.1	Contrast amb els referents generalistes .....	234
5.1.2	Absències i presències en els referents específics.....	240
5.1.3	Els referents professionals i les competències de la funció docent .....	244
5.2	Interpretant el sentit dels components trobats en l'anàlisi de contingut .....	246
5.2.1	Component contextual.....	247
5.2.2	Component epistemològic, científic .....	249
5.2.3	Component pedagògic, didàctic.....	250
5.2.3.1	Component pràctic.....	255
5.2.4	Component emocional, personal.....	256
5.2.5	Component emocional, relacional .....	258
5.2.6	Component reflexiu, professionalitzador .....	259
<b>6</b>	<b>Imaginar i en construcció de la identitat professional en futurs i futures mestres.....</b>	<b>263</b>
6.1	Els explícits manifestats .....	265
6.1.1	Les bones pràctiques professionals docents es poden identificar .....	265
6.1.2	Perfils docents ideals com a model.....	267
6.1.3	La professió és més que un títol i que el domini del saber.....	270
6.1.4	Resilients a les males pràctiques, però amb marques emocionals.....	271
6.1.5	Un perfil de la professió docent per cada etapa educativa .....	272
6.2	Els implícits no reconeguts .....	275
6.2.1	Visió individualista de la docència .....	275
6.2.2	El sistema recompensa a mestres i penalitza a l'alumnat .....	277
6.2.3	La impunitat dels <i>docentats</i> .....	279
6.2.4	Una professió femenina .....	280
6.2.5	L'experiència de ser alumnes per ser mestres.....	282
6.2.6	Fer de mestres? De professores o professors? .....	284
6.3	Les interpel·lacions a la formació inicial .....	285
6.4	Consideracions finals .....	287
<b>7</b>	<b>Repensar la feina feta i orientar la feina futura .....</b>	<b>293</b>
<b>8</b>	<b>Bibliografia i webgrafia.....</b>	<b>299</b>
8.1	Bibliografia .....	299
8.2	Webgrafia .....	305
<b>Annex 1</b>	<b>.....</b>	<b>309</b>
<b>Annex 2</b>	<b>.....</b>	<b>315</b>
<b>Índex de figures</b>	<b>.....</b>	<b>319</b>
<b>Índex de taules</b>	<b>.....</b>	<b>323</b>
<b>Índex de gràfiques.....</b>	<b>.....</b>	<b>327</b>





**[Qui sóc i des d'on parlo]**



## Qui sóc i des d'on parlo

Caus a terra molt avall creus que no te'n sortiràs,  
però amb els mesos te n'adones que tornes a començar.  
I a força de molt de caure i de tornar-te a aixecar  
veus que les coses no canvien però ja no ets qui eres abans.  
Doncs he estat ja cinc o sis i sóc el que ara vull,  
no vull pensar en el que arribarà demà!

Llença't, cada instant és únic no es repetirà,  
sento que el cor ja no para de bategar  
i diu que em llenci,  
que no pensi en tot el que vindrà,  
que un llapis mai no dibuixa sense una mà.

(*Llença't*, Lax'N'Busto, 2001)

**Q**uan s'investiga, en algunes ocasions, penses si realment "te'n sortiràs" com diu la cançó. Es comença i es recomença, es rebutja i es reorienta constantment. Caus i es deixa estar tot... Però mires enrere i veus que s'ha iniciat un camí, ja no estàs on estaves. I has canviat, no ets qui eres perquè decidint entre fer això o allò, entre fer via o marrada, has après a caminar, a decidir. Ara sóc on sóc i sóc qui sóc, i demà veurem on ens porta un nou interrogant per respondre. De moment, convido a la lectora o al lector a resseguir les passes que m'han portat a aquest destí, a aquesta recerca, al què la meva mà ha estat capaç de dibuixar.

Cortada expressa molt bé la sensació d'haver de justificar-se davant qui la interpel·lava per haver optat per fer magisteri podent optar per a moltes altres professions:

"No poques vegades m'he vist en la necessitat de justificar-me per ser mestra. Sovint m'han preguntat amb un posat més de llàstima que de curiositat: "¿I tu, com és que vas estudiar magisteri?" Qui em feia aquesta pregunta partia d'un d'aquests dos pressupòsits (o potser d'un combinat de tots dos): un home o una dona mitjanament intel·ligent i amb inquietuds intel·lectuals malbaratava les seves capacitats ensenyant criatures, o bé, era una llàstima que una dona com jo, que podia "aspirar a més" i es considerava feminista, s'hagués deixat atrapar pels estereotips sexistes i hagués escollit una feina on es feia de mare fora de l'àmbit domèstic." (Cortada, 2006:15)

Llegint aquestes paraules em vaig adonar que també tenien molt de sentit per a mi mateixa, però la font de la interpel·lació per mi no era externa sinó interna, perquè era jo

mateixa qui em qüestionava. Cortada (2006:15) resolva el seu problema expressant que “ara veig clar que buscava noves claus per sentir-me més a gust amb la meua feina i, sobre tot, amb mi mateixa”. Va buscar durant anys en la història de les primeres mestres d’escola.

Jo probablement ni me n’he adonat durant tots aquests anys dedicats a la docència universitària que, de forma similar a Cortada i també de forma singular, he anat investigant de diferents maneres qui decideix fer els estudis de Mestres, perquè, quines expectatives tenen sobre la professió o com vénen marcades o marcats en el seu pensament professional des de la vivència personal de ser testimonis d’una professió que ara volen convertir en la seva. Certament, si repenso la meua trajectòria professional, m’adono que en el substrat de totes les recerques hi ha aparegut la presa de decisió professional per aquest àmbit, les diferències entre les noies i els nois que volen ser mestres, la seva mirada sobre la coeducació a les escoles o el seu pensament docent des d’una perspectiva de gènere. Educació. Coeducació. Gènere. Gènere i educació. I donar-li una altra volta novament.

El gènere, deia, sí: el gènere. Un altre aspecte que m’ha acompanyat mentre anava fent camí. No només em vaig trobar pensant sobre el professorat, sinó que ho feia com a dona i sembla ser que com a feminista, malgrat jo mai m’he autodenominat així. De moment deixo que el timó sigui guiat per aquesta perspectiva perquè m’ajuda a tenir referències sobre on es troba el nord, i emprendre el viatge. I el futur dirà si seguiré el mateix rumb, si fixaré l’ànchora o si farem un viratge.

Aquests elements, mestres i gènere, són els que determinen el sentit d’aquesta recerca. Els primers perquè són els protagonistes per partida doble:

- Mestres en actiu: com són recordats per part de les noves generacions d’estudiants de mestres que arriben a la universitat per fer aquests estudis.
- Futures i futurs mestres: com van construint la seva pròpia identitat professional.



El segon, perquè parlem de dones i homes exercint la professió, i noies i nois que volen exercir-la, i la mirada que tenen unes i altres sobre la professió o sobre la seva experiència en el passat, poden tenir algun tipus d'interpretació des de la perspectiva del gènere.

Així doncs, aquest treball de recerca té la finalitat de conèixer com noves generacions de mestres van construir la seva identitat professional. Com que la recerca es situa a l'inici del seu pas per la formació inicial, el que es pretén analitzar són les concepcions i l'experiència prèvies que han tingut amb el món docent durant la seva trajectòria escolar. Es vol comprendre quines poden haver estat les motivacions que les han i els han portat realment a escollir la carrera de Mestres, a sentir-se potser identificades o identificats a unes maneres singulars de fer i ser a les aules.

L'informe de recerca s'estructura en diferents apartats per poder assolir aquesta finalitat. En un primer apartat es presenten uns antecedents a l'actual investigació, per situar la trajectòria personal i professional que m'ha portat a realitzar aquest estudi en aquest moment.

A continuació es planteja l'estudi de cas en el que es basa la recerca i es presenten els diferents elements metodològics que s'han seguit, instrument utilitzat, mostra implicada i procés d'anàlisi de contingut dels textos que ha estat el guia i motor de tota la recerca.

En un tercer apartat podem trobar el que s'han considerat referents teòrics a partir dels quals es podia fer una interpretació per la lectura dels textos. Es considera que la imatge que es té del professorat es construeix per múltiples vies, una d'elles l'experiència de ser alumnes que és el principal objecte d'estudi en aquesta recerca. Però n'hi ha moltes més, entre les quals s'ha optat per escollir-ne tres: la imatge de la feina de fer de mestres<sup>1</sup> en diccionaris i enciclopèdies, la que transmeten les lleis de l'àmbit educatiu sobre les seves

---

<sup>1</sup> Malgrat pugui semblar un embarbussament, utilitzem la terminologia suggerida per Cela i Palou (2004) de "fer" de Mestres i no "ser" Mestres, ja que mai se n'acaba de "ser" prou de Mestra o de Mestre, però els qui s'hi posen, segur que "fan" de Mestres.

funcions, i finalment, les reflexions que persones a títol individual o col·lectiu implicades amb l'educació han realitzat sobre les competències docents.

És en el quart apartat que es passa a descriure detalladament el contingut dels textos amb l'exemplificació de cites, i es fa en base a la categorització successiva de les idees que expressen, els i les estudiants de Mestres, de les diferents funcions del professorat que han vist desenvolupades.

En el cinquè es fa una interpretació dels resultats a partir de la relació entre la realitat expressada i descrita en els textos i els elements que s'han considerat possibles referents teòrics on situar les seves pròpies paraules.

Les conclusions definitives es presenten en el sisè apartat, tot veient què és destacable de cadascun dels exercicis de reflexió proposats. Finalment, en un setè apartat es fa una valoració dels aprenentatges realitzats durant el procés de recerca i es plantegen possibles reptes de futur.

Es tanca l'informe amb la relació de les fonts d'informació bibliogràfiques i webgràfiques que han acompanyat el procés d'interpretació, així com els annexos i índexs de taules, figures i gràfiques que il·lustren el text.



**[1. Investigar sobre mestres,  
Per què?]**



## 1 Investigar sobre mestres, per què?

*Escribir un informe de investigación es una tarea a la que los investigadores se enfrentan con actitudes diferentes. Para algunos, el momento de sentarse frente a una hoja en blanco (o una pantalla de ordenador vacía) con la necesidad de redactar el trabajo realizado representa una situación incómoda ante la que con frecuencia se ven bloqueados; es el estadio previo al que Woods (1987) denomina umbral del sufrimiento. Para otros, la redacción del informe es una operación natural, en la que no es necesario invertir gran esfuerzo. (Rodríguez, Gil y García, 1996:266)*

**F**er recerca té les seves dificultats. Es tracta de saber escollir la temàtica, la metodologia o els procediments, entre molts altres. Però no només és costós fer-la sinó saber-la expressar i compartir amb altres persones, investigadores o no. Fer l'informe d'investigació pot ser un procés dolorós, però és el moment en el que els esforços realitzats tenen la seva recompensa. En aquest apartat s'intentarà fer un repàs al procés investigador previ a la consolidació del projecte de recerca que es desenvolupa en les pàgines següents i que en justifica la seva temàtica i la línia d'investigació desenvolupada.

És difícil concretar on comença i on acaba el procés docent i el procés investigador. Pablo Picasso recomanava "que la inspiració et trobi treballant", i podríem dir que és així com ha començat aquesta recerca: treballant en la docència al grau de Mestres de Primària durant el curs 2009/10 a la Universitat de Vic (UVic). Escriure aquesta experiència és l'objectiu d'aquest treball d'investigació en el que s'ha passat, de forma alternativa, dels moments abundants de patiment i bloqueig als de tranquil·litat i repòs.

Per una banda, s'investiga perquè no ens conformem amb el que veiem, perquè volem resoldre problemes, perquè volem entendre la realitat, perquè volem estar millor que a l'inici i que aquest esforç petit o gran, en solitari o amb acompanyament, serveixi més enllà de per a qui n'ha establert la seva propietat legítima durant un temps.

Per altra banda, en la docència, cada assignatura impartida acota unes àrees de reflexió i pràctica professional. Les activitats proposades en relació a aquesta han de proporcionar els elements necessaris i imprescindibles per la pràctica docent.

Docència i investigació, dues cares de la mateixa moneda. Aquesta confluència entre l'activitat ordinària docent en una assignatura i una determinada proposta d'avaluació ha portat a qui presenta aquesta recerca, a demanar-se per la necessitat d'anar més enllà de la valoració dels continguts d'aprenentatge relacionats amb l'àrea de coneixement per transcendir i aprofundir en els relats, en les narratives en les que han sustentat la visió de la futura professió unes estudiants i uns estudiants del grau de Mestres.

Aquesta forma de procedir no és innovadora dins de la recerca habitual en educació, com tampoc ho és investigar sobre les característiques de les estudiants i els estudiants de les carreres de Mestres. La pretensió, doncs, no és tant d'aportar elements nous als procediments d'investigació com fer sentir la veu en primera persona d'aquells qui han escollit fer de mestres i entreveure de les seves paraules, l'imaginari que els ha portat fins la universitat i el mirall en el que han trobat la projecció d'una imatge sobre elles i ells mateixos com a mestres, amb la voluntat de voler-la identificar, conèixer, i potser en alguns casos, modificar en algun moment durant la seva formació inicial.

Altres elements també fan interessant la investigació en aquest col·lectiu. La reivindicació històrica dels moviments de renovació pedagògica o de les pròpies universitats per una formació de Mestres a nivell de Llicenciatura (Carmen, 2000) no era només una qüestió d'equiparació amb el professorat de secundària, tot i que també. La difícil tasca que espera a aquestes futures generacions, incrementada per la complexitat de la societat actual, justifica una major inversió en la seva preparació prèvia a l'exercici professional sempre i quan, tenir més temps, signifiqui també prendre més consciència ètica a nivell professional.

La decisió a l'estat espanyol de convertir els estudis de Diplomatura i de Llicenciatura en Graus de quatre anys de durada en la seva majoria, no respon tant a aquesta demanda

des del propi sector professional -en el cas de les carreres de Mestres- com d'una decisió que ha afectat a tots els estudis universitaris de forma relativament indiscriminada.

Si bé l'oportunitat de poder disposar d'aquest temps extraordinari no ha sorgit per aquesta demanda del propi sector professional és obvi que desaprofitar-la tampoc tindria sentit. Tenir temps extraordinari pot suposar un repte per millorar la capacitat tècnica i personal però no exclusivament.

Aquestes recerques realitzades en el context de les assignatures poden donar pistes de com orientar els propis estudis alhora que s'aprofundeix en el coneixement de les noves generacions de mestres. I també porta a una manera de fer recerca, no tant per acumulació de dades o per la seva objectivació quantitativa (necessària i imprescindible en moltes investigacions educatives) sinó per obtenir la informació qualitativa -personal, singular i diferenciada- que informi sobre les característiques de les persones que han decidit fer el pas de fer-se mestres.

Aquest tipus de recerca pot resultar interessant a la Facultat d'Educació de la UVic<sup>2</sup>, en la mesura que les nombroses informacions recollides poden servir per conèixer millor les i els estudiants i futures o futurs mestres i, sobretot, per analitzar el funcionament i l'eficàcia del Pla d'Estudis, per reflexionar en les relacions de la formació teòrica i pràctica en el seu conjunt i, en conseqüència, tractar de prendre mesures per a millorar-lo.

També ho pot ser pels diversos centres de la UVic, ja que la metodologia emprada en aquesta recerca, amb les seves degudes adaptacions, pot ajudar a avaluar millor els components formatius d'altres carreres universitàries. La referència explícita a la variable gènere pot ajudar a interpretar què determina la identitat i la pràctica professional d'estudiants en altres àmbits de formació inicial universitària.

---

<sup>2</sup> Des de l'inici del curs 2011-12 com a *Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes*.

Dins de la universitat, finalment i a l'empared del Pla d'Igualtat<sup>3</sup>, pot donar elements d'aproximació a les qüestions de gènere relacionades amb les i els estudiants en algunes carreres.

Dels resultats d'aquestes recerques també poden beneficiar-se'n altres Facultats d'Educació de Catalunya, el Departament d'Ensenyament i la Secretaria d'Universitats i Recerca del Departament d'Economia i Coneixement. El desenvolupament d'aquest tipus de recerca en cada institució pot afavorir l'estudi comparatiu, si es considera oportú, i la generalització o confrontació de conclusions (malgrat no sigui aquest l'objectiu plantejat) i la presa conjunta de decisions que possibilitin la millora de la formació inicial del professorat. Així mateix, els estudis de gènere poden sortir-ne reforçats, a partir de la incidència en la importància del paper de les dones en l'educació i en la societat general.

## **1.1 Construint el camí d'arribada a aquesta investigació**

Malgrat aquesta recerca s'ha plantejat per un procediment *a posteriori*, ja que no s'havia previst fer recerca sobre la tasca encomanada a les estudiants i els estudiants fins després de veure que calia analitzar amb molta més calma les seves aportacions com a resposta a un treball acadèmic, sí que cal comentar que es tenien experiències personals de recerca o bé amb estudiants de les carreres de Mestres, o bé en qüestions de gènere.

Cal diferenciar els antecedents en aquests dos grans blocs: aquells que fan referència a l'evolució del propi disseny d'aquesta investigació en el context dels projectes de recerca inscrits en el Grup de Recerca Educativa de la Universitat de Vic (GREUV), grup de recerca

---

<sup>3</sup> Segons la Llei orgànica 3/2007, de 22 de març, per a la igualtat efectiva de dones i homes (BOE núm.71, de 23-3-2007, Suplement núm.12, p.1515-1548), les empreses de més de 250 treballadors i treballadores han d'elaborar i aplicar un Pla d'Igualtat, amb la intenció de respectar la igualtat de tracte i d'oportunitats en l'àmbit laboral.



l·ligat des dels seus inicis a l'Escola de Mestres Balmes i posteriorment Facultat d'Educació de la Universitat de Vic; i aquells que fan referència al contingut propi dels estudis de gènere dins la trajectòria personal i professional a la UVic de l'autora de l'estudi. Els uns i els altres han estat la base necessària, el fonament, en el que ha pogut cristal·litzar finalment aquesta recerca.

### **1.1.1 Antecedents sobre estudiants de Mestres en el marc de la UVic**

Amb la finalitat d'obtenir coneixement ampli i rigorós sobre l'itinerari formatiu i professional de l'alumnat de Mestres, des de l'ingrés fins a la seva inserció en el mercat de treball, es va dissenyar una investigació a la UVic el curs 1985-86 sobre el *Perfil de l'alumnat de les carreres de Mestres a la Universitat de Vic*, al que posteriorment vaig tenir la possibilitat d'incorporar-m'hi assolint les tasques de coordinació i control de la recollida de dades el curs 1998-1999, amb la meua incorporació laboral a la UVic. La recerca es centrava en un dels moments del seu itinerari: a l'inici dels estudis (ingrés a la carrera). Aquesta informació es va complementar en els últims anys, amb dades relatives a l'altre gran moment en aquest itinerari: la finalització dels estudis (canvis respecte les dades de primer i prospectiva a nivell formatiu i laboral). En un primer moment, la meua incorporació va ser per col·laborar en la realització, introducció i anàlisi d'uns qüestionaris a l'alumnat de les carreres de Mestres al inici de la seva estada a la universitat, i posteriorment, intervenint en el disseny i anàlisi del qüestionari administrat al final d'aquests estudis.

Tanmateix, cronològicament parlant, la relació amb la investigació sobre els estudis de Mestres havia començat abans, durant els cursos de Doctorat en Pedagogia Aplicada a la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) concretament el curs 1995/96, quan es va realitzar l'estudi sobre *El perfil de l'estudiant de magisteri i les seves expectatives laborals* els objectius del qual eren conèixer el perfil de formació, experiència, expectatives laborals, vivència de la pròpia carrera i imatge que tenien de la professió entre altres. Es va utilitzar un qüestionari i les dades es van treballar amb el programa estadístic SPSS.

Alguns dels resultats de l'estudi mostraven una gran segregació per raó de gènere entre l'alumnat matriculat, del qual només un 8% eren nois que volien fer les carreres de mestres; tenien molt poca informació o gens del pla general d'estudis que s'havia de seguir per obtenir la titulació, ni del seu nivell d'exigència o de les pràctiques, però que sí expressaven conèixer les especialitats i la perspectiva laboral de feina, altrament força coneguda socialment malgrat no tenir interès explícit per aquesta professió, i per tant, mostraven un baix nivell de coneixement de la professió més enllà del que es podia saber a partir de la seva representació social en els mitjans de comunicació o pel record d'haver estat alumnes<sup>4</sup>. En un 97% dels casos, l'alumnat mostrava que estava satisfet de l'elecció de carrera que havia realitzat triant Mestres<sup>5</sup>; en general es mostrava molt d'acord amb afirmacions com "la docència exigeix una actualització permanent de coneixements, no n'hi ha prou amb la carrera, és una carrera per gent amb vocació, o que les mestres o els mestres no són valorats socialment" entre moltes altres; i també es mostraven molt en desacord amb les afirmacions com "la feina de fer de Mestres és rutinària, serviran poc els estudis en el futur, és una feina poc gratificant o una carrera fàcil" per escollir-ne algunes de les més significatives.

Posteriorment, aquest interès per les futures i futurs mestres va portar a realitzar, el curs 1997/98, l'estudi *L'itinerari laboral dels titulats com a mestres. Proposta de qüestionari pel seguiment de la vida laboral dels mestres que han obtingut el seu títol a l'Escola Universitària de Mestres de Vic*. En aquest, es va proposar una eina per al seguiment de les titulades i titulats una vegada finalitzats els estudis per conèixer les seves experiències d'inserció laboral.

---

<sup>4</sup> Aquest és un factor en el que es pretén aprofundir en aquesta investigació.

<sup>5</sup> Cal fer notar de l'estudi que "Curiosament, tots els nois s'han mostrat satisfets amb l'elecció de carrera que van fer, però molts d'ells també diuen que no tornarien a realitzar els mateixos estudis. En aquest sentit, la consistència de les respostes és major en les noies"(Fatsini, 1996:56).

### **1.1.2 Antecedents respecte els estudis de gènere a la UVic com companys no neutrals en el viatge**

A la UVic han existit iniciatives i projectes que després s'han cristal·litzat i consolidat com a veritables eixos impulsors dels estudis de gènere en els quals he estat implicada. En primer terme, esmentar la creació del Centre d'Estudis Interdisciplinaris de la Dona (CEID) l'any 1999 al que em vaig incorporar des dels seus inicis com a membre fundadora. Escenari de contacte de professores i professors interessats en les qüestions de gènere des de les pròpies disciplines i també amb una mirada transversal interprofessional i "interfacultats". Aquesta confluència d'interessos va permetre la constitució d'un grup de recerca en estudis de gènere amb el que el grup GREUV, va tenir diversos contactes degut a la doble pertinença que professores de la Facultat d'Educació van fer en els dos grups, entre les quals m'hi incloc. Aquesta presència ha facilitat que es fessin estudis i es presentessin resultats de recerca en l'àmbit de les dones. L'any 2004, es va crear la Càtedra UNESCO "Dones, desenvolupament i cultures" impulsada pel CEID, i a partir d'aquí va ser possible obrir noves línies de treball, en relació al gènere.

Un parell d'anys més tard, en el Departament de Pedagogia a la Facultat d'Educació es va iniciar un Seminari el curs 2005-06 intitulat *Quins models de gènere tenen els nostres infants i joves*, a partir del qual es va consolidar el grup *Gènere i educació* com a nova línia dins del GREUV. En la convocatòria de 2008-09, va gaudir d'un ajut de l'ICD per un projecte sobre les *Característiques dels models de gènere de les i els adolescents*, i en pel període 2010-11 ha obtingut un altre ajut de l'ICD per un projecte de formació de talleristes en *Educació i gènere: Formació en responsabilitat social i ètica de formadores i formadors per a la igualtat i la prevenció de la violència*.

De la col·laboració amb altres universitats (programa d'investigació *Gènere i TIC* de l'Internet Interdisciplinary Institute (IN3) de la UOC), s'ha participat en el projecte subvencionat per l'ICD (bienni 2009-10) intitulat *¿Per què les dones no trien els estudis TIC? La canonada que goteja en el context de Catalunya*, que continua en l'actualitat (bienni 2010-2011) amb el projecte *Evolució de la segregació vocacional de les*

*adolescents durant els primers i últims cursos de l'educació secundària.* En elles es planteja el gran contrast que suposa que les noies siguin les que obtenen més bones notes en àrees com les matemàtiques però després desapareguin en les carreres on aquestes tenen una presència important, i es produeixi aquest efecte tan conegut –i tant denunciat des de la perspectiva de gènere- d'infrarepresentació de les noies en certes carreres tecnològiques i algunes enginyeries. Aquest tema és col·lateral al fet que a les carreres de Mestres hi optin més noies que nois.

Però en aquesta trajectòria, hi ha un moment en el que la investigació sobre mestres i la mirada de gènere van confluïr, i han estat els embrions de la recerca actual. Es va iniciar amb la comunicació *La coeducación en el imaginario de los futuros maestros y maestras: una aproximación crítica al papel de la formación inicial* al II Congreso Estatal de la Fundación Isonomía (Castelló, 2006). Va continuar amb la comunicació *La incertidumbre del querer ser* al I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia (Sevilla, 2008), més centrada en els aspectes de la construcció de la identitat de gènere en les futures i futurs mestres que estudien aquesta carrera a la UVic.

Finalment, amb la comunicació *Futuros maestros y maestras recordando docentes de su pasado escolar. Apuntes para la mejora de su formación inicial* (Màlaga, 2010), es va fer una primera mirada a les dades que aquest treball de recerca pretén analitzar amb deteniment, concretament, la descripció que fan de bones o males pràctiques docents rebudes durant la seva etapa escolar. Aquesta recerca es complementa amb la comunicació *D'alumnes a mestres: El procés d'escolarització com a procés d'identificació docent* (Barcelona, 2011) en la que es fa l'anàlisi del record sobre docents en el seu procés d'escolarització a educació infantil, primària i secundària obligatòria.

Tots aquests antecedents han servit per marcar una trajectòria d'interès centrada en conèixer més i millor, o bé a aquestes noves generacions de joves que han escollit fer de mestres, o bé les qüestions de gènere associades a les eleccions professionals, o bé ambdues coses alhora.



**[2. Què és el que m'ocupa i  
em preocupa]**



## 2 Què és el que m'ocupa i em preocupa

*L'observador es veu implicat en la interpretació d'allò que observa, fa inseparables les raons i els sentiments, relaciona el que és local i el que és global, el que és individual i el que és social, la naturalesa i la cultura, l'animalitat i la humanitat. (Benejam, 2005:105)*

**E**n aquest apartat es precisa l'estudi de cas a partir del qual s'ha realitzat la recerca, així com s'explica la temàtica de la investigació, el disseny realitzat, la metodologia, mostra, instruments i procediments utilitzats per a l'anàlisi de la informació. De tota manera, com suggereix Benejam, es pot considerar que sempre hi ha un marge d'interpretació atribuïble a qui realitza la recerca, malgrat situar-se en un paper observador.

La proposta docent en la que es basa aquesta recerca és l'elaboració d'un relat, com a cloenda del treball de lectura i anàlisi del llibre de Cela i Palou (2004)<sup>6</sup>. Per fer-ho, el grup d'alumnes del grau d'Educació Primària implicat en la recerca, va haver de contestar unes preguntes per:

1. Descriure una bona pràctica docent, del seu pas per l'escolarització obligatòria.
2. Descriure una mala pràctica docent.
3. Resumir la seva vivència global de tot el procés d'escolarització des d'educació infantil fins a últim curs de l'Educació Secundària Obligatòria (ESO).

I és aquí on sorgeix la investigació: escoltant la seva veu escrita.

---

<sup>6</sup> CELA, J., PALOU, J. (2004). *Va de mestres: Carta als mestres que comencen*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

## **2.1 Un tema per investigar**

S'ha dit que la finalitat de la recerca es centra en conèixer com noves generacions de mestres van construir la seva identitat professional. Per cada futura mestra o mestre, construir una identitat docent significa adonar-se de quina és la veritable motivació que l'ha fet dedicar-se a aquesta professió, els límits i influències a les que s'ha vist sotmesa la seva decisió. La recerca intenta explorar fins quin punt aquests límits i influències s'expressen en opinions i visions que tenen, en alguns casos en forma d'imaginari, sobre mestres que han tingut durant la seva etapa d'escolarització. També es pretén conèixer en quina mesura podem constatar diferències de gènere en l'explicitació d'aquests records.

Altrament, des de les Facultats d'Educació, es desconeix sovint quina és l'expectativa que porten incorporada aquestes futures generacions de mestres de manera que no es pot bescanviar, talment com si es tractés d'un joc de cromos entre infants, tota una vida d'experiència de ser alumnes, per un, dos, tres, o ara, quatre anys de teories i pràctiques sobre fer de mestres, l'escola, o la professió en general. No es pretén inferir, o tan sols predir, per altres generacions de mestres els resultats obtinguts, tot i que es pensa que probablement poden compartir una bona part de les argumentacions amb altres generacions de mestres contemporanis, anteriors i/o posteriors.

## **2.2 El disseny de la investigació**

Les finalitats abans expressades mostren un **disseny de la investigació de caràcter exploratori i descriptiu** de tipus **transversal**, ja que es pretén mostrar quina és la visió que expressen sobre la professió les futures generacions de mestres participants en la recerca, i s'ha realitzat centrant l'estudi en un moment interessant per les facultats d'educació com és la implantació d'un nou pla d'estudis.



Aquesta era una oportunitat per fixar-se més detingudament en l'alumnat que inicia els estudis per ser Mestres en la titulació de grau, tenint en compte que aquests incrementen els estudis en un any més, i poden haver convocat l'interès de persones o bé similars o una mica diferents a promocions anteriors. Això també feia descartar la possibilitat de treballar amb les dades que es tenien de grups precedents i fixar-se en les d'aquest que, alhora, formarà part de la primera promoció que es gradua a la UVic amb la titulació de grau el juny de 2013.

Quan es fa recerca els mètodes són part essencial dels resultats que s'obtindran, i fer una selecció entre diferents mètodes, i entre diferents maneres de fer mesures -quantitatives i /o qualitatives- no és només una decisió a prendre, sinó una actitud davant de la pròpia investigació i respecte els subjectes o objectes implicats.

Aquest punt de partida en la investigació, d'interès per explorar i escoltar detingudament la veu de l'experiència escolar de persones que volen fer de mestres, marca el camí de la metodologia a utilitzar: tenir de primera mà la descripció de la seva experiència que s'ha deixat que l'expressin (en aquest cas, de forma més o menys controlada amb el tipus de preguntes proposades) ha permès poder recollir la *dimensió humana* que impregna el sentit de les seves paraules, i això ens acosta a la metodologia qualitativa (Quivy i Campendhout, 2001).

Babbie (2000) proposa una estructura pel disseny de les investigacions amb metodologia qualitativa que s'ha agafat de base per l'estructuració del procés d'investigació en aquesta recerca (Figura 1).

Amb aquest model, es comparteix la idea que la investigació sorgeix d'un *interès* a partir del qual deriva tot el procediment investigador. Ha aparegut a partir de la lectura dels textos d'una determinada *mostra* d'estudiants a la UVic, en els que es recull la seva *conceptualització* sobre aspectes de la professió docent, que s'han *operativitzat* en un instrument basat en preguntes obertes. Per tant, la lectura d'aquestes respostes en forma de reflexió és la que ha motivat el *mètode d'investigació* basat en l'anàlisi de contingut,

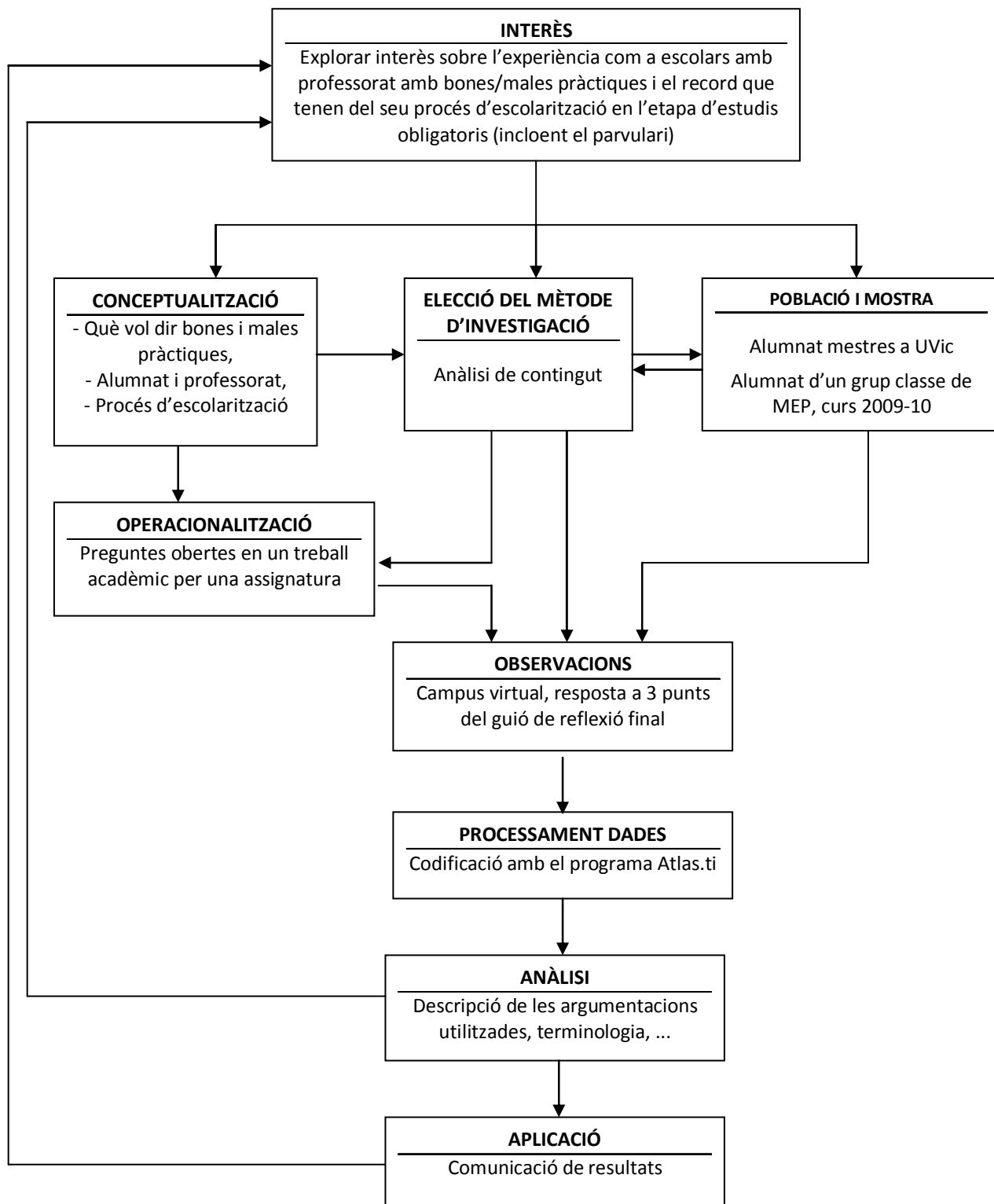


Figura 1. El procés d'investigació en la recerca. Adaptació de Babbie (2000:87)

recollida en forma d'*observacions* en un suport de relació com és el campus virtual. Aquest ha permès la recollida i *processament* de les dades per a la seva anàlisi, amb un programa d'anàlisi qualitativa, que finalment tenen la seva *aplicació* gràcies a la difusió dels resultats en aquest treball de recerca.

### 2.3 Les persones participants i els seus rols

La mostra definitiva que ha participat en la recerca són un grup classe de l'especialitat de primària configurat per 47 estudiants, 34 noies (72,3%) i 13 nois (27,7%). Aquesta mostra correspon a l'alumnat matriculat en l'assignatura *Escola, sistema educatiu i funció docent* el curs 2009/10, durant el primer semestre de primer curs.

Un altre aspecte a comentar és el tipus de rol de totes les persones participants en la investigació. Pel que fa al rol de la persona investigadora (Figura 2 ), és **participant com a observadora**.

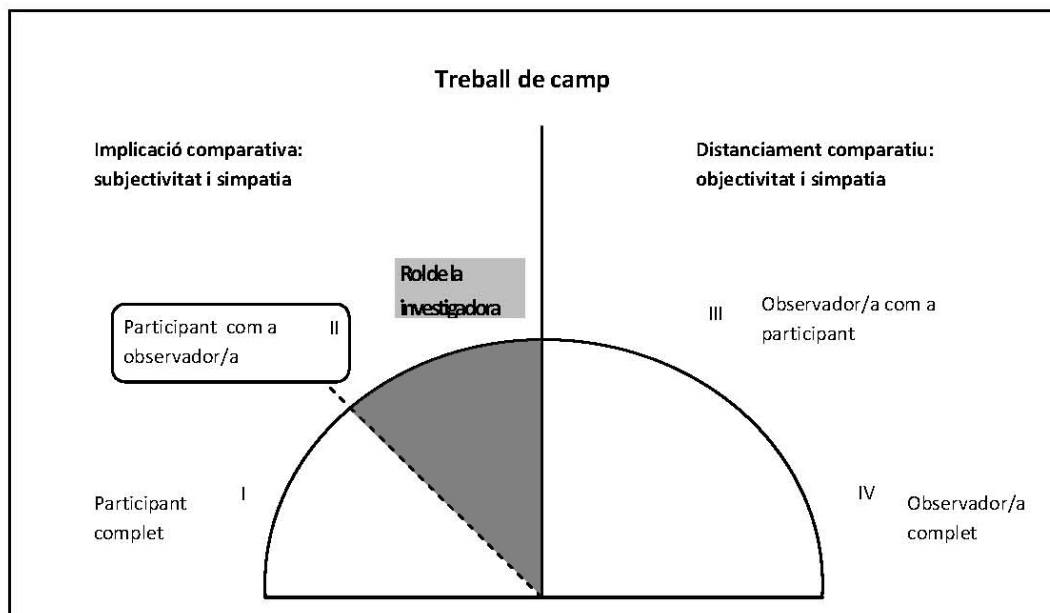


Figura 2. Rols socials teòrics per al treball de camp. Adaptació de la figura 6.1 (Rodríguez, Gil i Garcia, 1996:123), original de Hammersley i Atkinson (1994:110)

Com s'ha esmentat, té una part de possible influència en l'obtenció de les dades, ja que les instruccions del treball acadèmic a realitzar i la seva avaluació les va realitzar ella, però alhora es manté al marge del contingut dels escrits sobre els quals va donar total llibertat per a elaborar-los. Es comparteix, amb les persones investigades, la situació educativa en la que es produeix la font de la informació, i també es comparteix l'espai i el temps amb el grup.

Pel que fa als rols de les persones participants (Figura 3), es podria dir que se situen en la part mitja-alta de l'escala en la categoria d'**informant, participant, subjecte de la investigació** ja que malgrat tenen un paper actiu en l'elaboració de les dades, una vegada elaborats els textos, es mantenen al marge de la seva anàlisi.

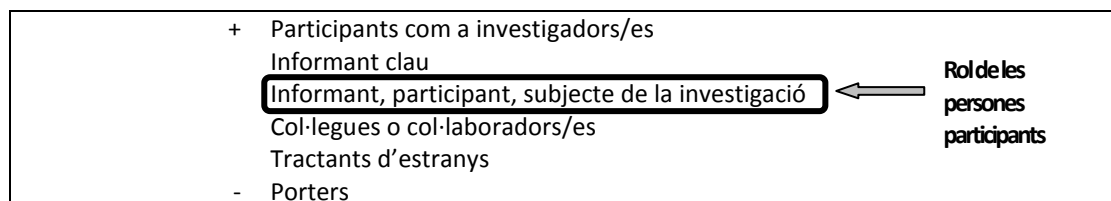


Figura 3. Rols del treball de camp segons el grau d'aportació de dades.  
Adaptació del quadre 6.2 (Rodríguez, Gil i García, 1996:130)

De tota manera, es considera essencial per la recerca, partir de la veu en primera persona d'aquests i aquestes futures mestres, i que fossin elles les protagonistes a través de la seva experiència transformada en text. Una visió que molt bé retraten Susinos i Parrilla (2008:162) explicitant la necessitat de visibilitzar i treballar des d'una perspectiva realment inclusiva: "(...) se trataba en definitiva de reconocer y poner en valor la experiencia y los testimonios de quienes habitualmente han permanecido al margen de la investigación de forma que aumente su protagonismo en la definición de los problemas que merecen la pena ser investigados, en la narración que se hace de su propia historia, en el formato que adopta dicha investigación y, como consecuencia, en las políticas que se emprenden a partir de todo ello".

Així doncs, malgrat a partir dels textos es realitzin codis i s'agrupin en categories, la presència en la recerca d'aquestes noves generacions de mestres continua gràcies a l'ús de les cites textuais.

## 2.4 Metodologia

Segons consta en el disseny de la investigació (Figura 1) cal precisar com s'operacionalitza la recollida de les dades i com s'elegeix el mètode d'investigació. Això és el que es pretén mostrar a continuació: quines han estat les decisions que s'han anat prenent.

### 2.4.1 Estratègies de recollida i registre de les dades. Instruments

Els textos elaborats a partir de preguntes obertes ha estat l'instrument per recollir les experiències autobiogràfiques de les persones participants en la investigació.

Aquests textos eren la part final d'un treball de reflexió realitzat individualment. S'ha treballat amb la font primària, que són els textos, i sempre han estat aquests els referents per a qualsevol interpretació.

L'instrument és un guió de treball de producció pròpia que cada alumne o alumna havia de respondre de manera personal per poder realitzar la reflexió. Cadascú va posar aquesta informació en el campus virtual (sistema de gestió documental informatitzat propi de la UVic pel seguiment de les assignatures).

Les preguntes proposades per a la reflexió foren les següents:

- 1) Explicar un exemple de la pròpia infància que faci referència a un **bon/a mestre/a**. Caldrà fer constar de quin curs es tractava, si era home o dona, si es tenia informació prèvia d'aquella persona abans de tenir-la com a mestre o mestra, les característiques de l'escola (pública/privada, rural/ordinària...). **Argumentar i justificar el perquè**

**ho era**, tenint en compte les **aportacions que els autors** fan en el llibre.

- 2) Explicar un exemple de la pròpia infància que faci referència a un **mal/a mestre/a**. Caldrà fer constar de quin curs es tractava, si era home o dona, si es tenia informació prèvia d'aquella persona abans de tenir-la com a mestre o mestra, les característiques de l'escola (pública/privada, rural/ordinària...). **Argumentar i justificar el perquè ho era**, tenint en compte les **aportacions que els autors** fan en el llibre de forma transversal.
- 3) Anàlisi del teu procés d'escolarització (infantil, primària i secundària) i les similituds i diferències que pots establir amb el que has pogut llegir al llibre respecte la teva experiència com a alumne o alumna.

(Fragment del guió per l'elaboració del treball, curs 2009-10)<sup>7</sup>

El *tipus de registre de les dades*, en el procés d'investigació, s'ha basat en l'ús d'un document autobiogràfic com a instrument per interpretar el que les persones pensen sobre un determinat tòpic. En aquest cas, les característiques que fan o descriuen a una bona mestra/bon mestre o mala mestra, i els aspectes que han caracteritzat la seva escolarització en les etapes obligatòries a educació infantil, educació primària i educació secundària obligatòria.

#### 2.4.2 Mètode d'investigació

La recerca es basa en l'**anàlisi de contingut de textos autobiogràfics** (Dane, 1997) elaborats amb la intenció de que les persones participants aportin una visió personal

---

<sup>7</sup> Veure en l'annex 1 el guió complet per poder situar aquestes qüestions en el context de la tasca acadèmica realitzada aquell curs.

retrospectiva del seu passat (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), concretament, de relat del millor i del pitjor record de mestres i de l'etapa obligatòria d'escolarització: educació infantil<sup>8</sup>, educació primària i educació secundària obligatòria.

La recerca es basa en un **estudi de cas**, del qual se'n vol conèixer a fons les seves característiques, sense la pretensió inicial de voler generalitzar els resultats obtinguts al conjunt de persones que volen ser mestres, ni a la UVic ni a la resta d'universitats, malgrat de ben segur, algunes de les característiques, com ja s'ha esmentat, poden ser plenament compartides.

Aquest sistema de treball, partint del text per elaborar categories a posteriori és un **procediment inductiu** que permet no condicionar la lectura del text intentant descobrir conceptes o teories prèviament previstes, sinó justament el procediment contrari: arribar a possibles conceptes, o fins i tot teories, a partir del text i deixant que apareguin per descobriment més que per constatació.

Pel sistema de recollida de les dades, aquesta investigació no respon a un model pur metodològic, sinó que comparteix alguns aspectes amb:

- la **fenomenologia** pel fet que es pretén obtenir informació sobre la realitat de les persones des del seu propi punt de vista a partir de la seva experiència relatada (Fortin, 1999);
- amb els **relats de vida** (Rodríguez, Gil y García, 1996) del **mètode biogràfic** (Hernández, Sancho y Rivas, 2011; Carmen, 2000; Pujadas, 1992);
- i amb la **teoria fonamentada** (Rodríguez, Gil y Garcia, 1996; Trinidad, Carrero y Soriano, 2006; Kornblit, 2007). Metodologia aquesta última lligada al sistema de

---

<sup>8</sup> Es posa dins de la categoria d'obligatòries l'etapa d'educació infantil ja que malgrat la Ley orgànica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006*, (LOE) ni la Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. *DOGC nº 5422 de 16 de juliol de 2009* (LEC) no la recull com a etapa obligatòria, es podria dir que en la realitat, almenys els infants en el cicle de parvulari (de 3 a 6 anys) estan escolaritzats en un 100% a Catalunya.

*processament de les dades* que s'ha utilitzat per a aquesta recerca com és el programa d'anàlisi qualitativa, l'Atlas.ti, per l'elaboració de les codificacions i classificacions.

Com amb els relats de vida i amb la teoria fonamentada (Taula 1), aquesta recerca comparteix el següent sistema de fases per aproximar-se a la comprensió dels textos.

Relats de vida	Teoria fonamentada
a) Captar el sentit general del conjunt: lectures successives	a) Lectura del material
b) Reconèixer unitats de significació: utilitzar els literals de les seves paraules i identificar-los tot separant cada paraula/frase com a unitat	b) Elaboració de "codis in vivo", en brut tal qual es diuen
c) Es fa una nova versió intentant aprofundir en el concepte subjacent a les unitats anteriors. Es poden fer dues columnes: una amb les unitats de l'apartat anterior i al costat, la nova formulació fruit de la conceptualització	c) Elaboració de codis analítics
d) S'agrupen les unitats per temes per reduir i per tant, es fa una generalització de rang superior	d) Trobar codis clau, que permeten arribar al nivell teòric

Taula 1. Fases de la metodologia qualitativa compartides en aquesta recerca

L'estudi s'aparta del **mètode etnogràfic** malgrat podem dir que la investigació comparteix amb aquest mètode el fet que "intenta comprendre un sistema cultural desde el punto de vista de los que pertenecen a esta cultura" (Fortin, 1999:119), entenent com a sistema cultural el que comparteix el cos docent com a tal.

Al tractar-se d'una investigació amb metodologia qualitativa, es té present que els processos no són lineals sinó molt sovint cíclics, o que avancen en espiral, de manera que els interrogants els va generant la pròpia lectura de les dades, fruit del procés inductiu.

No s'emmarca en uns motllos predefinitos ni s'ajusta a unes fases totalment seqüencials, sinó que es mostra flexible a les necessitats de les pròpies dades i de la investigació en bloc.



## 2.5 Procediment

L'estratègia que s'ha utilitzat per poder fer operativa tota l'anàlisi de la informació recollida ha estat complexa. S'havien de poder transformar les idees expressades en un format relativament lliure, i fins i tot, amb l'ús de certes llicències literàries, amb unitats operatives que portessin a trobar elements comuns i diferenciadors sobre les pràctiques docents i els processos d'escolarització viscuts. En aquest apartat es relata quin ha estat el procés seguit de transformació de text lliure a text codificat.

### 2.5.1 Recollida de la informació

Tot l'alumnat de l'assignatura va participar en la recerca de manera que es van obtenir quaranta-set documents corresponents a les quaranta-set persones matriculades a l'assignatura. Aquests documents van ser considerats els *documents primaris* amb els que es va treballar amb el programa d'anàlisi qualitativa de dades Atlas.ti.

En aquest sentit, quan es fan cites textuais s'indiquen tres informacions: el sexe de la persona que parla, les inicials del seu nom i primer cognom, i la codificació del text treballat amb el programa d'anàlisi informàtica.

Per elaborar els textos van haver de catalogar el seu record a partir d'una dicotomia relativament simplificadora que no incerta: bons i mals models de mestres. Com a proposta té els seus avantatges, però també inconvenients.

És avantatjós ja que, per una banda, partir d'un criteri tan genèric i vague a nivell conceptual, els obligava a fer un repàs del seu passat intentant de simplificar al màxim i buscar trets molt específics que els servissin per catalogar la tasca professional de la persona a qui recordaven, de forma més o menys clara, malgrat fos estereotipada.

Aquest procediment, però, també comporta inconvenients, ja que es parteix d'un judici de valor en el que la subjectivitat de la persona que l'emet està molt present, i com a tal,

no sempre està clar què és bo o què és dolent. Assumint les limitacions de la dicotomia, es va considerar que utilitzar-la seria positiu per l'objecte de reflexió proposat en el conjunt del guió del treball<sup>9</sup>.

### 2.5.2 Tractament de la informació per la categorització

La lectura de cada document primari suggeria la creació de codis més o menys literals respecte la informació a la que feien referència. Aquests són els que s'ha anomenat com a codis "in vivo".

Aquest procediment d'anar des de la base cap amunt (*bottom-up*) permet ser fidel al text original i va permetre elaborar un primer model d'interpretació.

Aquell model inicial (Figura 4) permetia veure que, els diferents tipus d'arguments que utilitzaven per descriure la pràctica observada del bon i el mal professorat i el seu procés d'escolarització, es podia agrupar en el que es va anomenar diferents *components*, que reflectien algunes de les competències docents.

---

<sup>9</sup> Vegem sinó, un cas extrem clarificador d'aquesta idea, en el judici a l'actuació d'un mestre republicà en els inicis de la dictadura franquista, on el que és correcte, el que està bé, està sotmès a la càrrega ideològica de la persona que emet un judici de valor en un determinat context històric, polític i fins i tot, personal (Trepal i Alcoberro, 1995:50).

#### Depuració d'un mestre

RESULTANDO: Que en 25 de octubre se le formuló pliego de cargos, contestado en término legal, en que se le acusaba de que no ha profesado la Religión Católica; ha hecho propaganda en contra de ella; de que en la escuela ha hecho acentuada labor catalanista y dado las lecciones en catalán; ha envenenado las conciencias de los niños con las ideas marxistas y librepensadoras que inculcaba, enseñando la negación de Dios; de que ha militado en el Partido Socialista Unificado de Cataluña y en UGT; de que pasó voluntariamente de escuelas nacionales a las de la Generalidad; y de que ha ensalzado los triunfos del Ejército Rojo, cuyos partes de guerra leían en la escuela (...).

CONSIDERANDO: Que la gravedad de los cargos inhabilita a este maestro para educar a la juventud de la Nueva España (...).

La comisión acordó por unanimidad proponer la SEPARACIÓN del servicio y su BAJA.

Actes de la Comisión Depuradora del Magisterio de la provincia de Barcelona (1939-1940)

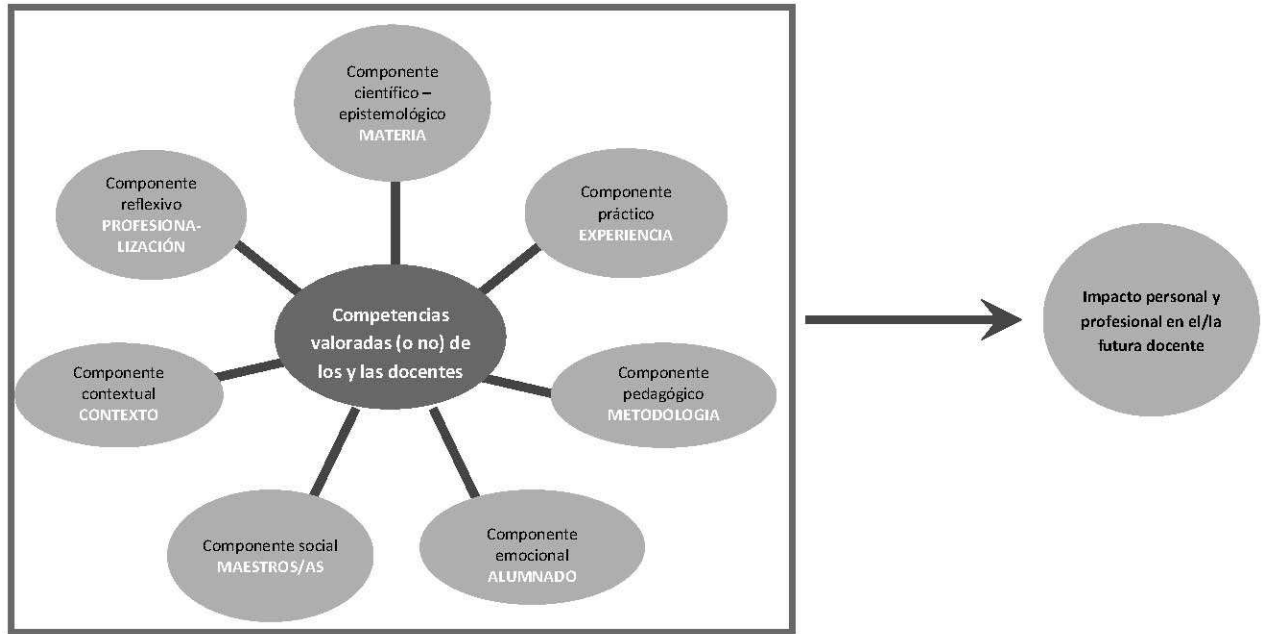


Figura 4. Model inicial d'interpretació de les competències docents (Fatsini, 2010:88)

Aquests set grans blocs, per dir-ho d'alguna manera, són les set grans temàtiques al voltant de les quals han construït els textos. Malgrat es parteix d'aquest model inicial, la relectura dels textos i aprofundiment en aquests ha portat, al final de l'anàlisi en el quart apartat, a fer una nova proposta.

És per això que en les pàgines següents es donarà el detall de tot aquest laboriós sistema de codificació i categorització per arribar a aquest nou model d'interpretació.

### 2.5.2.1 Codis, categories i components

En les taules que es presenten en aquest apartat, es pot observar de forma gràfica quina és la relació entre el **codi literal "in vivo"**, la seva **categorització** a partir de l'agrupació de diferents codis i l'agrupació final de les categories en el que s'ha anomenat **component**.

S'ha realitzat la codificació tenint en compte que malgrat partir de tres textos independents, dos d'ells compartien el motiu de la temàtica: parlar sobre mestres

concrets. En aquests casos, les taules són de doble entrada: per la columna de l'esquerra apareixen els codis literals obtinguts del repàs dels textos sobre la bona docència "B-Codi", i per la de la dreta els de la mala docència "M-Codi"<sup>10</sup>.

Les taules elaborades a partir dels textos sobre el repàs de la seva escolarització, només hi ha uns *codis* que han portat a unes *categories* i a la concreció d'un *component* final. En aquest cas, les codificacions s'han fet tenint en compte l'etapa educativa a la que estaven fent referència per poder fer les comparacions oportunes.

Quan en l'explicació no han precisat de quin tram educatiu s'estava parlant, s'ha codificat de forma global amb un codi agrupat: EI/EP/ESO<sup>11</sup>. L'existència de caselles buides significa que en el text no s'han trobat referències que es poguessin codificar en aquell tram educatiu, o en aquella categoria.

De cada component, primer es presenta una taula de síntesi corresponent als textos de la bona i la mala pràctica docent, i a continuació, si escau, una segona taula amb la categorització corresponent al text sobre la descripció del seu procés d'escolarització en les etapes obligatòries.

### ***El component contextual***

Aquest s'ha configurat després d'observar que en els textos sobre **bones i males pràctiques** es descriuen qüestions sobre el lloc on han estat com a alumnes, on es va viure aquella experiència escolar. És un component amb una alta variabilitat (molts codis i

---

<sup>10</sup> Per això, davant de cada categorització realitzada hi ha una B o una M que ens recorda que el text era d'una o altra procedència.

<sup>11</sup> Els acrònims corresponen a Educació Infantil (EI), Educació Primària (EP) i Educació Secundària Obligatoria (ESO).

diversos) i poca concreció pel fet que no tothom ha fet referència a aquests aspectes de context de l'acció educativa descrita (vegeu Taula 2).

**a) B-Context / M-Context**

S'ha posat aquesta categoria als codis que feien referència a comentaris molt genèrics sobre les característiques de l'alumnat a l'escola, comentaris sobre l'organització escolar, esment a alguna funció de l'àmbit de gestió (funcions directives) de les persones descrites.

Per tant, és l'agrupació d'informacions diverses poc significatives pel que fa a la quantitat de referències i poc concretes per configurar una categoria pròpia per separat.

El nom de *context* s'ha posat perquè són elements de l'ambient escolar on passa la descripció, i com a tals, aquest és l'element comú que comparteixen<sup>12</sup>.

En els textos de descripció de les males pràctiques han estat menys presents els codis d'aquesta categoria.

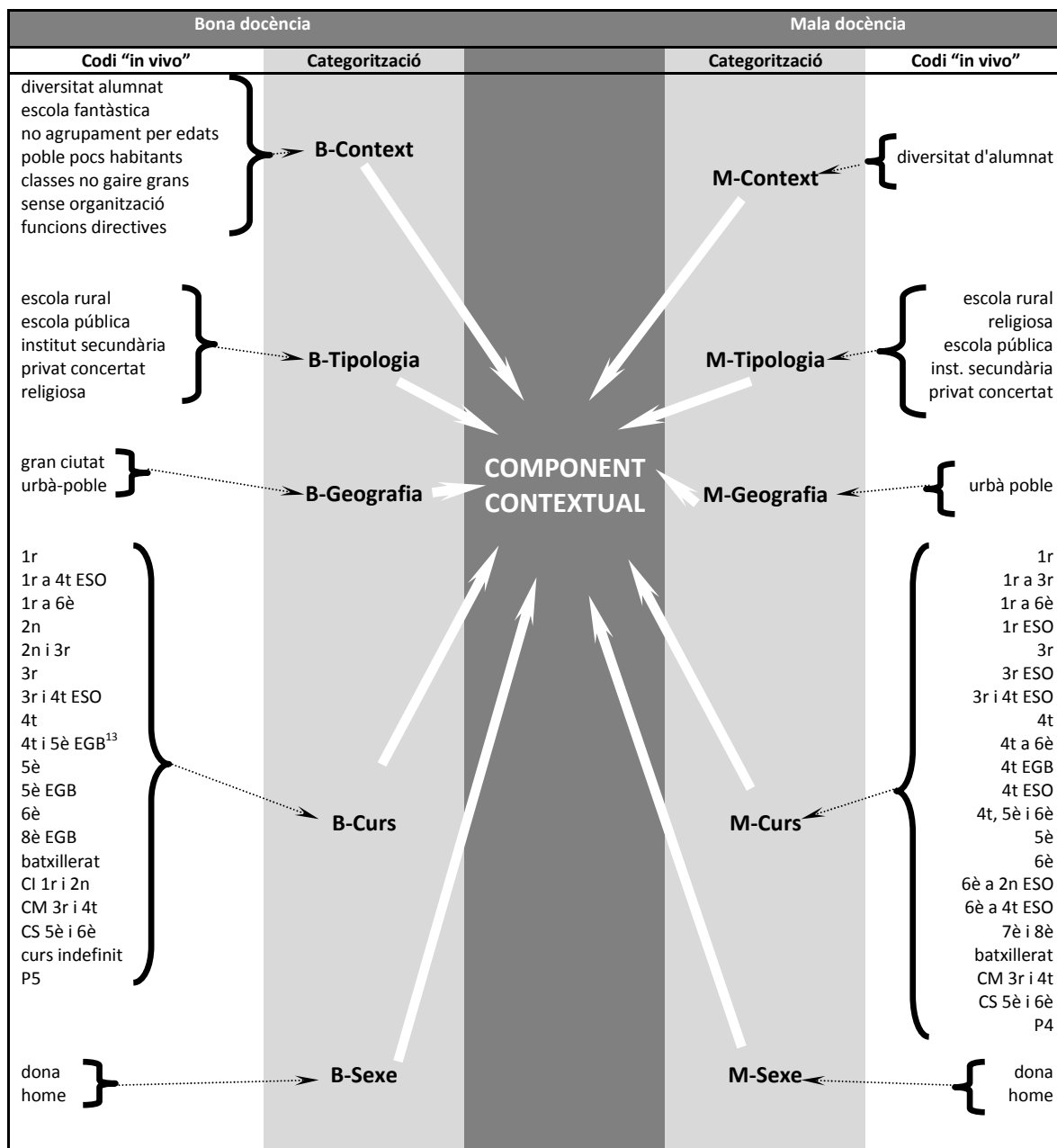
**b) B-Tipologia / M-Tipologia**

És un element que es demana en l'instrument utilitzat (preguntes obertes) i com a tal, s'ha pogut recollir si l'escola on descriuen la bona o la mala pràctica respon a una determinada tipologia escolar.

No en tot els casos s'ha pogut saber si l'escola privada concertada era confessional, però en els casos en els que ho han fet constar, s'ha codificat com a "religiosa". És una categoria molt consistent i clarament diferenciada de qualsevol altra.

---

<sup>12</sup> S'ha posat el codi "diversitat alumnat" que no té el mateix significat que "atenció a la diversitat" que apareix en el component personal, emocional. Aquí només designa una descripció genèrica de l'alumnat en relació a tota l'escola, i no a l'aula com passarà amb el codi que apareixerà posteriorment.



Taula 2. Correspondència de codis i categories en el component contextual (bona/mala docència)

<sup>13</sup> EGB o Educació General Bàsica, és l'etapa educativa que corresponia als cursos de 1r a 8è de l'educació bàsica i obligatòria en el context de la Llei General d'Educació (LGE) aprovada el 1970. L'aparició de referències a aquest tram és degut a la composició heterogènia (per qüestions d'edat) dels grups classe a la universitat. El referent del seu procés d'escolarització per algunes persones del grup és aquesta llei i no la Llei orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE) aprovada l'any 1990 i lleis posteriors -que no en modifiquen les etapes educatives-.

**c) B-Geografia / M-Geografia**

No sempre han estat suficientment explícites les referències al context geogràfic on passen les descripcions.

En molt poques ocasions han posat el nom del municipi on està situada l'escola. Quan ho han fet s'ha codificat i finalment agrupat sota l'epígraf de la categoria "Geografia".

**d) B-Curs / M-Curs**

Al citar a la mestra o al mestre també en comentaven el curs on va passar la descripció de la seva pràctica docent. Els codis recullen literalment el nivell educatiu al que fan referència i a la categoria se li ha posat el nom "curs" per aquesta raó. Com a categoria també és molt consistent.

**e) B-Sexe / M-Sexe**

Aquest és l'últim dels elements de context de la pràctica que també es demanaven en l'instrument, i recull si la descripció fa referència a una mestra o a un mestre.

Com la categoria curs i tipologia, també és molt consistent. Aquestes cinc categories defineixen el que s'ha anomenat el component contextual perquè més que definir qüestions de les persones concretes descrites, el que fan és donar pistes del lloc on han passat les experiències.

En el cas de l'anàlisi de contingut dels textos sobre el **procés d'escolarització**, els codis (Taula 3) són força similars pel que fa al contingut als de la Taula 2, però concreten millor alguns aspectes del context educatiu de la seva experiència en diferents escoles.

Es parla sobre qüestions generals del *centre* (la fama a nivell popular pels seus resultats), els aspectes de vivència de l'espai (*edificis* nous o vells, característiques dels *espais* on aprenien...) o del temps (*horaris* i com van canviant a mesura que s'avança en les etapes educatives) i altres aspectes propis de l'*organització* escolar del centre (clima, coordinacions, *ràtios*, programes propis...).

Codis "in vivo"				Categorització	COMPONENT CONTEXTUAL
EI	EP	ESO	EI/EP/ESO		
		fama/ renom a qualsevol preu		Centre	
nova creació				Edifici	
llarga			bons i mals moments, capacitat d'adaptació, esforç, estable/ bo, gaudir infància, patir canvis, temps passa volant,	Escolarització	
edifici diferent a EP, gran no mobilitat, petit, poble,	escola vella, gran, menjador conflictives, pati, variats,	barracots, canvis de classe, gran, petit, proper a EP,		Espai	
correcta,	bona, correcta,	diferent, incorrecta, preparació pel futur,		Etapa	
		expectativa prèvia		Expectativa prèvia	
ritme infant	menys ritme infant	gens ritme joves, llargs		Horari	
bon record, poc record	bon record, es recorda, escola franquista, mal record, poc record/ flaixos,	bon record, mal record, molt record, record amistats	bon record, la meua casa, poc record	Memòria	
acollidora, bon clima, rural/ coordinació docent,	bon clima, canvi d'espais aprenentatge, escola ordinària,	canvis constants: espais, recursos..., canvis direcció, programa especial estudis,	escola familiar/ càlida,	Organització	
grups grans				Ràtio	

Taula 3. Correspondència de codis i categories en el component contextual (procés escolarització)

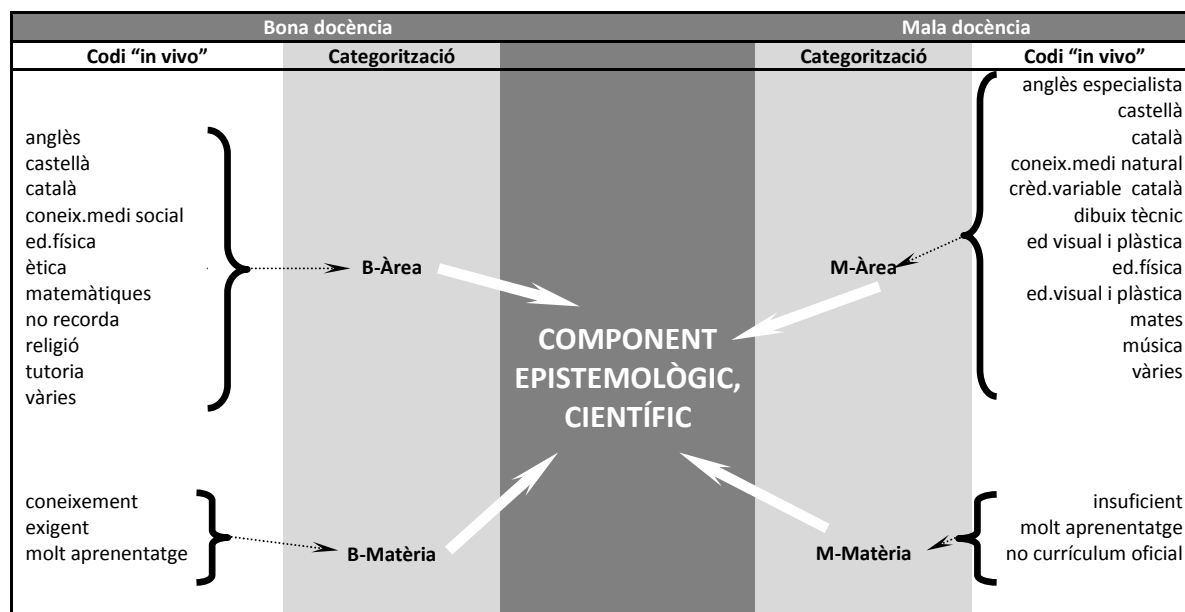
També es troben referències genèriques a tota la vivència de pas per l'escola (*escolarització* i *etapa*), o els elements més destacats en la seva *memòria* de cada moment i *expectativa prèvia* que tenien de cada etapa educativa.



Malgrat s'han posat com a codis i categories independents, cal considerar que la majoria de les categories d'aquest component fan referència a aspectes generals d'organització escolar.

### El component epistemològic, científic

Un dels arguments esperats de les pràctiques de **mestres** del seu passat era la descripció del domini dels sabers, les disciplines, les àrees curriculars. Finalment, després del buidatge només s'han configurat dues categories corresponents a aquest component (Taula 4).



Taula 4. Correspondència de codis i categories en el component epistemològic, científic (bona/mala docència)

#### a) B-Àrea / M-Àrea

Les pràctiques descrites fan referència a aspectes generals observats al llarg del temps del contacte amb una mestra o un mestre concret i en una o més àrees curriculars. Per aquesta raó s'ha categoritzat en aquest component ja que l'àrea no és només un aspecte de context sinó també la raó perquè passessin certes circumstàncies de relació entre alumnat, mestres i matèria en aquella àrea concreta.

## b) B-Matèria / M-Matèria

Aquesta categoria s'ha construït a partir de veure que dels sabers, de les disciplines, fan comentaris sobre quin era el seu grau de domini o d'exigència a l'hora d'impartir-les o, fins i tot, si consideren que eren els coneixements adequats a l'ensenyament que corresponia per l'edat de l'alumnat, la complexitat a nivell disciplinar de certs continguts d'aprenentatge o la seva adequació al currículum prescriptiu.

Quan fan el repàs del seu **procés d'escolarització** (Taula 5), s'ha observat que precisen més alguns elements en relació a aquest component.

Codis "in vivo"				Categorització	COMPONENT EPISTEMOLÒGIC, CIENTÍFIC
EI	EP	ESO	EI/EP/ESO		
arts, autonomia, competències bàsiques, coneixements, pocs continguts, recursos i estratègies,	activ.extraescolar, arts, continguts, gràcies a la família, matemàtiques, suport de la família, tècniques estudi,	activitats grupals / reflexions grup autonomia, poc arts i manualitats, prendre decisions/ eleccions,	activ.extraescolar, coneixements, religió,	<b>Aprendre</b>	
àrees	àrees	àrees, àrees: diferència categoria		<b>Àrees</b>	
	deures, obligacions,	augment de l'exigència, cal major esforç, deures,		<b>Estudi</b>	

Taula 5. Correspondència de codis i categories en el component epistemològic, científic (procés escolarització)

S'han categoritzat com a *aprendre*, ja que comenten quines són les qüestions que s'han après de les mestres i els mestres (fan referència a àrees del currículum però també a aprenentatges transversals); *àrees*, perquè esmenten l'àrea implicada i si es parlava de jerarquia entre aquestes; i finalment, la categoria *estudi* perquè com a element nou, es parla de l'esforç que significa aprendre i apareixen les referències a estudiar i els deures.

## El component pedagògic, didàctic

Més enllà de recordar les actituds, sentiments, emocions de les persones implicades en la relació educativa (alumnat i mestres), i per tant, les seves habilitats personals i socials, els textos fan referència a les habilitats tècniques del **saber fer docent** a nivell pedagògic i didàctic, directament en l'acció educativa.

També han acabat configurant una única categoria que s'ha anomenat *metodologia* com a nom de referència (Taula 6).

Bona docència		Mala docència		
Codi "in vivo"	Categorització	Categorització	Codi "in vivo"	
innovació recursos didàctics propis captar atenció implicació alumnat insistència aprenentatge senzillesa treball en equip	B-Metodologia	<b>COMPONENT PEDAGÒGIC / DIDÀCTIC</b>	M-Metodologia	descontrol aula diferència criteri no motivació rutinària, tradicional

Taula 6. Correspondència de codis i categories en el component pedagògic, didàctic (bona/mala docència)

Així, durant la lectura, s'han anat codificant aspectes com la referència a determinats usos de recursos didàctics, el paper actiu/passiu de l'alumnat a l'aula en els processos d'aprenentatge, els processos psicològics bàsics (motivació, atenció...).

També ha aparegut la contraposició de models educatius (tradicional versus innovador) o les maneres d'aprendre (individual, treball en equip...).

Repasant el seu **procés d'escolarització**, han destacat de forma més precisa alguns elements pedagògics i didàctics que destaquen com a importants del seu pas per l'escola obligatòria (Taula 7).

S'han codificat comentaris sobre l'*avaluació*, malgrat la majoria han estat només respecte una determinada tipologia d'instruments d'avaluació com són els exàmens. També han

aportat arguments sobre la *metodologia* utilitzada, és a dir, les diferents maneres de treballar a l'aula per facilitar, en principi, els processos d'aprenentatge.

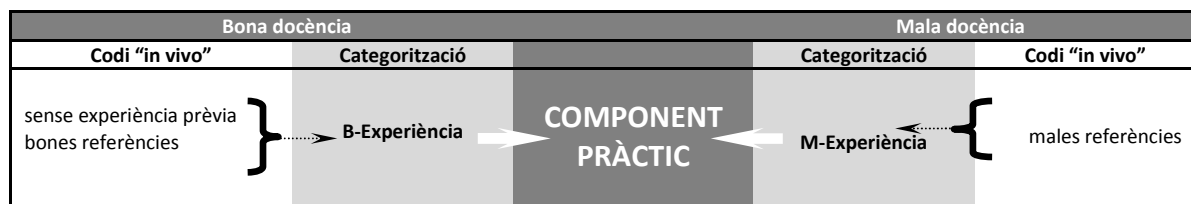
Codis "in vivo"				Categorització	
EI	EP	ESO	EI/E/ESO		
	examen notes	diferències de criteri, examen, extensa/ excessiva	proves	<b>Avaluació</b>	<b>COMPONENT PEDAGÒGIC, DIDÀCTIC</b>
contes, explicació conjunta, festes, heterogenis per edat, joc, pocs recursos, variada/ pràctica/ experimental,	at. Diversitat, canvi de ritme, càstigs, exclusió, explicació conjunta, festes/ identificació amb territori, grups per nivell, joc, memorització, no at diversitat, pocs recursos, reflexió/ no memorització, rutina/ avorriment, rutines religioses, TIC, treball en grup, variada/ pràctica/ experimental	grup protagonista/ no individu academització, at diversitat, autodidacta, divertida, mancances, memorització, molts recursos, no at diversitat, no joc, rutinari/ avorrit, TIC,	at. Diversitat, despertar interès, memorització, no at diversitat, no TIC, poder mitjans comunicació, reflexió/ no transmissió	<b>Metodologia</b>	

Taula 7. Correspondència de codis i categories en el component pedagògic, didàctic (procés escolarització)

El ventall és força ampli en la descripció de l'etapa d'educació primària, tot i que en alguns casos per criticar el desencert de certes decisions metodològiques, sobre tot aquelles que implicaven rutines, memorització, i una visió passiva de la seva participació a l'aula.

### El component pràctic

Un element que es demana, en l'instrument de recollida de la informació utilitzat en la recerca, és el grau de coneixement previ que tenien de la mestra o del mestre a qui volien descriure, ja que això podia condicionar l'expectativa que tenien sobre aquella persona. El resultat de la codificació està en la Taula 8, i s'ha observat que els arguments eren de tenir informació o no tenir-la i/o de valoració de l'acció docent d'aquesta persona abans de compartir aula amb ella.



Taula 8. Correspondència de codis i categories en el component pràctic (bona/mala docència)

Així doncs, el component pràctic pretén descriure la trajectòria professional coneguda de la persona descrita, la seva experiència laboral.

Malgrat tot, no han estat massa precises les argumentacions en aquest component<sup>14</sup>, per tant s'ha considerat que calia situar-lo acompanyant la descripció d'un component molt afí a les argumentacions del bloc anterior, el del component pedagògic, didàctic.

<sup>14</sup> De fet, en aquest apartat no s'ha realitzat la taula corresponent a la codificació a partir del text elaborat sobre el seu **procés d'escolarització**, per no haver arguments per codificar. Cal recordar que aquest component implica saber si, les mestres i els mestres de les escoles on han estat, tenien molts o pocs anys d'experiència, si havien canviat de centre, i aquesta informació de la trajectòria és difícil que estigui a l'abast de l'alumnat. En canvi, de la persona més recordada pel seu bon o mal saber fer han sabut donar més informació sobre aquests aspectes, probablement, per propi interès en la vida de la persona més que de la professió.

## El component emocional, personal

Un dels components més explícits en els textos és el que es presenta en aquest apartat (Taula 9). En tots els textos es desprenen arguments sobre el paper que recorden haver tingut com a alumnes d'**aquelles mestres i aquells mestres**.

Són relats de sentiments, actituds vers elles i ells que els despertava un determinat estat emocional que s'ha anat codificant sota diferents epígrafs que finalment s'han agrupat sota una denominació comuna en la categoria *alumnat* perquè és el que comparteixen tots ells: la referència a una vivència en primera persona del què expliquen des de la perspectiva de ser alumnes, una vivència emocional personal.

Bona docència		Mala docència	
Codi "in vivo"	Categorització	Categorització	Codi "in vivo"
alta autoestima conciliadora intervenció de la família premiar valoració de l'esforç personal atenció diversitat coneixement previ confiança paper actiu renyar, castigar saber ser i estar, valors	<b>B-Alumnat</b>	<b>M-Alumnat</b>	baixa autoestima càstig físic intervenció família no saber ser i estar, falta valors falta de confiança no atenció divers. renyar, castigar
<b>COMPONENT EMOCIONAL, PERSONAL</b>			

Taula 9. Correspondència de codis i categories en el component emocional, personal (bona/mala docència)

Tots els codis tenen com a punt de referència la vivència de la interacció educativa que s'ha tingut amb aquella pràctica docent: si es recorden valorats o no (autoestima), si se'ls valorava atenent a les seves particularitats diferencials respecte altres nenes i nens (atenció diversitat<sup>15</sup>), si se'ls valorava en l'esforç que feien en les diverses activitats

<sup>15</sup> El sentit que té en aquest component, a diferència de la "diversitat d'alumnat" codificada en el [50]

docents proposades i si es tenia confiança en les seves capacitats, si hi havia un sistema de reconeixement d'aquest esforç (premis/càstigs), si tenien un paper passiu o actiu en relació a l'aprenentatge, si sentien que estaven essent educades i educats en uns valors, si la família tenia algun paper en el com estaven a l'escola i en com aprenien.

Quan han fet el repàs de les **diferents etapes educatives** com a alumnes (Taula 10), es pot veure que fan una concreció dels aspectes de vivència emocional.

Relaten el seu comportament en relació a l'adult o en relació a la resta d'alumnes del grup (*actitud alumnat*); el record personal que s'emporten d'aquell moment de la seva vida escolar (*alumnat*); la percepció de limitacions per l'aprenentatge (*aptituds*); el paper de la família i com el recorden en relació a la infància i adolescència escolars (*família*); quin tipus de relació havia establerta amb el grup d'iguals a l'aula i com es recorda aquesta interrelació (*grup classe*).

Fan el relat del record de les habilitats personals, i per tant, de contacte d'aquelles o aquells mestres amb elles i ells (*mestra/e*); l'explicitació clara de diferents sentiments en relació a les persones, adults o infants, i en relació a l'escola en general (*sentiment alumnat*).

Finalment la categoria *transició*, que agrupa les argumentacions que han realitzat sobre els moments de canvi d'etapa, les sincronies i asincronies que han observat en la coordinació docent, línia educativa i pedagògica, relació mestres-alumnat, i altres.

Aquest component, per tant, s'ha configurat de la confluència de les argumentacions en les que aquestes futures generacions de mestres relaten diferents aspectes de la vivència emocional de ser alumnes.

---

component contextual, és que ara fan referència a companyes i companys de classe i a una actuació específica a nivell docent en relació al grup classe.

Codis "in vivo"				Categorització	COMPONENT EMOCIONAL , PERSONAL
EI	EP	ESO	EI/EP/ESO		
	falta de respecte/ rebel·lia, identificació amb escola, obedient, responsabilitat estudi,	bon comportam., bullying, falta de respecte, poc esforç, resignació, responsabilitat, responsabilitat estudi,		<b>Actitud alumnat</b>	
record, personal	record personal	record personal		<b>Alumnat</b>	
		limitacions aprenentatge		<b>Aptituds</b>	
absent motius laborals, escola com a opció,	absent motius laborals,	absent motius laborals, viure fora de casa,		<b>Família</b>	
at.div. n.e.e, bona relació/ amistats, conflictes, història de grup,	amistat, at.diversitat, bona relació, història de grup, no at. Diversitat,	amistat, cohesió grup/ amistat, grups per nivell, no at div x nivell, no at.div.cultural, residents/casos conflictius, ridiculització companys/es,	amistats, no at diversitat cultural,	<b>Grup classe</b>	
record qualitats pers.	record qualitats personals	record qualitats personals		<b>Mestra/e</b>	
passar-ho bé/ feliç tenir por/ dificultats adaptació, plorar,	adaptació ràpida, alegria/ felicitat, bloqueig social, desemparament, dificultats adapt., marca com a persona, olor de ranci, sentir-se bé, solitud, tristesa,	buidor, capacitat d'adaptació/ supervivència, inutilitat per estudis, nervis, solitud, sentir-se petit/a,	orgull, passar-ho bé,	<b>Sentiment alumnat</b>	
experiència anterior a parvulari, no experiència prèvia llar d'infants,	canvi gran, cap diferèn. d'EI, noves sensacions, por, preparació ESO,	canvi gran, etapa diferent, no preparació batx, preparació futur,	coneguda mateix centre, pitjor públiques,	<b>Transició</b>	

Taula 10. Correspondència de codis i categories en el component emocional, personal (procés escolarització)



Respecte el model inicial (Figura 4), es pot observar que s'ha precisat millor el nom d'aquest component que afecta a l'alumnat.

### Component emocional, relacional

Juntament amb el component anterior, aquest és un dels més relatats en els textos. En aquest cas (Taula 11), s'han anat codificant totes aquelles expressions que fan referència a l'actitud de les mestres i els mestres en relació a l'alumnat, per tant, el centre de l'acció descrita està en el professorat: què feia o com ho feia, però relatat des de la vivència de com es recorda haver viscut.

Per aquesta raó és un dels altres components que respecte el model inicial (Figura 4) se li ha canviat el nom per poder reflectir millor el que la relectura dels textos indicava: una vivència també emocional però ara pel que fa a la relació que mostrava aquella mestra o aquell mestre en relació al seu grup classe o a l'alumna o alumne concret<sup>16</sup>.

Bona docència		Mala docència	
Codi "in vivo"	Categorització	Categorització	Codi "in vivo"
paciència actitud positiva afectiva bondat disciplina, estricta involucrar-se personalment optimisme, bon humor	B-Mestres	M-Mestres	marcar distàncies baixa implicació comentaris inadequats dura, estricta falta respecte (insults...) falta sentit crític gens afectiva (freda, distant) inadequació del rol seriositat, inseguretat
<b>COMPONENT EMOCIONAL, RELACIONAL</b>			

Taula 11. Correspondència de codis i categories en el component emocional, relacional (bona/mala docència)

<sup>16</sup> En aquell moment es va categoritzar com a "component social" per indicar que era la relació de la mestra o el mestre respecte les altres persones. Es pensa que el canvi de terminologia explica millor el sentit del component.

Com en el cas del component emocional personal, els diferents codis "in vivo" registrats durant la lectura només han acabat en una categoria que aglutina les idees expressades en els textos i que han acabat donant la denominació del component.

En general, s'ha descrit com la **mestra o el mestre** es recorda tenint una actitud *pacient, afectuosa, implicada, positiva*. Que la relació s'estableix en base a un bon saber estar emocional gràcies a l'ús del *bon humor* o d'una actitud *optimista*, tot i que no s'oblida que és una relació asimètrica en la qual l'adult posa unes normes de *disciplina* en la relació que han de tenir i seguir.

Marcar i mantenir *actituds distants*, fins i tot tenir *faltes de respecte, no complir amb l'expectativa del seu rol...*, és a dir, l'absència d'aquestes qualitats personals i socials són també alguns dels elements que caracteritzen la presència d'aquest component en els textos.

Com també ha passat amb el component anterior, quan han fet el relat de la seva **escolarització** han concretat algunes de les qüestions que feien aquelles i aquells mestres en la interacció educativa (Taula 12).

Per una banda, apareixen diferents arguments, recollits en codis, que s'han categoritzat finalment com a *actitud mestres* ja que denoten quina era la seva posició en relació als infants. Hi ha una barreja de sentiments, habilitats personals i socials, que van mostrant un cert canvi a mesura que es va avançant en l'edat de l'alumnat. És a dir, el sistema relacional a nivell educatiu es modifica més enllà de l'adequació a l'edat dels infants i joves, ja que hi ha canvis en el com s'estableix la relació que no acaben d'estar justificats.

Un segon gran apartat d'arguments fan referència a la capacitat d'*educar* més que d'*instruir* que s'ha viscut en els diferents trams educatius. Ens parlen d'una perspectiva humana de la professió, un anar més enllà de les disciplines i del currículum per centrar-se en les persones, els subjectes educatius. És per aquesta raó que aquesta categoria s'ha inclòs en aquest component i no en l'epistemològic/científic.

Codis "in vivo"				Categorització	
EI	EP	ESO	EI/EP/ESO		
afectivitat/ atenció/ estima, centrada en l'infant, cohesió grup, il·lusió/ optimisme, acollir / donar seguretat,	acompanyament/ acolliment, afectivitat, agradables, apreci, baixar autoestima / ridiculitzar, coneixença, confiança, distant / superioritat, divertida/tit, etiquetatge, imposició de disciplina, relacions cordials, respecte,	ajut per l'aprenentatge, baixar autoestima, cohesió grup, confiança, distant / freda / objecte no subjecte, etiquetatge, falta de diàleg, falta de disciplina, impersonal, imposició de disciplina, interès, paper acompanyant, pàrquing adolescents, propera, regalar notes, relacions cordials, respecte / amistat, tenir en compte l'opinió,	estricta - exigent - disciplina, comunicació, responsable, confiança,	<b>Actitud mestres</b>	<b>COMPONENT EMOCIONAL, RELACIONAL</b>
creixement integral, emocionalment, en valors, Socialització,	només la matèria, creixement integral, curiositat pel món, en valors	creixement integral, en valors, lliçó, necessitats infant, no en valors, preparar pel futur	creixement integral, curiositat pel món, en valors, instrucció, marcar la personalitat, no en valors, obligacions, socialització	<b>Educar</b>	
bona relació família escola	bona relació família escola mala relació família escola	bona relació família escola	bona relació família escola, relació família escola	<b>Social</b>	

Taula 12. Correspondència de codis i categories en el component emocional, relacional (procés escolarització)

Finalment, es despleguen arguments que van en la línia de la perspectiva més social de la representació de les tasques docents, mostrant quina era la relació d'aquestes i aquests mestres amb altres membres de la comunitat educativa.

### El component reflexiu, professionalitzador

Aquest setè i últim component fa referència a la reflexió que va apareixent en els textos motivada pel procés d'anàlisi personal que, a mesura que anaven escrivint, realitzaven sobre la seva pròpia experiència com a alumnes en el passat i com a mestres en el futur (Taula 13).

En aquest sentit, s'ha observat que en una part de les seves argumentacions fan una introspecció a certs *aprenentatges personals* que han realitzat a l'estar en contacte amb la professió, records que tenen associats a **l'acció específica de certes persones** i que les han marcat a nivell personal.

Bona docència		Mala docència	
Codi "in vivo"	Categorització	Categorització	Codi "in vivo"
agradava anar a escola record amb afecte alta autoestima enyorança experièn.person. mestres que es senti orgullós/a trets característics (olor...)	B-Personal	M-Personal	record desagradable ets carac. (fisonomia...) baixa autoestima fracàs patiment, sentir-se malam. suport mestres externs escola
val per la professió apren. professional	B-Professional	M-Professional	apr.professional acomiadament laboral no val professió, no vocació

Taula 13. Correspondència de codis i categories en el component reflexiu, professionalitzador (bona/mala docència)

Les ganes d'anar a escola o el record desagradable que tenen d'aquesta, certs trets físics de mestres que han perdurat en la seva memòria, com s'han encomanat de determinades

maneres de ser i fer d'alguna mestra o mestre, l'enyorança que tenen o el patiment que reviu d'aquells moments de la seva vida personal, com els van marcar en la seva autoestima o com volen ser recordades i recordats per aquelles i aquells mestres que van tenir i que es sentin orgulloses i orgullosos de qui són ara i del què estan estudiant en l'actualitat.

Un últim bloc de codis recullen el que s'ha acabat categoritzant com a *aprenentatges professionals*, en els que es recullen els fragments de contingut dels textos en els que donen explicacions de com han vist exercir la professió des de la perspectiva laboral, com l'han vist sentida per les persones que han descrit i com aquestes maneres de ser i fer a nivell professional els ha encomanat una manera de veure l'ofici i una determinada pràctica docent.

De la reflexió sobre el seu pas per les diferents **etapes educatives obligatòries** (Taula 14), la categoria sexe apareix perquè al pensar en les etapes d'EI i d'EP, majoritàriament el sexe de les persones retratades era "dona", i per això s'ha codificat amb el terme *feminització*.

De tota manera, les dades sobre qüestions diferencials entre dones i homes exercint la docència, sempre que ha estat possible fer-ho, s'han presentat les corresponents a ambdós sexes.

El record del pas per l'educació obligatòria també els ha portat a descriure com amb algunes i alguns mestres hi continuen tenint relació, aspectes que s'ha categoritzat com a *relació posterior*. De tota manera, el que ha donat sentit al component reflexiu en aquest buidatge dels continguts, són les diferents referències que han anat acompanyant sobre la *professió*. Des de múltiples maneres d'expressar-ho (per això hi ha una llista llarga de codis), però que totes insisteixen en l'expectativa del rol que tenien sobre aquella persona, si aquella pràctica professional viscuda tenia o no relació amb una bona pràctica docent i algunes consideracions que fan sobre el seu propi futur exercint com a mestres.

Codis "in vivo"				Categorització	
EI	EP	ESO	EI/EP/ESO		
Feminització	Feminització			<b>Feminització</b>	<b>COMPONENT REFLEXIU, PROFESSIONALITZADOR</b>
bona praxis, bones i males pràctiques, expectativa, generalista, mala praxis, mare mestra, mare mestra EI, monges, persones joves, relació personal posterior, vocació,	admiració/reconeixement, aprendre de l'alumnat, baixa laboral, bona praxis, canvi de centre, càrrecs, expectativa, mal comportament, mala praxis, mestra/e i persona, militància política/ideologia, monges, no càstigs, no vocació, relació personal posterior, seqüeles educació anterior, treball en equip, variabilitat mestres, vells, vocació,	baixa per depressió, canvi de professorat, causa abandó escolar/ repetir curs, càrrecs, contradictori tutora vs especialista, control, especialistes, excés familiaritat, expectativa, favoritismes familiars, invisibles, mala praxis, mantenir-se en el rol/ respecte, no vocacional, problema del "sistema", sempre mateix professorat, tutoria, vocació,	aprendre dels errors, bona praxis, cohesió equip docent, expectativa, interpretar la pràctica des de l'atre rol, mala cohesió docent, mala praxis, no vocació, problema del "sistema", treball en equip, vocació,	<b>Professió</b>	
		monitora extraescolars		<b>Relació posterior</b>	

Taula 14. Correspondència de codis i categories en el component reflexiu, professionalitzador (procés escolarització)

Aquest component, no s'alimenta de la reflexió fruit del compromís ètic amb la professió que haurien d'haver fet les pròpies mestres i els propis mestres descrits, sinó la mirada interpretativa que fan futures i futurs mestres d'aquelles pràctiques sotmeses a observació. Aquesta posada en escena que retraten permet que elaborin una reflexió sobre com han vist exercir la professió per persones que, en un futur més o menys immediat seran col·legues de professió, i quines qüestions se'ls plantegen de bon inici com a irrenunciables i d'altres com a rebutjables.

### 2.5.2.2 Els usos lingüístics de determinada terminologia

A banda de la codificació realitzada a partir de les successives lectures que ha portat a la configuració del que s'han anomenat *components* de la funció docent, s'ha observat que es podia fer també una anàlisi, a nivell terminològic, del tipus de vocabulari que utilitzen per fer les seves descripcions tot fixant-nos en la presència de certs termes que es considera que tenen sentit per la recerca. És per aquesta raó que s'ha incorporat un apartat final, en l'apartat de l'anàlisi, on es fa una descripció dels usos lingüístics que realitzen dels verbs *creure* i *pensar* per detectar les seves creences explícites, els verbs *voler* i *agradar* per detectar l'expressió de desitjos, i finalment, el verb *suposar* per fer aflorar aquells aspectes que descriuen com a inseguretats o suposicions respecte l'experiència de la pràctica viscuda.

## 2.6 Consideracions ètiques

Les persones que han participat aportant els seus textos van ser informades de l'ús immediat (valoració del treball com a part de l'assignatura) i de l'ús mediat (recerca posterior) que es faria de la seva tasca reflexiva. Aquesta informació es va donar a l'aula quan es va explicar el guió del treball, però no es va precisar quan o com es faria aquesta anàlisi perquè en aquell moment només hi havia dissenyat el sistema de recollida de la informació. Cal dir que ningú es va manifestar en contra d'aquest possible ús per motius de recerca.

Pel que fa a les qüestions ètiques, es manté la confidencialitat de les dades i de les fonts d'informació, malgrat s'ha hagut d'identificar la promoció. En cas de citar fonts originals, s'ha tingut en compte l'anonimat a partir d'un sistema de codificació de la informació.

Es podria considerar que hi ha la presència de *variables estranyes* vinculades a la recerca. Poden ser considerades així qüestions com les característiques de les persones que opten pels estudis a la nostra universitat, única i particular a nivell nacional, ja que és una

universitat privada no confessional gestionada per una fundació pública; la capacitat adquisitiva de les famílies/alumnat que realitza els estudis o possibilitat d'accés a beques de realització d'estudis; la qualitat dels estudis de mestres fruit de la reconeguda tasca realitzada durant més de 30 anys en formació de mestres.

I altres específics com la situació geogràfica més o menys propera als domicilis particulars de l'alumnat o la disponibilitat d'habitatge durant els estudis, la preferència per universitats petites i menys massificades o programes específics realitzats a la Facultat d'Educació: pràctiques professionals diversificades com les que es realitzen en l'àmbit de cooperació amb Centreamèrica, en escoles rurals, la Bressola (Catalunya del Nord), a Pistoia (Itàlia), a Marroc, o últimament a Bath (Anglaterra) per citar-ne algunes. Elements tots ells i molts altres difícils de resumir, que poden ser suficientment atractius com per decidir-se per aquesta universitat.

Així mateix, també es pot considerar que en l'estudi es manifesta un *biaix* en el tipus de respostes recollides degut a la referència a la lectura del llibre que han realitzat de forma obligatòria. De tota manera, es pot dir que de la mateixa manera que els condiona per no fer al·lusions totalment lliures i absolutament personals, també els aporta algun tipus de criteri per realitzar la tasca ja que haver de triar entre tantes persones que han format part del seu patrimoni docent particular escolar, sense tenir cap element que els pogués fer de referència, hagués fet la tasca molt més feixuga.

Sense voler dir que un biaix pugui ser millor o pitjor que un altre, el que sí cal esmentar és la presència d'aquest element condicionador que afecta de forma totalment explícita als comentaris que utilitzen així com la terminologia emprada. Per exemple, Cela i Palou (2004) conviden a les noves generacions de mestres a estimar la professió, d'entrada tot estimant als infants. I aquest és un factor que transversalment, com molts d'altres, es pot trobar en totes les argumentacions que han elaborat al respecte.





### **[3. Referents on circumscriure elements teòrics per a la interpretació]**



### 3 Referents on circumscriure elements teòrics per a la interpretació

(...) Sobre todo en un país como el nuestro, donde vivimos en un régimen de opinión pública sin opinión pública, juzgo que nada hay más urgente que formar una verdadera opinión, consciente, ilustrada y vigorosa; y puesto que, sin duda, va habiendo un interés cada día mayor por estos problemas de la educación, es imprescindible ampliar, intensificar este interés (...). (De Zulueta y Robles, 2006:118).

L'ideal de l'educació en De Zulueta continua essent vigent en molts aspectes que ell relatava fa aproximadament cent anys. I aquesta preocupació sobre els temes educatius és en part la que ha portat a dissenyar aquest apartat en el que es pretindrà tenir algun punt de referència de l'opinió que tenen generada sobre la professió docent aquestes noves generacions de mestres.

En l'apartat anterior s'han mostrat totes les decisions que s'ha pres per poder fer una interpretació de la seva experiència amb la professió, relatada per escrit, en base al record d'haver estat alumnes. També s'ha fet una presentació de com s'ha agrupat i categoritzat aquesta informació per aprofundir, posteriorment, en la seva anàlisi. Ara bé, queden dubtes sobre les possibles influències externes que poden haver condicionat els propis relats.

O sigui, han descrit pràctiques docents però fan judicis de valor quan contraposen les bones amb les males pràctiques. Realment ho fan només gràcies a la lectura de suport o hi ha altres elements que els poden haver condicionat? És una pregunta de difícil resposta, perquè referents en poden haver tingut molts i diferents d'unes persones a les altres. És per aquest motiu que s'han pres de referència tres tipus de fonts de referència que, d'una manera o altra, poden explicar la visió que expressen sobre les funcions docents.

En primer lloc, un referent **popular**, és a dir, la idea bàsica i general que qualsevol ciutadana o ciutadà pot tenir sobre la professió. La font d'informació utilitzada per alimentar aquest referent ha estat la consulta de diccionaris i enciclopèdies.

Dins aquest referent es podria haver optat, per exemple, pels mitjans de comunicació social, el cinema, o altres com a fonts generadores d'informació (en el millor dels casos) i/o d'opinió (gairebé sempre) sobre la professió, però la seva anàlisi no s'ha realitzat per qüestions òbvies de magnitud.

En segon terme, s'ha optat per un referent **normatiu**, en aquest cas alimentat pels referents legals de les últimes lleis d'educació, degut a que els canvis en el partit polític de govern de l'Estat, en les últimes legislatures, ha motivat la successió de diverses lleis en l'àmbit educatiu que poden haver generat idees sobre la professió.

Finalment, s'ha considerat oportú que calia fer una mirada a un tercer referent, el **professional**, perquè des del propi àmbit professional també s'ha anat donant diferents imatges, idees, sobre fer de mestres que poden haver transcendit a la ciutadania en format notícia o informes, entre altres. Així doncs, el paper del marc teòric ha servit per poder tenir alguns elements de referència a partir dels quals es pogués interpretar la informació que s'estava analitzant.

Aquestes futures i futurs mestres fan explicacions sobre el que són bones o males pràctiques docents, o fan un repàs autobiogràfic de la seva escolarització. Tanmateix, aquestes es pot considerar que es troben circumscrites en un context històric, polític, social, que poden determinar el sentit d'algunes de les reflexions que realitzen, i que per tant, veure la informació que aporten aquestes diferents fonts i contrastar-la (Figura 5), per un sistema de triangulació (Cook, Álvarez y Reichardt, 2005; Riba, 2007; Walker, 1989), pot donar elements per a la interpretació dels textos objecte d'estudi en aquesta investigació i per conèixer la seva opinió sobre els problemes de l'educació.

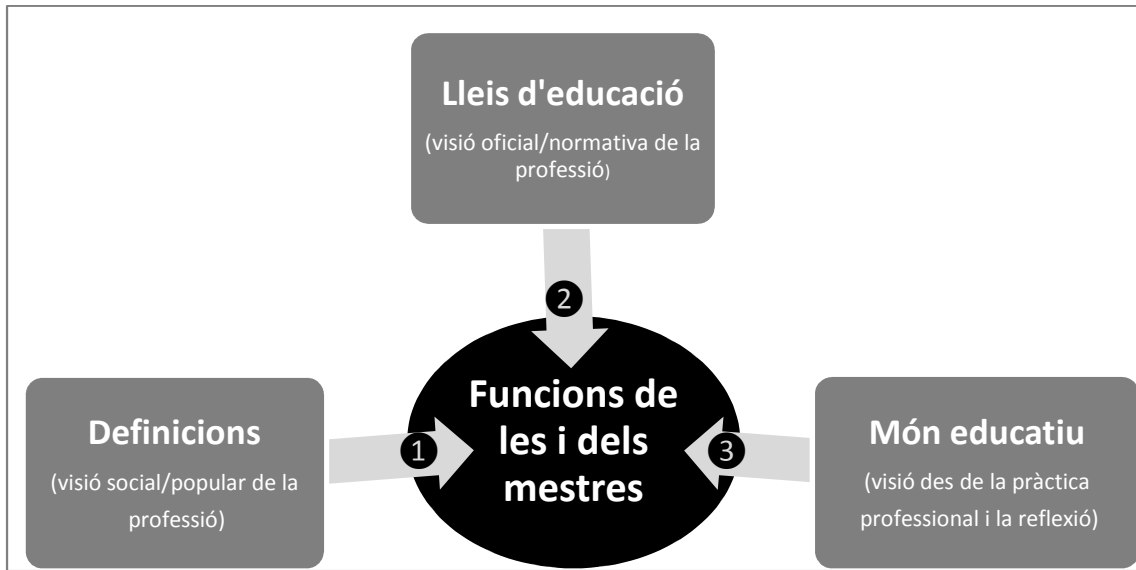


Figura 5. Fonts dels referents escollits sobre les funcions de les i dels mestres

Cal recordar que el títol de la recerca fa referència als dos protagonistes habituals en l'àmbit escolar: alumnes i mestres. *De facto*, aquests rols -intercanviables constantment a l'escola-, si ho pensem bé, actuen com a etiquetes limitadores. D'acord que ens ajuden a reconèixer als subjectes en funció d'un paper predeterminat, però també és sabut que hi ha multitud de moments en la vida escolar i educativa d'aquests infants i adults que s'escapen d'aquest etiquetatge.

Malgrat ensenyar es considera la funció per a mestres, i aprendre la funció de l'alumnat, els processos s'intercanvien o comparteixen sovint. Però una cosa sí que resulta òbvia: les mestres i els mestres han tingut tots l'experiència prèvia de ser alumnes. La recerca es fixa en les experiències d'uns quants d'aquests *alumnes* d'ençà que ara han decidit canviar de rol i situar-se a l'altra banda de la relació educativa de forma prevista, buscada i permanent. Volen ser *mestres*, la qüestió és: qualsevol tipus de mestra o mestre? Han arribat a la universitat pensant en algun possible model o mirall on reflexar-s'hi?.

Com a mínim, es podria dir que durant la nostra escolarització obligatòria hem estat en contacte amb aquesta professió durant el temps suficient com per fer-nos una imatge de qui ha de ser i com ha de ser una persona que es dediqui a la docència en l'àmbit escolar

(Marcelo y Vaillant, 2009), potser sense conèixer ben bé el que cal exigir-li però sí reconeixent quins són les accions que no ha de reproduir.

És en aquest sentit, que entra en escena la tria dels tres referents. Es podria assegurar que gairebé tothom té una representació o idea del concepte alumna/alumne, o del de mestra/mestre, i òbviament, també les persones que decideixen fer de mestres.

Aquesta representació, a més, pot coincidir en més o menys mesura, amb la literatura escrita al respecte, i entre ella, les definicions que podem trobar en diccionaris o enciclopèdies adreçats a la ciutadania en general i aquelles adreçades a persones interessades en el món de l'educació, els diferents marcs legals que regulen la professió, o altres fonts específiques fruit de la pràctica o la reflexió des de la pròpia professió.

Quan una part d'aquesta ciutadania expressa el desig de formar-se com a mestres i arriben a les facultats d'educació, algunes possibles idees prèvies que porten incorporades sobre la professió poden provenir de la imatge proporcionada d'aquests diferents referents i això és el que es passa a valorar a continuació.

Es fa una presentació dels diferents elements de contingut que cada referent aporta, per tenir-los presents durant la lectura i relectura dels textos i així descobrir elements de coincidència o d'independència respecte la visió que tenen sobre les mestres i els mestres.

### 3.1 Referents generalistes en diccionaris i enciclopèdies

#### Definicions

(visió social/popular de la professió)

1 S'entén com a referents generalistes, les fonts d'informació que provenen de diccionaris i enciclopèdies,<sup>17</sup> o bé de caràcter general

<sup>17</sup> Com que la voluntat no és fer un estudi comparatiu entre aquestes fonts d'informació, sinó descriptiu,

o bé especialitzats del món de l'educació, que situen els àmbits de la professió. Tenen l'objectiu de donar elements per conèixer quina és la definició d'*alumna/alumne* i de *mestra/mestre* que està a l'accés de qualsevol persona i, per tant, quina conceptualització es fa de les seves funcions.

Probablement ens trobem davant d'una professió amb uns rols molt coneguts via experiencial personal, però s'ha considerat que rellegir-les podia ser un bon punt de referència. Per què, realment pensaríem que una mestra o un mestre de l'escola primària té les característiques que li atribueix la definició en les diferents enciclopèdies?

### 3.1.1 Generals adreçats a la ciutadania

Si es fa un repàs a la definició<sup>18</sup> que apareix en els referents més generals (Taula 15), podem observar alguns elements que podran donar explicació de context a les reflexions efectuades en la tasca encomanada a les persones participants en la recerca.

Es comença revisant les funcions descrites per l'alumnat i després per les de mestres amb l'intent de descobrir possibles arguments que s'utilitzin en els textos per explicar la tasca docent.

Es fa el mateix procediment per les fonts generals i per les específiques, i es fa una proposta de possibles elements que es poden veure reflectits en les seves descripcions.

---

s'ha fet una tria realitzada en base al criteri de fàcil accessibilitat: o en format electrònic, o referents habituals en biblioteques públiques i/o particulars.

<sup>18</sup> S'han respectat els idiomes corresponents a cada font d'informació.

FONTS GENERALS	Alumnat	Mestres
Fabra, P. (1986). <i>Diccionari general de la llengua catalana</i> . Barcelona: EDHASA.	<b>alumne</b> -a m i f. el qui rep ensenyament (amb relació a qui el dóna, a l'establiment docent on el rep, a la matèria que aprèn).  <b>alumnessa</b> f. Alumna.	<b>mestre</b> -a <sup>1</sup> m. i f. El qui ensenya una ciència, art, ofici, o té el títol per fer-ho, professor. (...)   Aquell de qui hom es deixeble. (...)    Aquell qui, d'una ciència, art, etc., en sap per a ensenyar-ne, per a ésser pres com a model.
<i>Enciclopèdia Universal Catalana</i> . (1997). Barcelona: Planeta DeAgostini.	<b>alumnat</b> m. El conjunt dels alumnes.  <b>alumne</b> -a m. i f. El qui rep ensenyament en tal escola o de tal professor.  <b>alumnessa</b> f. Alumna.	<b>mestre</b> -a adj. Excel·lent o perfecte en la seva mena. (...) m. i f. Persona que te per funció ensenyar.    El que personalment o a través de la seva obra exerceix una ensenyança sobre els altres.    Persona de gran saviesa o habilitat en una ciència o art.    el que dirigeix el personal o les operacions d'un servei.    Allò que instrueix, alligona o ensenya.
<i>Diccionario de la Real Academia Española</i> . [en línia]. < <a href="http://buscon.rae.es/drae/">http://buscon.rae.es/drae/</a> >. [Consulta: 21 abr. 2011]	<b>alumno, na</b> . (Del lat. <i>alumnus</i> , de <i>alĕre</i> , alimentar). 1. m. y f. Discípulo, respecto de su maestro, de la materia que está aprendiendo o de la escuela, colegio o universidad donde estudia. (...) 2. m. y f. Persona criada o educada desde su niñez por alguno, respecto de este.	<b>maestro, tra</b> . (Del lat. <i>magister</i> , -tri). 1. adj. Dicho de una persona o de una obra: De mérito relevante entre las de su clase. 3. m. y f. Persona que enseña una ciencia, arte u oficio, o tiene título para hacerlo. 4. m. y f. maestro de primera enseñanza. 5. m. y f. Persona que es práctica en una materia y la maneja con desenvoltura. .../... 21. f. p. us. Escuela de niñas. <i>Ir a LA maestra Venir de LA maestra</i> 22. f. coloq. p. us. Mujer del <b>maestro</b> . 23. f. desus. Mujer que enseña a las niñas en una escuela o colegio.
<i>Enciclopèdia catalana</i> [en línia]. < <a href="http://www.enciclopedia.cat">www.enciclopedia.cat</a> > [Consulta: 21 abr. 2011].	<b>alumne</b> <sup>1</sup> Persona que rep ensenyament (amb relació a qui el dóna, a l'establiment docent on el rep, a la matèria que aprèn), deixeble, escolar, estudiant, educand. En les relacions mestre-alumne, aquest pot ésser considerat com un subjecte més o menys passiu o com l'agent més o menys actiu de la pròpia formació, segons el tipus d'educació que hom li doni.	<b>mestre</b> Persona que ensenya una ciència, art o ofici o té el títol per a fer-ho. El títol de <b>mestre</b> sol ésser determinat per l'especialitat que ensenya el qui el porta.    Persona amb prou coneixements d'una ciència, art, etc, per a ensenyar-ne, per a ésser pres com a model.    Persona de qui hom és deixeble, de qui hom pren norma, ensenyament.
<i>Enciclopedia Espasa</i> . [en línia]. < <a href="http://espasa.plenetasaber.com/default.asp?1303408542">http://espasa.plenetasaber.com/default.asp?1303408542</a> >. [Consulta: 21 abr. 2011].	<b>alumno</b> -a Persona, respecto del que la educó desde su niñez.	<b>maestro</b> -a Se aplica a la obra excelente o perfecta en su clase <b>profesor</b> -a Persona que enseña profesionalmente una materia, ciencia o arte.

Taula 15. Fonts d'informació de diccionaris i enciclopèdies d'àmbit general

En les definicions que fan referència a l'**alumnat**:

1. El masculí i el femení només està en l'entrada en el diccionari o l'enciclopèdia del terme a definir, però no es manté de manera uniforme aquesta visibilització, a nivell lingüístic, en les explicacions del terme en les diferents fonts. A més, es descobreix la possibilitat en el llenguatge, de l'al·lusió a les alumnes noies com a alumnesses. L'existència d'un terme propi només per les



noies alumnes es pot traduir o no en una riquesa a nivell d'ús dels diferents termes existents, però explicita una certa transmissió del sexe.

**Sentit en la recerca:** observació de si es fa, o no, una utilització del masculí genèric de forma habitual, per tant, desaprofitant l'ús específic del femení (i la riquesa lingüística de la llengua en aquesta denominació específica) per expressar la seva situació com a alumnes considerant els aspectes de sexe.<sup>19</sup>

2. Una descripció del rol de l'alumnat majoritàriament com a passiu a l'escola, receptor de l'acció de l'adult. En les definicions, els infants en el seu rol com a alumnes, no són descrits com allò que fan ells sinó per allò que fa l'adult en relació a ells, per tant, per via indirecta.

**Sentit en la recerca:** si es descriuen en aquesta actitud receptora i que per tant, recau el paper actiu en el professorat. Això pot portar a expressions sobre la bona o pràctica docent en funció de l'activitat del professorat i/o la de l'alumnat, i a qui atribueixen el protagonisme.

3. Ensenyar i educar són dos termes utilitzats en les definicions per parlar de l'alumnat, i al fer-ho, en el que insisteixen és en el paper del professorat i no tant en el de les persones al seu càrrec.

**Sentit en la recerca:** no es poden considerar sinònimes les expressions ensenyar i educar ja que el segon terme té un caràcter inclusor del primer, cosa que no passa a la inversa. Caldrà veure si les referències que s'expressen en els textos són a haver rebut educació o ensenyament.<sup>20</sup>

---

<sup>19</sup> Cal dir però, que a l'inici de l'assignatura on es va fer aquest treball, es comenta la necessitat de visibilització de les nenes, noies, dones en general, quan pertoqui, sempre que facin referència a persones, i això, malgrat costa molt de canviar-ho en un semestre, es nota que ho van tenint en compte a mesura que avancen els mesos i els cursos a la Universitat, almenys a la Facultat d'Educació.

<sup>20</sup> No cal dir que en l'actualitat, aquest no és un tema menor si atenem al fet que hi ha hagut un canvi en la denominació del Departament d'Educació -durant el govern del tripartit/govern d'entesa- a Departament d'Ensenyament. El canvi l'ha defensat l'actual Consellera d'Ensenyament, Irene Rigau, en diferents fòrums, fonamentant-lo en la tasca exclusiva d'ensenyar que té l'escola, les docents i els docents; mentre que l'educativa és compartida amb la família i altres agents socials. És l'aspecte d'exclusivitat d'ensenyar el que, segons el govern actual, cal defensar a nivell públic des del govern, i és coincident amb la visió que mostren aquestes fonts d'informació consultades.

4. En algunes definicions, s'atribueix aprendre la matèria com una de les tasques dels infants, en el seu rol com a alumnes.

**Sentit en la recerca:** veure si, quan descriuen el seu pas per les diferents etapes educatives, o en relació a les bones o males pràctiques de mestres en particular, s'expressa de forma explícita la relació amb l'aprenentatge de la matèria.

En les definicions que fan referència al **professorat**:

1. També hi ha una visibilització dels dos sexes en l'entrada del terme en el diccionari o l'enciclopèdia, però malgrat es tendeix a l'ús del genèric en les definicions, apareixen, encara, explicacions en masculí com a comú genèric.

**Sentit en la recerca:** similar al de l'alumnat. Observar quina és la utilització que fan del llenguatge quan parlen del professorat.

2. A diferència de les definicions d'alumnat, es fan descripcions de les accions directes que les i els mestres realitzen, i no per via indirecta respecte qui és subjecte de la seva acció.

**Sentit en la recerca:** caldria observar si en els textos descriuen al professorat en funció de l'acció que ell realitza, o de la tasca que fa l'alumnat.

3. Degut a que el terme mestra/mestre és polisèmic (a diferència del terme alumna/alumne) en les diferents definicions s'observa una certa insistència en que la persona que n'és, domina una determinada ciència o art.

**Sentit en la recerca:** observar si s'expressa aquesta característica del rol en les mestres recordades o els mestres recordats, o del procés global d'escolarització que han viscut amb diferent professorat.

4. S'arrosseguen certes accepcions que, a nivell històric han estat superades, però que encara apareixen en l'actualitat en aquestes fonts bàsiques genèriques. En aquest sentit destaquen les del *Diccionario de la Real Academia Española*, i que s'han inclòs perquè s'ha considerat pertinent destacar que

encara es conserva -com a poc utilitzada, però, existent- la definició de *mestra* com a dona, en sentit marital, d'un *mestre*.

**Sentit en la recerca:** certament, no s'espera trobar algun tipus d'al·lusió a aquest significat del terme, en les persones que participen en la recerca, ja que per edat és difícil que hagin viscut aquesta realitat a nivell històric.

5. No queda manifest en totes les definicions, degut probablement al sentit polisèmic que s'ha esmentat anteriorment que tenia el terme, que referir-se a una mestra o a un mestre sigui referir-se, també, a una persona que ha obtingut una titulació.

**Sentit en la recerca:** observar si quan fan menció a antigues i antics mestres, la titulació és un argument utilitzat (ser mestres per tenir el títol o per la relació i funció en relació a l'alumnat).

6. En cap de les definicions apareix com a al·lusió, la funció d'educar. En totes, si apareix algun terme específic de la seva funció, aquesta es redueix al terme "ensenyar".

**Sentit en la recerca:** veure si en els textos reflecteixen que la funció de les mestres i dels mestres és d'ensenyar i no d'educar<sup>21</sup>, i què reclamen o valoren del professorat que han tingut, si la seva vàlua com a persones educadores o com a ensenyants.

7. De les definicions es desprèn una importància de la funció docent molt més alta que la seva consideració social real: saviesa, domini d'un art o ciència, saber fer, ser models..., són alguns dels trets definitoris però no són els que

---

<sup>21</sup> Certament resulta curiós que en les definicions del terme *alumne/a* almenys aparegui alguna referència a que sigui "educat". En canvi, en les entrades corresponents a *mestre-a* només hi ha la referència a ensenyar i en tot cas, en l'entrada *educador-a* és on apareix descrita aquesta funció. Sembla existir una certa restricció en l'ús dels termes a nivell lingüístic, almenys en les fonts consultades com a referents.

habitualment tenen més rellevància social en el mitjans de comunicació quan es parla d'aquesta professió.

**Sentit en la recerca:** si es transmet una certa rellevància de la professió o de transcendència a l'hora de valorar la tasca professional de les mestres i els mestres.

Tots aquests referents donen una imatge de la professió, però es queden en una definició genèrica que potser es pot matisar si el diccionari o enciclopèdia és del propi àmbit. Això és el que es presenta en l'apartat següent.

### **3.1.2 Especialitzats en l'àmbit de l'educació**

Es consideren fonts especialitzades, aquelles que realitzen la mateixa tasca que les obres generalistes però que estan centrades en un àmbit determinat, en aquest cas, el món de l'educació (Taula 16). S'han seguit els mateixos criteris que amb els referents de les fonts d'àmbit general. És poc probable que aquestes futures generacions de mestres hagin pogut tenir algun contacte amb aquests recursos abans de la seva elecció professional, però es consideren interessants per conèixer quines són les capacitats, funcions, actituds que s'esperen d'alumnat i professorat, des de la pròpia professió, ja que aquestes, transcendeixen a nivell públic i general<sup>22</sup>.

És interessant fer notar que són molt més concretes pel que fa a la tasca que s'espera que faci una mestra o un mestre, i en aquest sentit, es pot obtenir un barem per comparar les explicacions que aporten aquestes futures i futurs mestres.

---

<sup>22</sup> Només indicar que o bé directament, o indirectament, la majoria de la població té contacte amb infants en edat escolar i amb les institucions on s'escolaritzen.

### 3. Referents on circumscriure elements teòrics per a la interpretació

FONTS ESPECIALITZADES	Alumnat	Mestres/Professorat
<i>Diccionario de las Ciencias de la Educación.</i> (1983) Vol.I i Vol.II. Madrid: Ed. Santillana.	<b>alumno.</b> (Del lat. <i>Alumnus</i> , de <i>alere</i> , alimentar). Persona criada o educada desde su niñez por alguien, respecto de éste.// Cualquier discípulo, respecto de su maestro, de la materia que está aprendiendo o de la escuela, clase, colegio o universidad donde estudia.	<b>maestro.</b> (Del lat. <i>Magister</i> , jefe, maestro). Persona de autoridad en algún campo y que, por ello, influyen en la formación de los demás.(...) Etimológicamente son distintos los conceptos de m. y <i>educador</i> (V.); m. es el que imparte una enseñanza determinada, dirigiendo su actuación a la formación de determinadas aptitudes intelectuales o habilidades profesionales. El <i>educador</i> se dirige a la formación integral y se centra sobre todo en la formación del carácter. No obstante, hoy se utilizan los dos términos indistintamente, ya que el uso de un tercero, <i>profesor</i> (V.), se refiere más específicamente al que proporciona sobre todo conocimientos; es decir, contenidos instructivos. Las dos notas que de siempre han caracterizado al m. son la <i>autoridad</i> que presupone superioridad en su materia, y el <i>amor</i> , que se traduce en entrega voluntaria.
Monés, J. (1987). <i>Diccionari abreujat d'educació.</i> Barcelona: Graó.	<b>alumne –a</b> Qui rep l'ensenyament. En les relacions mestre-alumne, aquest es pot considerar com a subjecte més o menys passiu o bé com a agent actiu d'autoformació, segons quina sigui la concepció de l'ensenyament que s'adopti.	<b>mestre –a</b> 1. Persona que ensenya un art, una ciència o que està titulat per fer-ho. 2. Persona de qui hom és deixeble i pren la norma, les ensenyances. <b>M. de minyons</b> (o <i>d'escola</i> o simplement <i>mestre</i> ). Persona encarregada d'impartir ensenyament primari, avui general bàsic. El títol per exercir aquesta professió l'atorguen les escoles normals o escoles de formació del professorat d'EGB. A la Grècia clàssica el <b>m.</b> d'ensenyament primari i secundari rebia el nom de <i>didaskalos</i> ; a Roma era anomenat <i>litterator</i> i <i>paidagogicus</i> el que ensenyava moral als infants.
Saavedra R., M. S. (2001). <i>Diccionario de Pedagogía.</i> México: Editorial Pax.	<b>alumno</b> Del latín <i>alumnus</i> , que quiere decir alimentar, se denomina así a la persona que es educada por alguien. Equivale al discípulo de un maestro que le enseña un determinado saber.	<b>maestro</b> Deriva de <i>magíster</i> , que significa grandeza y poder. Maestro es la persona que ha destacado ampliamente en un campo de la cultura, de tal modo que influye en la educación y en la formación de la personalidad de quienes se relacionan de algún modo con él o con su obra. La atribución más conocida es la que se da a quien dedica su trabajo a la acción educativa. Se trata de una persona que tiene autoridad moral, profesional y afectiva tan relevante que es capaz de influir sobre otros, quienes reconocen en él a un guía que puede dirigir y orientar, en virtud de su manifiesta superioridad en un determinado campo del conocimiento y de la actividad humana.
Luzuriaga, L. (2001). <i>Diccionario de pedagogía.</i> Buenos Aires: Ed. Losada, 3ra ed.	<b>alumnos.</b> El alumno es el sujeto de la educación escolar. (...) Al alumno no se le puede considerar hoy como un sujeto pasivo, sino como el agente activo de su propia educación.(...) Finalmente, el alumno no es solo un escolar, sino un niño o un joven con necesidades y aspiraciones propias, que es necesario atender con el cuidado que aquéllas requieren.	<b>maestro</b> (Véase Educador) <b>educador.</b> (...) él constituye el órgano esencial de la educación. En la actualidad lo es tanto más cuanto más compleja es la función educativa, que supone una serie de conocimientos y destrezas pedagógicos y una cultura general muy amplia, difícil de alcanzar para los no preparados profesionalmente en la actividad educativa. A más de esto, la función de la educación exige una serie de condiciones personales que no todo el mundo posee. Entre ellas se cuenta en primer término una vocación manifiesta por la educación, simpatía y afecto por la infancia y la juventud, un carácter amable y atractivo y un gran sentido social y humano. El educador de carácter autoritario, seco, incomprensivo, o el excesivamente blando o indolente no podrán realizar bien nunca la actividad educativa. Evidentemente, es muy difícil reunir todas las condiciones que se requieren para ser un buen educador.

Taula 16. Fonts d'informació de diccionaris i enciclopèdies especialitzades de l'àmbit educatiu

En les definicions que fan referència a **l'alumnat**:

1. En la majoria dels documents consultats apareix el masculí genèric en la denominació de l'alumnat, ja en l'entrada del terme en el diccionari o enciclopèdia. S'observa una menor sensibilitat per la visibilització de les nenes en els documents específics de l'àrea d'educació.

**Sentit en la recerca:** com en els generalistes, observar quin ús fan del llenguatge, incluiu o no, per denominar les accions que recorden de nenes i nens com a alumnes.

2. Hi ha una manifesta dependència de qui aprèn, l'alumnat, respecte qui l'educa o ensenya.

**Sentit en la recerca:** observar si expliquen la seva relació amb el professorat en aquest sentit de dependència de l'adult o de responsabilitat d'aquest respecte a elles i ells.

3. Algunes definicions fonamenten el rol de l'alumnat en el paper d'aprendre una matèria que és ensenyada.

**Sentit en la recerca:** si com en el cas de les fonts generals, es comenta la funció d'aprendre coneixements disciplinars.

4. En algunes definicions es comenta la diferència de rol que té l'alumnat en funció de l'acció de qui l'ensenya, o més passiva o més activa, en l'aprenentatge.

**Sentit en la recerca:** si es descriu a l'alumnat en un rol passiu o en un rol actiu, en funció de l'opció metodològica del professorat a qui recorden.

5. Almenys en una definició, es fa referència a una visió holística de l'infant, com a persona que té necessitats "pròpies" més enllà de les suposades instructives.

**Sentit en la recerca:** si recorden el seu pas escolar com a persones que han rebut assistència en aquestes necessitats, si les han trobat a faltar...

En les definicions que fan referència al **professorat**:

1. Igualment com passava en el cas anterior, les entrades estan majoritàriament en masculí i no inclouen la visibilització de les noies, fent una opció excloent d'aquestes en el llenguatge.

**Sentit en la recerca:** el mateix que el que s'ha exposat per l'alumnat.

2. En algunes definicions apareix el terme "autoritat", en el sentit de reconeixement de la seva tasca conformadora a nivell personal, social, cultural, de les persones que té al seu càrrec.

**Sentit en la recerca:** si recorden a un perfil de mestres que mantien l'autoritat a la seva aula o bé, si es recorden per actuar de forma autoritària<sup>23</sup>.

3. En aquestes fonts és més explícita la diferenciació entre mestres, educadores o educadors, i professorat. Es matisen més les seves característiques en relació a les fonts generals. S'apel·la a una acció integral en relació als infants, com a alumnes.

**Sentit en la recerca:** quins són els termes utilitzats per parlar d'aquests professionals: mestres, educadores o educadors, professores o professors, i si es fa en funció dels atributs exposats en la definició.

4. Es relaciona el rol professional d'ensenyar, ser mestres, amb qui ha obtingut un títol que el qualifica com a tal.

**Sentit en la recerca:** si apareix en el contingut de les seves reflexions, la relació mestres=titulació o si van més enllà.

5. Es parla de la figura de la mestra o del mestre com a influent en la personalitat o en el caràcter de l'infant.

---

<sup>23</sup> Es parteix de la idea que tenir autoritat a l'aula o imposar-la (autoritarisme) no tenen res a veure. La primera es considera com a desitjable, la segona, com a rebutjable.

**Sentit en la recerca:** si els records que expliciten fan referència a aquesta influència, de mestres del seu passat, en elles o ells.

6. S'esmenten les característiques que hauria de tenir una mestra o un mestre, però també la dificultat de tenir-les totes. Interessant que en el diccionari de Luzuriaga (2001) es faci referència a la gran dificultat per poder ser un "bon educador". L'ús del qualificatiu marca quina és l'expectativa desitjada del rol professional.

**Sentit en la recerca:** Si defineixen com a bons (i per defecte, mals) perfils professionals en funció de tenir les característiques: coneixements i destreses pedagògiques; cultura general àmplia; i condicions personals com vocació, simpatia i afecte per la infància i joventut, caràcter amable i atractiu, sentit social i humà.

Com a síntesi dels continguts d'aquest bloc, es presenta la taula següent (Taula 17) en la que s'agrupa de forma visual, el resultat de la lectura i anàlisi dels referents generals i els especialitzats.

REFERENTS GENERALISTES I ESPECIALITZATS EN DICCIONARIS I ENCICLOPÈDIES	
Trets definitoris de l'Alumnat	Trets definitoris del Professorat
<p><b>Diccionaris/Enciclopèdies generals</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- masculí genèric, o no</li> <li>- descripció passiva del seu rol, o no</li> <li>- rebre educació o rebre ensenyament</li> <li>- aprenentatge de matèries/coneixements</li> </ul>	<p><b>Diccionaris/Enciclopèdies generals</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- masculí genèric, o no</li> <li>- descripció activa del seu rol, o no</li> <li>- mestres com qui sap, qui domina la matèria</li> <li>- mestres són qui n'ostenten el títol</li> <li>- mestres: educadors/es o ensenyants?</li> <li>- transcendència de la tasca docent?</li> </ul>
<p><b>Diccionaris/Enciclopèdies especialitzades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- masculí genèric, o no</li> <li>- dependència de l'adult</li> <li>- aprendre matèria</li> <li>- paper actiu/passiu segons metodologia docent</li> <li>- atenció a necessitats personals i no només instructives</li> </ul>	<p><b>Diccionaris/Enciclopèdies especialitzades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- masculí genèric, o no</li> <li>- mestres amb autoritat, o autoritaris</li> <li>- mestres, educadores o educadors, professores o professors</li> <li>- mestres = titulació, o no</li> <li>- influència en la personalitat o caràcter de l'alumnat</li> <li>- bona mestra o bon mestre: qui té coneixements i destreses pedagògiques; cultura general àmplia; i condicions personals com vocació, simpatia i afecte per la infància i joventut, caràcter amable i atractiu, sentit social i humà.</li> </ul>

Taula 17. Síntesi de les fonts d'informació genèriques i especialitzades



Com a conclusió d'aquest primer bloc d'informacions utilitzades per la triangulació, podem comentar que pot haver coincidències o divergències amb aquesta mirada social popular sobre la professió docent, en les reflexions d'aquestes futures i futurs mestres.

**Sentit en la recerca:** Pot estar latent, de forma més conscient o més inconscient, una visió de paper predominant de la docent o del docent a l'aula, de tenir la responsabilitat d'ensenyar, i que la manera en com ho faci, pot determinar diferents maneres de veure com ser alumnes a l'escola, i per tant, de recordar-les de forma positiva o negativa.

### 3.2 Referents específics del llegat de les lleis d'educació

#### Lleis d'educació

(visió oficial/normativa de la professió)

2

S'entén com a referents específics el retrat de la professió en el marc legal, amb l'objectiu de recuperar el llegat que, de les diferents lleis d'educació<sup>24</sup>, es desprèn de la funció del professorat en cada moment històric.

S'han recuperat les descripcions d'aquesta funció des de la Llei d'instrucció pública de 1857 (coneguda com llei "Moyano" per qui la va impulsar) ja que a l'estar vigent fins l'any

<sup>24</sup> Per facilitar la lectura s'utilitzaran els acrònims corresponents a cada llei segons el quadre següent:

Llei Moyano	Ley de Instrucción Pública, sancionada por S.M., en 9 de septiembre de 185. Madrid: Imprenta Nacional, 1857.
LGE	LEY 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE Núm. 187, 6 de agosto de 1970, p.12525-12546).
LOGSE	LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE Núm. 238, jueves 4 de octubre de 1990, p.28927-28942).
LOCE	LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE Núm. 307, martes, 24 de diciembre de 2002, p.45188-45220)
LOE	LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE Núm.106 , jueves 4 de mayo de 2006, p.17158-17207).
LEC	LLEI 12/2009, del 10 de juliol, d'educació (DOGC 5422 – 16-7-2009, p.56589-56682).

1970, s'ha considerat que podia tenir influència en la tipologia de professorat que haurien tingut com a mestres a les etapes d'educació obligatòria.

Les diferents concepcions de l'educació han anat lligades als moments polítics i històrics, i permeten observar una evolució en la configuració de les condicions i dels sabers necessaris per exercir la professió, així com les limitacions que els propis contextos exercien en aquesta, com per exemple, vers la igualtat d'accés a l'escola per part de les nenes respecte els nens, tal i com s'evidencia clarament en l'articulat de la Llei Moyano.

Recordem que, és a partir d'aquesta normativa legal, que és possible una certa professionalització de la formació de les dones en les Escoles Normals femenines, per tant, accés a uns estudis semblants als dels seus homònims masculins, podent aspirar a quelcom més que a restar ignorants al coneixement, menys a la costura (Cortada, 2006).

En aquest apartat, s'intentaran veure els aspectes de les lleis, bé sigui a nivell quantitatiu, bé sigui a nivell qualitatiu, que donin pistes sobre algunes de les qüestions que en els escrits es comentin.

Què esperen que ha de fer una mestra o un mestre va lligat al que se li demana com a funcions que corresponen a la professió, en base a determinats paradigmes pedagògics i psicològics, però també en base a les polítiques educatives vigents en cada moment.

### **3.2.1 Elements d'interpretació des d'una anàlisi quantitativa**

S'analitza en primer terme el propi llenguatge de la llei: quins termes s'utilitzen per designar als protagonistes de l'acció educativa a les escoles, amb quines freqüències i si es poden comentar aspectes atribuïbles a qüestions de gènere. Segons es pot extreure d'una revisió quantitativa del contingut de les lleis (Taula 18), el terme *alumno/alumne* apareix com el referent inclusor, convertint-se el masculí genèric en el que representa a d'ambdós sexes. Només en el cas de la LEC, també apareix el terme per esmentar a les associacions de mares i pares "d'alumnes", i les associacions "d'alumnes".

L'al·lusió a les *nenes* com a alumnes apareix només a la LOE i a la LEC. En l'actual llei vigent espanyola, cal comentar que el terme femení (en plural) apareix abans del masculí plural en 4 de les 11 ocasions en les que es cita. Es podria dir que no és fins aquests últims referents legals, en l'àmbit educatiu, en el que ha "calat" la idea de la necessària visibilització que s'ha de fer de les nenes en l'entorn escolar, fruit dels diferents corrents del feminisme que aposten per allunyar-se del sexisme i androcentrisme en la llengua (Martín y Gómez, 2004).

	"Moyano"-1857	LGE-1970	LOGSE-1970	LOCE-2004	LOE-2006	LEC-2009
<b>Alumno(s)-Alumne(s)</b>	74	111	64	178	198	262
<b>Alumna(s)-Alumna</b>	0	0	0	0	11	10
<b>Alumnado-Alumnat</b>	0	3	6	3	106	8
<b>Maestro(s)-Mestre(s)</b>	61	4	23	6	24	16
<b>Maestra(s)-Mestra</b>	24	0	0	0	0	0
<b>Profesorado-Professorat</b>	17	54	28	41	84	103
<b>Docente(s)-Docent</b>	0	107	74	120	148	271
<b>Sexo(s)-Sexe(s)</b>	5	2	6	1	6	2
<b>Niño(s)-Nen(s)</b>	24	7	15	9	14	0
<b>Niña(s)-Nena(es)</b>	7	0	1	0	6	0

Taula 18. Síntesi quantitativa de les aportacions de les lleis d'educació

Com a incís, comentar que s'observa una tendència creixent a l'hora d'esmentar als infants com a alumnes (recordem que són els subjectes sobre els quals gira tota normativa que es vulgui realitzar en l'àmbit educatiu), a mesura que ha anat passant el temps, tret de en la LOGSE, en la que en el llenguatge legislatiu és on menys referències es fa a aquest terme (64 citacions).

Si bé l'ús del masculí genèric és la tònica general pel que fa a l'ús del llenguatge, cal comentar que també a mesura que ha anat avançant el temps històric, la fórmula del plural inclusor va prenent més força. Vegeu sinó el cas de l'ús dels termes "alumnat", "professorat" o "docent" per veure que en les successives lleis, augmenta en nombre el

seu ús, de manera que les nenes i les mestres o professores s'hi poden sentir representades, també, a nivell lingüístic.

Tanmateix, no tot podria tenir una lectura relativament positiva. Va desapareixent l'ús del masculí genèric quan en les lleis es refereixen a les i als mestres, però encara segueix essent un terme utilitzat per designar a ambdós sexes, i sinó, cal fixar-se que en cap moment, i en cap llei s'esmenta a aquest col·lectiu professional en femení. L'excepció podria ser la Llei Moyano, però si situem el moment històric en el que va aparèixer, es pot entendre que les explicacions a les dones mestres no les fa per situar-les en pla d'igualtat als homes sinó justament al contrari<sup>25</sup>.

En els fragments on són esmentades, s'hi poden llegir les diferents desigualtats a les que estaven sotmeses les dones mestres en relació a l'accés a la seva formació, als estudis que podien impartir, a la limitació de la seva acció pedagògica al col·lectiu de nenes, o la submissió a diferències evidents en les seves condicions laborals (tipologia escolar, condicions dels equipaments, remuneració salarial...), sempre en menor categoria respecte els seus homònims masculins<sup>26</sup>.

L'ús de la paraula "docent" és modern i escassament utilitzat per definir a les persones com a professionals. La seva presència en les lleis té una tendència a l'alça, però perquè s'utilitza associat als termes: programació, centres, cossos, funcionaris, pràctica, instal·lacions, experiència, exercici, mèrit, personal, tasques... No s'entrarà en la discussió dels termes Mestres o Professoras/Professors, perquè s'entén que no és el lloc on li

---

<sup>25</sup> "Art.114 El Gobierno procurará que se establezcan Escuelas normales de Maestras para mejorar la instrucción de las niñas; y declarará *Escuelas-modelos*, para los efectos del art. 71, las que estime conveniente, previos los requisitos que determinará el Reglamento." En aquest article, per exemple, es deixa constància de que les dones que volen ser mestres necessiten una formació diferenciada tenint en compte també l'alumnat a qui havien d'atendre (nenes).

<sup>26</sup> "Art.194 Las Maestras tendrán de dotación respectivamente una tercera parte menos de lo señalado a los Maestros en la escala del art. 191." En l'exemple es constaten les diferències degudes a una segregació salarial.

correspon tot i que es pot recordar que “desde los años 70 y hasta tiempos recientes, se incluían bajo la denominación única de *profesores* a todos los docentes; ahora, a partir de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), la denominación de *maestro* corresponde a quienes ejercen en las etapas Infantil y Primaria, como lo fuera antes de la ley del 70, siendo la de *profesor* para el resto de las enseñanzas” (Moreno, 2011:9).

Quan en les lleis apareix el terme sexe, en el cas de la Llei Moyano ho fa clarament per matisar les característiques específiques de l'escola segregada que s'hi impulsa (per tant, no mixta). Pel que fa a la LGE, les referències que s'hi fa, a nivell explícit en els dos casos on apareix el terme, és que cal matisar els programes, les orientacions y la metodologia segons el sexe<sup>27</sup>. Recordem que aquesta llei es va aprovar en un moment històric en el que estava justificada a nivell social la diferenciació de tracte en funció del sexe. En la resta de lleis, des de la LOGSE, l'aparició del terme és una explicitació del respecte a la igualtat de drets de nenes i nens en l'àmbit d'accés a tots els recursos escolars i educatius.

Les freqüències d'ús del terme “nen” respecte el de “nena”, són un altre termòmetre de l'ús androcèntric del llenguatge en les lleis, tot i que cal fer matisacions. En la Llei Moyano queda clara la referència femenina degut a que hi ha una diferenciació entre l'educació rebuda per les nenes<sup>28</sup> respecte els nens i això calia matisar-ho bé amb el llenguatge, però

---

<sup>27</sup> “**Art.17 Dos.** Los programas y orientaciones pedagógicas serán establecidos por el Ministerio de Educación y Ciencia con la flexibilidad suficiente para su adaptación a las diferentes zonas geográficas y serán matizados de acuerdo con el sexo.(...)”. La llei deixa clara la funció docent diferenciada d'homes i dones mestres.

<sup>28</sup> “**Art.5** En las enseñanzas elemental y superior de las niñas se omitirán los estudios de que tratan el párrafo sexto del artículo 2 y los párrafos primero y tercero del art. 4, reemplazándose con: Primero. Labores propias del sexo. Segundo. Elementos de Dibujo aplicado a las mismas labores. Tercero. Ligeras nociones de Higiene doméstica”. Queda clar i explícit que certs continguts només els han de treballar les nenes a l'escola en relació al rol de gènere atribuït a nivell social.

**Art.103** Únicamente en las Escuelas incompletas se permitirá la concurrencia de los niños de ambos sexos en un mismo local, y aun así con la separación debida.”

també hi ha moments en el text en el que, quan són coses comunes que els afecten a ambdós, nenes i nens, s'utilitza el terme masculí com a genèric. Aquesta és la fórmula habitual també en les altres lleis, amb el matís per la:

- a) LOGSE en la que hi ha un cas totalment anecdòtic (dels 15) en el que el masculí només designa als nois;
- b) la LOE, en la que hi ha diferents formes de citar el masculí ja que de les 14 citacions, en 4 casos, el femení plural també es cita i es posa abans que el masculí, en 2, el plural masculí va primer i en els 8 restants, el masculí és genèric per ambdós sexes.

La sensibilitat per les qüestions relatives al gènere ha arribat a les comissions redactores de les lleis, però sembla ser que amb diferències de criteri i no sempre, amb el "criteri de gènere" ben present. És per tot això que es pot entendre quan trobem al·lusió explícita a les nenes: en la Llei Moyano, per concretar-ne la seva educació específica (exclusió respecte els nens i diferent accés al coneixement); que en la LGE no apareguin cap vegada, tot i que sí apareix el terme "secció femenina" (recomanacions del "movimiento"); que en la LOGSE només aparegui una vegada i com a acompanyant del terme "niños", per tant en una i escassa al·lusió als dos sexes; o que finalment en la LOE s'hi faci referència, però amb el joc de posicions que s'observava en l'ús del terme en masculí (el femení esmentat primer en 4 dels 6 casos, i el masculí primer, en els altres dos). En la LEC no s'hi troba cap referència explícita als termes nena, nen, noia o noi.

En conclusió, aquest repàs quantitatiu ens porta a considerar que, el llenguatge en el que estan redactades les lleis, ha anat avançant, en certa manera, cap a la superació d'una visió totalment androcèntrica, cosa que ens n'alegrem, però que queden manifestes encara moltes barreres a superar, i començar pel llenguatge podria ser la més fàcil. No

---

obstant, encara s'observen certes reticències, a nivell polític, a mostrar-se sensibles a aquest canvi de paradigma. I la qüestió és que, si des del propi nucli educatiu no s'empenyen iniciatives cap al canvi, difícilment aquest s'impulsarà des de fora.

Les noves generacions de futures i futurs Mestres que van arribant a les universitats, si han rebut una educació en la que la coeducació hagi estat present, sigui quina sigui la magnitud en la que es pugui desplegar el terme, no serà gràcies a les tímides passes que el marc legal ofereix, sinó a la voluntat d'equips de mestres que saben que hi ha decisions que estan en les seves mans, i que la llei només és un marc vague i difús on trobar els referents necessaris, però no suficients per avançar. S'haurà de veure si en els textos s'observen aquestes tímides passes en relació a una veritable experiència escolar en relació a algun aspecte de la coeducació en els centres educatius.

### **3.2.2 Elements d'interpretació des d'una anàlisi qualitativa sobre la funció docent**

“Ganar el futuro de la educación en nuestro país pasa, pues, por atraer a la profesión docente a los buenos estudiantes y por retener en el mundo educativo a los mejores profesionales” (LOCE, 2004:45190). En aquest fragment, de l'apartat *Exposición de motivos* de la llei, es mostra clarament quina era l'expectativa del govern polític de llavors sobre el perfil del professorat, i s'expressa una idea interessant alhora que inquietant: les noves mestres i els nous mestres haurien de ser persones amb bons expedients escolars, com a garantia de base, i aquest es considerava un bon sistema de reclutament de professorat.

Es partia del supòsit que tenir bons expedients acadèmics és un indicador favorable per ser bona o bon ensenyant en el futur. Ara bé, expedients obtinguts amb quines tipologies de mestres? I amb quins instruments d'avaluació? Probablement tothom coneix a “males” o “mals” estudiants que no van brillar pel que fa a resultats però no per una qüestió de capacitats.... És doncs una bona mesura? Per tots els casos?

Aquesta visió dels bons expedients escolars no és nova ja que també la va recollir Benejam (1986:67) arrel de la seva investigació sobre la formació de mestres on expressa que comparteix la idea que “el maestro no puede ser una persona poco dotada intelectualmente y con *buenos deseos*”, és a dir, només essent una persona que se sent motivada i amb molt bones voluntats però sense preparació.

Així mateix actualment, amb matisos, es pot pensar en el que països com Finlàndia promou, ja que ha optat per garantir una professió docent reconeguda socialment alhora que ha aconseguit que els estudis de magisteri tinguin la consideració de durs o difícils (com en el nostre context es diria de les enginyeries), de manera que no tothom que vol accedir-hi té plaça, per la qual cosa, també hi ha una selecció entre les persones aspirants als estudis.

No cal dir que aquestes tres perspectives (la de la LOCE, la que els anys 80 recollia Benejam o les que actualment es practiquen a països amb resultats excel·lents en les proves com PISA<sup>29</sup>), malgrat apunten en la mateixa direcció, no responen a una mateixa perspectiva ideològica.

I en aquest sentit, les declaracions d'intencions de cada llei són també una expressió de la ideologia en política educativa del sistema legislatiu en cada moment històric.

Per l'objectiu d'aquesta recerca, més que analitzar la significació del contingut i del discurs que cada llei ha aportat, o aporta, al món educatiu, s'ha agafat l'articulat bàsic de cadascuna d'ella per obtenir alguns referents de quina és la funció que s'atorga als professionals que han de portar a terme la tasca educativa en els nivells obligatoris, afegint el cicle de parvulari de l'etapa d'educació infantil sota aquest concepte.

---

<sup>29</sup> Programa per a l'Avaluació Internacional d'Alumnat de la OCDE (Programme for International Student Assessment, PISA). Són proves que es realitzen cada tres anys i es centren en àrees específiques: la lectura (2000), les matemàtiques (2003) i les ciències (2006). Actualment hi ha una segona fase d'avaluacions iniciades el 2009 (lectura), que continuarà el 2012 (matemàtiques) i el 2015 (ciències). Les avaluacions es realitzen en tots els països que són membres i els resultats es presenten de forma comparativa.



Per aquest motiu, s'ha elaborat una taula comparativa (Taula 19) on trobar referents que puguin fonamentar alguns dels continguts de les reflexions que les persones participants en la recerca hagin pogut expressar en els seus textos.

En la Taula hi podem trobar aquells articles de les lleis on es fa referència o bé a la titulació que es requereix per exercir com a mestres a les escoles, o bé a les funcions, els deures que han de complir per exercir la funció docent.

Si observem les diferents funcions atribuïdes al professorat, des de la llei Moyano, desapareixen les referències explícites dins la llei sobre els **coneixements** que ha de dominar una mestra o un mestre per realitzar la seva funció, tot i que queda implícit en la resta de referents legals començant per la LGE, que aquests sabers s'han de dominar i adquirir en les institucions pertinents.

De tota manera, el necessari domini per part de les mestres i els mestres de les disciplines no hauria d'implicar una visió restrictiva de la funció d'ensenyar, convertint els sabers en continguts a impartir, malgrat aquesta és la visió que en els anys 70 s'havia transmès, amb algunes excepcions com les impulsades pel propi moviment associatiu de mestres en plataformes com la del col·lectiu Rosa Sensat per la renovació pedagògica, que van recuperar els ideals educatius de l'època de la República i la preocupació per una educació activa (Pedró, 2008).

Queda de manifest, per tant, que malgrat la llei feia unes recomanacions i l'entorn polític i pedagògic explicitava una determinada pràctica, la voluntat des de la base de certs col·lectius pertanyents a moviments de renovació va permetre que en algunes escoles a Catalunya s'impulsés un treball pedagògic diferent.

Si comparem les referències a la seva **titulació**, s'explicita en cada llei la necessitat de tenir-la i adequar-la segons el tram educatiu en el que exerceixi la seva funció. En aquest sentit, a partir de la LOGSE, les referències s'acompanyen de la conveniència de tenir l'especialitat docent corresponent.

## TITULACIÓ REQUERIDA I FUNCIONS ATRIBUÏDES DE LES MESTRES I ELS MESTRES

1857-Ley "Moyano" Ley de Instrucción Pública	1970-LGE Ley general de Educación	1990-LOGSE Ley orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo	2002-LOCE Ley orgánica de Calidad de la Educación	2006-LOE Ley Orgánica de Educación	2009-LEC Llei catalana d'Educació
<p><b>Art. 1</b> Se ingresará por oposición, (...) y se asciende por antigüedad y méritos contraídos en la enseñanza</p> <p><b>Art. 68</b> Los estudios necesarios para obtener el título de Maestro de primera enseñanza elemental son: Catecismo explicado de la Doctrina cristiana. Elementos de Historia sagrada. Lectura. Caligrafía. Gramática castellana con ejercicios prácticos de composición. Aritmética. Nociones de Geometría, Dibujo lineal y Agrimensura. Elementos de Geografía. Compendio de la Historia de España. Nociones de Agricultura. Principios de Educación y Métodos de enseñan-za. Práctica de la enseñanza.</p> <p><b>Art. 69</b> Para ser Maestro de primera enseñanza superior se requiere: <b>Primero.</b> Haber estudiado las materias expresadas en el artículo anterior. <b>Segundo.</b> Haber adquirido nociones de Algebra, de</p>	<p><b>Art. 18</b> <b>Uno.</b> Los métodos didácticos en la Educación General Básica habrán de fomentar la originalidad y creatividad de los escolares, as í como el desarrollo de aptitudes y hábitos de cooperación, mediante el trabajo en equipo de profesores y alumnos. Se utilizarán ampliamente las técnicas audiovisuales.</p> <p><b>Art. 102</b> (...) <b>Uno.</b> Titulación mínima: <b>a)</b> profesores de educación preescolar y de Educación General Básica, título de diplomado universitario o arquitecto técnico o ingeniero técnico, según las especialidades. (...) <b>Dos.</b> Una formación pedagógica (...) <b>Tres.</b> Estudios o experiencias prácticas relativos a la especialidad que hayan de enseñar en aquellos niveles y disciplinas que reglamentariamente se determinen.</p> <p><b>Art. 104</b> Constituyen deberes fundamentales de los educadores: <b>A)</b> cumplir las disposiciones sobre la enseñanza, cooperando con las autoridades educativas para lograr la mayor eficacia de las enseñanzas, en interés de los alumnos y de la sociedad. <b>B)</b> extremar el cumplimiento de las normas éticas que exige su función educativa. <b>C)</b> aceptar los cargos académicos docentes y de investigación para los que fueren designados y el régimen de dedicación que</p>	<p><b>Art. 2</b> 1. El sistema educativo tendrá como principio básico la educación permanente. A tal efecto, preparará a los alumnos para aprender por sí mismos y facilitará a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas. 2. El sistema educativo se organizará en niveles, etapas, ciclos y grados de enseñanza de tal forma que se asegure la transición entre los mismos y, en su caso, dentro de cada uno de ellos. 3. La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios: a) La formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional. b) La participación y colaboración de los padres o tutores para contribuir a la mejor consecución de los objetivos educativos. c) La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas. d) El desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico. e) El fomento de los hábitos de comportamiento democrático. f) La autonomía pedagógica de los</p>	<p><b>Art.10 Ámbito.</b> 3. La Educación Preescolar será impartida por profesionales con la debida cualificación para prestar una atención apropiada a los niños de esta edad.</p> <p><b>Art. 11 Principios generales.</b> 1. El nivel de Educación Infantil, que tiene carácter voluntario y gratuito, estará constituido por un ciclo de tres años académicos, que se cursará desde los tres a los seis años de edad. Será impartida por maestros con la especialidad correspondiente.</p> <p><b>Art. 19 Profesorado.</b> La Educación Primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia docente en todas las áreas de este nivel y en las tutorías de los alumnos. La enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas otras enseñanzas que se determinen, serán impartidas por maestros con las especialidades correspondientes.</p> <p><b>Art. 32 Profesorado.</b> 1. Para la impartición de la Educación Secundaria Obligatoria se requerirá estar en</p>	<p><b>Art. 91 Funciones del profesorado.</b> 1. Las funciones del profesorado son, entre otras, las siguientes: a) La programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados. b) La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza. c) La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias. d) La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados. e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado. f) La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros. g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática. h) La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la</p>	<p><b>Art. 28</b> <b>Ejercici de la funció docent</b> 1. Els mestres i els professors són els professionals que exerceixen la responsabilitat principal del procés educatiu i l'autoritat que se'n desprèn. Aquesta responsabilitat, en el marc definit per l'article 104, inclou la transmissió de coneixements, destreses i valors. 2. L'Administració educativa i els titulars dels centres han de promoure els instruments i les condicions adequats per al perfeccionament, la promoció i el desenvolupament professionals del professorat. 3. El professorat ocupa la posició preeminent en l'exercici de les seves funcions docents, en què gaudeix d'autonomia, dins els límits que determina la legislació i en el marc del projecte educatiu.</p> <p><b>Art. 29</b> <b>Drets i deures dels mestres i els professors en l'exercici de la funció docent</b> 1. Els mestres i els professors, en l'exercici de llurs funcions docents, tenen els drets específics següents: a) Exercir els diversos aspectes de la funció docent a què fa referència l'article 104, en el marc del projecte educatiu del centre. b) Accedir a la promoció professional. c) Gaudir d'informació fàcilment</p>

<p>Historia universal y de los fenómenos comunes de la naturaleza.</p> <p><b>Art. 71</b> Para ser Maestra de primera enseñanza se requiere: <b>Primero.</b> Haber estudiado con la debida extensión en Escuela normal las materias que abraza la primera enseñanza de niñas, elemental o superior, según el título a que se aspire. <b>Segundo.</b> Estar instruida en principios de Educación y Métodos de enseñanza. También se admitirán a las Maestras los estudios privados, siempre que acrediten dos años de practica en alguna <i>Escuela modelo</i>.</p>	<p>exige el servicio. <b>D)</b> asegurar de manera permanente su propio perfeccionamiento científico y pedagógico.</p> <p><b>Art. 105</b> <b>Uno.</b> Los educadores tendrán derecho: <b>A)</b> a ejercer funciones de docencia e investigación empleando métodos que consideren mas adecuados, dentro de las orientaciones pedagógicas, planes y programas aprobados. <b>B)</b> a constituir asociaciones que tengan por finalidad el mejoramiento de la enseñanza y el perfeccionamiento profesional, con arreglo a las normas vigentes <b>C)</b> a intervenir en cuanto afecte a la vida, actividad y disciplina de sus respectivos centros docentes a través de los cauces reglamentarios. <b>D)</b> a ejercer por tiempo limitado las funciones directivas para las que fuesen designados.</p> <p><b>Art. 109</b> Al profesorado de Educación General Básica compete: <b>Uno.</b> Dirigir la formación integral y armónica de la personalidad del niño y del adolescente en las respectivas etapas en que se le confían(...) <b>Dos.</b> Adaptar a las condiciones peculiares de su clase el desarrollo de los programas escolares y utilizar los métodos que consideren más útiles y aceptables para sus alumnos, así como los textos y el material de enseñanza(...) <b>Tres.</b> Organizar actividades extraescolares en beneficio de los alumnos, así como actividades de promoción cultural en favor de los adultos. <b>Cuatro.</b> Cooperar con la dirección y</p>	<p>centros dentro de los límites establecidos por las leyes, así como la actividad investigadora de los profesores a partir de su práctica docente. g) La atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional. h) La metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje. i) La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de los centros docentes y de los diversos elementos del sistema. j) La relación con el entorno social, económico y cultural. k) La formación en el respeto y defensa del medio ambiente.</p> <p><b>Art. 10</b> La educación infantil será impartida por maestros con la especialización correspondiente. En el primer ciclo los centros dispondrán asimismo de otros profesionales con la debida cualificación para la atención educativa apropiada a los niños de esta edad.</p> <p><b>Art. 16</b> La educación primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel. La enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas enseñanzas que se determinen, serán impartidas por maestros con la especialización correspondiente.</p>	<p>posesión del título de Doctor, Licenciado, Ingeniero, Arquitecto, o equivalente a efectos de docencia. (...) 2. Para impartir las enseñanzas de esta etapa será necesario, además, estar en posesión del título de Especialización Didáctica establecido en el artículo 58 de la presente Ley.</p> <p><b>Art. 56 Funciones del profesorado.</b> A los profesores de centros escolares les corresponden las siguientes funciones: a) La enseñanza de las áreas, asignaturas, materias y módulos que tengan encomendados. b) Promover y participar en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los profesores y departamentos didácticos e incluidas en la programación general anual. c) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores propios de una sociedad democrática. d) La tutoría de los alumnos para dirigir su aprendizaje, transmitirles valores y ayudarlos, en colaboración con los padres, a superar sus dificultades. e) La colaboración, con los servicios o departamentos</p>	<p>orientación para su cooperación en el mismo. i) La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas. j) La participación en la actividad general del centro. k) La participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros. l) La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente. 2. Los profesores realizarán las funciones expresadas en el apartado anterior bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo.</p> <p><b>Art. 92 Profesorado de educación infantil.</b> (...) 2. El segundo ciclo de educación infantil será impartido por profesores con el título de Maestro y la especialidad en educación infantil o el título de Grado equivalente y podrán ser apoyados, en su labor docente, por maestros de otras especialidades cuando las enseñanzas impartidas lo requieran.</p> <p><b>Art. 93 Profesorado de educación primaria.</b> 1. Para impartir las enseñanzas de educación primaria será necesario tener el título de Maestro de educación primaria o el título de Grado equivalente(...). 2. La educación primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel. La enseñanza de la música, de la</p>	<p>accessible sobre l'ordenació docent. 2. Els mestres i els professors, en l'exercici de llurs funcions docents, tenen els deures específics següents: a) Exercir la funció docent d'acord amb els principis, els valors, els objectius i els continguts del projecte educatiu. b) Contribuir al desenvolupament de les activitats del centre en un clima de respecte, tolerància, participació i llibertat que fomenti entre els alumnes els valors propis d'una societat democràtica. c) Mantenir-se professionalment al dia i participar en les activitats formatives necessàries per a la millora contínua de la pràctica docent.</p> <p><b>Art. 104</b> <b>La funció docent</b> 1. Els mestres i els professors són els agents principals del procés educatiu en els centres. 2. Els mestres i els professors tenen, entre altres, les funcions següents: a) Programar i impartir ensenyament en les especialitats, les àrees, les matèries i els mòduls que tinguin encomanats, d'acord amb el currículum, en aplicació de les normes que regulen l'atribució docent. b) Avaluar el procés d'aprenentatge dels alumnes. c) Exercir la tutoria dels alumnes i la direcció i l'orientació global de llur aprenentatge. d) Contribuir, en col·laboració amb les famílies, al desenvolupament personal dels alumnes en els aspectes intel·lectual, afectiu, psicomotor, social i moral. e) Informar periòdicament les famílies</p>
---	---	---	---	--	---

profesores de la escuela respectiva en la programación y realización de sus actividades.  
**Cinco.** Mantener una estrecha relación con las familias de sus alumnos, informándoles sistemáticamente de su proceso educativo.  
**Seis.** Participar en los cursos y actividades de perfeccionamiento que organicen para ellos los servicios competentes.

**Art. 24**  
 1. La educación secundaria obligatoria será impartida por licenciados, ingenieros y arquitectos o quienes posean titulación equivalente a efectos de docencia(...)  
 2. Para impartir las enseñanzas de esta etapa será necesario además estar en posesión de un título profesional de especialización didáctica. Este título se obtendrá mediante la realización de un curso de cualificación pedagógica, con una duración mínima de un año académico que incluirá, en todo caso, un período de prácticas docentes.

especializados en orientación, en el proceso de orientación educativa, académica y profesional de los alumnos.  
 f) La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas.  
 g) La participación en la actividad general del centro.  
 h) La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente.

educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas otras enseñanzas que determine el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, serán impartidas por maestros con la especialización o cualificación correspondiente.  
**Art. 94 Profesorado de educación secundaria obligatoria y de bachillerato.**  
 Para impartir las enseñanzas de educación secundaria obligatoria y de bachillerato será necesario tener el título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o el título de Grado equivalente, además de la formación pedagógica y didáctica de nivel de Postgrado(...).

sobre el procés d'aprenentatge i cooperar-hi en el procés educatiu.  
 f) Exercir la coordinació i fer el seguiment de les activitats escolars que els siguin encomanades.  
 g) Exercir les activitats de gestió, de direcció i de coordinació que els siguin encomanades.  
 h) Col·laborar en la recerca, l'experimentació i el millorament continu dels processos d'ensenyament.  
 i) Promoure i organitzar activitats complementàries, i participar-hi, dins o fora del recinte escolar, si són programades pels centres i són incloses en l'horari de treball.  
 j) Utilitzar les tecnologies de la informació i la comunicació, que han de conèixer i dominar com a eina metodològica.  
 k) Aplicar les mesures correctores i sancionadores derivades de conductes irregulars, d'acord amb l'art. 34.  
 3. Les funcions que especifica l'apartat 2 s'exerceixen en el marc dels drets i els deures establerts per les lleis.  
 4. L'exercici de la funció docent en els centres vinculats al Servei d'Educació de Catalunya comporta el dret de participar en els òrgans del centre, d'acord amb el que estableixen les lleis.  
 5. La funció docent s'ha d'exercir en el marc dels principis de llibertat acadèmica, de coherència amb el projecte educatiu del centre i de respecte al caràcter propi del centre i ha d'incorporar els valors de la col·laboració, de la coordinació entre els docents i els professionals d'atenció educativa i del treball en equip.

Taula 19. Comparativa de les funcions del professorat a les lleis d'educació

Així doncs, no s'és *mestra* o *mestre* en un sentit ampli del terme, sinó que cal precisar la seva actuació docent en funció de l'edat dels infants amb qui establirà les relacions educatives, per una banda, i de les característiques de certes àrees d'aprenentatge que requereixen una formació específica, per una altra banda. La LOGSE, a més, introduïa canvis respecte la LGE que tindrien importància des de llavors en la consideració de les tasques docents com el fet que s'havia de fer una bona planificació de la tasca docent, cosa que implica saber formular els aspectes bàsics de la programació docent: formulació d'objectius, disseny d'activitats amb creació o cerca dels corresponents recursos i materials didàctics, els criteris i activitats d'avaluació, temporalització de les unitats didàctiques (Pedró, 2008).

Des de l'aprovació de la LOCE, apareix un apartat específic en la llei en la que es delimiten de forma clara quines són les **funcions** del professorat. En l'articulat de la llei que la va substituir, la LOE, apareixen la totalitat d'elements que en aquella s'hi recollien com a funcions a exercir pel professorat, però n'hi afegeixen quatre de significatives: (b) l'avaluació tant de l'alumnat com del propi ensenyament en general; (e) l'atenció a tots els nivells de desenvolupament de l'alumnat; (h) una referència més explícita a la necessària relació periòdica amb les famílies; i finalment, (k) una nova al·lusió als processos de col·laboració per l'avaluació. L'últim matís a comentar de la LOE és que la tasca, la docent o el docent a l'escola, no l'ha de fer en solitari sinó que és necessari que treballi en equip i de forma col·laborativa amb la resta de mestres i professionals.

Així doncs, en la normativa vigent actual es pot veure que s'incrementa la visió d'una mestra o mestre molt atent a l'infant i les seves necessitats; molt vinculat a l'entorn, començant per les famílies; conscient dels processos de millora, canvi o de continuïtat que l'avaluació proporciona per la presa de decisions; i que aquesta funció no és la tasca individual d'una persona, sinó que la tasca docent s'entén sempre com una relació amb xarxa i amb un treball en equip.

Pel que fa a la LEC (Taula 20), la llei pròpia de l'àmbit educatiu català, podríem dir que comparteix amb la LOE la definició de les característiques de la funció docent.

LA FUNCIÓ DOCENT EN LA LEC		
Trets definitoris de les i dels docents		
Qui són	Què han de fer	Condicions per treballar
<ul style="list-style-type: none"> <li>- són els agents principals del procés educatiu en els centres</li> <li>- professionals que exerceixen la responsabilitat principal del procés educatiu</li> <li>- professionals amb autoritat</li> <li>- amb un títol de grau o equivalent, i amb l'especialització corresponent en funció de l'edat dels infants o la corresponent a les àrees a impartir</li> <li>- a secundària, amb una titulació pedagògica i didàctica complementària (màster)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) en relació al coneixement                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• transmetre coneixements, destreses i valors</li> <li>• programar i impartir ensenyament en les especialitats, les àrees, les matèries i els mòduls que tinguin encomanats, d'acord amb el currículum, en aplicació de les normes que regulen l'atribució docent</li> <li>• avaluar el procés d'aprenentatge dels alumnes</li> <li>• utilitzar les tecnologies de la informació i la comunicació, que han de conèixer i dominar com a eina metodològica.</li> </ul> </li> <li>b) en relació a l'alumnat                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• exercir la tutoria dels alumnes i la direcció i l'orientació global de llur aprenentatge</li> <li>• aplicar mesures correctores i sancionadores derivades de conductes irregulars</li> </ul> </li> <li>c) en relació al lloc on treballen                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• exercir la funció docent d'acord amb els principis, els valors, els objectius i els continguts del projecte educatiu</li> <li>• contribuir al desenvolupament de les activitats del centre en un clima de respecte, tolerància, participació i llibertat que fomenti entre els alumnes els valors propis d'una societat democràtica</li> <li>• exercir la coordinació i fer el seguiment de les activitats escolars que els siguin encomanades</li> <li>• exercir les activitats de gestió, de direcció i de coordinació que els siguin encomanades</li> <li>• promoure i organitzar activitats complementàries, i participar-hi, dins o fora del recinte escolar, si són programades pels centres i són incloses en llur jornada laboral</li> </ul> </li> <li>d) en relació a les famílies                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• contribuir, en col·laboració amb les famílies, al desenvolupament personal dels alumnes en els aspectes intel·lectual, afectiu, psicomotor, social i moral</li> <li>• informar periòdicament les famílies sobre el procés d'aprenentatge i cooperar-hi en el procés educatiu</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- gaudir d'autonomia</li> <li>- accedir a la promoció professional</li> <li>- gaudir d'informació fàcilment accessible sobre l'ordenació docent</li> <li>- mantenir-se professionalment al dia i participar en les activitats formatives necessàries per a la millora contínua de la pràctica docent</li> <li>- col·laborar en la recerca, l'experimentació i el millorament continu dels processos d'ensenyament</li> <li>- exercir en el marc dels principis de llibertat acadèmica, de coherència amb el projecte educatiu del centre i de respecte al caràcter propi del centre</li> <li>- incorporar els valors de la col·laboració, de la coordinació entre els docents i els professionals d'atenció educativa i del treball en equip.</li> </ul>

Taula 20. Síntesi de les aportacions de la LEC a la definició de la funció docent

Queda molt clara en la normativa catalana<sup>30</sup>, que és una responsabilitat de les mestres i els mestres la transmissió de coneixements, destreses i valors, i la posició preeminent que ocupen en l'àmbit escolar fruit tant de la seva responsabilitat com de l'autonomia pedagògica en els centres.

Certament, si a una cosa han donat continuïtat les successives lleis en l'àmbit educatiu és al catàleg de normes detallades:

“como afirma acertadamente Santos Guerra, pocas profesiones tienen un nivel de prescripciones tan elevado y minucioso sobre qué y cómo actuar (qué y cómo enseñar y evaluar). La heteronomía del profesor proviene de las prescripciones, de las presiones sociales, de las rutinas institucionales, de las exigencias de los mismos usuarios, más atentos muchas veces a la consecución de logros que a la calidad de las actividades que se realizan” (Pérez Gómez, 2010a:30).

Tanmateix, disposar d'una llista de reglaments no suposa la millora immediata de la qualitat docent de les accions educatives a les escoles, però pot deixar més clar de cara a la ciutadania el propòsit de les seves actuacions per obtenir el reconeixement a la seva tasca.

Com que la LEC és el referent immediat per a aquest futur professorat a les escoles de primària, i en bona part els continguts són compartits per les lleis estatals que l'han precedit, s'agafarà com a model per valorar els continguts, els que es defineixen en aquesta llei. De tota manera es comparteix amb Perrenoud la preocupació sobre les conseqüències dels canvis de referents:

“Cuando coexisten, en el mismo sistema educativo, concepciones contradictorias del oficio de profesor, su oposición remite, indirectamente, a referenciales de competencias profesionales incompatibles. En un oficio en evolución, que además autoriza una gran diversidad de representaciones y prácticas personales, resulta imposible fabricar un referencial aceptado por cada uno” (Perrenoud, 2004:150).

---

<sup>30</sup> Vegeu art.29 i art.104 de la LEC a la Taula 19.

**Sentit en la recerca:** Indubtablement, la falta d'acord polític en els últims anys per garantir l'estabilitat d'una llei educativa referencial per al col·lectiu docent, entre altres, ha dificultat la tasca d'identificació de les seves funcions i de la seva valoració professional, i aquest també pot ser un element reflectit en els textos de reflexió que s'analitzen en aquesta recerca per la transcendència pública d'aquests canvis legals.

### 3.3 Referents professionals, individuals i col·lectius, en educació

#### Món educatiu

(visió des de la pràctica professional i la reflexió)

3 La tercera font d'informació consultada han estat les aportacions expressades per persones o grups de persones rellevants en el món de les ciències de l'educació, a partir de les quals poder conèixer quines són les funcions i rols, atribuïts a la

tasca docent, provinents o bé de la reflexió, o bé de la pràctica, o bé d'ambdues alhora. La seva extensió i varietat seria mereixedora d'un estudi propi, per la qual cosa, s'intentaran recollir només aquelles que puguin abraçar un espectre suficientment ampli per veure diferents perspectives i visions de la professió.

Començarem recordant que el referent més immediat que tenien les i els estudiants que han participat en la recerca va ser la lectura del llibre de Cela i Palou (2004) amb el que donen la benvinguda a la professió amb un títol tan suggerent com *Va de mestres. Carta als nous mestres*. En ella conviden a les persones lectores, principalment aspirants a exercir aquesta tasca, a reflexionar sobre alguns punts clau que la vida professional dels autors els ha mostrat com a imprescindibles en educació. Les seves suggerències, més que receptes per assajar a les aules, són més aviat petites píndoles d'experiència concentrada en les que trobar sentit comú i una pràctica docent que té com a element bàsic el respecte a la infància i la consideració de les nenes i els nens com veritables interlocutors amb l'adult per aconseguir el repte de la seva educació.

Una d'aquestes reflexions comprimides que proposen a les noves i nous mestres està en relació a la bona o mala docència, centrant-se en aquesta última i mostrant aquells



aspectes que haurien d'evitar-se si realment es vol optar per aquesta professió. El titular d'un capítol del llibre "No pot ser mestre qui"<sup>31</sup>, a banda dels continguts que es desprenen de les múltiples reflexions que van apareixent en el text, creen una base d'interpretació que està present a l'hora d'escollir aquella persona que acaben recordant com a millor mestra o mestre, o com a pitjor. Pels autors, no pot ser Mestra o Mestre aquell qui creu en la superioritat d'unes persones respecte les altres; qui no se sent responsable de cadascun dels infants que arriben a l'escola; qui no confia en les capacitats de l'individu, el degradi o l'humiliï; qui no creu en la necessitat d'un futur més just, més decent; qui davant situacions conflictives opta per l'exclusió; qui no estigui convençuda o convençut que tots les criatures poden aprendre (Cela i Palou, 2004).

### 3.3.1 Capacitats professionals versus capacitats personals

A banda d'aquest referent inicial al que van tenir l'oportunitat de conèixer a partir de la lectura, hi ha hagut moltes altres persones que s'han manifestat comentant quines eren les funcions, habilitats, capacitats, competències que havien de desenvolupar les mestres i els mestres.

Es torna al posicionament de Benejam perquè a nivell històric va marcar un punt de referència pel que fa a la formació que han de tenir les mestres i els mestres. Ella a banda de compartir la idea que han de ser persones amb capacitat intel·lectual i amb interès i domini d'alguna matèria, expressa que les característiques de personalitat són importants en la tasca docent i resumeix les diferents qualitats que s'haurien de tenir en compte, ja que com a persones que actuaran en la formació de la personalitat de l'alumnat al seu càrrec, les característiques de personalitat pròpies són determinants:

---

<sup>31</sup> Vegeu el contingut del capítol a l'Annex 2. Es considera oportú oferir-ne la lectura degut a la seva rellevància en les respostes de l'alumnat.

“(…) existen unas cualidades de la personalidad del maestro que se han de analizar y deben convertirse en motivo de reflexión:

a) Capacidad de autoaceptación. Toma de conciencia de las propias capacidades y carencias para evitar frustraciones, proyecciones y mecanismos de defensa como la autocompasión. Es preciso tender a la construcción de una imagen propia positiva porque la construcción de la personalidad depende, en gran medida, de la forma en que uno cree ser percibido por los demás y cómo se percibe a sí mismo.

b) Capacidad de empatía o de establecer una relación y una comunicación con otra persona a través de la propia expresión, de la emoción y del interés por la personalidad del otro.

c) Autonomía o capacidad de mantener las convicciones en circunstancias adversas y tolerar las reacciones agresivas o negativas, así como ser capaz de cambiar cuando las condiciones internas y externas aporten suficientes evidencias o probabilidades.

d) Actitud activa y dinámica o disposición participativa, que implica al sujeto en la acción y que, generalmente, se denomina interés y voluntad, que lleva a experiencias ricas y variadas con una orientación funcional, creativa y positiva.

e) Actitud abierta, flexible y tolerante propia de la persona que comprende la complejidad, está abierta al diálogo y acepta el riesgo de vivir la dialéctica que se establece entre realidad y cambio.

f) Un sistema axiológico positivo hacia la educación, teniendo en cuenta sus límites y asumiendo el compromiso social que comportan estos valores.” (Benejam, 1986:202).

Tot plegat, mostra un seguit d'elements que formen part de la formació de la futura mestra o futur mestre i situa també, en el centre de la seva preparació a banda de la formació tècnica, la formació personal.

Com es pot veure, tot un catàleg de qualitats que hauria de mostrar una persona exercint la professió i que suposa un esforç de cara a ella mateixa, però sobre tot, en relació a les altres persones del seu entorn, sota una mirada ètica de la relació.

De tota manera, com afirma Korthagen (2004:78), realitzar aquests catàlegs és una mesura que sembla de l'agrat dels qui dissenyen les polítiques educatives “Trying to put the essential qualities of a good teacher into words is a difficult undertaking. At present, all over the world, many attempts are being made to describe these qualities by means of lists of competencies, something that seems to be strongly supported by policy-makers”. Tenir una llista de competències pot resultar útil per qui fa les tasques de control de la professió docent, però no necessàriament per qui la porta a terme, ni tan sols està clar

(per la comunitat científica) que les qualitats d'una bona mestra o un bon mestre es puguin traduir en competències.

Si aprofundim en aquesta idea del desenvolupament a nivell personal, una de les veus més característiques, pel que fa a la identitat personal i professional del col·lectiu docent, és la de Day (2006:28) i la seva visió "apassionada" de la professió: "los docentes eficaces tienen pasión por su asignatura, pasión por sus alumnos y la creencia apasionada en que su yo y su forma de enseñar pueden influir positivamente en la vida de sus alumnos,... (...) los docentes a quienes los estudiantes consideran mejores eran *apasionados y entusiastas*". És a dir, aporta un element nou a tenir en compte en la lectura de les produccions d'aquestes noves i nous mestres: com defineixen als bons models a seguir i si aquests es fonamenten més en les qualitats personals que en les aptituds tècniques i professionals, en el benentès que les personals també formen part de les qualitats que tota mestra o mestre hauria de desenvolupar. Sobre tot si es fonamenten en com despleguen aquestes actituds en relació, principalment, a l'alumnat, i si ho fan de forma entusiasta. En general aquest autor fa una clara reivindicació del desenvolupament emocional per la tasca professional.

Aquesta visió també és compartida fora de l'àmbit anglosaxó. De la Herrán (2009:375) parla de que "no hay desarrollo profesional sin desarrollo personal -ni a la inversa- en la docencia. Quizá sí pudiera darse en otras profesiones. Pero su respectividad es ineludible en la docencia". La referència a les qualitats professionals queda curta si no es parla de la necessitat també de tenir cura de la seva preparació personal.

En aquest sentit també trobem el predomini dels elements personals en la configuració del perfil docent en les paraules de Gabilondo:

"Suele decirse que el buen maestro, la buena maestra, *deja ser*. Pero se malinterpreta si se entiende que se trata de un acto de pasividad, de permisividad o de condescendencia. Dejar ser es un modo de actuar, una forma de acción que consiste en crear las condiciones de posibilidad para la palabra de todos y cada uno, de todas y cada una. Para dejar ser hay que atender mucho, escuchar mucho, ofrecer mucho, dar mucho. Dejar ser es propiciar que brote lo mejor de alguien, impulsar sus cualidades, abrir expectativas, desplazar los horizontes." (Gabilondo, 2009:61).

Aquest serà un element a buscar en les referències escrites en els textos base d'aquesta recerca. No és tracta de voler ser mestres sinó "bones o bons" mestres, i aquest saber fer implica un saber ser i estar personal. L'aportació que es considera interessant és que aquesta actitud personal afavoreix que l'altra persona creixi i es desenvolupi com també s'afirma en l'estudi dirigit per Martínez (2008) en relació a la responsabilitat docent de desenvolupar la personalitat dels infants que tenen al seu càrrec.

En ell, apareix una idea interessant com és la d'afavorir el creixement personal de cada infant com un mitjà per assolir el creixement col·lectiu de la societat i per aconseguir una ciutadania implicada en l'assoliment d'un model social. En aquest informe de Martínez (2008) per la Fundació Bofill també s'esbossen quins són els elements que caldria tenir en compte per a una bona preparació del professorat que podríem resumir en ensenyar les àrees del currículum i adaptar-les si escau, a les necessitats i nivells dels infants, òbviament; desenvolupar les capacitats de l'alumnat; atendre'l a tots els nivells (diversitat, nivell maduratiu, circumstàncies personals...); exercir funcions tutorial; afavorir la transició i inserció a secundària; relacionar-se amb la comunitat. I l'aparició d'un nou factor: la incorporació de les tecnologies de la informació i el treball documental a l'aula, així com el disseny i l'elaboració de diferents materials d'aprenentatge, essent necessària la presa de decisions i la creativitat en la tasca d'ensenyar.

Caldrà observar, en les textos de reflexió, si es fa referència a les capacitats professionals de les mestres o els mestres del seu passat escolar, a les seves capacitats personals a ambdues, i si apareixen totes o alguna de les funcions docents que se suposa que haurien d'haver après per l'exercici de la professió.

### **3.3.2 La professió en decàlegs**

És habitual que al parlar de competències docents, sigui per la raó que sigui, que es faci al·lusió a llistes de tasques i funcions. Amb el propòsit d'agrupar-les, diferenciar-les però també acotar-les, es poden trobar diversos decàlegs d'atributs que caracteritzarien la

identitat de les bones o dels bons mestres. A continuació es presenten aquells que s'han escollit com a representatius i complementaris entre ells: el primer, les consideracions que des del context més proper a la realitat catalana ens ofereix Carbonell (2008:114-121) sobre els deu atributs de les bones o els bons mestres:

1. "El conocimiento de la infancia y la adolescencia". Talment som si es tractés d'un iceberg, les nenes i els nenes, les noies i els nois només són visibilitzats en la faceta de la seva vida que els correspon com a alumnes, però aquesta abraça altres aspectes i persones, la família entre elles. I aquesta és una tasca ineludible en bones o bons mestres: veure'ls en la seva integritat.
2. "La relación amorosa y afectiva". No cal dir que és una visió totalment coincident a la que aporten Cela i Palou en el llibre de lectura de referència. Sense aquesta relació difícilment es pot construir el diàleg i confiança d'aquesta relació mútua entre mestres i alumnes i per ser bones i bons professionals.
3. "La relación con la cultura". La curiositat i la comprensió de l'entorn, passat, present i futur, ha de ser una de les passions per ser mestres, o com molt bé diu ell en aquest factor "no se puede guiar desde la ignorancia".
4. "El saber hacer práctico". Aquell tant bàsic en els processos d'ensenyament i aprenentatge i que fa relació a coneixements, metodologies, estratègies, procediments i recursos, acompanyat pel procés de reflexió, sigui individual o col·lectiu, de les accions educatives que vulgui emprendre.
5. "La innovación crítica y progresista". Implica curiositat, risc, aventura, mestres que investiguen, que no es conformen.
6. "Compromiso político y social". És el que dóna sentit ètic a la seva acció. Ens ve a dir que s'assumeix la no neutralitat de l'acció docent, ni dins ni fora de les aules.
7. "El valor del testimonio". Coherència entre el que pensa, el que diu i el que fa la mestra o el mestre, i el seu valor com a testimoni personal i exemple per altri, o sigui, ser model o exemple d'allò que pretén en les altres persones.
8. "La formación permanente". L'actualització permanent, els processos formatius continuats com a garants de la qualitat docent al llarg del temps, vinculats a les

necessitats dels centres (col·lectives) abans que les personals (individuals). La formació no és només un procés de creixement personal sinó també col·lectiu.

9. "Entre la cooperación y las redes docentes". Per superar la solitud de l'aula i sentir el recolzament d'altri, ahora que es regulen les seves actuacions, cal treballar cooperativament. En aquest sentit, les tecnologies han d'estar al servei d'aquest propòsit i complementar, no substituir, les relacions presencials.
10. "Hay razones para la esperanza". Aquest és l'últim element que recull, i el justifica per les múltiples satisfaccions que el contacte amb infants i joves aporten a nivell personal i professional, malgrat aquestes satisfaccions no siguin les més representades a nivell social, per exemple, en els mitjans de comunicació, sinó les més obviades.

El segon referent que s'ha escollit és el de Perrenoud (2004:15-16). També fa el seu propi decàleg amb la intenció de mostrar un horitzó, un camí cap al qual caminar, un referent que s'hauria de tenir en compte i que ahora faci de guia. Descriu deu famílies de competències que haurien de desenvolupar i dominar les i els docents:

1. "Organizar y animar situaciones de aprendizaje". No només li cal conèixer una disciplina a una bona mestra o un bon mestre, sinó que ha d'aprendre a treballar amb les concepcions de l'alumnat, els seus possibles errors de concepció i això l'ha de portar també a construir les seqüències didàctiques que corresponguin.
2. "Gestionar la progresión de los aprendizajes". Una bona pràctica implicaria la necessitat de partir de diferents "situacions problema" que s'ajustin a les capacitats de l'alumnat; que tingui una visió de la seva tasca no només a nivell immediat sinó a mig termini o practicar una avaluació en situacions d'aprenentatge des d'una perspectiva formativa, entre altres.
3. "Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación". Entendre i actuar a partir de l'heterogeneïtat constituent de tot grup classe, actuar en diferents espais, donar suport a alumnat que necessiti més recolzament, o establir diferents mecanismes de treball cooperatiu.

4. “Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo”. Fomentar el desig d’aprendre, però sobre tot, pensar en oferir activitats que s’ajustin als interessos personals de l’alumnat, que puguin desenvolupar, per tant, projectes personals.
5. “Trabajar en equipo”. Implica un treball pedagògic compartit al centre, establir equips pedagògics, afrontar els reptes i els conflictes amb l’ajut i suport comunitari de l’equip de professionals.
6. “Participar en la gestión de la escuela”. Compartir un projecte institucional, coordinar-se amb tota la comunitat educativa, administrar els recursos disponibles.
7. “Informar e implicar a los padres”. Fer reunions informatives però també debats, i implicar a les famílies en la tasca de construcció del coneixement.
8. “Utilizar las nuevas tecnologías”. Tant a nivell d’ús per relacionar-se amb tots els membres de la comunitat educativa o altres, com per ús didàctic en els processos d’ensenyament/aprenentatge.
9. “Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión”. Per superar els possibles conflictes deguts a formes de discriminació que puguin aparèixer a l’aula o al centre; participar en les decisions per establir normes de convivència, disciplina, sancions, conducta; per desenvolupar el sentit de solidaritat, justícia.
10. “Organizar la propia formación continua”. Una bona o un bon professional hauria de ser capaç, entre altres, de participar en la formació de les companyes i companys d’escola, xarxa, però també saber explicitar les seves pràctiques i elaborar un programa personal de millora.

Un tercer referent el podem tenir en la visió que planteja Aldana (2009:87), similar al que esmentava Day (2006): “1. Descúbrete a ti mismo; 2. Tira tus viejos programas y agendas; 3. Fuérate, con alegría, a divertirte tú mismo; 4. Enseña poco, pero ¡bien!; 5. Métele el “ava” a tu tarea (alegría-variedad-actividad); 6. Ayuda a construir una comunidad educativa entusiasta; 7. Date otros tiempos y otros lugares; 8. Formalízate desformalizadamente; 9. Goza más aprender que enseñar (sé más educando que educador); i 10. Educa para el entusiasmo (no sólo desde el entusiasmo)”. A partir de preguntes relacionades amb cadascun dels 10 punts d’aquest decàleg, l’autor convida als

professionals de l'educació a mantenir una actitud proactiva i positiva envers la professió que la situa envers el compromís amb un o una mateixa i amb la voluntat de recordar que la professió docent implica una (auto)renovació constant i un permanent descontentament amb la rutina.

El quart referent individual que es recull és el de Freire (1997:88-139), que malgrat tenir 9 punts és com un veritable “decàleg” sobre els *sabers necessaris per la pràctica educativa*, aquelles qualitats que considera essencials per poder tenir l'autoritat docent necessària que la seva funció requereix: “1. Enseñar exige seguridad, competencia profesional y generosidad; 2. Enseñar exige compromiso; 3. Enseñar exige comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo; 4. Enseñar exige libertad y autoridad; 5. Enseñar exige una toma consciente de decisiones; 6. Enseñar exige saber escuchar; 7. Enseñar exige reconocer que la educación es ideológica; 8. Enseñar exige disponibilidad para el diálogo; i 9. Educar exige querer bien a los educandos”. Altrament dit, aposta per una figura docent implicada, coherent, no neutral i conscienciada ideològicament, i amb una gran responsabilitat ètica. Aquest és un tema molt important que es reprendrà més endavant.

De tota manera, aquests posicionaments globalitzadors també han estat defensats de forma col·legiada, per exemple, per les institucions que tenen responsabilitats en la formació de mestres. En el *Simposi sobre la formació inicial dels professionals de l'educació* (Carmen, 2000), set universitats catalanes reclamaven la necessitat d'incrementar el temps de formació de les noves generacions de mestres de manera que es poguessin assolir els reptes de l'educació en el s.XXI. En aquest sentit, s'apostava per uns elements que es consideraven bàsics en la formació de Mestres, i per tant, pel seu futur exercici professional.

“1. Fomentar processos de reflexió sobre què significa i implica ser mestre en una societat de canvi.

2. Proporcionar plantejaments i eines que li permetin tenir un bon autoconeixement personal, cosa que li servirà per a ser més conscient del missatge que transmet i del que vol transmetre, per a tenir confiança en si mateix, per a comprendre les seves emocions i canalitzar-les.

3. Afavorir una formació més personalitzada (...).



4. Facilitar l'adquisició d'actituds, competències, habilitats i destreses que li permetin ajudar els seus alumnes a aprendre: a conèixer, fer, conèixer i ser, d'acord amb les propostes de l'informe Delors(...).
5. Establir un tractament interdisciplinari i innovador de la formació (...).
6. Capacitar el mestre per conèixer i per saber fer. Els vincles teoria-pràctica són imprescindibles per al bon exercici professional.
7. Proporcionar elements i eines que li permetin una intervenció decidida en el camp de la recerca (...).
8. Capacitar per conèixer en un món divers i entendre i actuar constructivament davant les diferències i la multiculturalitat.
9. Capacitar per treballar en equip amb els altres agents educatius: famílies, serveis de suport, equip de cicle, claustre. (...)
10. Fer comprendre que a la formació inicial no es pot ni s'ha de fer tot. (...)" (Carmen, 2000: 38-40).

Carbonell (2008) increpa a tota mestra o tot mestre a l'assoliment de determinats atributs. Perrenoud (2004) ho fa marcant l'horitzó que hauria de guiar una bona actuació docent. Aldana (2009) planteja quina hauria de ser una bona actitud docent, i Freire (1997) recorda com tota activitat educativa també té la seva part política i ideològica.

Finalment, en el referent institucional, s'increpa a la responsabilitat que existeix des de la formació inicial, per garantir que una bona docent o un bon docent pugui assolir aquests atributs o tingui presents aquests horitzons en la seva pràctica, gràcies al treball realitzat en aquestes institucions de formació, i malgrat les seves pròpies limitacions.

Caldrà veure fins quin punt, aquests elements descrits en els diferents decàlegs, estan presents en les funcions que descriuen de part del professorat amb el que han conviscut aquestes futures i futurs mestres en el que es basa aquesta recerca.

### 3.3.3 Una professió ètica

La literatura sobre la temàtica es mostra tossudament repetitiva en aquesta visió de la docent o del docent que va més enllà de les qualitats tècniques i professionalitzadores que una formació especialitzada li ha d'oferir. Si Freire (1997:91) afirma que "es imposible desligar la enseñanza de los contenidos de la formación ética de los educandos", Marchesi (2007) també aposta per la importància dels aspectes personals com a elements

principals de l'acció docent perquè apel·len a l'ètica de la professió, més present en aquesta que en moltes altres professions.

Des del moment, però, que es fa referència a un determinat caràcter de la mestra o el mestre, s'interpel·la al seu saber ser i estar. Apareix la idea de "l'estil" personal que també és un "estil" professional. Cadascú "és" d'una determinada manera i aquesta està carregada d'una subjectivitat que no passa desapercebuda en cap interacció educativa.

"No todos los profesores valoran de la misma manera a los alumnos. El modelo de buen alumno que cada profesor ha elaborado a partir de su historia como alumno, de su trayectoria como docente y de sus propias vivencias y reflexiones personales influye en las preferencias que puede manifestar: inteligencia, creatividad, sociabilidad, liderazgo, sentido del humor, capacidad artística... También la respuesta que percibe del alumno y la relación que se establece entre ambos tiene un efecto decisivo en la dedicación de los profesores. Tal vez en lo que hay casi total coincidencia es en el reverso de esta imagen, en lo que normalmente los profesores rechazan en un alumno: desinterés y conflicto" (Marchesi, 2007:160).

Com molt bé explica aquest autor, cada mestra o mestre elabora la seva pròpia imatge del que és una bona alumna o un bon alumne i és en aquesta relació que també ella o ell actua essent interpretat com a bona mestra o bon mestre en una relació modeladora i conformadora d'una forma particular d'actuar des d'una perspectiva ètica.

La literatura sobre aquesta temàtica també es mostra repetitiva a nivell institucional. En el cas català, la redacció del Pacte Nacional per l'Educació<sup>32</sup>, va permetre establir unes línies prioritàries pel que fa a la funció docent a mig/llarg termini a Catalunya com és la "caracterització del nou perfil professional del docent a partir de sis grans eixos interrelacionats: aptitud tutorial, formació personal, model pedagògic obert, atenció al context, respecte i exigència i cooperació" (Pedró, 2008:23). És a dir, es pot apreciar un clar perfil humanista de docent, basada en certa actitud professional ètica.

---

<sup>32</sup> Document consultable a la web de la Generalitat de Catalunya:  
[http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/doc\\_23762990\\_1.pdf](http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/doc_23762990_1.pdf)

De l'àmbit estatal espanyol, tot repassant quines són les competències del professorat del segle XXI, Moreno (2011) fa esment explícit al necessari domini del coneixement, la cultura (tradicional i nova, local i universal); dels sabers, domini de coneixements; de recursos didàctics per afavorir l'aprenentatge; el treball en equip, tant amb l'alumnat com amb el professorat, famílies; tenir consciència social; capacitat afectiva, generar confiança. Es torna a dibuixar a un professional amb responsabilitats ètiques.

Així mateix, en la jornada sobre *El perfil del docent del s.XXI* (AA.VV., 2003), a banda d'elements similars als anteriorment citats, s'insistia en la necessitat de ser docents preocupats, de ser referents per l'alumnat, de tenir un codi humanístic ètic, social i moral; d'introduir la necessària modernització metodològica a les aules i la millora de la gestió del coneixement en una societat de la informació i la potenciació de l'aprenentatge autònom; que es potenciï la seva funció medidora pel que fa a la construcció del coneixement per part del seu alumnat; o la necessària implicació en els processos d'avaluació existents en l'àmbit escolar (considerats com a processos de millora) i de conèixer les diferents tendències educatives a nivell internacional. Com es pot veure, es torna a precisar com la tasca docent sempre està vinculada a una tasca ètica.

En els últims estudis de l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE) es manifesta clarament la incidència que té el professorat en l'alumnat i els seus resultats escolars. Aquesta transcendència implica una gran responsabilitat i assumir els reptes ètics d'una professió que incideix clarament en el desenvolupament personal i professional de les persones al seu càrrec.

“De les recerques sobre l'experiència dels alumnes es desprenen tres grans conclusions. La primera conclusió, i la més sòlidament establerta, és que les variacions en l'experiència dels alumnes es deuen bàsicament al seu bagatge en el moment de començar l'escola, a les seves capacitats i actituds, i al seu entorn familiar i social. (...)

La segona gran conclusió és que (...) normalment hi ha consens a dir que la “qualitat del professor” és l'única variable escolar principal que influeix sobre els resultats dels alumnes.

La tercera gran conclusió de les recerques (...) revelen en general una relació positiva entre les característiques dels professors i l'aprenentatge dels alumnes, però potser menys del que s'hauria pogut esperar. (...) Entre les característiques dels professors més difícils de mesurar però que poden ser crucials per a l'experiència dels alumnes, hi ha l'habilitat de transmetre idees de manera clara i

convincent, crear un entorn pedagògic eficaç per a diferents tipus d'alumnes, mostrar entusiasme i imaginació, i treballar de manera eficaç amb els col·legues i els pares" (Fundació Jaume Bofill, 2006:18).

La incidència de l'actuació docent en els resultats acadèmics a l'aula, tenen la seva repercussió immediata en els resultats del centre i, per extensió, en tot el sistema educatiu.

Aquesta és una de les moltes preocupacions compartides amb molts països, tal i com apareix en diversos estudis promoguts per la Fundació Bofill, ja que en el nostre context no s'està exempt de tenir encara reptes a assolir pel que fa a la preparació de docents, la seva formació permanent i la seva actualització pràctica en base a les necessitats reals dels centres més que les personals (estabilitat laboral, bones condicions de treball...).

Així doncs, la responsabilitat moral de la tasca docent està en el nivell individual, tenint reptes personals per la millora contínua, però també està en un plànol superior a nivell grupal i implica a institucions i col·lectius implicats amb l'educació.

Aquesta insistència en una manera de ser professional remet a una determinada expectativa sobre quina ha de ser l'actuació docent descrita en propostes de codis deontològics. Codis basats en el que Tiana (2011) anomena els principis ètics de responsabilitat i exemplaritat pel que fa a les seves accions, de justícia, veracitat i objectivitat, respecte i empatia, solidaritat i responsabilitat social, esperit crític, actuació desinteressada, i formació permanent.

Codis que pretenen, com diu Tribó (2008:36) posar l'accent en la tasca transcendent que està en mans d'aquest col·lectiu professional:

"(...) un bon professional docent ha d'interioritzar un codi deontològic basat en els valors democràtics, que comporta el sentit de responsabilitat social de la seva funció, que l'ha de moure a actuar facilitant l'acompanyament responsable dels alumnes, el diàleg i la cooperació amb la família, la pràctica de l'exercici de la funció tutorial en un sentit ampli, i ha de promoure la interacció del centre educatiu amb l'entorn i amb les institucions del territori".

És a dir, no hi ha bona actuació docent si no s'aconsegueix una millora en l'alumnat, en el professorat, en la comunitat educativa i en el centre escolar on s'inscriu aquella pràctica.

De tota manera, un codi deontològic es centra en els deures de la o del professional i marca allò que es pot i s'ha d'esperar d'un determinat professional per tant, no deixa de ser un marc normatiu en el que interpretar la tasca docent, tasca centrada en donar una resposta qualificada a una necessitat. L'accent es situa en la o el professional i la seva eficàcia però s'hauria de tendir a la concreció de codis ètics en els que el centre d'interès ja no es situa en la o el professional sinó en l'acte professional com afirma Nello (2006:4): "ja no volem parlar només del mestre, sinó de l'èxit de l'acte educatiu docent. Aquest canvi de perspectiva és alligador i creiem que radicalment renovador de l'ètica professional".

Sense la voluntat d'arribar a concretar-se com un codi ètic, però sota el paraigües conceptual que aquest implica, existeixen altres marcs que són referencials -però no prescriptius de la pràctica- com el Compromís Ètic, recentment aprovat el maig de 2011 impulsat per la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica a Catalunya (per tant, sorgit des de la base de la pràctica de la professió).

La funció docent s'explica per una voluntat de voler ser i estar com a mestres en els centres educatius tenint en compte que els mou un compromís amb la infància i la joventut i la seva educació, amb les famílies amb qui es comparteixen responsabilitats educatives, amb el centre educatiu, amb l'entorn d'aquest centre, un compromís social des de l'educació i un compromís ètic envers els propis professionals de l'educació.

"Els Moviments de Renovació Pedagògica hem cregut necessari, en un moment que als centres educatius s'està vivint una situació de canvi generacional, posar damunt la taula el tema de l'ètica del professorat i les necessitats de compromís que implica. Un compromís basat en uns principis ètics que ens condueixen cap a un model social democràtic, lliure, crític i constructiu, pel qual creiem que hem d'educar, i que hem de fer evolucionar amb les pràctiques educatives per tal de fer-los vius i, sobretot, vivenciats. El model social de la professionalitat, en determinats moments i feines, s'ha volgut centrar en la professió mateix, i a partir d'ella s'ha cregut que s'havien de definir els elements ètics que l'havien de regir. La finalitat dels Moviments és la renovació i la innovació pedagògiques, centrades en el treball a l'aula i en el centre. Per això hem trobat més adequat entrar en el concepte i la confecció d'un «compromís ètic» que pretén posar l'autèntic punt de mira en l'exercici de la professió" (Compromís ètic del professorat, 2011:5).

La preocupació dels diferents moviments de renovació pedagògica, en aquest *compromís*, es situa en la pròpia visió que té o hauria de tenir el professorat respecte ell mateix. Essomba (2007:98-99) ens aporta alguna particularitat a com desenvolupar aquesta tasca de forma competent, lligada a una concepció d'educació inclusiva en una societat postmoderna:

“Competente a la hora de situarse en una espiral dinámica de actualización curricular; competente en la creación de vínculos y redes de vínculos y redes de circulación libre de la información; competente en el fomento de la autorregulación del sujeto; competente en el manejo de las características del aprendizaje cooperativo; competente en el trabajo en red para gestionar la diversidad; competente como dinamizador de los procesos de corresponsabilización educativa; competente en la atención y el aprovechamiento de la diversidad en las interacciones educativas”.

La presència en els textos d'una visió ètica de la pràctica experiencial de la que han estat testimonis una part d'aquesta nova generació de mestres que estaran a les aules, és un altre dels elements a tenir en compte durant la lectura i anàlisi de les seves produccions escrites.

### **3.3.4 La professió vista des de la professió**

Aquesta revisió de la literatura per trobar elements de referència té una parada segura en els treballs que han realitzat Marcelo i Vaillant (2009), de recull d'estudis sobre el pensament docent abans de la seva inserció laboral, lligat a la idea que les futures generacions de mestres quan arriben a la formació inicial ho fan amb un substrat de creences personals sobre l'educació i l'escola, amb imatges prèvies del que és una bona pràctica docent i amb una memòria autobiogràfica sobre el seu passat com a estudiants escolars.

Així mateix, citen algunes de les qualitats atribuïbles a una bona pràctica professional com domini de coneixements però també transmissió de valors, domini de metodologies didàctiques i de les noves tecnologies, habilitats comunicatives, i competències per investigar i reflexionar sobre la pròpia pràctica docent. El coneixement del contingut

sembla ser un signe d'identitat i de reconeixement social de la figura docent, però per ensenyar se sap que el coneixement de la matèria és necessari però no suficient, i no és un indicador infalible de qualitat de l'ensenyament.

Alcoverro (2009) ens recorda que al costat de les qualitats que ja hem esmentat de vocació, caràcter o actitud davant la vida, treball en equip, ser bona o bon comunicador, flexibilitat, autoritat a l'aula i un compromís de servei a la comunitat, hi ha un compromís amb la llengua (com signe de sentiment de pertinença). El context com a cultura, la cultura com a context en la relació educativa. S'és professional des d'un lloc, una llengua, una cultura. A partir d'aquí, es pot ensenyar.

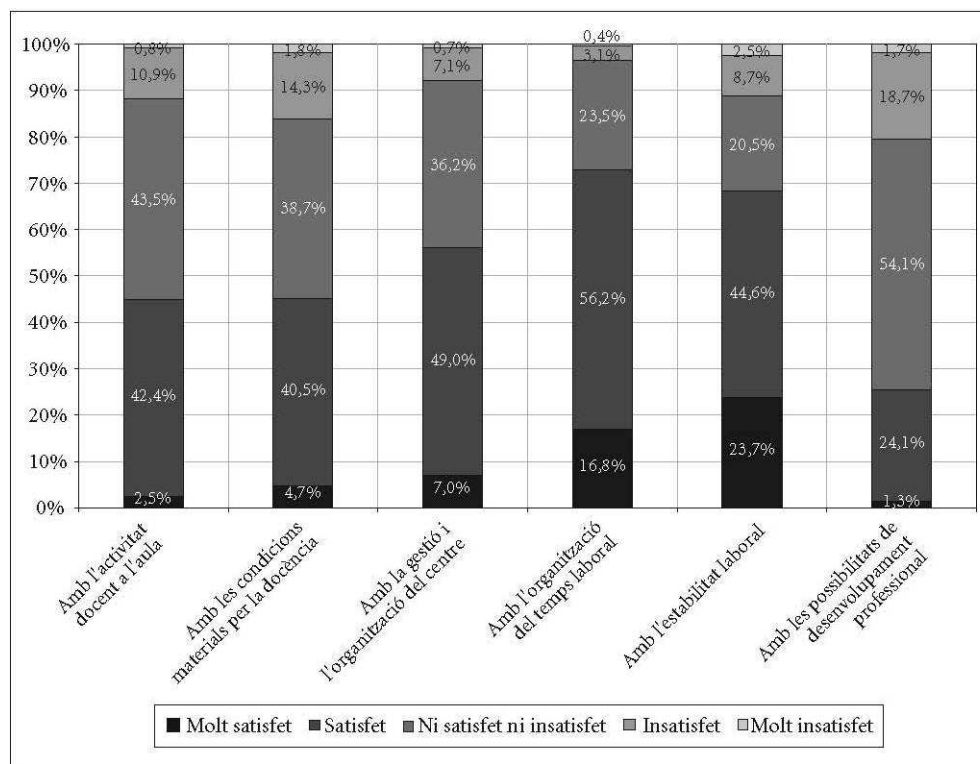
Si aquestes són algunes de les visions de persones, a títol individual o col·lectiu, sobre les funcions que han d'exercir les i els docents, en l'estudi de Pedró (2008) trobem de primera mà la veu del professorat, la seva percepció sobre les tasques que realitza.

S'han escollit dues informacions que semblen oportunes per la recerca actual perquè sintetitzen alguns dels temes claus de preocupació professional, que poden ser detectats per l'alumnat en el seu record sobre el professorat que van tenir en la seva escolarització obligatòria.

En primer lloc (Gràfica 1), que el que causa més satisfacció laboral són l'organització del temps i l'estabilitat laboral; i que el que preocupa més són les possibilitats de desenvolupament professional.

Es vol fer notar que les activitats que, com s'ha vist, són patrimoni indiscutible de les mestres i dels mestres com és la seva *actuació docent* a l'aula, o la valoració de *les condicions materials per la docència*, malgrat es pot afirmar que en bona part es situen entre la satisfacció o l'alta satisfacció, resulten força significatives les respostes d'indiferència (ni satisfet ni insatisfet) que apareixen en la gràfica respecte aquests elements.

És a dir, aproximadament 4 de cada 10 mestres comenten que no és un factor rellevant ni en positiu ni en negatiu, i deixa un marge d'indiferència molt gran a la percepció que tenen sobre la capacitat de gestió d'aquests factors a nivell real en la pràctica professional.



Font: Enquesta sobre satisfacció laboral del professorat de Catalunya. Fundació Jaume Bofill, 2007.

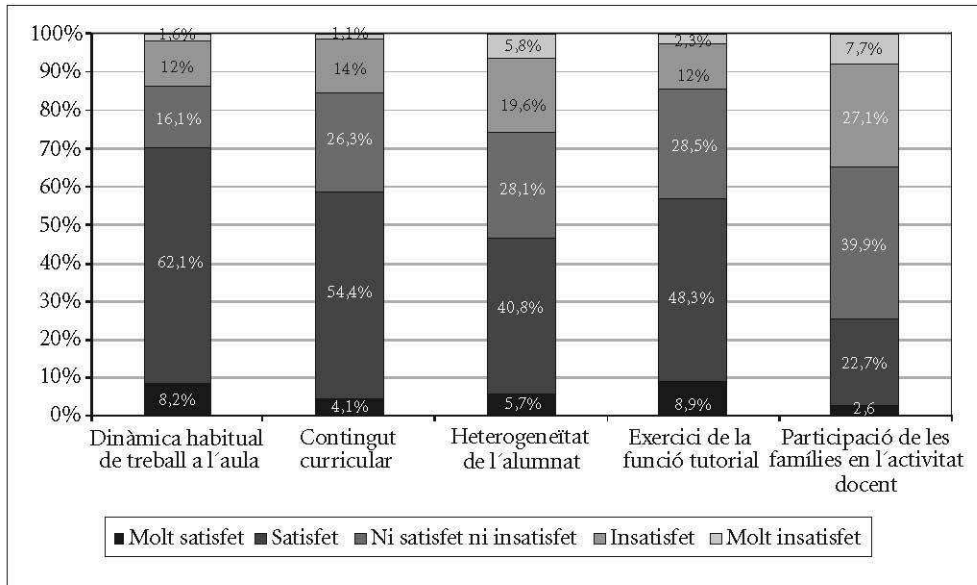
Gràfica 1. Satisfacció en relació a les diferents funcions professionals

Font: Capítol. La percepció dels docents (Pedró, 2008:215)

En segon lloc (Gràfica 2), si ens centrem en els nivells de satisfacció que expressa el professorat en relació a la seva actuació docent a l'aula, es pot precisar millor quins són els elements que reben millor i pitjor valoració.

Es podria dir que es constata que un dels nivells més baixos de satisfacció es troba en la relació amb les famílies (es vol recordar que és un dels factors que, tant a nivell individual com col·lectiu, que s'ha vist que reclamaven diferents professionals des de l'àmbit educatiu com un dels imprescindibles de la funció docent).





Font: Enquesta sobre satisfacció laboral del professorat de Catalunya. Fundació Jaume Bofill, 2007.

Gràfica 2. Satisfacció en relació a l'activitat docent

Font: Capítol. La percepció dels docents (Pedró, 2008:219)

Sembla ser que per a una part del professorat, hi ha una expectativa que no es compleix en relació a aquest col·lectiu de la comunitat educativa. També resulta molt significatiu que, en general, més del 70% del col·lectiu docent es manifesti satisfet o molt satisfet de la seva dinàmica habitual de treball a l'aula, potser perquè té independència en la capacitat de prendre decisions al respecte. Vora un 60% està satisfet o molt satisfet amb l'exercici de la funció tutorial o del contingut curricular a treballar, i només un 45% es manifesta amb nivells alts de satisfacció en relació a l'heterogeneïtat de l'alumnat que s'acull a l'aula i l'escola.

Aquestes percepcions manifesten quin és el to de la professió vista des de la seva pràctica, i poden contextualitzar quina és la visió que retraten aquestes i aquests estudiants de magisteri de l'experiència amb mestres durant el seu passat com a alumnes.

Aquesta informació complementa la que ens aporta Bará i Rodríguez Espinar (2010) sobre la satisfacció del col·lectiu de Mestres en relació a altres àmbits universitaris (Taula 21).

	Dones			Homes			Total
	Sí	%	Total	Sí	%	Total	Dif. %
Geografia i Història	325	5,30	1,36	247	4,98	1,42	-0,32
Filosofia i Humanitats	98	5,41	1,21	69	4,96	1,53	-0,45
Filologies i Estudis Comparats	541	5,59	1,17	128	5,42	1,11	-0,16
Belles Arts	68	5,43	1,55	28	5,46	1,26	0,04*
Economia, ADE i Empresarials	840	5,51	1,06	641	5,30	1,12	-0,21
Dret, Laboral i Polítiques	869	5,52	1,11	391	5,30	1,16	-0,22
Comunicació i Documentació	273	5,28	1,17	108	5,10	1,25	-0,18
Psicologia i Pedagogia	507	5,63	1,11	67	5,37	1,01	-0,26
<b>Mestres</b>	<b>1.159</b>	<b>5,97</b>	<b>0,91</b>	<b>220</b>	<b>5,65</b>	<b>1,07</b>	<b>-0,32</b>
Turisme	45	5,33	1,11	8	5,25	1,58	-0,08*
Química	128	5,45	0,97	91	5,31	1,03	-0,14
Biologia i Natura	325	5,30	1,14	166	5,40	1,16	0,11
Física i Matemàtiques	97	5,44	1,18	108	5,34	1,07	-0,10
Diplomats Sanitaris	537	5,69	1,06	86	5,42	1,07	-0,27
Medicina i Odontologia	234	5,56	0,93	93	5,53	1,02	-0,04
Farmàcia i Ciència i Tecn. dels Aliments	175	5,36	0,95	35	5,26	1,34	-0,10
Veterinària	49	5,37	1,03	18	5,28	0,67	-0,09*
Arquitectura	111	5,57	0,96	185	5,39	0,98	-0,18
Enginyeria Civil	54	5,37	0,92	126	5,39	0,96	0,02
Nàutica	12	5,42	1,31	24	5,50	0,78	0,08*
Tecn. Avançades de la Producció	222	5,30	1,05	679	5,34	1,10	0,04
Informació i Comunicació	147	5,49	0,97	721	5,25	1,07	-0,24
Agrícola	146	5,36	1,15	201	5,32	1,10	-0,04

\*Nota: Cal relativitzar la lectura d'aquesta dada a causa de la baixa freqüència ( $n < 30$ ) de persones en aquesta categoria.

Taula 21. Nivell de satisfacció per la professió, en relació al gènere i àmbits professionals.

Font: Taula 4.21 Mitjanes de satisfacció per subàmbits i gènere (Bará i Rodríguez Espinar, 2010:111)

En aquest sentit, cal remarcar que és la professió en la que, tant homes com dones, donen els valors més alts de satisfacció pel seu àmbit professional en relació a la resta, tot i que el nivell de satisfacció és lleugerament més alt en les dones que en els homes en una escala que va des de l'1 (gens de satisfacció) fins el 7 (molta satisfacció).

La taula també és informativa de la situació de segregació ocupacional que s’observa en la distribució de dones i homes en funció dels diferents àmbits professionals. Només en Física i Matemàtiques, Arquitectura, Enginyeria civil, Nàutica, Tecnologies avançades de la Producció, Informació i Comunicació, i Agrícola la presència del col·lectiu masculí és superior al femení.

Aquesta semblança en les dades de satisfacció pel que fa al sexe no amaga les grans diferències que encara cal superar en l’àmbit de les condicions laborals (Taula 22). Les dades són prou eloqüents si atenem a l’etiqueta que les acompanya, ja que van més enllà de les possibles diferències salarials lligades al “sostre de vidre” (que algú ja comenta que és de formigó per la seva impenetrabilitat) que com, en altres professions, s’observa en l’accés del col·lectiu femení a altres nivells de desenvolupament professional.

**Taula 4.24 | Mitjana de guanys salarials bruts de les persones titulades de Mestres que treballen en l’àmbit públic, a temps complet, amb un contracte temporal i que no duen a terme funcions de direcció o gestió**

	Mitjana	Desviació típica	n
Dones	1.570,45	410,13	537
Homes	1.744,54	425,69	122

Taula 22. Comparativa de la mitjana de guanys salarials de dones i homes mestres.

Font: Taula 4.24 (Bará i Rodríguez Espinar, 2010:116)

Ens trobem doncs, amb persones que exerceixen la professió de forma força satisfactòria, tot i que potser les dones manifesten una mica més de nivell de satisfacció en relació als homes, però que quantitativament, la seva tasca rep de promig una remuneració menor als seus homònims masculins, probablement per qüestions lligades al menor accés a tasques de gestió o de responsabilitat que solen tenir una contrapartida salarial.

Probablement els textos a analitzar no tinguin aquest detall sobre els factors de satisfacció docent de les mestres i els mestres que han tingut en el seu procés d’escolarització, però és possible que hagin percebut aquesta satisfacció traduïda en algun comentari sobre la seva professió o en els seus estats d’ànim.

### **3.3.5 Dones i professió docent**

No voldríem acabar aquest apartat sense fer referència explícita al tema de dones i professió docent. Rovira i Tomé (1993) van posar sobre al taula, en el seu moment, el debat sobre la feminització de la professió docent, sobre tot en els nivells inferiors del sistema educatiu, i la infrarepresentació de les dones en l'escala jeràrquica de presa de decisions (que s'insinua de les dades de la Taula 22) . Que moltes dones hagin optat pels estudis de mestres pot no ser casualitat. De fet tots els estudis indiquen que hi ha una pressió social de la cultura que explica una part de les eleccions professionals que dones i homes expressen amb la tria d'una professió.

Dit això, i coneguda aquesta circumstància, té algun tipus d'impacte en l'alumnat el fet que la majoria de mestres durant la seva infantesa i adolescència siguin dones? Són recordades diferentment als homes mestres en aquests mateixos nivells educatius? En ressalten o en critiquen els mateixos aspectes quan són recordades o recordats en la seva funció docent? Les autores ens recorden que els infants realitzen processos d'identificació amb les seves mestres i els seus mestres, essent aquests el model a copiar.

Tenir una titulació universitària afavoreix la inserció laboral de la persona i és una potent raó per optar-hi. No obstant, cal ressaltar la diferència de predilecció en el tipus d'estudis que es realitza en funció del sexe, i en aquest sentit, pot realitzar-se una mirada de gènere a aquest comportament. Més enllà d'una elecció individual i personal, és una mostra de la força del component social i cultural que envolta a la persona durant el procés de decisió, i malgrat la igualtat d'accés a la universitat és una realitat aparentment objectiva, perquè homes i dones semblen disposar de les mateixes oportunitats per fer realitat la seva elecció professional, les matriculacions en les diferents carreres no mostren equilibri en la seva distribució.

També les dades sobre inserció de titulades i titulats universitaris (Bará i Rodríguez Espinar, 2010) mostren una aparent igualtat entre dones i homes pel que fa a l'accés a una feina però persisteix la barrera a superar de la feminització o masculinització de



Figura 6. Carreres per sexes  
 Font: Josep Playá. La Vanguardia (7-7-2010)

determinats àmbits professionals, amb el conseqüent efecte negatiu en la consideració social d'aquestes professions. Observem sinó (Figura 6), el següent detall del relat periodístic sobre l'accés a les carreres universitàries.

Si ens fixem en les dades sobre magisteri, a banda de ser presentades en primer terme com a exemplificadores d'una relació molt desigual entre homes i dones que opten per aquests estudis, aquestes s'acompanyen de comentaris com "Esa aparente igualdad de género se rompe al analizar el tipo de carreras que se cursan. Siguen existiendo carreras *femeninas* y mal llamadas *blandas* como Magisterio (...). Y se mantiene el sesgo masculino de otras apellidadas *duras* (...). Marta Selva remarcó la necesidad de incidir en las políticas de coeducación desde las etapas iniciales". Aquestes explicacions faciliten poc la creació d'un canvi de mirada sobre les eleccions professionals en les noves generacions i perpetuen els estereotips.

La prevalença de missatges socials com aquests, conviu amb la lluita explícita i permanent que fan, per exemple, alguns sindicats d'ensenyament. En certa manera, més enllà de considerar els aspectes relacionats amb les condicions laborals i de conciliació laboral d'aquest col·lectiu professional, hi ha una preocupació lligada a la lluita feminista per la situació de les dones en la jerarquia de les institucions escolars, per la seva presència

(sobrepresència o infrapresència) en les diferents etapes educatives en relació als seus homònims, o el fet que “la divisió sexista entre els ensenyants (autoritat dels homes, maternalisme i tendresa de les dones) configura una institució escolar que reproduceix l’esquema burgès de la família amb els papers específics del pare i de la mare. D’aquesta divisió sexista deriva l’actitud *natural* de les nenes i dels nens d’identificació amb un i altra” (Aragón et al., 2006:13).

**Sentit en la recerca:** Les qüestions de gènere estan latents en aquesta professió, bé sigui en els condicionants per l’entrada a la formació, bé sigui per les característiques de la plantilla en actiu. La presència per tant d’aquest factor és força previsible en els textos a analitzar i poden mostrar algun tipus de biaix en aquest sentit.

### 3.4 Un model de síntesi

Les persones que opten per realitzar els estudis per fer de mestres en l’educació infantil i primària, quan arriben a les aules universitàries vénen amb una càrrega de records alimentats, conscientment o inconscientment, de les experiències viscudes com alumnes. Emocionalment, que es recordin aspectes de la vida escolar és degut a que han tingut algun tipus d’impacte en qui els intenta recuperar, i aquest procés no racional i intangible roman com a substrat en la configuració de la seva identitat professional docent futura, també com dones i homes docents. Tal i com va defensar Pérez Gómez (2010a: 23)<sup>33</sup> en el Congrés *Reinventar la profesión docente* “el proceso de formación de los profesionales docentes *requiere provocar la reflexión en, sobre y para la práctica*, en las situaciones concretas y complejas de la vida del aula, del centro y de la comunidad educativa donde interviene el docente. La reconstrucción del conocimiento práctico, de las competencias

---

<sup>33</sup> Les ponències del congrés van ser editades en un volum monogràfic a la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2) (2010). Ángel I. Pérez va fer la ponència inaugural.

profesionales como sistemas personales de interpretación y de acción, requiere que los docentes revisen y cuestionen las mismas imágenes, ideas y prácticas que han adquirido a lo largo de su vida personal y profesional y que practican, activan, en su quehacer cotidiano”. Cal donar importància a la xarxa de creences, identitats i teories implícites que les i els docents tenen incorporat com pensament pràctic, fins i tot, abans de posar en pràctica la professió ja que poden existir resistències al canvi<sup>34</sup>, a nivell inconscient.

Es fa difícil sintetitzar tota aquesta polièdrica visió de la funció docent. Totes les aportacions es consideren interessants, i aporten elements rellevants. Enlloc de reduir-les, s’ha optat per utilitzar la síntesi (Taula 23) que ens ofereix Tribó (2008) sobre les competències del professorat de secundària, entenent que d’elles es pot fer la lectura àmplia i complementària de les funcions per al professorat en les etapes obligatòries, i perquè s’hi pot reflectir un possible compendi de les diferents visions que s’han presentat com a marc referencial de l’àmbit educatiu.

Delors (1996)	Saber	Saber fer	Saber estar	Saber ser
Pozo i Monereo àmbits competencials (2007)	Educació / aprenentatge permanent	Món laboral / professional eficaç	Societat / ciutadà participatiu i solidari	Personal / persona feliç
Tipus de coneixements	Teòrics Científics Disciplinaris Acadèmics Interdisciplinaris	Pràctics Metodologies Tècniques Habilitats Estratègies Destreses Procediments	Socials Habilitats: -participatives -relacionals -institucionals -col·legiades	Personals Habilitats: -intrapersonals -interpersonals Autoconeixement Autoestima Educació i equilibri emocionals

Taula 23. Àmbits competencials genèrics d'un professor. Tribó (2008:66)

<sup>34</sup> S’entén com a resistència al canvi el fet que poden haver observat males pràctiques que malgrat tot els hagin marcat i considerin que són reproduïbles en el futur.

És a partir d'aquesta síntesi que Tribó elabora una proposta pròpia de competències (Figura 7) per aquest professorat que es pensa que pot ser una bona base per a la lectura i interpretació dels textos que es passa a descriure en l'apartat següent.

Malgrat faci referència explícita només al professorat de secundària, es comparteix aquesta visió de quatre "potes" o àmbits competencials sobre les que descansa la tasca docent ja que es creu que és vàlida també per a mestres d'educació infantil i primària:

1. Una *cultural i científica*, de domini de les àrees d'estudi i que la relaciona directament amb la necessitat de treballar un determinat currículum.

És a dir, en els textos és probable que ofereixin referències envers el domini del coneixement que aquella mestra o mestre va mostrar en la seva pràctica professional.

2. Una *metodològica* o de saber fer, en la que no hi pot faltar la necessària actualització permanent de la o del docent, i la seva preocupació per transformar informació en coneixement gràcies també, a les noves tecnologies.

Haurien de ser explícites, també en els textos, les referències a certes metodologies utilitzades per afavorir l'aprenentatge.

3. Una *social*, que situa a les mestres i els mestres lluny d'una visió aïllada i de solitud professional (mestra/mestre-aula), per substituir-la per una visió de la professió viscuda col·legiadament, participada comunitàriament, i amb una clara identificació ètica amb la professió.

Pot ser difícil trobar aquest aspecte perquè com a escolars poden tenir dificultats per valorar aquestes competències, però en tot cas, la relació que mantenien les mestres o els mestres del seu passat amb l'alumnat o les famílies pot ser un element retratat en els textos.



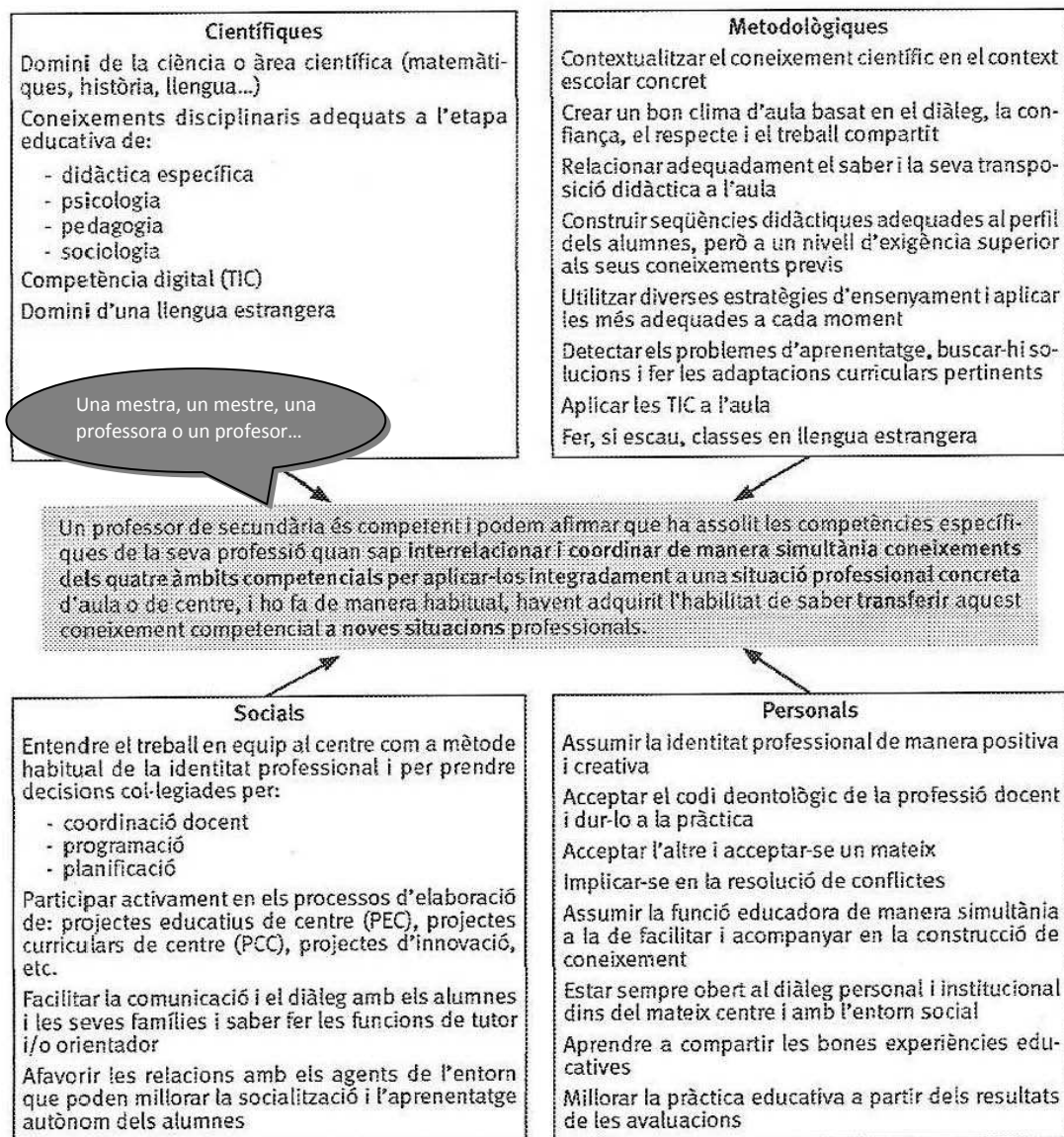


Figura 7. Competències professionals específiques de la funció docent (Adaptació de Tribó, 2008:109)

4. Finalment, la tant reclamada per moltes autores i autors, a nivell nacional i internacional com s'ha pogut veure en el repàs realitzat en aquest capítol: una "pota" personal, que ha de portar a una visió apassionada de la professió.

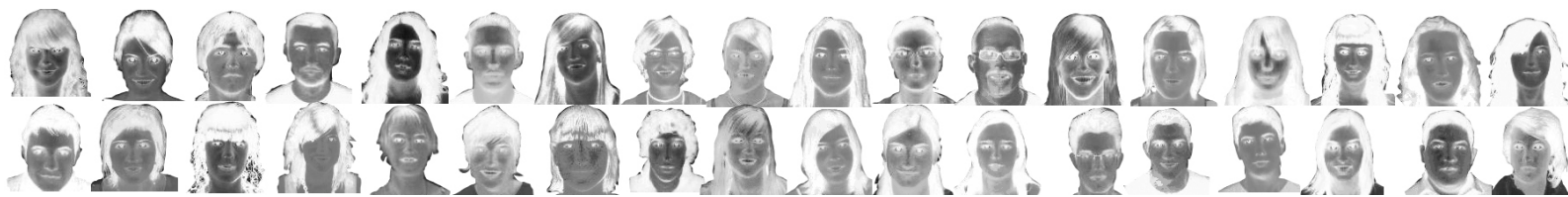
Es preveu que poden aparèixer diferents referències en els seus escrits a les actituds mostrades per les seves i els seus mestres en relació a les persones o a la institució escolar.

**Sentit en la recerca:** Aquest model pot servir de base per la interpretació dels textos en base als arguments que vagin comentant sobre les característiques de la bona pràctica i de la mala pràctica viscuda com a escolars, així com respecte el record que tenen del pas per les etapes d'educació obligatòria. De la primera lectura dels textos es va elaborar un model d'interpretació<sup>35</sup> que de fet recull aquests quatre blocs de competències.

En l'apartat següent es farà el detall de la informació obtinguda de la lectura dels textos i del procés de codificació i categorització ja presentat.

---

<sup>35</sup> Vegeu Figura 4, apartat 2.5.2.



**[4. Fer i desfer a partir de  
l'anàlisi de contingut  
dels textos]**



## 4 Fer i desfer a partir de l'anàlisi de contingut dels textos

Se quiere venir a afirmar que los procesos de toma de decisiones y el comportamiento del docente son una función del propio sujeto y, por lo tanto, están directamente influidos por el particular modo como el docente percibe su propio mundo profesional. Lo que aquí interesa indagar es el *contenido* del pensamiento del docente, o sea, qué conocimiento posee y cómo está organizado, y no tanto la *forma* que adoptan los procesos mentales de planificación o la toma de decisiones (Medina, 2006:118).

**A** bans d'entrar en l'anàlisi dels textos cal fer constar que existeix una dificultat inherent a aquests processos totalment personals del record que tampoc voldríem deixar d'esmentar. Recórrer a la memòria és subjectivar la realitat, és objectivar les vivències. Què es recorda, i perquè, és un tema d'alta complexitat. Els records que queden invocats per la memòria<sup>36</sup> d'aquestes i aquests futurs mestres, no deixen de ser, però, significativament interessants. I partim de que aquesta reflexió que van realitzar (en forma de preguntes obertes sobre la bona/mala pràctica docent i el seu procés d'escolarització), malgrat tots els condicionants, són un bon termòmetre per conèixer una mica més quina és la vivència -com a escolars- del pas pels centres educatius, principalment perquè aquests futurs professionals hi volen tornar, però ara com a mestres. Així mateix, s'assumeix que la memòria li pot posar trampes al record.

Cada persona que recorda es pot trobar des d'experiències molt presents a d'altres molt desdibuixades, tot i que hi ha una realitat objectiva: com més lluny es va en el temps, més costa recordar aspectes de l'escolarització. No obstant, són generacions de mestres que han conviscut amb les tecnologies des de ben petites i ben petits, i el registre fotogràfic de la seva experiència escolar ha salvat a més d'una persona del grup participant en la recerca per "fer memòria", encara que sigui dels fets més significatius i, probablement,

---

<sup>36</sup> Caldria també anotar les aportacions al tema de la memòria i l'escriptura que fa, entre altres, Zambrano (2000).

positius: *“Des de ben petita, ja em vaig començar a socialitzar amb la llar d’infants, cosa que no puc dir gaire ja que no conservo cap record, només fotografies”* (noia, HP, P23). És a dir, parlem de generacions de mestres que tenen documentada la seva experiència escolar amb vídeos i fotografies que els permeten, juntament amb els records expressats per la família, fer-se una imatge força real i no excessivament idealitzada del seu pas per l’escola.

Si es matisa per etapes educatives, com és de suposar, la majoria de les referències de poc record es situen en l’etapa d’educació infantil, però alhora, quan es recorda, majoritàriament és per explicitar una bona experiència: *“Dels cursos de infantil recordo poca cosa, però sé que va ser una etapa bona i no tinc cap queixa dels/de les mestres que vaig tenir”* (noia, AP, P5). Fins i tot, es retrata metafòricament: *“D’aquesta etapa en recordo poques coses perquè ara ja fa molt de temps però si que va ésser una etapa plena de color”* (noia, ER, P15). De tota manera, explicitar records positius no suposa l’absència d’experiències negatives en aquest tram educatiu.

A educació primària, la tònica és semblant, però amb records més vius, més presents: *“L’etapa d’educació primària, etapa que tinc molt més present a la meva memòria, va ser fantàstica”* (noia, LG, P29). També ho són de l’educació secundària obligatòria, on es reparteixen els bons records amb els dolents, tot i que destaquen els primers quan es recorden a les companyes i companys de classe, i els segons pel professorat: *“Aquest temps, la secundària, el recordo com un buit en la meva vida. Els records macos, són només en referència als companys, les amistats, ...”* (noia, CE, P6).

Tants anys de convivència en institucions educatives generen comentaris d’assimilació de l’escola amb la llar familiar: *“L’escola (...) ha estat durant 14 anys el meu espai d’aprenentatge, la meva casa i en tinc un bon record de tot”* (noia, ER, P15) o amb la pròpia existència *“part de la meva vida està a les aules”* (noia, HP, P23). La frontera entre ser infants o adolescents i ser alumnes es desdibuixa quan bona part de la seva vida està organitzada en relació a l’escola, o al que aquesta genera amb algunes activitats extraescolars.

Records, memòria, vivències, bones, males pràctiques. L'anàlisi que a continuació es presenta és complexa i més si es té en compte que no tothom pensa que es pugui valorar quina és l'empremta que deixa una mala actuació docent o una de bona, a banda que cal valorar el fet que els resultats de l'acció docent poden ser molt a llarg termini i per tant, difícils d'apreciar tant en sentit positiu com en negatiu.

Sovint s'atribueix el fracàs escolar a la falta de responsabilització i baixa implicació del discent en l'estudi i en poques ocasions es fa revisió i crítica de l'actuació docent degut a una mala pràctica.

Dit d'una altra manera, el sistema educatiu realment té manera de saber si una persona és bona o mala docent? Com es mesura el grau d'eficàcia i d'eficiència dels processos d'ensenyament-aprenentatge? O la seva bona o mala actuació està en els resultats acadèmics de l'alumnat? I si aquest no treu bones notes, és per culpa pròpia o de les mestres i dels mestres? En les eleccions acadèmiques marcades pel rendiment que va realitzant l'alumnat a mesura que va progressant en els diferents nivells educatius, quin grau d'influència hi ha tingut l'actuació dels mestres i de les mestres? Algú controla aquests efectes o queden relegats a la intimitat d'aquella alumna o alumne i la seva família?... Com es pot veure, el grau de complexitat és elevat i les causes que ho explicarien, múltiples i interrelacionades.

Ara bé, dit això, també cal tenir en compte que una bona pràctica o una mala pràctica només ho és si així és viscuda per qui la relata com a tal. És per això que una mateixa actuació docent, per a dues persones diferents compartint aula, poden provocar records antitètics. Però la complexitat no acaba aquí, ja que treballar amb persones humanes també té les seves particularitats.

Com afirma Fernández Enguita (2008:313-314) "és més difícil identificar les empremtes d'un "bon professor" i d'un "mal professor" en un alumne, que les del metge en el pacient, l'arquitecte a l'edifici, l'advocat en el justiciable o l'enginyer en el pont". Si bé en altres professions, els resultats de l'acció del professional tenen una visibilització a curt

termini, en el cas de les actuacions docents, aquestes poden no visibilitzar-se o fer-ho molt a llarg plaç, quan el mal (si ens situem en el pitjor dels escenaris) ja no té solució.

Certament, afrontar la lectura dels textos per fer-ne una anàlisi del seu contingut ens porta al que Medina (2006) comenta sobre la diferenciació entre que què es diu i el com es diu. Aquesta recerca es situa en el primer cas: el què es diu, de manera que no s'analitza el que pròpiament s'anomena *l'anàlisi del discurs*.

Dit això, i gràcies a la codificació amb el programa Atlas.ti, s'han anat obtenint quines són les temàtiques al voltant de les quals han construït les argumentacions sobre les bones i les males pràctiques, i sobre el seu procés d'escolarització.

Així doncs, s'afronta l'anàlisi de contingut dels textos sabent les dificultats per poder acotar tots els elements que hagin pogut intervenir en el record i l'experiència d'aquestes futures i futurs mestres, i sabent que és probable que s'acabi tenint més preguntes que respostes.

#### **4.1 Competències docents**

En les pàgines següents, i tenint en compte els aspectes metodològics utilitzats per a la configuració d'aquests àmbits temàtics que s'han anomenat *components*, es farà una síntesi dels arguments que han anat apareixent per cada component, utilitzant la paraula en primera persona (en forma de cita textual) en tots els casos per exemplificar-los.

S'ha situat l'explicació de cada component sota l'epígraf *Competències docents*, que apareix a l'inici d'aquest apartat, al considerar que recordar l'actuació, la pràctica, la manera de ser i estar i de fer a l'aula, forma part del què són les competències professionals de les mestres i els mestres, però que pròpiament dit, els arguments que van elaborant no són una expressió directa d'aquestes competències sinó components que les acaben configurant com a tals.



### 4.1.1 Component contextual

Recordem que en les qüestions plantejades en l'instrument no hi havia gaires consignes de com elaborar els textos de reflexió. Es convidava, però, que pensessin a comentar aspectes com en quin curs es va trobar a aquella pràctica docent positiva o negativa, si la persona que recordaven era home o dona, si es tenia informació prèvia d'aquella persona abans de tenir-la com a mestra o mestre, breus característiques de l'escola (pública/privada, rural/ordinària...). Aquests primers elements d'identificació eren els que podríem anomenar, el component contextual en el que es circumscriu la reflexió sobre la pràctica docent rebuda.

#### 4.1.1.1 El context de l'escola

No ressalten gaire quins són els aspectes del context de la institució educativa on inscriuen les reflexions, i només en pocs casos es fa menció a algunes característiques de l'escola que relatarem seguidament. No obstant, abans de res, explicitar que les referències a les qüestions relacionades amb la gestió de l'escola són força absents. Es podria reduir al cas d'una noia participant en la recerca que esmenta el problema que va aparèixer en el centre on estava escolaritzada: *"El cas és que l'escola en aquell moment passava per un dels pitjors moments, vull dir en el tema professorat, teníem uns professors que no complien amb les seves tasques ni horaris i els alumnes ja ens comportàvem com volíem, no hi havia disciplina"* (noia, JC, P28). No ha set gaire comú aquest tipus d'explicacions sobre el funcionament de l'escola, tot i que no podem assegurar que sigui per no haver viscut situacions similars, sinó que simplement, si hi van ser, no han estat comentades.

Aquesta mateixa noia relata com l'efecte positiu d'una nova persona en el centre va provocar canvis radicals en el funcionament d'aquest: *"Tanmateix, quan va arribar el nou mestre tot va canviar, i de debò, va tenir molta feina, perquè no sols havia de posar ordre a les aules, sinó que a més a més, havia de sanejar la plantilla dels mals mestres"* (noia,

JC, P28). Aquest comentari fa pensar en la capacitat individual que tota persona té de generar canvis en l'entorn on s'inscriu, bé siguin en positiu, bé siguin en negatiu.

A banda d'aquest comentari, només en un altre cas, s'ha comentat que la mestra recordada com a bona mestra també tenia responsabilitats directives en el centre. També només en una ocasió s'ha fet explícita la idea d'escola com a gran comunitat educativa: *"Hi havia un clima, a l'escola, d'harmonia entre tots els components d'aquesta, des de la directora, fins al jardiner. Era una comunitat"* (noia, CE, P6).

També s'han fet comentaris genèrics a la fama del centre, malgrat aquesta no sempre anés associada, en realitat, a una qualitat docent contrastada: *"L'altre fet negatiu del centre era que molts dels alumnes tenien familiars treballant a l'escola i, encara que no hagi de ésser així, sempre es miren les coses diferents quan has d'avaluar i tractar una persona propera. Tot i així el centre no era tan dolent com us l'estic mostrant, també tenia les seves coses bones. És una escola que sempre ha tingut molt nom, els estudiants surten molt ben preparats, el centre sempre rep ofertes de treball pel seu alumnat"* (noia, LM, P30). Només en aquest cas s'ha fet esment al tipus de selecció del professorat en l'escola concertada, i les subsidiàries repercussions acadèmiques en l'alumnat.

#### 4.1.1.2 La tipologia escolar

Es pot dir que el tamany del centre és un element important. El record es relata en positiu quan l'escola és petita: *"aquesta escola fa uns anys era petita amb una sola línia per cada curs, per tant tothom es coneixia. Actualment, s'ha fusionat amb una altra escola i el nombre d'alumnes s'ha duplicat"* (noia, GF, P18). Les magnituds són importants des del punt de vista de l'infant, que troba més seguretat, probablement, en ambients més familiars i menys massificats.

Aquesta idea es reforça si l'escola, a més, també està situada en una població petita, on el contacte entre l'alumnat i el professorat traspasa tan les barreres de l'espai de l'edifici (contacte amb el professorat també fora de l'escola, com cohabitants del municipi), com

del temps, ja que la relació perdura malgrat la finalització de la relació educativa mestres/alumnat: *“De vegades encara el veig passejant pel poble i sempre ens saludem amb una somriure d'orella a orella”* (noi, MP, P36).

Les escoles rurals són un exemple clar d'aquesta vivència positiva del pas per l'escola: *“El fet de créixer formant part d'aquest tipus d'organització de les aules em va ajudar a relacionar-me molt més amb nens i nenes d'altres edats ja que estudiàvem i jugàvem diàriament junts”* (noia, NP, P44). Es refereix al contacte d'infants de varies edats en una mateixa aula, creant grups heterogenis per edat, i una visió d'aula on l'aprenentatge prové tan de la mestra o el mestre com del grup “d'iguals”, en el benentès que ens referim al concepte alumnat i no edat. Tres entre les quaranta-set persones que han participat en la recerca han esmentat una experiència escolar similar en escoles rurals.

Si observem quina ha estat la distribució d'aquestes persones participants, en funció de la tipologia del centre educatiu en el que van estar escolaritzades (Taula 24), en el cas de les noies, aproximadament la meitat d'elles han estat en centres públics i l'altra meitat en privats, la majoria d'ells, religiosos. Només quatre persones, totes noies, han descrit experiència escolar en escoles rurals. Pel que fa als nois, la seva experiència podem dir que es concentra més en escoles privades concertades, i d'aquestes, les de tipus religiós.

	Escola pública			Escola privada concertada <sup>37</sup>			No consta	Totals globals
	Ordinària	Rural	Total	Religiosa	No consta	Total		
Noies	13	4	17	11	4	15	2	34
Nois <sup>38</sup>	3		3	5	4	9	1	13
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>4</b>	<b>20</b>	<b>16</b>	<b>8</b>	<b>24</b>	<b>3</b>	<b>47</b>

Taula 24. Distribució de les persones participants en funció de la tipologia escolar

<sup>37</sup> En cap cas s'ha comentat el contrari.

<sup>38</sup> Un noi va començar la seva escolarització en un centre privat (no consta si religiós), i va acabar en un centre públic. Per l'edat en la que sembla que es va fer el canvi, i com a conseqüència, el major temps d'experiència en el segon centre, s'ha considerat que s'havia de comptabilitzar com a Escola Pública.

Malgrat està molt equilibrat, podem comentar que són més les persones participants que han tingut una escolarització en centres de tipologia privada, concertada, que en centres públics. Les dades relatives a la tipologia escolar (privats o públics), per tant, no són prou concloents, tot i que en el cas de mals exemples, la proporció de cites de l'escola privada augmenta considerablement respecte la pública podent considerar, aquesta informació, un al·legat a la major presència de bon professorat a l'escola pública segons l'experiència relatada d'aquests nois i noies.

#### *4.1.1.3 A nivell geogràfic*

Tampoc donen molta informació sobre el context geogràfic on s'inscriuen els centres que descriuen, excepte en algun cas en què es comenta que l'escola estava situada en una zona rural o més urbana, encara que es podria deduir de les seves paraules que, en la majoria de casos, ens trobem amb experiències escolars de noies i nois que han estat escolaritzats en centres majoritàriament urbans i en poblacions de no gaire grans dimensions.

#### *4.1.1.4 Arquitectura , espai i temps*

Respecte a les qüestions d'arquitectura i espai, només ha aparegut una referència a un nou edifici, parlant de l'escolarització en una llar d'infants.

A educació infantil, l'han esmentat per comentar la independència de l'edifici, en els primers anys de l'etapa, de l'edifici d'educació primària. És significativament important que, gairebé la totalitat dels pocs comentaris que s'han fet, són del record de la vivència de l'espai: petit, acollidor, *"la plaça del poble era el nostre pati, un pati immens, amb gronxadors, muntanyes de sorra, cabanyes, ..."* (noia, LM, P30), bàsicament per haver estat escolaritzades o escolaritzats en escoles rurals o petites de poble. Recorden viure moltes hores en la mateixa aula i més o menys amb el mateix professorat.

A educació primària, la vivència de l'espai comença a canviar ja que hi ha canvis d'aules per fer tasques determinades, la percepció de que eren molts més infants els que estaven en aquella escola, que aquesta era més gran de tamany.

A secundària, es relata el record de ser edificis encara més grans, i és només en aquest tram educatiu que hem trobat referència explícita als barracots, que en el cas de l'exemple, és positiva: *"A secundària va ser un gran canvi, perquè varem passar d'estar a l'escola de sempre a l'institut del poble, on a part dels nens i nenes de l'escola del meu poble venien nens i nenes d'altres escoles. A més a més la meva educació secundària va ser en dos "edificis" diferents. Vaig cursar primer, segon i tercer d'E.S.O. a unes barraques on entre classe i classe sorties a prendre l'aire a fora i allà et trobaves amb tot l'institut, de tots els cursos. En canvi a quart i batxillerat ens van traslladar a un edifici nou però que entre classe i classe només podies sortir al passadís i que sempre veies, més o menys, a la mateixa gent perquè estàvem separats els cursos per plantes i zones"* (noia, JP, P27). Malgrat el guany en aspectes acadèmics el relat és en relació a la pèrdua de les relacions interpersonals que l'altra distribució els permetia.

Potser el comentari que recull i sintetitza millor la vivència de l'horari escolar és el següent: *"a infantil no t'adones que segueixes un horari, a primària comencen les restriccions, però a ESO hi ha dies que es fan interminables"* (noia, AM, P3). És potser la secundària la que surt més mal parada en el record: *"A ESO els horaris es feien eterns, tenia un mestre diferent per a cada assignatura, els canvis d'aules i les divisions de grup eren una rutina diària"* (noia, AM, P3). En alguns casos, fins i tot parlen de no tenir una aula pròpia com a grup, cosa considerada negativa degut a que dificulta el sentit de pertinença.

En conjunt, tots aquests factors els han condicionat a l'hora de recordar el seu pas per l'escola, perquè la "física" de l'espai i de l'ús del temps els ha fet recordar un sentiment agradable o desagradable associat a aquests aspectes contextuais.

#### 4.1.1.5 Els trams educatius

A totes les persones participants en la recerca els ha costat tenir records nítids en aquest aspecte. S'observa que, encara que en la majoria de casos l'etapa d'educació infantil és una etapa on es gaudeix anant a l'escola, com ja s'insinuava, no és la que més reflectida ha aparegut en les reflexions. Només en un cas s'ha esmentat a una bona mestra en el curs de P5 o un mal mestre a P4 (Taula 25).

	Nivell educatiu	Bones pràctiques		Males pràctiques	
		Noies	Nois	Noies	Nois
<b>Parvulari</b>	P4			1	
	P5	1			
<b>Primària</b>	1r EP	6	2	3	
	2n EP	2			
	1r i 2n EP	2	2		
	2n i 3r EP	1			
	1r a 3r EP			1	
	3r EP	1	1		1
	4t EP / 4t EGB	1	2	2	1
	3r i 4t EP	6		5	1
	4t a 6è EP			1	1
	4t i 5è EGB		1		
	5è EP / 5è EGB	2		5	
	6è EP	4		3	2
	5è i 6è EP	4			2
	7è i 8è EGB				1
	8è EGB	1			
1r a 6è EP	1		4		
<b>Secundària obligatòria</b>	1r ESO			2	
	6è a 2n ESO			1	
	6è a 4t ESO			1	
	1r a 4t ESO	1	2		
	3r ESO			1	
	3r i 4t ESO		1	1	
	4t ESO				2
<b>Sec.postoblig.</b>	Batxillerat	1	1	1	
<b>Altres</b>	Curs indefinit	2	1		

Taula 25. Distribució per nivells educatius recordats

El que ha resultat més fàcil és recordar els últims trams educatius realitzats, i encara que es va insistir que intentessin recordar a professors o professores d'educació infantil i

primària, es van considerar igualment vàlides les argumentacions realitzades respecte a professorat també en l'educació secundària obligatòria o no obligatòria.

El professorat de Cicle Inicial (CI), Cicle Mitjà (CM) i Cicle Superior (CS) és recordat de forma més o menys per igual si atenem als exemples de bones pràctiques que citen (entre 12 i 14 casos).

Tanmateix, les coses canvien força quan citen les males pràctiques i es produeix un fet força significatiu: a mesura que avancem en els trams educatius, els exemples van augmentant (3 a CI, 11 a CM, 19 a CS).

Pel que fa a la secundària obligatòria, s'observa també un fet significatiu: el nombre de citacions de males pràctiques dupliquen al de les bones pràctiques. Aquest és un canvi respecte al que passa amb els exemples de professorat de primària. En pensar en els mals i males docents, proporcionalment augmenten les citacions de professorat en ESO i s'acumulen molts més exemples de mal *savoir-faire* en els cursos superiors de la primària, sent el professorat al CS el més citat, seguit dels del CM.

La causa de l'aparició de cites a cursos d'EGB (LGE, 1970) a banda dels de primària (LOGSE, 1990, i lleis següents) és deguda a la composició heterogènia de l'alumnat a les aules universitàries. No només inicien els estudis en aquest tram educatiu aquelles persones que estan seguint de forma lineal i consecutiva les diferents fases del sistema educatiu, sinó aquelles que en el seu moment van iniciar altres estudis universitaris i han reorientat finalment la seva vocació / professió, o altres, que han fet un canvi en els seus perfils professionals i, després d'estar actives en el mercat de treball per un període de temps, reorienten la seva vida a una professió en què el mercat de treball està oferint oportunitats més clares que en altres sectors.

Malgrat la reflexió s'havia de centrar en l'experiència de l'escola obligatòria, algunes persones han fet comentaris sobre el seu procés d'escolarització postobligatòria. En aquest sentit, fan alguna observació interessant, com per exemple que a l'ESO hi ha casos d'avorriment dels estudis i que només gràcies a un esforç personal (en el cas de

l'exemple) van trobar sentit a continuar estudiant i, fins i tot, a gaudir de l'estudi: *"Arribo a la conclusió de que, més que amb els recursos, són les actituds dels professors el que determinen l'èxit a l'aula. Fins i tot, durant la secundària, em vaig arribar a desmotivar a l'estudi, no veia la utilitat del que estava aprenent, molts companys van deixar els estudis abans d'acabar la secundària i crec que gran part de la culpa la té això. Es pensaven que no servien per estudiar perquè una professora els suspenia. La meva visió dels estudis va canviar gràcies a que al finalitzar la secundària, vaig començar un grau mitjà, i que quan t'agrada el que fas o com ho fas, ho aprens diferent. Ningú és dolent en els estudis, ho són els mètodes"* (noia, CE, P6). Interessant la reflexió perquè posa la responsabilitat dels resultats en les mestres i els mestres i mostra confiança absoluta en les capacitats individuals de les persones. Un equipatge pedagògic important per fer de mestres.

No són les úniques coses que van canviant a l'ESO, ja que a mesura que s'avança curs a curs, es va perdent alumnat pel camí, cosa que no havia passat fins llavors: *"Els alumnes ens anaven canviant de classes cada curs, i al llarg dels cursos s'anava reduint el nombre d'alumnes per curs"* (noia, JP, P27). Hi ha consciència que a mesura que s'avança, l'escola ja no és per tothom sinó per a unes quantes persones.

Així doncs, aquestes futures i futurs mestres comparteixen una visió del col·lectiu docent a nivell de tot el sistema educatiu força similar.

#### 4.1.1.6 *El sexe del professorat recordat*

Inevitablement, pensar en bones o males pràctiques docents ens porta a pensar en dones i homes concrets fent aquesta acció. En la Taula 26 podem veure per una banda, que quan han pensat en bona docència, tan noies com nois han recordat majoritàriament a dones mestres (35), i no homes mestres (12). En canvi, quan han pensat en mala docència, els resultats han sortit molt equilibrats: han fet referència a 23 dones i a 24 homes com a exemples de males pràctiques.



	Dones bona docència		Dones mala docència	
	Noies	Nois	Noies	Nois
<b>Sense nom</b>	13	3	11	2
<b>Amb nom</b>	15	4	7	3
<b>Total parcial</b>	28	7	18	5
<b>Total final</b>	35		23	

	Homes bona docència		Homes mala docència	
	Noies	Nois	Noies	Nois
<b>Sense nom</b>	4	1	10	3
<b>Amb nom</b>	2	5	6	5
<b>Total parcial</b>	6	6	16	8
<b>Total final</b>	12		24	

Taula 26. Distribució per sexe del professorat recordat i en funció de la seva acció docent

Si ens fixem en els records de les **noies** futures mestres, majoritàriament han recordat a dones com a bones docents, mentre que quan han pensat en males pràctiques, en la meitat dels casos aproximadament ha pensat en una dona mestra i l'altra meitat en un home mestre. Hi ha una imatge positiva de les noies recordant a les seves mestres, que a més, està sincronitzada amb el rol de gènere atribuït a les dones, des de la perspectiva dels rols de gènere tradicional<sup>39</sup>.

En el cas dels **nois**, tenint en compte que la seva proporció també és menor respecte les noies que han participat en la recerca, ens adonem que no segueix ben bé aquest patró.

<sup>39</sup> Hi ha uns trets estereotipats de gènere (Barberà, 2004) que caracteritzen el *sexe femení* (autoconcepte-autoestima negatiu de sí mateixa, depenent, no s'expressa públicament, emotiva, il·lògica, impulsiva, intuïtiva, passiva, sensible, resignada, submissa, comprensiva, dialogant, dèbil físicament, altruista, responsable, treballadora/esforçada, no competitiva, solidària, col·laboradora, amb dependències afectives, interès en l'aparença física...) i el *sexe masculí* (autoconcepte-autoestima positiu de sí mateix, independent, s'expressa públicament, racional, analític, lògic, reflexiu, pensament crític, enèrgic, autoritari, dominant, agressiu, valent, amb força física, materialista, competitiu, egoista, individualista, no té dependències afectives, interès relatiu per l'aparença física...)

Es podria dir que quan han pensat en una bona pràctica docent, s'han repartit els casos entre homes i dones, per tant, no hi ha un guany aclaparador de les dones com passava amb les noies, sinó igualtat. On també canvia una mica la qüestió és quan han recordat casos de mala docència. Els nois han tendit a recordar més a homes mestres que a dones mestres com a mals exemples docents.

S'ha posat la doble etiqueta *amb nom/sense nom* a la Taula per fer constar que, en els seus relats, algunes persones quan parlen de la mestra o del mestre que recorden, li'n diuen el seu nom, però altres, s'hi refereixen de forma totalment genèrica. Si mostrem la distribució d'aquesta informació a la taula, en dades absolutes podem observar que les **noies**, quan han recordat a les mestres del seu passat, a les bones s'hi han referit més vegades esmentant el seu nom, mentre que en les dones males docents ho han fet de forma genèrica. Quan parlaven del professorat masculí, en general s'observa que ho han fet de forma genèrica (sense concretar-ne el seu nom) tan si eren bons com mal docents.

Pel que fa al cas dels **nois** futurs mestres, les dades de distribució quan esmenten a les dones docents són molt similars tant per les bones com per les dolentes, com per les cites amb nom o sense nom. En el cas dels mestres homes, però, s'observa que en general s'han adreçat a ells amb el seu nom.

Així doncs, si atenem al nombre d'exemples de bones pràctiques, hauríem de dir que queda molt clar que són les dones docents les que són majoritàriament recordades, però hi ha una diferència clara entre les noies i els nois: les primeres tripliquen el nombre de referències a dones docents respecte a homes, però els nois que són una mostra menor dins del grup (només 13 són de sexe masculí) es reparteixen de forma equivalent els exemples positius entre dones i homes. De tota manera, expressen més les qualitats humanes que esperen d'aquelles i aquells mestres que no el seu atribut sexual: *"ara bé, és cert que recordes més com a mal mestre aquell que no et respectava com a persona (encara que fos un bon comunicador de coneixement), que no pas aquell que, tot i ser pèssim ensenyant, et mostrava un cert respecte. Així doncs, crec que això demostra que*

*abans de ser mestres, hem de ser persones i que hem de tractar el nostres alumnes com a tals"* (noi, LG, P35).

#### 4.1.1.7 El procés d'escolarització

En general, en els textos es defensen els aspectes de la seva escolarització que han estat més positius, ni que sigui, potser, per mantenir un cert equilibri emocional, tot aparquant les experiències més negatives com a estratègia de resiliència a partir de negar el record: *"crec que el meu procés d'escolarització ha estat força positiu. Tot i que ja se sap que sempre hi ha excepcions"* (noi, JR, P26).

De tota manera, no s'estan de fer judicis de valor sobre una part del professorat que han tingut: *"El meu procés d'escolarització crec que ha estat bé, és veritat que et trobes professors que no haurien d'estar treballant perquè no estan preparats per portar una classe, però n'hi ha d'altres que et deixen un record per sempre com a bon professors"* (noia, MC, P37). Criteri de bona o mala docència, per tant, deixen ben evident que en tenen un.

És a dir, malgrat en general fan l'opció de quedar-se amb els bons records, reconeixen tenir motius de crítica sobre certes pràctiques professionals viscudes. En algun cas, han estat molt crítics: *"La primària va estar marcada per l'olor a ranci que ens arribava des de la sala de professors, el primer era la matèria, el respecte al professorat excepte les desprestigiades assignatures com música, plàstica i educació física la resta de classes van ser monòlegs dels professors i copiar un model d'exercici fins l'avorriment. La nostra participació es limitava a fer controls i abonar la quantitat exacta en concepte d'aportació voluntària a final de mes"* (noi, GC, P21). El to irònic no amaga una idea d'indefensió davant el que es podria dir que abús de l'autoritat docent, i fins i tot, escolar per la connivència de la resta de professorat, fins i tot, de l'equip directiu en els centres. Així mateix, ho interpreten valorativament i sense embuts com una relació "clientelista" de les relacions educatives al centre.

**Sentit en la recerca:** les dades contextuals ens donen una mica d'informació sobre aspectes generals d'aquestes futures i futurs mestres, dels centres on han estat escolaritzats i de les persones a qui han recordat.

#### **4.1.2 Component epistemològic, científic**

Si alguna cosa se li demana a una mestra o un mestre és que domini el coneixement o almenys alguna àrea, que "sàpiga" coses i que les que desconeixi, tingui les habilitats suficients per compensar-ho i saber-les. Aquest component ha aparegut en els textos quan han fet referència a les diferents qüestions relatives a aprendre i ensenyar. Agrupa les reflexions en les que descriuen el record d'aquella o aquell mestre que els ensenyava certs continguts d'aprenentatge en relació a una o més àrees.

##### *4.1.2.1 Les àrees més citades*

No es pot realitzar una fotografia clara de quines són les àrees de coneixement en les que recorden haver tingut més o menys problemes, perquè no en tots els casos han esmentat l'àrea que impartia la docent o el docent a qui recordaven. De tota manera, s'ha realitzat un recull de la distribució dels casos que sí ho han esmentat.

Una lectura global de la Taula 27, ens fa adonar que el nombre de citacions per esmentar l'àrea, és més alta quan han pensat en el professorat que recorden com exemples de bona docència.

En les àrees instrumentals, en la de matemàtiques és on relaten més casos recordats negativament de professorat que la impartia, però també observem una distribució semblant en el cas de professorat que impartia català. Interessant que en el cas de castellà, totes les referències han estat en positiu sobre el professorat en aquesta disciplina.

Àrees de coneixement	Bona docència: àrees recordades		Mala docència: àrees recordades	
	Noies	Nois	Noies	Nois
Català	1	1	3	2
Castellà	4	-	1	1
Coneix. medi soc. nat.	7	-	-	1
Matemàtiques	4	-	5	1
Ètica	1	-	-	-
Religió	1	1	-	-
Anglès	2	1	2	1
Ed. visual i plàstica / Dibuix tècnic	-	-	2	1
Ed. física	3	2	1	-
Música	-	-	3	1
Tutoria	2	-	-	-
Vàries	6	1	1	-
No recorda	4	-	-	-
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>6</b>	<b>18</b>	<b>8</b>

Taula 27. Distribució en funció de l'àrea recordada

L'àrea que ha estat més esmentada, i per recordar a bon professorat impartint-la, és la de coneixement del medi social i natural, on relaten experiències metodològiques que els van resultar interessants i per això han sobreviscut en el seu record, i a més, en positiu.

Pel que fa a àrees impartides per professorat especialista, podríem dir que expressen records d'experiències diferents en funció de l'àrea. En el cas d'educació física, són claríssimes les referències en positiu, mentre que en la de música o educació visual i plàstica / dibuix tècnic, si han aparegut referències és per criticar al professorat de forma negativa. En el cas de l'anglès, es reparteixen a parts iguals les referències positives i negatives. Ètica i religió, si s'han esmentat, és per explicar exemples de professorat que consideren que van actuar correctament.

Finalment, comentar que també han mencionat la bona tasca feta en la funció tutorial per part d'alguns i algunes mestres. En altres casos, no concreten la matèria perquè citen que afectava a vàries àrees de coneixement tot i que són moltes les referències positives a la tasca que aquest professorat va realitzar. Aquest fet sol passar a infantil i primària on la tutora o tutor del grup assumeix moltes de les àrees del currículum. Com a dada curiosa, en quatre casos no han sabut recordar l'àrea que impartia el professorat que recordaven

en positiu algunes de les persones participants en la recerca. Semblaria que si es té bon record, també es recordaria en què, però no sempre ha estat així en els textos escrits.

Si fem una lectura per sexe, les noies quan han recordat a mestres, han esmentat molt més les àrees en les bones pràctiques. En el cas dels nois, han esmentat més les àrees en les males pràctiques.

De tota manera, quan han descrit el seu pas general per totes les etapes educatives, podem dir que precisen un xic més algunes de les qüestions lligades a les àrees d'aprenentatge en funció del tram educatiu en el que estiguessin.

Així doncs, d'educació infantil recorden que es llegia, s'explicaven contes, es feien activitats manuals i artístiques: *"Apreniem els números, els colors, escrivíem el nostre nom amb fitxes on la primera lletra ja està escrita i les altres són fetes amb punts que s'havien de resseguir"* (noia, ER, P15). Hi havia ganes d'anar a l'escola perquè agradaven les coses que s'aprenien i com es feien: *"Primerament, diré que infantil va ser una època molt maca de recordar de la meva infància ja que podia anar a escola amb il·lusió pensant quin dibuix pintaria o quin joc faria"* (noia, LG, P32).

L'experiència escolar de primària també es recorda positiva, però la seva memòria és força selectiva pel que fa a exemples que retraten en els seus textos, en els que queden força absents la majoria de les àrees de coneixement menys alguna de les instrumentals com la llengua: *"com els diferents aspectes d'aprenentatge com la lectura o l'escriptura"* (noi, AP, P2); la matemàtica: *"ens ensenyaven a sumar, restar, multiplicar i dividir, ens feien dictats (adequats al nostre nivell) per tal d'aconseguir que no féssim faltes d'ortografia, etc"* (noia, LB, P31); i la presència d'aspectes transversals: *"haviem d'escriure ... Però va ser llavors quan vàrem començar a fer treballs en grup, sobretot en danses i breus representacions teatrals"* (noi, CA, P7).

Una persona fa referència a la jerarquia entre les àrees d'aprenentatge a l'escola, i no tant per la categorització feta per l'alumnat, sinó per la consideració que com a tals feia alguna o algun mestre: *"era una escola que apostava per assignatures com informàtica,*

*música, plàstica, dansa i tutoria i no recordo que les altres assignatures tinguessin més valor per als alumnes, és a dir, que els alumnes teníem consciència que fèiem assignatures diferents però no en “depreciàvem” cap”* (noi, MP, P38). Bàsicament la referència és sobre les escoles d'infantil i primària.

És propi del tram educatiu de l'ESO trobar comentaris al respecte de la transmissió, d'alguna manera o altra, de la diferent jerarquia que les àrees de coneixement tenen “suposadament” entre elles i, per tant, han rebut missatges explícits sobre l'esforç que havien de realitzar per fer-ne un bon seguiment així com l'exigència que el professorat pretenia en elles: *“No va ser fins la ESO que vàrem saber distingir entre les assignatures “dures” i les assignatures “maria” on aquestes últimes van perdre importància”* (noi, MP, P38).

Els comentaris a les àrees, a secundària, també són força escassos, però algunes persones troben a faltar-ne algunes que havien tingut un paper important en l'etapa anterior: *“Tanmateix va disminuir encara més el treball artístic i manual”* (noi, CA, P7). Aquesta pèrdua de presència és expressat en forma de pèrdua en continguts específics d'aprenentatge en algunes àrees i increment en altres. En aquesta etapa també apareixen nous àmbits d'aprenentatge transversals a les matèries d'estudi: *“També vam treballar molt el diàleg com a eina per resoldre els conflictes fent xerrades i tallers sobre mediació”* (noia, LV, P34). No és fins arribar als centres de secundària que apareixen, de forma redundant, els exemples de treball en relació al tema de la mediació i la resolució de conflictes.

A infantil i primària es podria considerar que la mestra o el mestre fa de mitjancer en l'aprenentatge de les diferents àrees i, a l'estar present en vàries a l'hora d'impartir-les, totes mantenen el seu valor. Quan s'arriba a secundària, cada professora o professor té la seva àrea i, més enllà del necessari domini d'aquesta, es transmet una categorització on unes predominen sobre les altres, o almenys, així és percebut.

#### 4.1.2.2 El domini de la matèria

Més de la meitat de les noies, i també més de la meitat dels nois, han fet referència en els seus textos de reflexió al tema del domini de la matèria. En aquest sentit, han fet comentaris positius de l'acció docent, quan veien que aquella mestra o aquell mestre no només tenia cura de dominar l'àrea o àrees de coneixement que tingués assignades. Valoren que també anessin més enllà d'aquestes: *"L' Eladi a part d'ensenyar-nos la lliçó ens va ensenyar a començar a ser persones. Era un mestre que feia tot el que estava al seu abast per nodrir i enriquir les seves classes, es formava i evolucionava amb la societat. D'aquesta manera ens mostrava la realitat que ens envoltava i ens feia d'alguna manera partícips del món en que vivíem"* (noia, GE, P17). Domini del currículum prescriptiu i domini d'un currículum obert.

El domini, però, ha d'anar acompanyat d'un saber ensenyar-lo, imprescindible si a més d'ensenyar, pretenem com a mestres, que l'alumnat aprengui: *"Era una bona transmissora del coneixement, les seves classes m'apassionaven i feia que arribés a l'escola amb ganes d'aprendre. Ens provocava curiositats i nosaltres n'hi provocàvem en ella"* (noia, LG, P29). És a dir, valoren que tinguessin habilitats comunicatives però també que aquella mestra o aquell mestre mostrés inquietud per saber més, inquietud cultural per l'art, la ciència, la tècnica, i ho sabés incorporar com a currículum explícit més enllà del prescriptiu.

Així doncs, les persones bones docents recordades són aquelles que dominen la matèria, que la saben transmetre, i que els seus coneixements van més enllà d'aquesta: *"Era una professora que ens explicava el temari, ens feia fer fitxes i jocs per aprendre, però a més a més ens feia sortir al pati i de l'escola per aprendre el que a les classes havíem après. Ens feia les classes diferents a la resta de professors, d'una manera en que tots els alumnes estàvem contents"* (noia, MC, P37).

Són també aquelles que saben veure les necessitats de les persones amb qui tenen la relació educativa, i fan una tasca de transmissió de valors i no només de continguts. Queda clar que són persones que feien adequadament la tasca d'instrucció, però que



tenien clar que també volien educar: *“No s’ha d’educar o bé instruir sinó que s’han de poder fer compatibles les dues coses. Hi ha mestres i mestres, però molts tinc la sensació que només instruïen, potser perquè només sabien fer això? Aquests, la seva funció era manar i manar i basar-se únicament en la seva assignatura que els hi tocava i ja està. En canvi, per exemple aquesta mestra que estic descrivint i, com d’altres, tinc la sensació contrària. Sí, instruïa a cada assignatura ja que cada mestre ha d’imposar una mica i explicar el què s’ha de fer, però sempre veies que aprenies moltes coses que ens han i ens estan fent servei per al llarg de la vida. Això no vol dir que les altres no ensenyessin res, sinó que el què més abundava en ells i elles era la instrucció. Amb ella, no només es centrava en un tema en concret sinó que en tocàvem molts alhora”* (noia, SC, P45). Recorden de manera positiva a aquell professorat que és metòdic i s’agafa amb seriositat la seva entrada a l’aula. I evidentment, aquell amb qui, al cap del temps, reconeixen que van aprendre molt.

També es comenta com el domini per part de la mestra o el mestre es recompensa amb esforç per part de l’alumnat, i es produeix una espiral de retroalimentació en la relació interactiva: *“classe de religió, que era l’assignatura que a tothom li importava menys, i amb el bon rotllo que teníem, era una de les classes en la que treballàvem més, sí sí, és així en part per no fallar-lo, tots teníem por de decebre’l i ens feia una religió interessant apassionant i ens ensenyava moltes coses de la vida, de com créixer com a persones, fèiem xerrades d’una hora sencera de com ser millor persona en un present i que això ens serveixi en un futur. I de la mateixa manera que reflexionàvem nosaltres ell ho lligava amb reflexions o històries bíbliques i ens deixava bocabadats”* (noi, FC, P16).

En els textos també fan referència a l’acumulació del saber i una bona memòria com a elements recordats en positiu, exemples de bona docència, com molt bé expressa aquest noi: *“a més a més, sempre tenia resposta a qualsevol pregunta, era com una enciclopèdia ambulat”* (noi, JR, P26). Existeix aquesta visió de que la bona mestra o el bon mestre ha de poder donar resposta a qualsevol pregunta que aparegui a l’aula en qualsevol moment.

En contraposició, la queixa i la crítica que més poden fer a mestres del seu passat, és que no complissin ni tan sols amb la mínima expectativa de domini de la matèria: *“Si a part de tot el ritual que feia cada setmana ensenyés bé no hi hauria problema. Tanmateix no en tenia ni idea, agafava el llibre i ens feia llegir, ens feia fer activitats... em sap molt de greu haver tingut aquest professor a l'últim any de la magnífica estada a primària que vaig tenir”* (noia, EA, P14).

Fins i tot, que realitzés el què s'espera d'una mestra o d'un mestre, tampoc és suficient. Instruir és necessari per la funció docent, però no suficient: *“No transmetia res més que autoritarisme, ordre i disciplina, i ho feia en un to militar. Actuava amb molta prepotència. Ella no educava, no transmetia valors sinó que simplement es limitava a <<explicar la lliçó>>”* (noia, LG, P29). Són varies les referències a males o mals mestres perquè es limitaven a actuar de forma mecànica, això sí, seguint el programa de les àrees de coneixement, la majoria de casos utilitzant com a eina metodològica l'ús abusiu del llibre de text.

Aquest record negatiu, en algun cas, no només era per possible incompliment de les seves funcions, sinó perquè les extralimitava: *“La seva manera de ser, la seva manera de tractar als companys i companyes de feina, als seus alumnes, no era gens agradable, es sentia superior a tothom i ella només era una mestra més. Arribava a la classe i no es preocupava per ningú, només ens transmetia el què portava preparat i tan li era si els alumnes ho enteníem. Això la va portar a que tots la continuem recordant, però per mala sort, no per “lo” bona que era”* (noia, LM, P30). És a dir, es pot ser mala mestra o mal mestre perquè simplement et dediquis a fer transmissió de continguts, majoritàriament conceptuals, però aquest és el cas d'una tipologia de males pràctiques. En els textos s'expliciten altres casos, on no només es penalitza aquesta manera d'actuar posant en dubte les seves competències docents sinó que també es posen en dubte les seves competències interpersonals.

El límit el trobem en algun exemple on l'incompliment de la tasca és un exemple clar de mala ètica professional: *“era un home no massa gran amb una filosofia de fer de mestre*

*molt peculiar. Arribava a la classe i s'ajeia a la cadira del professor i ens preguntava què és el que havíem de fer per avui, ja que sempre ens posava exercicis del llibre per corregir el següent dia de classe. El fet és que començàvem a corregir els exercicis i ell no estava atent perquè quan algú li demanava alguna cosa mai sabia per on anàvem. A més a més d'això, mentre nosaltres seguíem corregint, l'Aureli es dedicava a tallar-se les ungles amb les estidores de la classe o a treure's burilles del nas. Normalment en aquesta fase ja tenia una cadira per poder estirar els peus. A tot això, els alumnes continuàvem corregint entre nosaltres, ja que si li preguntàvem alguna cosa no sabia respondre'ns"* (noi, MP, P36).

Parlem de falta d'ètica perquè no només defugia la responsabilitat sobre el grup classe, sinó que el menystenia amb actituds totalment inapropiades i generadores de desconfiança en la professió. En exemples com aquest podem observar com també hi ha una interiorització, per part d'aquestes futures i futurs mestres, sobre les característiques del mobiliari escolar i sobre què pertany a qui (hi ha una cadira propietat del "professor" que no es posa en dubte). Aquests són elements de l'organització escolar que convé repassar per establir, si escau, "propietats" dels objectes escolars i com a mínim, els usos d'aquests.

Es recorda positivament que l'actitud del professorat fos d'entrega, dedicació i seriositat, i de la mateixa manera que es criticava la "fidelitat" extrema al currículum, també es castiga que s'apartessin del currículum oficial: *"I durant moltes sessions només fèiem debats sobre temes que no formaven part del currículum escolar i no entraven en el temari del llibre"* (noi, AP, P2). Aquesta crítica no és tan metodològica com de fons ja que s'interpreta com una substitució injustificada i no una complementarietat o una altra possible manera d'aprendre. Més aviat es representa com una manera d'evitar ensenyar per part de les mestres o els mestres, que alhora és percebuda com una falta d'aprenentatges essencials per la seva part com a alumnes.

El més significatiu dels comentaris que han fet, en relació al domini de la matèria, és quan existia efectivitat en el binomi ensenyament/aprenentatge. Es recorda positivament al professorat amb qui s'aprenia: *"El fet de que pugui dir que aquesta ha estat una de els*

*meves millors mestres és perquè vaig aprendre molt amb ella” (noia, AM, P4). Fins i tot, algú reconeix que la manera d’ensenyar i d’aprendre va generar un substrat o pòsit molt important per tot el que havia de venir després a nivell d’exigència acadèmica: “crec que amb cap mestre dels que he tingut fins ara, no he après tant, i alhora, no segueixo aprenent tant com amb ell. Perquè les coses que vaig aprendre amb ell, encara em serveixen per aprendre ara” (noi, CA, P7).*

Si s’han de descriure els ingredients bàsics perquè l’aprenentatge funcionés, són una combinació d’actitud personal i professional: *“Era una mestra amb sentit del humor, que realitzava unes classes molt dinàmiques i que cridaven l’atenció, i per tant, l’aprenentatge era molt més satisfactori” (noia, ER, P15). Aquesta manera de fer es transmetia a l’alumnat, i aquest acaba essent el termòmetre del que passa en una aula: “A les seves classes, poc o molt, però sempre aprenies alguna cosa i sorties amb un somriure d’orella a orella” (noia, JP, P27). De retruc, la recompensa per la mestra o el mestre, és que també aprenia: “La professora estava molt agust al veure que ho enteníem i al mateix temps, ella també aprenia de nosaltres” (noia, LG, P32).*

Com ja s’insinuava abans, aprendre és una de les grans fites que té el professorat, de cara a l’alumnat que té sota la seva responsabilitat, però aprenentatges que perdurin i tinguin sentit en aquell moment del present però també en el futur: *“En conclusió, aquell any va ser un dels millors per la gran quantitat de coses que varem aprendre i que després varem poder aplicar en les nostres vides. He parlat, abans d’escriure aquest text, amb dos dels meus companys i els tres pensem el mateix” (noi, MP, P38).*

Aconseguir que l’alumnat aprengué, però, no era només mèrit del professorat que realitzava bones pràctiques. Encara que semblava un contrasentit, en algunes reflexions reconeixen la capacitat que tenien alguns dels exemples de mestres d’aconseguir que l’alumnat aprengué. Això sí, la fi no justifica de cap manera els mitjans per aconseguir-ho: *“A l’institut havia tingut professors pitjors, però de la primària era el pitjor i en diferència. Si puc dir alguna cosa positiva d’ell, és que pocs dels qui vam passar per les seves mans fem faltes d’ortografia avui en dia (vint-i-cinc anys més tard), però això no*

*l'excusa*" (noi, JM, P25). De tota manera, no queda clar quina imatge poden acabar tenint aquestes futures mestres i futurs mestres sobre aquest aspecte, i més en un moment en el que els resultats dels diferents sistemes educatius es mesuren amb proves finalistes de rendiment i per tant, en el què se sap i no en el com s'ha après. Aquesta circumstància, en tot cas, no beneficia que desapareguin aquesta tipologia de pràctiques, els resultats de les quals són socialment ben vistos.

Una mica més d'una tercera part de les noies, i una mica menys d'una tercera part dels nois, quan han fet reflexions sobre la bona docència, han explicat experiències en les que el professorat dominava les àrees d'estudi (tan el currículum, com la metodologia i els aspectes d'aprenentatge de valors), i en contraposició, quan argumentaven la mala docència ho han fet fonamentant-ho en la falta de rigor i de domini insuficient dels continguts d'aprenentatge. Aquestes proporcions entre noies i nois, són les mateixes quan han fet referència a que gràcies a aquest domini (en el cas de les bones i bons docents) recorden experiències d'aprenentatge reeixides, coneixements que els han perdurat al llarg del temps tant per la seva vàlua intrínseca com per la seva vàlua funcional.

#### 4.1.2.3 *El que s'aprèn*

Aquest futur professorat, quan expliquen el seu procés d'escolarització, no deixen gaire explícits quins són els aprenentatges realitzats en cap de les etapes. Quan ho fan és de forma genèrica, però remarcant alguns aspectes que per això són recordats a través de la memòria, com aquest noi que recorda els aprenentatges d'educació infantil perquè han deixat una llavor en el seu gust per les àrees artístiques: *"No recordo gaire més d'aquell primer contacte amb el món educatiu, però hi ha una cosa que sí recordo bé, que sempre estàvem treballant amb colors, pintures, dibuixos manualitats, fèiem murals, ... suposo que per això em deu agradar tant el món artístic"* (noi, CA, P7). També el fet que en aquesta etapa es treballa molt la socialització i les relacions de grup.

Es recorda com a fet transcendent, que en educació infantil es posen els fonaments per l'educació del futur: *“Durant l'etapa d'educació infantil (de 3 a 5 anys), vaig aprendre els coneixements més bàsics: la lletra, tot escrivint el meu nom, els colors, les estacions de l'any... També vaig aprendre un valor molt important: saber conviure amb els meus companys”* (noia, LG, P29). És una etapa que té unes característiques que la fan força identificable pel que fa a la seva finalitat: *“L'etapa d'educació infantil sempre ho associo amb les il·lusions, els somriures, la diversió, els jocs...”* (noia, SC, P45). Sembla que la identitat professional la tenen molt associada al moment de desenvolupament evolutiu dels infants, i al respecte a les necessitats personals, que les assimilen a necessitats educatives a atendre.

A mesura que s'avança en l'educació primària, continua essent difícil concretar els aprenentatges: *“Del temps que vaig ser alumne de primària recordo que vaig aprendre moltes coses i vaig créixer com a persona, de la forma com eren els meus professors i m'ensenyaven”* (noi, DC, P10). És a dir, no argumenten qüestions concretes apreses. Com també s'ha insinuat anteriorment, la seva absència per escrit per suposat que no implica la seva absència en la realitat.

Malgrat tot, hi ha persones que saben identificar alguns aprenentatges que els han resultat essencials: *“Vaig aprendre molts coneixements: sumar, restar, multiplicar, dividir, el cos humà, els diversos països del món, entre d'altres. A més, també vaig conèixer molts llocs de Catalunya a través de les excursions i colònies realitzades”* (noia, LG, P29). Curiosament, s'esmenten les àrees instrumentals i el coneixement d'una o d'un mateix i la relació amb el seu entorn, i a més, situant-se en aquest entorn tot començant per l'immediat (Catalunya). Podríem considerar que bons aprenentatges si es fonamenten adequadament.

Així mateix, el pas d'educació infantil a educació primària és recordat per les qüestions “col·laterals” del fet d'aprendre, com més sedentarisme i més activitat acadèmica, fins i tot fora del temps d'escola, específiques del fet de fer-se grans: *“Un deis canvis que més varen aparèixer va ser respecte a la feina per realitzar. Havíem de fer deures a casa, ja no*

*treballàvem tant amb el dibuix i el color, les classes passaven més lentes, havíem d'escriure ..."* (noi, CA, P7).

S'ha comentat que no es precisa massa en les textos els tipus d'aprenentatges realitzats però es pot veure que destaquen certes activitats que han estat viscudes positivament i recordades al cap del temps: *"D'aquesta etapa recordo les dues hores de tallers dels divendres fent fang, puntillisme, pintura...També tinc record de totes les festes i excursions realitzades. Sobretot festes com el carnestoltes, la castanyada, sant Jordi"* (noia, ER, P15). També aquelles que han catalogat que tenien validesa pel seu grau d'utilitat: *"En aquesta escola es realitzaven moltes excursions i era allà on els professors aprofitaven per ensenyar-nos altres coses que no estiguessin relacionades amb tot allò que apareixien en els llibres de text de matemàtiques o de llengua, coses que ens serien útils en la nostra vida adulta"* (noi, MP, P38).

En el cas de les persones més grans del grup en el que s'inscriu aquesta recerca, al descriure el pas per l'EGB comenten també el paper de les famílies en la consolidació dels aprenentatges: *"En aquella època, la família jugava un paper crucial en la vida dels nens, i per descomptat també en la meva. La base de la meva educació depenia directament dels meus pares, els quals crec que van realitzar una bona tasca. Van ser ells els que em transmeteren els valors i el saber ser, tant importants per a nosaltres, les persones. Amb el seu esforç, van ajudar als seus fills a assimilar i ampliar els coneixements que l'escola proporcionava"* (noia, DL, P11). De tota manera, en general per tot el grup, les poques referències que fa a la família en aquesta etapa, han estat per comentar el seu paper en la resolució de problemes, sobre tot d'aprenentatge. És a dir, més que explicar una relació escola/família o mestres/família basada en compartir la tasca educativa de forma continuada i fluïda, es retrata una relació discontinua, fragmentada, i centrada en la resolució de certs problemes que es considera que han de ser d'interès o de responsabilitat de la família o també d'aquesta.

Les referències a l'aprenentatge de l'ESO han estat poques i quan les han fet estan més centrades en aspectes metodològics o en els aprenentatges de l'àmbit del creixement

personal: *"Tanmateix va disminuir encara més el treball artístic i manual. Però alhora ens van ajudar a agafar més autonomia i créixer com a persones. Això va ser possible gràcies a les activitats que realitzàvem, com moltes exposicions, molts treballs i reflexions en grup, ... "* (noi, CA, P7). Són molt poc explícites les referències a aprenentatges concrets malgrat sigui una etapa més propera al seu record, i en canvi apareixen moltes referències a aprenentatges transversals i de formació humana més que científica o cultural.

Finalment, comentar que és interessant descobrir que els nous i noves mestres expliciten certs buits en la seva formació com a estudiants en relació a la demanda que els farà l'exercici de la professió en el futur, o sigui, aprenentatges que creuen que haurien d'haver fet en el seu passat com a estudiants i que necessitaran en el futur com a mestres.

En l'àmbit de les noves tecnologies, malgrat estar presents en la vida quotidiana des de ja fa uns quants anys, sembla que a l'escola no s'hi havien introduït prou si atenem a les explicacions que algunes persones fan de la necessitat d'haver hagut de cobrir aquesta mancança des de fora de l'àmbit escolar: *"Com a diferència puc esmentar la utilització de les noves tecnologies, jo només havia anat una vegada a l'aula d'informàtica, a l'escola mai m'han ensenyat com funcionava un ordinador. Vaig haver d'aprendre'n en horari extraescolar"* (noia, CN, P8). El tema de les tecnologies i el seu paper en els processos d'ensenyament i aprenentatge encara es manifesten com a temes pendents.

#### 4.1.2.4 *Estudiar per aprendre*

No es recorda la necessitat d'estudi a educació infantil. S'aprèn a l'escola i no hi ha necessitat de fer cap esforç (almenys que es recordi de forma explícita) ni dins ni fora de les aules en aquesta etapa.

Poques però alguna al·lusió als deures i l'estudi comencen a aparèixer a l'etapa d'educació primària, però són objecte de comentari explícit durant l'ESO, on es recorda



l'augment de l'exigència: *"la secundària, ja no va ser tant fantàstica com les dues anteriors ja que van començar els treballs, els exàmens i per tant, molts de colzes!"* (noia, ER, P15). Es mostra un canvi important respecte la primària, explicitant que ara també l'alumnat havia de treballar i ser conscient d'aquest esforç: *"Els professors no ens paraven de recalcar de que ja érem grans, de que havíem d'escoltar, agafar apunts i estudiar molt perquè sinó no aprovaríem"* (noia, ER, P12). En tot cas, podríem dir que hi ha un canvi en les metodologies d'ensenyament/aprenentatge, i no que a educació infantil no s'apregués. Potser cal veure si tenen interioritzada una visió esbiaixada de la professió en relació a la funció docent en els diferents trams educatius.

En les argumentacions de l'escolarització a secundària obligatòria és on apareix una visió del centre educatiu com una institució que exigeix a totes i tots els que hi són: *"En aquesta etapa, però, vaig notar un canvi força brusc respecte a l'educació primària, ja que les coses anaven "més en serio", és a dir, els exàmens eren més complicats, ens havíem d'espavilar a l'hora de prendre apunts, havíem de realitzar treballs diversos"* (noia, LB, P31). És en aquest tram on ja no es parla de que agrada anar-hi, que t'ho passes bé, que és un lloc agradable com s'havia retratat de les etapes anteriors.

Per acabar de matisar aquests aspectes, és en les reflexions sobre l'ESO on també es parla de la sensació que recorden de certs aspectes d'organització del centre com els horaris, i no tant només perquè aquests eren més llargs, sinó perquè l'estudi s'allargava més enllà de l'estada al centre: *"Les classes eren dures, amb molta feina a classe, però sobretot a casa"* (noi, CA, P7).

Finalment, respecte aprendre i estudiar, esperen que l'etapa d'educació infantil faci el procés de socialització i escolarització que els serà tan necessari quan exerceixin a educació primària.

Tenen una visió del que hauria de ser el treball acadèmic a l'escola i de en què ha de consistir la relació educativa i d'ensenyament i aprenentatge: *"També m'agradaria destacar que pel que fa l'etapa de l'ESO i Batxillerat és molt diferent a les etapes de primària i infantil, ja que en les primeres etapes nombrades els professors/es es dediquen*

més a ensenyar uns continguts per assolir un nivell pel futur, i l'etapa de primària també queda influenciada per aquest motiu" (noia, MP, P41). També prenen consciència de la importància futura de la seva feina: "L'escola no deixa de ser la seva primera entrada al món, hem de ser conscients de que la seva privacitat familiar per establir un lligam amb l'escola, per això, hem d'ensenyar-los tota mena de coneixements" (noia, HP, P23).

**Sentit en la recerca:** comencen a perfilar-se de forma explícita algunes idees fortament interioritzades, com que cal educar a més d'instruir, o dit d'una altra manera, que la instrucció és només una part de la tasca d'educar que té encomanada tota mestra o mestre. També sembla que tenen interioritzat que en els trams inicials de l'educació obligatòria, els sabers estan a disposició de l'actuació personal del docent, mentre que en les etapes superiors (secundària obligatòria i postobligatòria) són els sabers el puntal des d'on pivota la relació i la seva preponderància i assoliment està justificada pel seu caire propedèutic. Aquests són elements que tenen un gran interès per la formació inicial de mestres i en les seves concepcions prèvies sobre les relacions *amb* i *entre* els sabers.

#### 4.1.3 Component pedagògic, didàctic

Si per alguna cosa poden haver recordat al seu professorat, a banda del seu domini del *saber* i de les seves qualitats per *saber ser* i per *saber estar*, és pel seu *saber fer*. El domini de les competències metodològiques també ha estat força present en els textos de reflexió i tant per valorar les bones qualitats com per criticar-ne la seva absència o mala execució. S'ha posat el nom genèric de pedagògic/didàctic perquè malgrat es podria dir que es tracta d'un component bàsicament relacionat amb la metodologia d'impartició o, si es vol, d'ensenyament/aprenentatge, les idees expressades abracen altres aspectes d'àmbit relacional i personal a l'aula, més enllà de la matèria i el mètode.

En general, els aspectes d'aquest component els han expressat més les noies que els nois. De les bones pràctiques, n'han comentat la capacitat per captar l'atenció, l'alta implicació de l'alumnat en les activitats d'aprenentatge i la utilització de recursos didàctics propis.

De les males pràctiques, expressen decepció sobre la incapacitat per motivar a l'alumnat d'aquest professorat, la utilització de metodologies rutinàries i "tradicionals", o que aplicaven diferències de criteri molt evidents, en la seva actuació envers l'alumnat. Vegem-ne el detall de tot plegat en els apartats següents.

#### 4.1.3.1 Captar l'atenció versus desmotivar

S'ha volgut començar amb aquesta dicotomia perquè és una de les que resulta més evident, a partir de les argumentacions que han realitzat aquestes futures i futurs mestres. Cantar, ballar, dibuixar, fer coses "originals" són les que capten l'atenció de l'alumnat i fixen l'aprenentatge.

La lectura pot convertir-se en divertit i en tota una aventura, viscuda per tot el grup classe, depèn de com es plantegi treballar-la: *"Cada setmana ens llegia un tros d'un llibre (de la Peña dels Tigres concretament) i no sé com s'ho feia però sempre acabava amb intriga. Així que els meus companys i jo gairebé sempre estàvem atents a les seves classes perquè la setmana següent ens continués llegint el llibre"* (noia, AC, P1).

Aquests plantejaments, però, també volen de determinades habilitats personals i professionals a posar en pràctica com pot ser l'instrument de la veu, narrada però també musicada: *"La recordo com a bona mestra perquè sempre que no enteníem una cosa la cantava amb la seva veu i com per art de màgia ens captivava a tots"* (noia, AM, P3).

També s'expressa per una determinada manera de presentar-se i situar-se en relació al grup amb l'ús de la seva presència corporal: *"Tenia una bellesa tant exterior com interior que et proporcionava una confiança increïble. Era una persona amb la qual podies confiar i t'aconsellava tant bé com podia. Es feia sentir molt a prop perquè tant la indumentària, com la manera de ser com el seu vocabulari s'apropaven molt a nosaltres"* (noia, ER, P15). Aquestes són habilitats molt específiques que de forma natural les poden desplegar algunes i alguns mestres, tot i que no neguen que es puguin adquirir amb entrenament i experiència.

Es valora, principalment, que aprendre també pugui ser divertit: *“Els mètodes d'aprenentatge d'aquest mestre també em van sorprendre especialment. Recordo que les seves classes eren molt dinàmiques i divertides. Quasi cada dia abans d'acabar la classe cantàvem cançons relacionades amb el tema que tractàvem, a més enlloc de fer les fitxes individualment ens les deixava fer en grup i a l'hora d'explicar la lliçó utilitzava tots els recursos pràctics que tenia al seu abast”* (noia, GE, P17).

No es discuteix en aquest moment, si el plantejament de les fitxes o el posicionament didàctic de la classe, amb preponderància del paper del professorat és el que cal i s'ha de reproduir en el futur en la seva pràctica docent. Està clar en les seves explicacions, que l'acció didàctica no sigui ni avorrida ni pesada és un dels factors que fan que es recordi a aquest professorat en positiu: *“El cas és que el recordo com a bon mestre perquè tenia una manera de fer classes i d'explicar els temes molt fluidament. Mai es feia pesat i, recordo, que anaves a les seves classes amb una predisposició especial”* (noi, MP, P36). En tot cas, es recull la idea que no cal renunciar a cap recurs com tampoc cal conformar-se perquè una cosa hagi funcionat en un determinat moment.

En aquest sentit, hi ha qui recorda al seu professorat com a innovador, que tenia en compte les últimes tendències pedagògiques: *“També recordo que li donava molta importància a que sabéssim expressar-nos tant a nivell oral com escrit. Per assolir aquesta competència seleccionava a un alumne/a i li feia fer una redacció, així després aquest alumne/a ho dictava per a tota la classe i podíem fer un control de faltes ortogràfiques. Ella feia moltes activitats com aquestes, que ens feia treballar a tots per igual i posar les teories en pràctica”* (noia, IM, P24).

Es reconeix que perquè l'alumnat ho pugui viure de forma positiva, cal que el professorat hagi pensat prèviament i hagi planificat l'acció docent, i no deixar aquesta a la improvisació: *“La Rosa era una professora que ajudava a cada un dels seus alumnes, preparava les seves classes perquè fossin amenes i alhora ens servissin per aprendre”* (noia, LM, P30).

No obstant, aquest saber fer com no pot ser d'una altra manera, es troba amb els altres sabers (ser i estar) de forma conjunta i inseparable en qualsevol acció didàctica: *“m'ha vingut al cap una mestra de quan feia P5, és a dir, quan estava a infantil. Era una mestra que venia a classe amb moltes ganes, mai la vam veure trista, sempre feia tot el possible per fer-nos-ho passar bé i per fer-nos divertir mentre realitzàvem algun aprenentatge. Ens explicava les coses amb molt d'entusiasme, amb energia i amb molta il·lusió. Se li notava que tenia ganes de que aprenguéssim, d'aprendre també ella de nosaltres, d'ensenyar als nens/es, d'educar-los, d'ajudar-los i sobretot es podia percebre que hi havia un gran vincle entre ella i nosaltres”* (noia, LR, P33).

En definitiva, recorden aquella manera de fer les classes que els agradava i els enganxava, perquè eren “diferents”. S'avançava en l'aprenentatge en tots els sentits: *“Ens ensenyava que anar a l'escola no era només aprendre a llegir i escriure sinó que era tota una aventura, perquè cada dia anàvem a casa sabent diferents coses del nostre entorn que abans desconeixíem, el dia a dia es basava en això. Ella ens mostrava que no només era la nostra mestra sinó que ens intentava transmetre els valors i actituds que havíem de tenir un cop fora de l'aula. El més fonamental era el respecte que havia mostrat des de la primera trobada amb nosaltres”* (noia, TB, P46).

Vistes aquestes justificacions, queda clar que en l'altra cara de la moneda es troba una actitud docent a nivell didàctic que s'allunya de tot això, de manera que anar a classe, al contrari del que expressaven sobre el bon professorat, era una obligació i res més, fins i tot, emocionalment desagradable: *“Ho vaig passar bastant malament, fins i tot va arribar un punt que anava sense gens d'il·lusió i ganes a classe, era una tortura”* (noi, GB, P20).

Aprendre no era un repte divertit i compartit, sinó una manera de deixar constància de l'abisme entre alumnat i professorat: *“En Guillem no ens deixava aprendre descobrint sinó que instruïa allò que havíem d'aprendre. Ell ens obligava a fer allò que ens resultava difícil i així, moltes vegades, ens deixava en evidència davant dels altres”* (noia, CT, P9). En definitiva, una manera de passar-ho malament, i donar per perdut que es pogués progressar: *“Moltes vegades anàvem a les classes sense motivació, sense ganes de tenir-lo*

*com a mestre, sabíem que aquell dia seria anguniós i que no tindríem la possibilitat d'aprendre, al contrari, marxàriem amb la moral molt baixa"* (noia, EA, P14).

El repicó final, el càstig, recordat com la conseqüència òbvia a una determinada metodologia utilitzada que, a més a més, en cap moment el consideren just en la seva aplicació: *"A part de la manca de sensibilitat envers els infants, el mestre des del meu punt de vista tampoc seguia una bona metodologia de treball, ja que es limitava a explicar-nos la lliçó sense deixar-nos participar i al final ens feia preguntes i si no sabíem la resposta ens castigava a l'hora del pati"* (noia, GE, P17). Normalment, les referències a les sancions han estat en sentit de crítica negativa i que no tenien el vessant educatiu que les justificarien.

Queda clar que per anar motivada o motivat a l'aula, calia que el professorat dominés les més bàsiques habilitats comunicatives: *"La seva forma d'explicar no era l'adequada, ens costava molt l'assignatura. I és llavors quan et plantejes, que t'agradi o no una assignatura depèn exclusivament de com el Mestre ensenya. (...) El fet de que expliqués tan malament, feia que les nostres classes fossin avorrides i gens motivades"* (noia, HP, P23). Els casos més extrems els trobem en aquell professorat que acaben fent avorrir l'assistència a l'escola.

Malgrat aquestes males pràctiques se solen viure en solitari, o compartides amb el grup d'iguals, en alguns casos han expressat la dificultat de superar el problema sense l'ajuda de la família: *"A més, es va anar sumant el tracte que em tenia, ja que el seu to d'adreçar-se a mi no era del meu gust, sempre era ben seriosa, em parlava cridant, i a mesura que va anar passant el temps cada vegada li tenia una mica més de ràbia, fins que va arribar el punt que no podia més, li vaig agafar molta por i no la volia veure, no volia assistir a la seva assignatura, ... Va arribar el dia que els hi vaig explicar als meus pares que no volia anar més a l'escola"* (noia, LM, P30).

Com molt bé expressen en alguns textos, semblava que l'acció docent anés independent de les necessitats educatives i acadèmiques de l'alumnat, com si els seus interessos no tinguessin a veure amb el seu progrés a nivell curricular: *"Apart de les seves classes, que*

*podien ser clàssiques, també li faltava motivar-nos per que aprenguéssim, que ens escoltés i que es comunicés més amb nosaltres. Jo penso que hauria d'haver deixat una mica més de banda els temes acadèmics i parlar-nos de temes pels que nosaltres sentíem curiositat (l'univers, els insectes i el submarinisme eren alguns temes pels quals jo sentia interès)" (noi, MP, P38). Expressen, per tant, inadequació de les metodologies utilitzades.*

#### *4.1.3.2 Implicació de l'alumnat i recursos didàctics propis*

Sentir-se que formes part de l'aula, que n'ets el subjecte i no un simple objecte, com s'ha dit, és una de les argumentacions més relatades: *"amb ell les classes eren diferents perquè hi participaves constantment, no era una classe on només parlés el mestre sinó que allò important també era l'opinió dels seus alumnes, les seves reflexions, les seves conjectures"* (noi, CA, P7). Donar petits encàrrecs per fer, demanar l'experiència pròpia que tenien en relació a les temàtiques treballades a classe, i sobre tot fer coses, més que escoltar, són les activitats millor considerades en relació a les bones pràctiques docents.

Al cap del temps, també es recorden com a significatius certs aprenentatges que eren deguts als particulars interessos específics d'aquella mestra o aquell mestre, però que els portava i compartia a l'aula: *"Recordo que a ella li agradaven molt les danses populars catalanes i sempre s'animava a ensenyar-nos la seva tècnica amb l'objectiu de que ens hi afegíssim. També recordo una classe que va arribar amb un CD de "Jarabe de Palo" i ens va posar la cançó "Depende",estic segur que tots varem aprendre que la vida no és un càlcul matemàtic, que tot varia en funció de qui mira les coses i de quina manera ho fa. Apart de les "activitats complementàries" que fèiem també apreníem a dividir, a escriure, el nom dels planetes i els ossos del nostre cos"* (noi, MP, P38).

Parlen d'innovació quan expliquen metodologies relacionades amb la globalització dels continguts, com per exemple, el treball per projectes: *"Era molt creativa i innovadora, cosa que permetia fer les classes molt més divertides, més amenes. Un exemple molt representatiu d'aquest fet és la creació del nostre hort. Per tal d'estudiar el creixement vegetatiu, de plantes i hortalisses, entre tots els companys de classe vam fer un hort i cada*

*dia l'havíem de cuidar. Ho vam fer com si d'aquest depenguéssim per menjar. Va ser una molt bona experiència"* (noia, LG, P29).

Com ja s'ha comentat, l'àrea de coneixement del medi natural i social és la que han esmentat més en relació a les bones pràctiques, justament, perquè permetia partir d'aquesta implicació activa de l'alumnat: *"Utilitzàvem el llibre de text com si fos el guió de l'obra, llegíem la història, que en aquells moments recordo que estàvem estudiant la corona d'Aragó, i després l'intentàvem escenificar de manera molt breu per tal de que aquesta s'entengués. Aquesta estratègia ens va ser molt útil ja que per mitjà de la representació, estàvem experimentant el que havíem d'aprendre i amb aquestes experiències l'aprenentatge ens era molt més fàcil"* (noia, LG, P32).

També era fàcil gràcies a la interactivitat constant que es practicava a l'aula: *"cal dir que vaig aprendre moltes coses gràcies a ella. Explicava molt bé les lliçons, captava l'atenció de tothom a vegades explicant algunes històries personals que lligaven amb el tema que havíem de treballar, i d'altres, fent-nos preguntes que ens encuriosien per saber les respostes"* (noia, LV, P34).

Mostren que a l'escola, més enllà d'anar-hi amb el "cap", s'hi anava amb el "cos" i que aquest és el vehicle principal per aprendre: *"Les seves classes eren diferents a altres professors/es de l'escola, era la professora de socials i aquell any ens va haver d'explicar la història de Catalunya. Era tant evident que li agradava ensenyar-nos, ens feia representacions sobre el que va succeir en un moment determinat de la història, ens feia fer debats entre nosaltres, al grup en conjunt...Era la meva professora ideal, ja que ens ho passàvem d'allò més bé, i apreníem molt, ja que com participàvem tots amb entusiasme a les activitats que preparava era molt més fàcil i dinàmic"* (noia, MP, P41). L'activitat mental, juntament amb la corporal, és la que deixa més empremta a nivell d'aprenentatge.

Es recorden, fins i tot, accions docents dels inicis de l'escolaritat, per la capacitat que van tenir, en el seu moment, per generar un sentiment de pertinença al grup, a l'escola i el valor d'aprendre en els infants: *"També ens feia llegir a nosaltres, no ho recordo molt bé*



*però hi havia un drac imaginari que ens enviava cartes i cada vegada les havia de llegir un alumne diferent. A mi mai m'havia agradat tant llegir en públic, em sentia orgullosa, m'havia triat a mi per ser la seva portaveu! Alhora els altres nens i nenes tampoc havien estat mai tan atents al que deia un company" (noia, AC, P1).*

Esmenten com a especials, aquelles metodologies en les quals, els recursos utilitzats eren patrimoni d'aquella persona i no estandarditzats: *"A classe no portava cap llibre, tot ho explicava ell sense utilitzar cap guió ni res semblant, i ho explicava tant bé que quedaves meravellat. Nosa!tres tampoc teníem llibre, el material que fèiem servir ho portava ell, que eren fitxes o dossiers fets de la seva mà" (noi, CA, P7).*

També aquelles metodologies gràcies a les quals van aprendre el sentit crític i l'autonomia envers el món adult: *"Una altra fita que va promoure va ser la de despertar el sentit crític dels alumnes, tot té un origen i un perquè, posar en dubte moltes coses que veiem per la televisió, llegim a diaris o escoltem per la ràdio. No vol dir que tot fos mentida però vàrem aprendre a llegir entre línies a triar la informació que ens interessava per esborrar les opinions o les influències polítiques. Ens ha deixat la marca d'insatisfets, sempre es pot trobar més informació de la que et donen" (noi, GC, P21).* És a dir, el retrat d'un o d'una docent que es preocupava per oferir una formació per una ciutadania amb consciència política i social.

La part artística és recurrent en molts textos, i cantar, una "bona" metodologia per excel·lència: *"També recordo moltes cançons per aprendre vocabulari: els colors, peces de roba, parts del cos, l'abecedari, etc."*

Per aprendre, també cal sortir de l'aula: *"La Fina cada dia venia amb un somriure a l'aula i de cada assignatura en treia el millor. Sempre ens proposava activitats extraordinàries com escoltar una cançó, un ball de bastons, una petita escapada al bosc del darrere de l'escola o una petita exposició en grup d'un treball escollit lliurement però relacionat amb l'assignatura" (noi, MP, P38).*

Algunes rutines, són ben recordades sempre i quan generessin algun tipus de motivació fer-les: *“Una vegada a la setmana, als últims quinze minuts de classe, jugàvem al bingo per tal d’aprendre vocabulari i, al mateix temps, practicar la pronunciació de cada una d’aquestes paraules”* (noia, LG, P32). En aquests casos les rutines són recordades positivament ja que no genera ansietat saber el què es farà ni el com.

Es ben valorat el professorat que no es conformava en ser un simple executor, un simple aplicador o aplicadora a nivell tècnic: *“així ell sempre innovava a les classes, i sobretot volia que nosaltres agaféssim el gust per la recerca i l’estudi. Ell ho feia com ningú”* (noi, CA, P7). Es menciona, com ja s’ha comentat, perquè a l’escola s’està educant per aconseguir una ciutadania preparada en totes les facetes de la vida adulta: *“És molt important que el mestre s’expliqui bé i que tingui la seguretat, al sortir de l’aula, que tots els seus alumnes han après el que ell/a intentava transmetre, però encara és més important que es realitzin activitats com podrien ser teatre, excursions, debats,... amb finalitats didàctiques i així els alumnes aprenguin què és el respecte, la solidaritat, el compartir amb els altres, el dret a equivocar-se, la imperfecció del món que els envolta,...”* (noi, MP, P38).

#### 4.1.3.3 El treball en equip

La metodologia de treball en equip ha sortit només en les explicacions en les que descriuen les bones pràctiques docents, ja que gràcies a ell, reconeixen que feien reflexions col·lectives, exercicis compartits que els donava seguretat, però sobretot, pel fet que s’aprenia també a trobar el paper de cada persona en relació a la resta: *“Una altra cosa que a aquesta mestra li importava molt era que treballéssim en grup i que ens relacionéssim i respectéssim correctament entre nosaltres”* (noia, IM, P24).

Aquest treball en equip no només és recordat en relació a l’alumnat, sinó a la resta de professorat de l’escola: *“Treballava amb grup, és a dir, tenia en compte l’opinió dels seus*

*companys/es de feina, i realitzaven diverses tasques conjuntament. Li agradava escoltar opinions diverses, ja que és una bona manera per aprendre*" (noia, LM, P30).

També és curiós que algú relacioni l'edat del professorat amb determinades maneres de treballar a nivell didàctic, de manera que les tècniques del professorat més vell tendia al treball individual mentre que el jove practicava més tècniques grupals: *"el meu mestre era jove i es preocupava per nosaltres, ens feia fer molts exercicis amb grup, ens gravava en vídeo, ens feia fotografies,...en definitiva, ens obria el nostre interès cap a les coses"* (noia, MLL, P40). Formes de fer que implicaven certa complicitat entre l'adult i infants, i entre aquests.

#### 4.1.3.4 Descontrol de l'aula, discriminació i activitats rutinàries

Certament, invocar a la memòria per reviuire mals moments pot resultar un acte cruel, fins i tot, pots passar una mala estona fent-ho: *"Les experiències que em vénen ja no són gens agradables, tots els records, sabent-me molt de greu, són negatius"* (noi, GB, P20). A més, la petja que deixen les males pràctiques les expressen com tares que queden de forma permanent, ferides que perduren i no es curen: *"si t'infravaloren durant la infantesa serà perjudicial pel desenvolupament, perquè d'alguna manera ho assumiràs en el teu inconscient"* (noia, GS, P22).

Les imatges visuals que presenten de les males pràctiques docents són força eloqüents. Aules en les que, l'ordre i la disciplina només existeix en presència d'algú que controli al grup: *"El meu procés d'aprenentatge d'aquell curs va ser molt pobre, ja que el seu mètode d'ensenyament no era l'adequat. En moltes ocasions ens deixava a l'aula mentre tots nosaltres estàvem xerrant i rient sense que ningú es fes responsable de la classe"* (noi, AP, P2).

En cas de descontrol o de problemes, a nivell intimidatori es delegava en alguna instància superior, en l'equip directiu del centre : *"Es creia la millor professora del centre i, quan hi havia algun problema, per petit que fos, no en volia saber res, ens enviava directament al*

*despatx de la Germana Carme, la directora” (noia, LM, P30). En tots els casos, només es presenten casos en els que es reclamava obediència en el seu paper com a estudiants, no complicitat ni projectes compartits.*

Es considera que aquest professorat defugia de les seves funcions ja que no afrontava el conflicte directament amb el grup, tot i que algun professorat, ni volent se'n sortia ja que no s'havien guanyat el seu lloc davant el grup: *“A les seves classes no hi havia mai silenci, els alumnes sempre cridaven, reien i els professors no sabien posar ordre. I el més important de tot és que no es feien respectar” (noia, MC, P37).*

La pretesa solució de la imposició de la disciplina, només tenia uns efectes parcials i mai eren una resolució efectiva ni definitiva: *“Només d'entrar a la classe el primer dia ja vaig notar que feia cara "de pomes agres" i durant tot el curs va ser així. Els alumnes ja no l'escoltàvem amb gaire atenció ja que les seves classes eren molt avorrides i gens originals, només era escoltar, escriure, fer exercicis per classe i corregir-los el dia següent,...i com sol ser normal no paràvem de xerrar. Per aquesta raó, a la mínima que un nen/a deia qualsevol cosa, el professor callava un moment i pronunciava la seva frase màgica: "Tú, ¡de cara a la pared!" i així havien d'estar durant tota la classe, arraconava alumnes al final de classe i la majoria no podien participar de l'aprenentatge. Un dia, vam quedar assegudes unes set persones "intentant escoltar al professor". Impressionant!” (noia, MLL, P40).*

Si una situació apareix en els textos com a no consentida, és que a l'hora d'actuar, el professorat no fos equànime, que discriminés: *“El problema amb aquesta professora, no era el tracte diferencial a l'hora de posar les notes, sinó en el tracte que rebies al dia a dia. Aquesta professora, considero que no podia ser mestra, degut a tres raons que vénen explicades al llibre “Va de mestres”: no se sentia responsable de cada un dels nens que arribaven a l'escola (tenia un tracte diferent segons l'alumne), no et mostrava la confiança necessària en les teves pròpies capacitats i et deixava en evidència davant de situacions conflictives” (noi, LG, P35).*

Òbviament, es recorden negativament els suposats favoritismes cap a cert alumnat: *“El què més bé recordo d'ella, era durant les classes de cant, on feia favoritismes dins el grup d'alumnes i sempre agafava els mateixos, els que segons ella cantaven més bé, per fer-los sortir davant la classe a cantar”* (noia, AP, P5). Aquesta manera d'actuar no es viu com un reforç, de les diferents qualitats positives que podien tenir de forma diferenciada les persones del grup, sinó una forma de retreure la seva ineptitud a qui no tenia aquelles habilitats.

El cas extrem de favoritisme i discriminació relatat el trobem amb un professor i el seu fill que compartien l'aula: *“Al costat de la seva taula seia el seu fill. Aquest nen, estava empollat de tot. Sabia moltes més coses que un nen de la seva edat. Suposo que igual era una mica superdotat. El fet, és que el mestre l'utilitzava per deixar-nos en ridícul. Cada cop que ens demanava una lletra nova, i evidentment no la sabíem, la resposta automàtica la donava aquest nen fastigós. A classe, no recordo haver fet moltes manualitats, la nostra atenció s'havia de centrar en el que ell parlava”* (noia, DL, P11).

Aprendre era intentar descobrir les respostes de la mestra o el mestre, les respostes al seu parer encertades, i no seguir un veritable mestratge. Qui sap, però, si aquestes paraules no amaguen també una certa enveja entre l'alumnat que aquell professor tampoc va saber gestionar a nivell tutorial tant a nivell individual com amb el grup.

Expressen certa decepció sobre el desaprofitament de la riquesa cultural de les aules multiculturals en les que la majoria s'han escolaritzat: *“Penso que no s'ha aprofitat el fet que hi haguessin diferents cultures a classe per aprendre maneres de fer diferents a les nostres, que ens ajudessin a identificar-nos com som nosaltres mateixos i a identificar als altres i, per tant, no hem pogut viure aquesta experiència enriquidora de la que ens parlen”* (noia, LV, P34). En tot cas, es pot considerar una mancança a nivell tant d'aprenentatges com a estudiants, com falta de models pedagògics possibles a imitar ara que imaginem l'escola des del punt de vista de docents.

En algunes reflexions, s'observa que amb la distància del temps, s'ha après a valorar de forma irònica l'actuació “suposadament” de bona docència que algun professorat

defensava: *“Un altre dels punts que ha de seguir un/a bon/a mestre/a i que el llibre resalta és que mai no pot etiquetar els seus alumnes segons la seva ètnia, nivell d’aprenentatge... La mestra de música etiquetava els alumnes segons si n’havien estudiat i en sabien o no, cosa que no té sentit, perquè actuant així no podia sentir cap MENA de satisfacció amb la seva feina com a educadora perquè els alumnes que ja sabien música l’havien après perquè anaven a una escola de música, no perquè ella fes molts mèrits”* (noia, LV, P34). Certament interessant que es parli de satisfacció docent en una actuació per la qual aquella mestra no havia de fer cap esforç ni li generava cap repte professional.

Les males pràctiques docents, a nivell metodològic, les atribueixen a una desincronització en el temps de les formes d’ensenyar: *“Puc dir que aquesta mestra per a mi va ser una mala mestra perquè encara que probablement en algunes classes complia els objectius de que tots els seus alumnes haguessin après la lliçó que s’impartia en aquell moment, no ho feia d’una manera adequada des del meu punt de vista ja que moltes vegades la manera d’aprendre era una manera tradicional, és a dir cada cop que entràvem a classe es tractava d’obrir el llibre per alguna pàgina en concret, llegir l’explicació que es donava i fer els exercicis que hi havia a continuació, això feia que les classes es tornessin rutinàries, i com a conseqüència que sempre anéssim a l’escola pensant que faríem el mateix de sempre però amb nous continguts”* (noia, AM, P4). En aquest cas la rutina sí que és mostrada com a efecte negatiu ja que impedia la creativitat, la imaginació o la gestió de l’imprevist.

Més que comentar diferents maneres de plantejar com arribar al coneixement i aprendre, es critica directament que certes pràctiques són monòtones i antigues, i que no pertoquen pels temps que estaven vivint: *“De fet, aquesta idea d’aprendre plegats, d’acompanyar en el desenvolupament de què tant parlen al llibre, era força anecdòtica. La major part de classes que recordo eren classes força magistrals. El professor arribava, explicava la lliçó i marxava. Es valorava molt el traspàs de coneixements i molt poc la formació personal de l’alumnat”* (noi, JM, P25). Aquesta és la millor expressió de l’expectativa contrària al que esperen de la funció docent a nivell acadèmic a l’aula.

Aquesta pràctica a l'aula es complementava amb la tasca d'encomanar deures: *"A les primeres classes em va acabar de demostrar que el seu treball no era vocacional perquè va agafar el llibre i va començar a llegir-nos la lliçó. Nosaltres l'única cosa que havíem d'apuntar, és clar, era el que ella deia, i pobre d'aquell que no l'entengués. Vàrem estar tota la primera hora de classe fent aquesta tasca. I quan va acabar que ja era hora de sortir al pati, va posar-nos deures per casa. Cap primer dia de curs ens varen posar tants deures. Les classes següents no eren gaire diferents. Quan teníem un dubte ens havíem d'espavilar com poguéssim, ja que ella només estava allà per dictar la lliçó i posar deures"* (noi, CA, P7). Tot forma part d'un paquet en el que les decisions metodològiques a nivell docent impliquen unes determinades tasques discents, caracteritzades ambdues per ser repetitives.

Algunes de les situacions d'aula descrites són petits retalls de la història viva d'aquest país, exemples d'algunes persones de més edat a l'aula que els va tocar viure la cua de l'ensenyament franquista: *"Tenia connotacions religioses molt marcades i ens les feia portar a la pràctica. Cada dematí, quan entràvem a classe, ens havíem de posar de peu dret, fins que ell entrés. Tot seguit, ens feia cantar: Jesusito de mi vida, amb gestos. Quan havíem acabat la nostra exposició coral davant de la foto del general, ens feia seure"* (noia, DL, P11). En aquests casos, queda molt explícit un manifest disgust amb aquestes maneres de fer degut a motius no justificats a nivell educatiu.

Les crítiques també es dirigeixen a la incapacitat d'actualització docent que certs i certes mestres semblaven manifestar: *"Ell tenia una manera de fer classe molt "clàssica". Aquella didàctica li funcionaria durant els anys 70 però a la dècada dels 90 tot allò ja havia quedat antiquat. Ell arribava a la classe i només concebia dos opcions: o bé escrivia a la pissarra i nosaltres copiàvem a la llibreta com ordinadors o feia que llegíssim en veu alta les diferents lliçons. Crec que hi ha altres maneres de fer classe com per exemple fer treballs en grup o sortir a la pissarra a fer exposicions o fins i tot fer la classe en espais diferents com a altres aules o al pati"* (noi, MP, P38). De tota manera, com s'ha vist, una mala vivència si s'identifica com a tal, permet generar, almenys en el pensament del que

serà futur professorat a les aules, propostes de canvi a nivell educatiu i no de repetició dels models viscuts.

Queda encara un debat pendent a nivell metodològic en relació a l'ús de les tecnologies per l'aprenentatge: *"durant el meu procés d'escolarització no vaig viure mai el debat que hi ha actualment amb els ordinadors i si s'han d'introduir o no a les aules. Fèiem una hora d'informàtica però com que encara no hi havia portàtils no s'havia plantejat el repte d'incorporar ordinadors dins l'aula"*. Queda pendent perquè aquestes noves generacions de mestres s'enfronten amb la necessitat de treballar a l'aula amb els infants amb unes eines que com a estudiants no n'han tingut l'experiència, i això genera dubtes sobre com imaginar-s'hi a nivell docent.

Certes pràctiques, però, semblen resistents al canvi malgrat s'hagin modificat les lleis d'educació i hagin canviat els paradigmes educatius i les aportacions de les diferents ciències de l'educació: *"El que m'agradaria comentar és que a partir de cicle superior de primària a la meua escola ens separaven per quatre nivells, A, B, C i D, i crec que aquest fet és negatiu, ja que està influint al nen que va al grup D que no es motivi ni s'esforci perquè es sent inferior als altres, i està condicionant a que hi hagi nivells diferents d'ensenyança en la mateixa edat"* (noia, MP, P41). La segregació dels grups per raons acadèmiques, continua essent<sup>40</sup> una pràctica força vigent, sobre tot a secundària.

#### 4.1.3.5 L'avaluació

Paral·lelament a la lleugera descripció dels aprenentatges realitzats com a alumnes a l'escola, aquest futur professorat tampoc explicita gaire els processos d'avaluació.

---

<sup>40</sup> Ho constatem en present, perquè l'experiència de secundària d'aquestes persones, està només a sis anys vista, per tant, les seves vivències podem dir que encara poden ser perfectament vigents en molts instituts.



De l'etapa de pas per educació infantil no n'hi ha cap referència, i quan se n'ha fet a la primària és per explicitar l'augment de la dificultat dels estudis respecte els de l'etapa anterior, però explicat de forma molt poc traumàtica: *"per exemple tinc el record que en aquesta etapa va ser on vaig suspendre el meu primer examen, concretament a 3r. Al ser el primer examen que vaig suspendre m'ho vaig prendre molt malament i la professora va tenir el detall de parlar amb mi tota sola i d'animar-me dient que no passava res i que el pròxim cop m'hi havia de fer una mica més, però que no havia de patir per un examen"* (noia, AP, P5).

En el seu rol d'estudiants a primària, també són una mostra dels canvis en la normativa legal sobre diferents aspectes escolars, entre ells, els registres d'avaluació: *"Una altra cosa que recordo diferent d'ara és que les meves notes eren o "PA" (progressa adequadament) o NM (necessita millorar)"* (noia, JP, P27).

I no només expressen en primera persona els canvis de decisió que en la normativa legal s'han anat succeint en el tema dels registres avaluatius, sinó que també mostren dubtes sobre la seva vàlua per expressar el rendiment escolar obtingut: *"Encara guardo les notes d'aquella etapa i quan llegeixo els "informes" que posen: "Progressa adequadament [...]" em pregunto sí aquella nota era un suficient, un notable o un excel·lent"* (noia, MLL, P40). Segons comenten, tenen una idea de visió quantificable dels avenços escolars que les rúbriques qualitatives, al seu entendre, no expressen prou adequadament.

El retrat de l'avaluació a secundària ens remet a unes imatges força eloqüents en les que les diferents reformes educatives sembla que no hi han incidit prou: *"quant a les classes de l'institut, van ser pesades, monòtones, avorrides, ... hores infinites mirant el sostre. Després, estudiant com una boja, per l'examen i quan acabava si em preguntaven alguna cosa, no sabia res"*.

La falta d'incidència aniria en el sentit inútil que determinades pautes avaluatives tenen per consolidar l'aprenentatge o per la ràpida caducitat d'aquest quan es basa en memoritzar per memoritzar i no per aprendre.

#### 4.1.3.6 La metodologia

No es recorden experiències negatives a nivell metodològic del professorat d'educació infantil. Ans al contrari. Es valora l'ús dels contes: *"es feien moltes activitats; constantment ens llegien contes"* (noi, AP, P2); i el joc: *"en recordo les estones de joc a l'aula, quan el mestre ens ensenyava a través d'una manera dinàmica i apassionant: jugant"* (noia, CT, P9).

El joc, però, és valorat pel significat que se li atribueix com a vehiculador de l'aprenentatge: *"els mestres i les mestres d'aquesta etapa tenien bastant clar que una de les coses més importants en aquesta edat és jugar, jugar per jugar però també jugar aprenent coses. La frase següent ho resumeix molt bé: <<Quan juguen és quan més exerceixen la capacitat de crear, quan més a prop es troben d'un dels atributs reservats a les divinitats>>"* (noia, SC, P45). L'ús de la plastilina coma element d'expressió i creativitat, les estones de pati o l'aula organitzada en racons són altres petits retrats de la metodologia que les mestres d'educació infantil utilitzaven en el passat escolar d'aquestes futures i futurs mestres.

En el cas del record de la metodologia emprada pel professorat a educació primària, i salvant els casos residuals d'alguna persona amb una escolarització encara de l'escola franquista: *"fins i tot tenien poder per utilitzar el càstig físic i psíquic, i ho feien amb una naturalitat increïble"* (noia, DL, P11).

L'ús del càstig només apareix quan tipifiquen a un professorat amb una mitjana d'edat més elevada i que no han sabut reorientar la seva activitat professional en funció de les demandes del nou context: *"a primària recordo que teníem dos tipus de mestres, uns de la "vieja escuela" i els "nous" mestres. Els de l'antiga escola eren els típics que no tenien miraments per castigar, que, alguns, parlaven amb castellà a totes les classes, n'hi havia un que fumava pels passadissos, i els "nous" eren amb els que cantàvem, amb els que preguntàvem, amb els que compartíem més que les simples classes, etc."* (noia, JP, P27). També critiquen obertament el comportament d'aquell professorat que practicava l'exclusió a l'aula, o la classificació de l'alumnat en funció del seu rendiment acadèmic.

D'altra banda, si hi alguna cosa que queda obertament compartida és la descripció del treball a partir de la celebració de les festes tradicionals: *"Preparàvem i representàvem moltes activitats diverses, com els pastorets, la festa de Sant Josep, que presentàvem els diferents treballs que havia realitzat cadascú, la castanyada, el Nadal, Sant Jordi, entre molts d'altres"* (noia, LM, P30). Hi ha una clara explicitació del treball d'identificació amb el territori que es fa des dels centres escolars en aquesta etapa.

Ara bé, a nivell metodològic podríem dir que són una generació que els ha tocat viure amb dos models antagònics d'actuació a l'aula: *"La manera de treballar era molt diferent, feies alguns jocs, t'ho passaves bé però alhora aprenies molt més. De tota manera, no tot eren jocs, en moltes assignatures només era explicar, llegir, fer exercicis a casa i corregir-los a classe el següent dia, depenia del mestre. Aquestes classes eren molt avorrides, estaves atenta perquè sabies que ho havies d'estar però no perquè fos la teva intenció"* (noia, MLL, P40). El problema es situa en el fet que en un mateix centre conviuen aquestes dues maneres de fer, cosa que explicita el treball pendent que encara cal en alguns centres a nivell de coordinació docent.

El pas a secundària, es descriu a nivell metodològic talment com una academització de les bones pràctiques viscudes a primària, ja que l'etapa "sembla" que així ho requeria: *"També anàvem de colònies i realitzàvem diverses excursions i activitats, tot i que, eren diferents que les realitzades a primària. Per exemple, ja no anàvem a la muntanya ni fèiem danses a l'aula, sinó que, anàvem al teatre i fèiem un treball sobre el que havíem vist"* (noia, LG, P29).

El canvi d'etapa també s'explica com a canvis molt evidents en l'organització interna al centre sobretot d'horaris, aules, subgrups. Aquests canvis, però, no es recorden de forma positiva sinó que fins i tot els expressen com impediments pel bon progrés acadèmic.

De tota manera, apareixen en el record algunes pràctiques ben valorades per la distensió que generaven a l'aula, per una banda per l'actitud personal amb la que ho feia el professorat: *"Tot i així aquesta també estava plena de bons professors que ens explicaven coses molt interessants a part de la matèria obligatòria com és el cas del professor de*

*ciències socials. Era un mestre molt divertit que ens feia alguna broma entremig de la teòrica per fer la classe més dinàmica” (noia, ER, P15).*

Per una altra banda, per l'esforç que realitzaven per veure més enllà dels propis continguts curriculars de la matèria d'estudi: *“A més hi havia d'altres professors que per tal que prestéssim més atenció a les seves classes, no només ens explicaven matèria i ja estava, sinó que intentaven captar la nostra atenció explicant alguna anècdota relacionada amb l'assignatura (o no) per tal de fer la classe més dinàmica” (noia, LB, P31).*

La vivència com a alumnes canvia en aquesta etapa on es retrata una atenció desdibuixada cap a l'alumnat a nivell individual, on no es contempla la diversitat del grup i es prioritza el contacte despersonalitzat i homogeneïtzador, cosa que no està ben valorada des de la distància del record: *“Si en la primària la majoria de professors estaven convençuts de que cada criatura pot aprendre i sobretot de que cadascú aprèn de manera diferent i ningú no pot aprendre per ningú, en la secundària em va donar la sensació de que ja no tenien tant present aquestes paraules (...). Vaig trobar que en aquesta etapa no hi havia tanta concentració en cada nen/a. Els professors ensenyaven per a tothom, i si algú li costava més, era ell mateix el que havia de moure's per tal d'assolir bé els continguts. Amb això, no vull dir que no t'ajudessin quan hi havien coses que no s'entien, simplement que s'hi havia alguna cosa concreta i puntual que no quedava clara és solucionava un cop acabada la classe, de manera que no s'interrompien les classes. En canvi en la primària quan passava alguna cosa així, es parava tot per tal de solucionar-ho i després poder seguir endavant” (noia, NB, P43).*

El canvi metodològic es recorda negativament, on memoritzar (tema recurrent) és l'activitat més requerida, malgrat no signifiqui aprendre: *“Els professors de secundària feien servir una metodologia totalment diferent. Les classes d'ESO es basaven en l'aprenentatge per absorció, és a dir, seure, callar, estar receptiu i anar emmagatzemant els conceptes al cervell. No entenc per què era així, ja que tot i que fos adolescent m'agradava molt més el mètode d'aprenentatge que utilitzàvem a educació infantil i primària” (noia, CT, P9).*

De tota manera, no hi ha res que pugui ser considerat adequat de forma totalment objectiva: “Penso que, en l’etapa d’infantil i primària, eren menys els recursos, però més la varietat de metodologies a l’aula, en canvi a secundària, un institut important amb molts recursos, eren classes avorrides” (noia, CE, P6). Els recursos, malgrat ser-hi, necessiten del criteri docent per tenir sentit i validesa.

**Sentit en la recerca:** el domini d’algun tipus de saber, de matèria, que fa sentir-se segura o segur, és un element que s’ha detectat i valorat positivament, i sembla ser un element important per fer de mestres. Alhora, saber triar l’estratègia adient, en el moment i amb els suports adequats, sens dubte és una de les qualitats relacionades de les bones docents i dels bons docents. Més que mesures metodològiques per afrontar els reptes dels diferents nivells i aptituds per l’aprenentatge existents en una aula, les seves experiències relacionades són expressions de sentiments de discriminació i d’inadequació de les propostes de solució als problemes reals a nivell educatiu.

No es discuteix ni es planteja si els instruments d’avaluació són els adequats i/o pertinents a l’edat i als aprenentatges a realitzar. L’examen ha estat el sistema habitual de registre dels seus processos d’aprenentatge i no apareix cap escletxa de dubte sobre la seva idoneïtat, cosa que motiva a pensar que en el futur, poden ser considerats com un element comú en la seva futura pràctica professional.

#### 4.1.3.7 El component pràctic: pràctica i experiència

En aquest bloc, es presenten els comentaris realitzats sobre l’experiència docent de les mestres i els mestres amb el que van tenir contacte durant la seva escolarització. S’ha presentat, en l’apartat corresponent, la informació de la codificació del component en la Taula 8, però tal i com es comentava llavors, s’ha integrat el contingut d’aquest component en el pedagògic/didàctic perquè les seves reflexions fan referència als aspectes de millora professional que afectaven a la seva pràctica a l’aula.

En alguns casos, les bones pràctiques docents les atribueixen a una experiència professional prèvia en l'àrea sobre la qual després en feia docència a l'escola: *"Com que era un atleta de veritat, transmetia un sentit de la disciplina de l'esport, que mai ens havien ensenyat. Les seves classes eren les més esperades per a tots"* (noia, DL, P11).

En d'altres en valoren la capacitat per començar cada nou curs amb les mateixes energies i ganes que l'any anterior, aconseguint i mantenint una fama perdurable en el temps: *"Aquestes i d'altres coses són les que van construir a aquella gran mestre que any rere any deixava un curs per agafar-ne un altre amb les mateixes ganes, amb la mateixa vocació i la mateixa professionalitat"* (noia, EA, P14).

El component pràctic també es veu quan en els seus relats comenten quina era la relació prèvia amb les mestres i els mestres de l'escola amb qui encara no havien compartit temps escolar: *"Abans de tenir-la, personalment no l'havia tractat mai, però com alumna de l'escola sabia que era una "professora dels grans". No sé què em passava, però quan veia la Sacri pels passadissos, pel pati, o qualsevol altre lloc de l'escola, em transmetia bones vibracions, una sensació molt agradable que s'agreujava quan em mirava, somreia i em deia adéu"* (noia, GF, P18).

És a dir, la bona docent o el bon docent es reconeix perquè prèviament a "l'obligació" de compartir temps acadèmic en funció del nivell educatiu en el que s'està, ja es manté una relació amb l'alumnat com a membre de la comunitat educativa. Una persona que té aquesta sensibilitat, quan és l'hora de treballar-hi perquè és la teva tutora o el teu tutor, o especialista en l'àrea que pertoqui, difícilment decep pel seu tracte o pel seu saber fer.

Així el professorat a qui la seva bona fama els precedeix, quan és l'hora de compartir-hi curs, són celebrats: *"Recordo que vaig estar esperant amb moltes ganes l'inici del curs de tercer, ja que la meva germana (dos anys major que jo) sempre em deia que la "senyoreta Montse" era molt divertida, que aprenien molt i ho feien realitzant activitats que motivaven i alhora divertien als alumnes. Per tant, ja abans de tenir-la com a professora sabia que era una bona mestra"* (noia, NP, P44).

Si haver tingut experiència en el camp de l'ensenyament podia ser garantia d'èxit, segons apareix en alguns relats, no tenir-ne tampoc era cap impediment per l'èxit.

Tenir-la és un factor que pot donar tranquil·litat, però la il·lusió i la motivació pot tenir uns efectes compensatoris semblants: *“A més, crec que la passió per la seva feina era molt gran, es dedicava als alumnes tant com podia, era nova en el camp de l'ensenyament i ens feia arribar que era per ella l'educació i com creia que havia de desenvolupar el paper de professora. Jo no en tenia cap referència positiva ni negativa d'aquesta noia perquè era nova al col·legi i clar, tots els pares volien saber com actuaria envers a nosaltres al tenir poca experiència, però després de veure les nostres opinions van saber que la nostra mestra ens donaria el millor d'ella durant el curs”* (noia, TB, P46).

No obstant, no hi ha cap experiència que actuï de forma preventiva a cap mala pràctica docent. L'acumulació d'anys de docència només garanteix, òbviament, que es tenen més anys d'antiguitat en la professió. La qualitat del temps viscut és un factor que el controla, a voluntat, cada persona.

I voluntàriament, hi ha docents que sembla ser que ja els va bé tenir una imatge negativa: *“La meva germana, els meus cosins i algun tiet ja havien patit aquesta mala experiència, i tots ells m'advertien que hauria de tenir paciència i sobretot portar-me molt bé perquè la mestra que tindria seria dura amb mi i no la suportaria”* (noi, CA, P7).

Tenir una certa aura de duresa i seriositat, és concebut per certs i certes mestres, com un element que els garanteix el control de l'aula ja que es genera un clima de temor que aboca a una obediència dòcil, però indiscutiblement, és interioritzat i recordat de forma negativa, com es constata dels relats expressats sobre aquesta pràctica docent.

**Sentit en la recerca:** malgrat aquest component pràctic apareix en els textos, ho fa de forma tangencial i per destacar que malgrat l'experiència “és un grau”, la vocació o les ganes i actitud poden ser substitutòries de la manca d'anys d'exercici professional. De tota manera, la fama en positiu o en negatiu sembla ser que actua de forma reforçadora tant en un cas com en l'altre per la reproducció d'aquesta actuació docent.

#### 4.1.4 Component emocional, personal

Aquest és un dels més expressats en els arguments de les futures i futurs docents. S'ha utilitzat aquesta terminologia referent a les emocions, perquè moltes de les explicacions que realitzen respecte la seva vivència com escolars, són relats de vivències emocionals. Es tracta de veure com descriuen, des del punt de vista d'infants, les accions rebudes de les i dels docents.

Qüestions com l'impacte de la tasca docent en l'autoestima de l'alumnat, els premis i els càstigs rebuts, la confiança mostrada en les seves capacitats, la valoració de l'esforç personal, el treball en valors, saber ser i estar, són alguns dels descriptors.

##### 4.1.4.1 Esforç, autoestima i càstigs

Valoren, sobretot les noies, la capacitat que tenia la mestra o el mestre per reconèixer l'esforç personal que realitzaven en les diferents tasques: *"sempre li ha importat més l'esforç personal, el si ho has entès, que no pas si és un 3, un 5, o bé un 10. No li ha fet mai res quedar-se fins més tard per explicar quelcom que no havíem entès"* (noia, CE, P6). I el que és més important, acompanyat d'una bona actitud personal per part del o de la docent: *"a més a més recordo que sempre et somreia i et deia lo bé que ho feies o que ho podries fer"* (noia, JP, P27).

Consideren propi d'una bona pràctica docent, el tracte personalitzat més que l'impersonal i indefinit dins el grup: *"era pacient amb tots i cadascun de nosaltres, va procurar conèixer-nos a tots i sabia quines eren les nostres virtuts i les nostres febleses; les primeres ens les intentava potenciar i mostrar-les a la resta de la classe, cosa que influïa positivament en la nostra autoestima. Amb les segones, ens ofería ajudes, activitats complementàries que ens permetessin avançar més ràpid en el nostre aprenentatge"* (noia, LV, P34).



Expressen com a arguments, la valoració de la seva capacitat per augmentar l'autoestima de l'alumnat: *"també ens va ensenyar a valorar a tots els companys de la classe sense fer discriminacions i això en els infants és molt important, ja que augmentava la nostra autoestima"* (noia, GE, P17). De tota manera, si comparem les referències que fan a elevar l'autoestima o a baixar-la, els exemples aportats en els textos són més nombrosos i més punyents aquests segons.

En relació a aquests sentiments negatius, es recorda la por: *"als nens i nenes això no ens ajudava gens, perquè ens abaixava l'autoestima i ens feia sentir els pitjors. Tots teníem por d'anar a les seves classes"* (noia, GE, P17); i el sentiment d'inferioritat: *"crec i sé que és una mala mestra, que ens baixava l'autoestima més no poder, que ens feia notar la superioritat que tenia, d'afecte no recordo mai haver-ne donat, de crits els que vulguis i els valors, quins ens va mostrar? Que s'ha de picar quan les coses no surten com tu vols... de veritat, ho veig molt trist... i sort que ara en l'actualitat ha canviat moltíssim, sincerament semblava "la vieja escuela", només li faltava picar amb el regle als dits"* (noi, GB, P20).

Exemplifiquen les conseqüències de l'efecte Pigmalión a l'aula: *"segons ella tots els treballs que realitzàvem amb la màxima il·lusió que pot posar un nen, estaven malament i també era poc possible que ho féssim bé, ja que com ella deia "todo lo hacéis mal". Aquestes paraules que sentíem ens entraven com una fletxa clavada al cor, ens ferien: ens disminuïa l'autoestima al cent per cent. A més d'aquestes paraules tant odioses, no era una mestra a la que li podíem explicar els nostres problemes, ja que només es limitava a fer-nos classe i apa, cap a casa"* (noia, LB, P31). És a dir, ho recorden com un sentiment ja que no eren tampoc fets puntuals sinó reiterades actuacions que amb el temps anaven fent forat en l'aspecte emocional.

En altres moments, han relatat la vivència d'uns rols de gènere totalment estereotipats, a partir d'una pràctica d'un ús sexista del llenguatge: *"Una altra cosa que recordaré sempre és que a les nenes ens deia "floretes" i als nens "borinots". Sempre que em deia floreta em sentia molt bé, ella també contribuïa a que nosaltres tinguéssim un bon nivell d'autoestima"* (noia, AC, P1). En aquest sentit, és interessant adonar-se com l'autoestima

de l'infant pot variar en funció de determinades pràctiques docents, inconscients potser, però explícites.

Han aparegut poques referències a premis, en el cas de bones pràctiques docents, i en canvi, han estat força comentats els càstigs, la majoria en el cas de males pràctiques, però també algunes en referència a la feina que feien algunes bones o bons docents recordats.

En el cas dels premis, es recompensava l'esforç realitzat (per haver assolit alguna fita marcada prèviament) amb diplomes acreditatius, llatinadures, enganxines en un mural públic o amb retalls d'imatges de premsa que després, l'infant podia escollir on posar-les. Més enllà del què significa el premi en sí, i de si cal reforçar una conducta amb aquests elements de motivació extrínseca, els comentaris que realitzen són d'agraïment cap a aquest professorat.

Fins i tot, entenen que una mestra o un mestre continua essent bona o bo malgrat hagi d'avisar o cridar-los l'atenció: *"amb el grup era una persona genial, sabia a cada moment com dominar-lo, i com tractar-nos. No et castigava mai, ella era la mestra i tu l'alumne i no et feia sortir mai de classe però et feia reflexionar fins que reconeixies l'error i no te'l permetia tornar a repetir"*, o fins i tot, renyar-los: *"exceptuant en els casos que calia renyar-los, però en aquest cas els nens/es no li tenien en compte ja que en el fons sabien que ho feia pel nostre bé"* (noia, AP, P5). És a dir, es justifica l'actuació docent perquè aplicable un criteri acceptat de justícia.

Si hi ha alguna cosa que els ha fet escriure sobre les males pràctiques docents, és l'ús del càstig. Més de la meitat de les noies i la meitat dels nois en relaten alguna experiència, fins i tot, de vivència de càstigs físics: *"l'altre capítol negre de la meva infància de la primària, va ser veure com aquest mateix professor, per fer callar als alumnes els llençava guixos, esborradors, daus i tot objecte capaç de volar amb prou força per impactar al cap de l'alumne que feia remor a classe"* (noi, GC, P21).

I no podem dir que això fos una actitud del professorat masculí, ni molt menys. Les actituds inapropiades les han viscut també de dones mestres: *"Quina classe de mestra és*

*aquesta que és capaç de donar un cop d'anell amb la mà tancada quan un alumne no fa exactament el que ella volia, quina mena de valors són aquests, quin afecte ens donava, els aires de superioritat, com si volgués marcar territori i una distància d'alumne-mestre"* (noi, GB, P20). Interessant, però, que en el fons reclami una actitud que "espera" de la mestra pel fet de ser dona.

Recordem que són persones que ja han viscut totes elles en una societat democràtica, però que han estat sota les ordres de professorat que no havia abandonat encara "velles" pràctiques docents: *"sempre que un alumne o alumna parlava quant no li tocava, feia una mica de "gracietes" a classe, o deia alguna cosa fora de to en José Antonio deia: "Oye niño/a ¡vale ya!; ahora a copiar 100 veces "no volveré a..." i el que et digués, si a sobre li preguntaves si et podies aixecar a buscar el full o qualsevol cosa deia, directament: "doscientas", i si seguies dient-li coses doncs anava sumant: "500, 1000...". Un nen, per fer la broma va arribar a les 5000"* (noia, JP, P27).

Alguna de les noies de l'aula de més edat, i per tant amb experiències de docents de temps més remots, ens recorden que fins ben entrada la transició, encara havia càstigs que no havien mort amb la dictadura: *"a sobre de la seva taula, hi havia un regle de fusta molt gruixut, preparat per poder escalfar els dits d'algun desmarxat"* (noia, DL, P11).

#### 4.1.4.2 Atenció a la diversitat i confiança

Dos dels elements més relatats respecte el bon professorat, i que apareixen en més textos, bé siguin de les noies, bé siguin dels nois, són els que fan referència a la vivència com a alumnes de la diversitat de l'aula. Una diversitat per qüestions de problemes d'aprenentatge: *"Teníem una nena a la classe que tenia molts problemes d'aprenentatge, algunes classes les havia de fer a part però la majoria dels dies estava amb nosaltres. Fèiem els exercicis que tocaven i de vegades, els primers que acabaven l'havien d'ajudar. Jo sempre m'afanyava per ajudar-la i em sembla que no era la única"* (noia, AC, P1). Es recorda que tots els nivells d'aprenentatge es respectaven: *"També tenia en compte que*

tots teníem nivells diferents i no pretenia que tots arribéssim a un mateix nivell, sinó que tots evolucionéssim” (noia, AC, P1).

Una diversitat deguda a l'heterogeneïtat del grup per raó d'edat: “hem de tenir en compte que no és el mateix dirigir una classe amb 30 nens de la mateixa edat que una aula de 10 però, de diferents edats entre ells disminuïts sensorials i alguns amb un petit retràs psíquic” (noia, CE, P6); o diversitat per diferències personals, com per exemple, de constitució física: “La mestra els i va explicar amb més detall, fent-los entendre que si estaves prim podies tenir agilitat o no, i que si estaves gras també podies tenir habilitat per fer esport. Els hi va demanar que m'ajudessin, que no em fessin el buit a classe, que si una cosa em costava m'havien de fer costat, que també podia ser possible que a ells els costés una altra matèria, fos matemàtiques, català, ... i que aleshores potser seria jo qui els hagués de donar un cop de mà” (noia, LM, P30).

Les referències a l'atenció a la diversitat, per atendre les capacitats diferents que presentaven certa canalla, han estat o bé per defensar l'actitud del professorat d'educació infantil: “Una de les coses que em va quedar més en aquesta etapa va ser l'actitud que tenien davant d'en Manel, un alumne amb necessitats educatives especials. Era d'una família força conflictiva, a part de la deficiència que presentava ell, però deixant de banda tot això, els professors/es el tractaven igual que tots els altres, però alhora li oferien una atenció especialitzada. Tots coneixíem i respectàvem les mancances d'en Manel, per això si un dia li aprovaven un examen amb un 4, tots el felicitàvem. Aquí els professors van saber trobar el punt d'equilibri per ajudar aquest nen sense deixar de banda les necessitats dels altres” (noia, GF, P18).

També per defensar el de primària: “Hi havia una nena que era discapacitada i tenia atacs d'epilèpsia. Tota la classe sense mai haver-nos-ho parlat sabíem el que havíem de fer” (noia, EA, P14).

En canvi, es critica al d'ESO pel fet que, sovint, no s'informava al grup classe de determinades situacions personals, i per tant, no es podien donar les eines per resoldre les possibles situacions conflictives que poguessin aparèixer: “Un dia fent una classe de

*quart d'ESO recordo que a una noia no sé ben bé què li va agafar però es va començar a obsessionar per una foto que vam fer a la classe un dia d'un aniversari, fins a tal punt d'estar tot una hora repetint: "J. esborra la foto, J. esborra la foto, esborra la foto..." (i la foto ja estava esborrada i ja li havia ensenyat trenta vegades), al final em vaig aixecar i vaig marxar de la classe perquè m'ho van dir i ella a darrere meu corrents... i així hora i mitja pel pati, per fora de l'institut, etc. Jo vaig acabar amb uns nervis que no podia parar de plorar i ella en un "bucle" del qual no en podia sortir. Els mestres mai ens van fer referència a aquell fet ni ens van explicar res, ni què li havia passat, ni què es pot fer davant d'un tema així, res de res. Ens vam "enterar", per gent del poble, que la noia en qüestió estava molt malament psicològicament per diferents problemes que havia tingut a la vida i estava amb tractament" (noia, JP, P27). No és esquivant o no afrontant els problemes que aquests es resolen.*

En definitiva, tenen bon record d'aquell professorat que no discriminava sinó que atenia els trets diferencials de l'aula. Si alguna cosa podem dir que ha sorprès és el fet que, malgrat són futures mestres i futurs mestres que han conviscut en aules multiculturals, han estat força absents de forma explícita les referències a la diversitat cultural.

Però els relats sobre les males pràctiques no defugen d'anar al moll de l'os de moltes de les problemàtiques que encara es viuen, en el present, a moltes aules, on la diversitat de l'alumnat no sempre és entesa per part del professorat, com un benefici pel grup. Més aviat, els relats sembla que van en la línia que l'heterogeneïtat dificultava l'acció docent: "A part d'això, crec que és una mala mestra perquè tal com diu en el llibre: tots els alumnes som diferents, aprenem de diferent manera i venim de famílies diferents. Bé a partir d'això vull posar uns exemples que aquesta professora feia en la nostra classe: a) Discriminació (no només pel fet de ser immigrant, sinó pel fet de tenir un cognom en castellà); b) Rebuig als nens que els hi costava aprendre la lliçó, no aprenien, per tant els feia sortir de classe" (noia, CN, P8).

Aquest tracte diferencial arribava a l'extrem de l'etiquetatge permanent i a la impossibilitat de superar una relació viciada d'entrada per una imatge, més o menys

deformada de la realitat: *“Aquesta professora, es caracteritzava per penjar a cada alumne una etiqueta que no es podia treure durant tot el curs. L’alumne que arribava al seu curs amb “mala fama”, la continuaria tenint”* (noi, LG, P35). L’etiquetatge no només es feia a nivell individual, sinó col·lectiu i és recordat amb certa amargor: *“Vam passar de ser una classe unitària en la que tothom hi tenia veu i vot a una classe amb diferències i discriminacions. Aquest fet va ser provocat per les diferències constants que el mestre posava en pràctica: creació de grups amb certs criteris (“intel·ligents” i “burros”), ajuda tan sols en els pocs que ja seguien la lliçó ...”* (noi, JR, P26).

Està clar que, l’acció docent ha deixat una marca emocional que ha sobreviscut al pas del temps: *“m’agradaria afegir que un bon mestre ajuda a fer front als problemes, no t’aïlla en un racó”* (noia, GS, P22). Fins i tot, hi ha qui recorda amb incredulitat els fets que van viure en aquell moment escolar: *“Això també li havia passat moltes vegades al nostre ex-professor. Fart de nosaltres, algun cop havia expulsat a alumnes sense cap mena de sentit ni de raó. Nosaltres li fèiem cas perquè era el professor i tenim l’obligació a creure’l, però quedàvem sorpresos del seu comportament a classe”* (noia, LR, P33). Una de les crítiques també generalitzada al mal professorat és per aquell que fomentava la competitivitat a l’aula.

I si s’ha dit que el tema de l’atenció a la diversitat, sobretot per qüestions d’aprenentatge, ha ocupat força espai en les reflexions, ha estat sorprenent l’alta freqüència de comentaris valorant com a bona pràctica docent, les mostres de confiança vers les capacitats de l’alumnat: *“Per què considero que és una bona mestra? Doncs perquè, com explica el llibre, m’acompanyava cap al coneixement, perquè atenia les meves necessitats, perquè em donava seguretat i confiança, perquè em sentia acollida i estimada dins l’aula, un lloc on passava gran part del dia”* (noia, CT, P9).

De tota manera, i gairebé per simetria -efecte invers-, s’han obtingut textos on una gran part de les crítiques que han causat un dany emocional en aquestes futures i futurs mestres degut a una mala pràctica docent, es centraven en justament l’absència de confiança en les seves possibilitats.

Podríem dir que és un dels puntals de la relació mestres/alumnes que, si es respecta o no, et situa en una banda o en l'altra de la professionalitat docent. Tenir *confiança en* i generar *confiança a*, podríem dir que són motius bàsics per garantir una bona pràctica docent ja que sinó: *“els autors del llibre “Va de mestres” destaquen la importància de crear un ambient de confiança a les classes per tal que els alumnes aprenguin més fàcilment i amb més seguretat. A les classes de música, doncs, no hi havia cabuda a l'error. Cada cop que algú s'equivocava era com si perdés immediatament punts i baixés a una categoria inferior. Per aquest motiu, mai no podíem aprendre dels nostres errors perquè mai no ens atrevíem a dir una cosa que no sabíem del cert per por d'equivocar-nos i les classes adoptaven un clima tens”* (noia, LV, P34). La lectura del llibre ha calat profundament en la concepció de les interrelacions a l'aula.

#### 4.1.4.3 *Saber ser, saber estar. El treball en valors*

Un dels aspectes en els que la meitat de les noies i també dels nois estan d'acord en les seves reflexions, és que una bona pràctica docent es reconeix per un treball amb la persona (no amb la visió parcial d'aquesta com a l'*alumna* o l'*alumne*)<sup>41</sup> ja sigui abans, durant i/o després de qualsevol treball amb els continguts curriculars.

Reconeixen positivament el saber estar a l'aula: *“li estic molt agraït, ja que va fomentar en nosaltres una mica més els pilars on es basa l'educació, va fer que anéssim i tornéssim contents de classe”* (noi, CA, P7); fins i tot amb aquelles persones més conflictives: *“sempre que algun alumne faltava ens deia que la classe no semblava la mateixa, fins i tot trobava a faltar aquell nen tant mogut que semblava fer una mica de nosa a molts dels mestres. Ens havia demostrat que tots ocupàvem un lloc a l'aula i ningú ens podia*

---

<sup>41</sup> Cal recordar la idea de la part de l'iceberg visible que es comentava en l'apartat tercer d'aquesta recerca a propòsit del decàleg de competències docents de Carbonell (2008).

*substituir. Tots nosaltres en conjunt formàvem una classe, la seva classe”* (noia, AC, P1). Aquest és un dels pilars fonamentals i dels més ben valorats.

Per altra banda apareixen referències al saber ser, i no tant pel què havien d'aprendre elles i ells com a alumnes sinó per la capacitat exemplificadora que havia de tenir l'actuació docent. Les mestres i els mestres han de ser exemple d'allò que volen que passi a la seva aula, i així ho reconeixen aquestes futures i futurs mestres quan fan memòria del bon professorat: *“Jo el considero el meu millor mestre per què no només ens ensenyava els continguts que marcaven l'assignatura sinó que ell s'encarregava de mostrar-nos els valors, com per exemple el respecte, la tolerància i la bona educació (mostrava uns valors i alhora ens els ensenyava, el teníem d'exemple)”* (noia, CN, P8).

El millor de tot, és que aquest tipus d'aprenentatges, el treball en valors perdura en el temps i és resistent al canvi: *“la campanya política de la Conxi era promoure el diàleg, durant moltes classes va insistir-nos que el diàleg és l'eina més bona que tenim, promoure el diàleg o la conversa, que amb les mans no s'arriba enlloc; i realment és cert”* (noia, EA, P13). El to conciliador d'aquest professorat és un dels recordats en positiu.

I paral·lelament, una mala pràctica docent es caracteritza per fomentar valors, com a mínim discutibles, com el que s'ha esmentat de la competitivitat: *“En primer lloc no crec que fes bé la seva feina perquè sempre ens proposava activitats de competició entre tota la classe. Està clar, que una classe pot ser molt variada i que hi ha alumnes que els i costa més que d'altres. Això significava que sempre hi havia un guanyador i uns quants perdedors. No crec que motivar a la competència entre els alumnes d'una classe sigui bo pel desenvolupament personal dels infants”* (noia, IM, P24). I els mals exemples de falta de saber ser i estar, s'incrementen a mesura que s'avança en els trams educatius.

Així mateix, cal comentar la vivència de la relació que hi havia entre el professorat i la família tot i no ser gaires les referències que han realitzat en els textos. Quan les han fet, han estat més sobre les males pràctiques docents i per comentar l'acció de la família per resoldre problemes. Alguns exemples que han posat són: forçar a treballar amb la mà dreta, a l'escola, a una noia esquerrana; manualitats no acceptades pel professorat, per



suposada "acció" de la família per fer-los, entre altres. Algunes de les argumentacions feien referència a la intervenció de la família per denunciar una determinada mala praxis docent, per forçar el canvi d'aquella mestra o aquell mestre a un altre centre educatiu, o fins i tot, per recomanar-ne l'acomiadament. Tot plegat, s'expliquen experiències en les que els valors eren contradictoris entre els que es fomentaven en l'àmbit familiar respecte els viscuts en l'àmbit escolar.

De les bones pràctiques, comentar que el tema de la família apareix per explicar la relació, relativament fluïda amb la mestra o el mestre, per superar els diferents moments de dificultat en els processos d'aprenentatge de la filla o del fill a l'escola.

Per trams educatius, la cita a la família a educació infantil és per justificar que la seva escolarització a una llar d'infants o bé va ser deguda per motius laborals de la mare i el pare, o bé pel fet que *"ells volien que des de ben petits anéssim a l'escola perquè creien que era el millor per a nosaltres"* (noi, MP, P38). O sigui, en alguns casos es transmet una certa vivència personal en la que l'escola té un valor instrumental (absència del pare i de la mare per anar a treballar) però que en altres casos, valoren positivament la decisió de la família ja que aquesta li atorgava valor pedagògic a l'estada a l'escola ja des de la primera infantesa.

Del tram d'educació primària, només s'esmenta a la família per comentar un canvi d'escola (per facilitar el contacte de l'infant almenys amb un dels membres de la família, que en l'exemple, es comenta que es va prioritzar que fos la mare): *"Aquest canvi no va ser degut a qüestions de problemes amb els amics o companys, sinó al pare amb l'empresa només el podia veure a la nit i la mare al treballar a l'altre poble doncs tampoc la veia, i varem decidir que continués el meu procés d'escolarització al poble on la meva mare treballava, en la qual vaig estar des de tercer de primària fins aquest any passat, he seguit a la mateixa escola privada"* (noia, LG, P32).

De l'època de secundària, es comenta que cada vegada hi ha més separació de la família, ja que no en totes les poblacions hi ha instituts: *"també va ser un canvi de vida perquè estava tota la setmana vivint fora de casa i al principi també es trobar a faltar el suport*

*tant proper dels pares, després ja et vas adaptant i et tornes més independent*" (noia, JC, P28). En aquestes condicions, el treball de continuïtat en els valors transmesos a l'escola cada vegada resulta més difícil a nivell educatiu.

#### 4.1.4.4 L'aspecte físic

En les descripcions no falten les referències a trets físics. Hi ha coses que la raó sap interpretar perquè els sentits li donen suficient informació.

En alguns casos, els elements intangibles són els que fan acte de presència amb més força en el record: una olor, un so, es materialitzen ja que la memòria no és només racional, sinó sensorial. La descripció física de la persona forma part del paisatge recordat en els textos malgrat la més que possible deformació de la realitat vista amb ulls d'infant.

De tota manera, no han estat gaires les referències a trets personals de les mestres i dels mestres quan se'ls ha recordat, però han aparegut alguns comentaris curiosos, com el fet que: *"ara mateix, recordant temps passats, em ve la seva olor i m'ajuda a recordar-la"* (noia, AM, P3).

Els trets físics ajuden a fer memòria del bon professorat: *"una persona baixeta un metro seixanta aproximadament, gordet, calb, amb ulleres i una barba negra, li dèiem pare barrufet"* (noi, FC, P16), i també del mal professorat: *"un home que sempre recordaré alt, gras i amb cara de mala llet"* (noi, MB, P42).

Els trets personals serveixen per passar desapercebut: *"Era un home discret però que un cop l'havies tingut de mestre no et deixava indiferent"* (noi, MP, P36); o justament el contrari: *"Sempre la recordaré amb aquella cara de pomes agres i aquella veu de "pito" que no et podies treure del cap per més que volguessis"* (noia, NP, P44). Es recorda a la persona, abans fins i tot, que a la o el docent.

#### 4.1.4.5 Els sentiments

La tasca de reviure el passat ha fet aflorar diferents tipus de sentiments. Per exemple, el sentiment de grat o de desgrat va molt lligat al resultat de tasques concretes que es feien a l'escola, la manera de fer d'aquella mestra o aquell mestre, determinades àrees d'aprenentatge. En general, agradava anar a escola durant educació infantil i primària, i es comenta que no s'entén que a secundària no es continués igual: *"No entenc per què era així, ja que tot i que fos adolescent m'agradava molt més el mètode d'aprenentatge que utilitzàvem a educació infantil i primària"* (noia, CT, P9).

Concretant per etapes, fer el salt en el temps i situar-se en la primera infància en l'escolarització a l'etapa d'educació infantil, és un exercici gairebé terapèutic si atenem als sentiments que expressen al reviure aquells moments de felicitat, alegria, sentir-se bé: *"era una època que anava a l'escola molt contenta i feliç"* (noia, JC, P28).

Tenia sentit anar a l'escola: *"Primerament, diré que infantil va ser una època molt maca de recordar de la meva infància ja que podia anar a escola amb il·lusió"* (noia, LG, P32). No es vivia com a exigència: *"van ser uns dels anys més feliços que recordo, perquè anar a l'escola era divertit, era passar-s'ho bé, ja que no hi havia deures ni feina excessiva a fer a casa. A més eren els primers anys de socialització amb tot de coses que esbrinar i degut això va ser una etapa molt bona"* (noia, TB, P46).

A aquest moment, però, s'hi passa després d'un petit trasbals com és sortir de l'àmbit protegit de la família: *"era una escola molt acollidora, però a mi no m'agradava gens haver de sortir de casa, marxar lluny de la meva estimada mama per anar a parar a un lloc on no coneixia a ningú. Aquesta dèria de tenir por a l'escola va ser només el primer dia, ja que amb aquelles mestres tant afectuoses i atentes de seguida vaig entendre que no estaria sol en aquell indret, m'acollien i em mostraven el seu afecte"* (noi, CA, P7). La primera vivència colpidora a nivell emocional la retraten quan expliquen aquesta primera transició família-escola.

L'alegria i la felicitat també són sentiments que s'expressen del pas per l'educació primària i són una bona acció preventiva a un possible fracàs escolar: *"una de les coses que més recordo, era l'alegria amb la que anàvem tots a classe(...). Però potser la més destacada era la felicitat, que envaïa tot l'espai; el pati, els passadissos, les aules, els despatxos, ... No recordo haver fet més activitats tan agradables i educatives com aquelles, i, a més, ens ho passàvem tant bé, que la primària ens va passar volant"* (noi, CA, P7). Com diu aquest mateix noi, si ho vius bé, plegar d'aquest ambient educatiu pot ser molt dur emocionalment des de la perspectiva de l'infant: *"el dia que sabíem no tornàriem a fer classe a aquelles aules, amb aquells professors i amb aquells amics, va ser com al despertar un matí fred, trist, d'un mes de tardor, sense voler sortir del llit"* (noi, CA, P7).

Tots aquests bons sentiments queden substituïts pels de buidor, desprotecció i solitud quan es produeix la transició a secundària: *"Em sentia desemparada al principi, la professora de l'escola del poble ens deia que era normal aquesta sensació però, que podíem parlar amb ells igual que podíem amb ella. Amb alguns professors, si succeïa així, amb d'altres no"* (noia, CE, P6). Sembla ser que l'etapa de secundària continua despertant emocions tot i que en sentit contrari a les experimentades en les etapes anteriors.

El trànsit de l'escola de primària a secundària en molts casos es relata com un trajecte curt i fàcil d'assimilar, i fins i tot, per una bona part, no significava ni tan sols un canvi de vistes, d'edifici. En altres casos era un canvi de vorera, de carrer o de barri. Però aquest petit canvi situacional geogràfic no té res a veure amb el gran salt personal i educatiu que totes i tots descriuen que significa l'accés a la secundària. Trajecte curt però una gambada gran, excessivament gran pel peatge personal i emocional que s'ha de pagar. Critiquen que només un estiu els separa d'una expectativa escolar docent d'alumnes dependents de l'adult a primària, a una expectativa docent de persones autònomes i amb capacitat de decisió a secundària. Els relats expliquen la dificultat d'assimilar aquest canvi de rol en tan poc temps.

Però també hi ha altres relats en base als sentiments. De les “assignatures”, consideren inevitables la relació de grat o de desgrat amb les metodologies docents: *“I es llavors quan et plantejes, que t'agradi o no una assignatura depèn exclusivament de com el Mestre ensenya”* (noia, HP, P23).

Les més significatives són les que han associat aquest sentiment a la vivència emocional que les persones experimentem en relació a les altres persones: *“perquè a tothom ens agrada que ens valorin, que ens tinguin en compte, i que comptin amb la nostra opinió...”* (noia, LM, P30). Gaudir del que fas és essencial, i per tant, el paper docent és primordial en aquest sentit, per evitar possibles fracassos escolars futurs: *“Passava moltes hores sola i, per sort, a mi m'agradava estudiar i aprendre, i ho feia, però si no hagués estat per això, hagués estat víctima de passar moltes hores davant del televisor, jugar a diversos jocs, i deixar els estudis en una banda”* (noia, LM, P30).

El què agrada o desagrada a cadascú no deixa de ser, però, una valoració que fem les persones, valoració que no té perquè ser compartida ni sentida per igual per tothom: *“Un professor i/o professora pot ser considerat com a molt bo/bona per a uns, i dolent/a per a uns altres, ja que no tothom tenim la mateixa manera de pensar, no ens agraden les mateixes coses, no ens agrada la mateixa manera de fer-les, i tampoc les percebem per igual”* (noia, LM, P30). Els sentiments són patrimoni personal, però queda clar en les seves paraules escrites, que agraden i desagraden pràctiques docents molt similars.

Identifiquen com a important que la seva mestra o el seu mestre es preocupés per elles i ells com a infants i com a escolars. Han estat poques les referències a aquest sentiment, però quan l'han expressat ha estat per reforçar aquesta expectativa que tenien del professorat: *“Ella es preocupava per a cada un dels infants que tenia a l'aula i ens ajudava amb tot allò que podia i sabia. Era una mestra que sentia una vocació cap a la seva professió”* (noia, LM, P30). En contraposició, la despreocupació per l'alumnat és recordat de forma dolorosa.

#### *4.1.4.6 El record del grup classe*

El retrat del record sobre la seva experiència amb companyes i companys de classe té dos aspectes que ressalten. Per una banda, la configuració d'un grup d'amistats a educació infantil: *"Crec que els/les companys/es que vaig tenir van fer-hi molt en què aquest procés d'escolarització fos agradable, ja que mai vaig arribar a tenir cap problema amb ells i sempre ens hem portat molt bé entre tots"* (noia, AP, P5). Primeres amistats reforçades a educació primària, i a l'ESO, on es consoliden unes relacions que transcendeixen l'àmbit escolar: *"Els meus vincles personals amb els antics companys d'escola, encara són vius. Per tant, puc afirmar que sempre he estat una nena molt feliç. La majoria de vegades a la vida, és el més important"* (noia, DL, P11). És a dir, l'escola actua com a element fonamental en la configuració de les relacions interpersonals entre l'alumnat bàsicament de la mateixa edat en les escoles ordinàries, o de diferents edats en el cas de l'escola rural.

Per altra banda, es retrata la vivència emocional de l'atenció a la diversitat del grup, que és present en els comentaris en les primeres etapes, però que és recordada per la seva absència sobre tot a l'ESO: *"l'E.S.O. es va convertir en un gran pàrquing d'adolescents, on els que no volien fer res conviuen amb els tenien un mínim d'interès, l'esforç era nul i els resultats positius"* (noi, GC, P21). Es deixa clar que no es comparteixen els criteris educatius a partir dels quals es treballava en aquesta etapa a nivell docent. El retrat del canvi d'etapa a secundària s'acompanya d'una crítica a com són enteses les relacions educatives amb les i els adolescents. La seva maduració a nivell personal i física pressuposa (a diferència de les etapes anteriors) que aquest procés l'hagin de fer soles i sols i no amb acompanyament com s'havia fet fins llavors.

Esmenten la importància de l'escola en la configuració de la seva personalitat gràcies als processos de socialització: *"Però vull remarcar que m'he format com a persona perquè és a l'escola on un aprèn per primer cop a viure amb societat, a treballar amb equip, a fer debats, a ajudar al company, a saber escoltar, a fer preguntes, a sotmetre's a una figura d'autoritat que no siguin els teus pares etc. I dic això perquè no crec que un nen que hagi*

*estudiat sempre a casa (per molt bon estudiant que sigui) pugui aprendre de la mateixa manera aquests conceptes que no estan als llibres. Sempre hi haurà alguna cosa que s'hagi perdut*" (noi, MB, P42). L'escola té un paper fonamental, segons es relata, on el paper de la figura de l'adult, en aquest cas mestre o mestra, que complementa la de la família en el paper estructurador que realitzen d'acompanyament al seu procés de desenvolupament.

Educar, ensenyar, aprendre té les seves especificitats en funció del moment evolutiu de les persones però té aspectes comuns en totes les edats que sembla ser que en l'etapa d'educació secundària es troben a faltar. Reclamen, de fet, una formació pedagògica i psicològica del professorat en aquest tram.

#### 4.1.4.7 Actitud com a estudiants

A mesura que es va pujant d'etapa educativa, augmenten les referències al paper actitudinal que tenien a l'escola, aquestes futures i futurs mestres, quan eren estudiants. Dels textos expressats en relació al seu procés d'escolarització, no expliciten cap referència a l'actitud que tenien com a alumnes en l'etapa d'educació infantil.

En canvi, quan ja ens situem a primària, sí que apareixen algunes referències al seu paper, com el fet que ja notaven que deixaven de ser petits o petites, o sigui, consciència del canvi: *"Per altra banda tenim l'educació primària, que és el cicle de l'ensenyament on l'infant deixa de ser tan petit i passa a tenir més responsabilitats i facultats de coneixement"* (noia, TB, P46). I que se'ls començava a exigir un paper clarament acadèmic: *"per primer cop, vaig notar un "certa" responsabilitat en els meus estudis"* (noi, LG, P35).

D'altres s'autodefineixen tal i com es recorden en relació a la seva actitud general a l'escola, tot i que es mostren discursos esbiaixats pels models de gènere tradicionals. En el cas de les noies fan més referència a la seva actitud obedient: *"jo era una nena que sempre feia el que deien els Mestres"* (noia, AC, P1); en contraposició a l'actitud rebel que

expressen els nois: *“quan vaig accedir a 5è i 6è, el meu comportament va canviar radicalment em vaig tornar més rebel, replicador, contestava per tot... això em porta a reviuire la imatge de la carta de les notes de 5è, amb cinc NM (necessita millorar)”* (noi, GB, P20). En aquest sentit, quan s’ha expressat per escrit, l’actitud de les noies com a estudiants ha estat més de submissió a l’acció docent mentre que la dels nois, més de transgressió.

De l’última etapa educativa, l’ESO, els exemples sobre la seva actitud augmenten en els seus escrits. Alguns, com en el cas de primària, van en la línia de descriure el seu comportament, com portar-se bé: *“No recordo haver de fer tanta feina, si estaves a classe escoltant, tenint un bon comportament i fent els deures gairebé ja tenies l’assignatura aprovada”* (noia, ER, P12). També haver de demostrar més responsabilitat en els actes: *“l’estada a l’ESO va ser molt diferent. Canvi d’edifici, canvi de companys. Ara ja et tracten de gran. Ets més responsable de les coses..”* (noia, EA, P14).

Però apareixen problemàtiques noves derivades del fet de fer-se gran en tots els sentits malgrat no s’accepti de massa bon grat i que aparegui una certa resignació: *“Seguint amb l’etapa de secundària, cal dir que el canvi va fort ja que vam passar d’un curs fàcil, on t’ajudaven en tot i si no anaves a classe no passava res. A secundària va canviar tot, els professors no t’ajudaven, havies d’espavilar-te, havies de fer els deures obligatòriament perquè si no et perdies i hi havia notes numèriques. La por que hi havia al principi de treure una nota més alta que un 5 i que vas perdent a mesura que passen els anys perquè t’acostumes a suspendre de tant en tant.”* (noia, MLL, P40).

Paral·lelament al judici que apareix sobre la seva pròpia actitud, és també en els fragments escrits sobre l’ESO on apareixen els judicis respecte el comportament actitudinal del grup classe com a tal, i on reflecteixen un judici negatiu sobre determinades pràctiques escolars de companyes i companys de grup, en relació al professorat: *“Hi havia adolescents molt cruels amb els mestres, jo fins i tot ho havia passat malament cada vegada que veia com es dirigien així cap a ells”* (noia, AC, P1).



Alhora fan judicis de valor respecte a la seva actuació en casos d'incapacitat del professorat per mantenir la disciplina: *"A més, en moltes classes de secundària semblava que en comptes de ser el mestre qui guiava i controlava la classe, fossin els alumnes els qui dominaven. Crec que un bon mestre ha de ser capaç de mantenir la seva figura de mestre, sense perdre la part humana i afectiva amb els seus alumnes. Explicat pels autors del llibre: <<Si per un intent fals d'agradar més o per la nostra incapacitat de saber dir no deixem que els alumnes facin el que vulguin, sense aprendre quin és el veritable valor de les renúncies o de la mateixa disciplina, allò que aconseguirem no és que siguin més feliços, sinó que acabin perduts en la seva pròpia tirania." (Pàg. 98)>><sup>42</sup> (noia, CT, P9).*

**Sentit en la recerca:** totes aquestes pinzellades dibuixen un mapa emocional de la vivència de ser alumnes en unes condicions que són molt variables en funció de l'etapa educativa en la que situen el record. Sospesen la idea que no canvia una pràctica perquè hagin canviat les lleis, ni perquè s'hagi avançat en el coneixement pedagògic o psicològic, sinó per decisió i voluntat de voler canviar d'aquella persona com a docent. I s'autoreivindiquen com a escolars amb necessitats emocionals quan reclamen més atenció educativa i pedagògica en la transició família-escola primer, i després escola-institut.

#### 4.1.5 Component emocional, relacional

Els textos també reflecteixen quina és la vivència que recorden de les accions docents. Les mestres i els mestres, inevitablement i com és desitjable, actuen sempre en entorns socials, on la seva acció té impacte sempre en altres persones, infants o adults. Apareixen referències a records d'aquest saber estar (o no) a nivell personal quan estaven, bàsicament a l'aula, amb el grup classe. Es fan referències a la capacitat de tenir

---

<sup>42</sup> Fa referència a la pàgina del llibre *Va de Mestres* on es troba la referència que cita en la seva reflexió.

paciència, les mostres d'afectivitat, el bon humor, la implicació personal en les tasques, la transmissió de seguretat, entre altres, que apareixen en les descripcions del bon professorat, o en el seu defecte, en les del mal professorat. Vegem aquests descriptors de forma detallada.

#### *4.1.5.1 Actitud positiva, optimisme i bon humor*

Una de les coses que més han descrit en les referències a les bones pràctiques docents fan referència a aquests aspectes actitudinals. La meitat del grup de les noies i dels nois han argumentat aspectes que relaten com una situació ideal de relació: *“Entre els companys i ell hi havia una relació perfecta: La comprensió, la tolerància, la motivació del grup i el bon rotllo es van convertir en el respecte no imposat”* (noia, DL, P11).

Són maneres de ser i estar que han quedat força impregnades en la memòria: *“Però sempre tindrà al cap el record d'aquella dona jove alegre, dolça, divertida, severa quan calia i sobre tot comprensiva. I és que crec que aquesta era la seva principal virtut”* (noi, MB, P42).

Maneres que contaminen positivament l'ambient i ho fan de forma permanent: *“Ella sempre entrava a classe amb il·lusió i optimisme”* (noia, EA, P13), i generen un determinat clima d'aula: *“la típica persona que només entrant a classe amb una cara alegre, a tots els alumnes se'ns contagiava”*.

Maneres que es converteixen en un estil docent: *“ens explicava les coses amb molt d'entusiasme, amb energia i amb molta il·lusió. Se li notava que tenia ganes de que aprenguéssim, d'aprendre també ella de nosaltres, d'ensenyar als nens/es, d'educar-los, d'ajudar-los i sobretot es podia percebre que hi havia un gran vincle entre ella i nosaltres”* (noia, LR, P33). En molts moments dels textos, es fa una descripció d'aquest element actitudinal que presentava la docent o el docent a l'aula.

Aquest estil era beneficiós, segons es recorda, i era un model a seguir: *“una de les principals qualitats que destaco d'aquesta mestra és l'optimisme i el bon humor. Considero que una rialla transmet seguretat als alumnes. És necessari alimentar-nos de bon humor (els autors del llibre opinen que l'humor és un dels millors recursos). Era una mestra que sovint feia broma de moltes situacions i explicava acudits a tort i a dret. El seu somriure contagiava a tots els alumnes”* (noi, AP, P2).

Aquest estil s'interpreta, fins i tot, com una de les qualitats que haurien de tenir les mestres i els mestres en l'ensenyament obligatori: *“ella des del primer moment ens va transmetre molta confiança i simpatia, d'aquesta manera, i com diu el llibre “Va de mestres”, es va guanyar que sempre la recordéssim. Crec que tots els mestres, sobretot els d'infantil i primària, haurien de prendre exemple de mestres així, perquè en aquestes edats és quan els nens necessiten tenir més confiança amb el/la mestre/a, que els ajudin i sentir-se bé en l'ambient general de l'escola”* (noia, LR, P33).

Més enllà d'un benestar immediat degut a aquesta acció docent, alguna persona també esmenta l'impacte personal que mantenir aquesta actitud generava pel seu progrés acadèmic i personal: *“va ser una gran noia per mi, perquè no era la típica professora que seguia el programa escolar i prou, sinó que sempre actuava amb el paper de persona humana com tots i deixava el seu títol de mestre penjat al penja-robes. Ella va ser una de les professores que va marcar el meu camí com alumne i va posar el seu granet de sorra per fer-me seguir cap endavant”* (noia, TB, P46).

La transcendència de les qualitats personals i humanes de les mestres i els mestres en l'alumnat són una referència constant en les argumentacions dels textos.

#### 4.1.5.2 Pacència i bondat

Gairebé una cinquena part d'aquestes futures i futurs mestres fan referència a la paciència com una bona qualitat docent, fins i tot quan potser el més lògic i raonable era que ja l'haguessin perdut: *“era una bona mestra, i és que tractava a tots els alumnes per*

*igual: no escridassava, sinó que parlava correctament; no depreciava un treball, sinó que deia el que es podia millorar; em donava la mà quan anava perduda; tenia paciència per explicar les coses, encara que m'ho hagués explicat vint -i- cinc vegades, etc"* (noia, CT, P9).

Una paciència que anava acompanyada d'una qualitat en el tracte: *"No importava si no entenies una cosa o si sempre t'equivocaves al mateix lloc, perquè ella sempre anava i t'ho explicava amb paciència i cura. Et deia les coses com eren, però sense fer mal"* (noi, MB, P42), mantenint una actitud personal adient: *"El llibre "Va de mestres" ens diu que aprendre és un treball difícil, que exigeix dosis considerables d'esforç, paciència i humilitat, i això és exactament el que la mestra tenia"* (noia, GR, P19), i uns valors: *"Transmetia bondat i felicitat als alumnes"* (noia, GS, P22).

#### 4.1.5.3 Afectivitat, seguretat i disciplina

Donar mostres d'afecte és una de les qualitats docents més esmentades a banda que es converteix en un camí d'anada i tornada, una retroalimentació emocional docent-discent: *"I perquè faig referència a l'anècdota, doncs per reflectir l'estimació que ella ens havia donat, jo la sentia per ella, i això demostra que si tu dones afecte i et guanyes l'estimació dels nens, ells te la tornaran tard o d'hora"* (noi, GB, P20).

Les mostres d'afecte es recorden a partir de gestos de proximitat, d'intimitat: *"la intuïció de la necessitat de carinyo. Si un dia arribaves a l'escola i no estaves del tot bé, ella no entrava a la classe i començava a explicar, venia a parlar amb tu i si veia que era necessari t'abraçava o et feia un petó perquè et sentissis millor"* (noia, AP, P5). Aquests gestos, a més, afavorien que la relació fos positiva no només entre el professorat i l'alumnat, sinó també entre l'alumnat: *"ens va transmetre el saber estar a classe amb una bona convivència i un ambient afectiu entre tots els companys"* (noia, TB, P46).

Alguns comentaris són sensacions a nivell particular que expliquen de la seva vivència personal com a estudiants, però d'altres mostren que no era només un sentiment que

s'hagués pogut viure en solitari, sinó una pràctica docent compartida com a positiva per tot el grup classe.

Altrament dit, la memòria pot generar que en els escrits es mostri molt l'experiència individual i subjectiva del pas per l'escola, però aquest tipus de comentaris convida a pensar que més enllà de retratar allò que cadascú pot recordar com a positiu per la pròpia escala de valors que es tingui, les experiències explicades ultrapassen aquest nivell individual per passar al nivell col·lectiu, al de l'experiència com a grup classe com a grup d'interrelacions: *"va ser tant l'afecte cap a aquesta mestra que a final de curs li vàrem fer un regal conjunt amb la classe i un escrit entre tots. Crec que és una mestra de la qual tinc un record preciós i és l'única que encara que passin els anys no oblidaré i formarà part sempre del meu futur quan jo em trobi en el seu lloc"* (noia, ER, P15).

Tanmateix, es considera molt interessant aquesta aportació perquè va en la línia del que es pretenia descobrir en aquesta recerca: la vivència a nivell experiencial de certes pràctiques docents, com a escolars, són el fonament per a la seva reproducció futura com a mestres, i en aquest cas, desitjable per ser positiva.

Paral·lelament, mostrar-se de forma freda i distant: *"darrera del seu cos alt i corpulent s'amagava una persona desagradable, seriosa i amb poca habilitat per estar amb els nens/es"* (noia, GF, P18), només ha estat interpretat de forma negativa, i característic d'una mala pràctica docent. No és el que, com a infants, esperaven de la seva mestra o del seu mestre, i si aquest era el seu comportament, és recordat com una falta de professionalitat: *"una persona amb aquesta actitud davant dels seus alumnes, no pot ser mestre de cap de les maneres, ja que no transmet ni una mica de confiança per establir un vincle afectiu que provoqui consegüentment un millor aprenentatge"* (noia, GF, P18), ja que el comportament i tracte del professorat s'interpreta que té repercussions en el rendiment acadèmic de l'alumnat.

I podríem dir que certs comentaris de les reflexions, transmeten un cert rancor pel poc tacte i baixa sensibilitat mostrats per alguna mestra o mestre davant certes situacions particulars: *"Sempre recordaré una anècdota, un dels moments més durs, o el moment*

*més dur, de la meva estada a primària. Era Sant Jordi, i com molt bé deia la tradició, fèiem una rosa per la mare i una postal pel pare. Fins aquí tot normal. Vaig fer la rosa com tothom, i al moment de fer la postal vaig avisar a la senyoreta i li vaig comentar que jo no tenia pare, ja que va morir quan tenia 3 anys. La seva resposta va ser molt dura i contundent. Fins i tot puc recordar textualment el que va pronunciar: " doncs, no la facis". En aquell moment em vaig sentir molt malament ja que hi ha mil maneres de dir les coses, i l'última que s'ha d'utilitzar és la que saps perfectament que pot ofendre i fer mal a l'alumne. La meva reacció va ser la d'aixecar-me i abandonar la classe entre llàgrimes"* (noia, LG, P29).

I no només deixen ferida l'ús de les paraules sinó l'abús de determinat to: *"Gairebé sempre estava de mal humor, i per qualsevol cosa aixecava la veu. No hi havia classe que no deixés anar un crit, i no era només amb nosaltres"* (noia, GR, P19). S'atribueix també que per ser docent s'ha de tenir cert caràcter i que potser se n'haurien d'abstenir, aquelles persones que no puguin desenvolupar, per exemple, habilitats d'empatia: *"Era un professor bastant inaccessible i bastant tancat i clar que això va amb el caràcter de cadascú però quan es treballa amb nens hem de ser una mica nens i posar-nos en la seva situació de tant en tant"* (noi, MP, P38). Com a dada, comentar que hi ha hagut poques referències a aquesta actitud de marcar les distàncies, però que el nombre de cites dels nois duplica la de les noies, per tant, és viscut i explicitat diferent en funció del sexe.

Per altra banda, la descripció de la seva experiència com a escolars, denota que valoren a les docents i els docents que els transmetien seguretat, a nivell personal i acadèmic: *"Era molt agradable, propera, mimosa... Tractava a cada nen com si del seu fill es tractés, i això feia que et sentissis molt còmoda quan estaves al seu costat, quan la tenies a prop. Et senties segura, sabies que ella sempre estaria allà"* (noia, LG, P29).

L'escola es converteix, es podria dir, en una extensió de l'entorn familiar. Si l'adult responsable adopta una seriositat forçada, es recorda negativament: *"En aquesta etapa vaig començar a conèixer que era sentir por davant d'un mestre ja que ella em feia sentir*

*insegura, amb por i sobretot rebuig envers l'assignatura"* (noia, CN, P8). En aquest cas, són el nombre de cites de les noies les que dupliquen la dels nois.

Això no implica, no obstant, que no sigui important la disciplina. Malgrat hagi estat expressada de forma majoritària en els textos com una de les qüestions que caracteritza a les males pràctiques docents rebudes, també hi ha persones que ho atribueixen a una bona actuació, se suposa que si és exercida amb una certa moderació: *"Sí que havia sentit a parlar d'aquella professora abans d'entrar al cicle Inicial i la veritat és que em vaig espantar una mica perquè sentia a dir que era bastant estricta, però un cop l'anava coneixent i ella anava coneixent-nos va ser totalment diferent. És cert que a vegades era estricta com a professora, però tots sabem que quan som petits ens cal una mica de disciplina per adquirir certs coneixements i estar atents a classe, ara bé com a persona ha estat una de les millors que he conegut"* (noia, AM, P4). I potser no només moderació, sinó sabent identificar quin, i fins on, és el paper a mantenir com a professional, i quin com a persona.

De tota manera, comportar-se de forma estricta i tenir un posat dur són qüestions mal païdes si atenem al seu record. Una tercera part de les noies hi ha fet referència, i algunes i alguns d'ells, van constatar la temuda predicció transmesa per altres persones que havien conviscut amb aquell professorat amb anterioritat: *"La meva germana, els meus cosins i algun tiet ja havien patit aquesta mala experiència, i tots ells m'advertien que hauria de tenir paciència i sobretot portar-me molt bé perquè la mestra que tindria seria dura amb mi i no la suportaria. Després veuria que no els faltava raó"* (noi, CA, P7).

Com a docent, comportar-se de forma dura i estricta els i les remet a una imatge visual "corporal" de l'aula: *"Quan sentia que el T. (el Ramon T. era el professor de matemàtiques) entrava a l'aula, tots els meus companys i jo ens quedàvem callats i asseguts a la nostra taula sense moure un dit"* (noia, ER, P13).

I evidentment, això implicava una resposta emocional també molt particular: *"Jo la considero una mala mestra perquè a les seves classes no em sentia còmoda ni jo ni la majoria dels meus companys. D'entrada tots sabíem com era el caràcter i la manera de fer*

*la Montse i per això el primer dia tots l'esperàvem amb temor asseguts a classe i en silenci. La Montse semblava un clima de terror a les seves classes, de tensió, cap de nosaltres gosàvem preguntar-li els nostres dubtes*" (noia, EA, P13).

El silenci no era el resultat de l'interès pel sentit de les coses a aprendre, sinó l'obediència a una ordre. I la desobediència, evidentment, tenia conseqüències: *"Aquesta assignatura és la que més agradava a tots, però pel fet que ens la fes la Germana Clàudia tots estàvem horroritzats. Era exageradament dolenta (parlant des del punt de vista que jo tenia d'ella anys enrere) ja que a l'assignatura de Dibuix, que es pot parlar més amb els companys mentre es realitzen les activitats i que és diferent a les altres assignatures, ella no ens deixava dir ni un mot. Només entrar a la classe ja donava cops amb el regle, que era de fusta, a sobre les taules i escrivia a la pissarra: "No hablaré con los compañeros durante la clase de Dibujo" (100 veces). Si parlàvem, ens feia fer còpia*" (noia, LB, P31).

#### 4.1.5.4 Inadequació del rol

Un altre bloc d'argumentacions que utilitzen per descriure el paper que tenia el mal professorat en les etapes obligatòries, fa referència a qüestions de relació social que són, com a mínim inadequades, per no dir incompatibles, amb la funció docent. La vivència de faltes de respecte, comentaris inapropiats o baixa implicació en la tasca professional, són alguns dels elements que es recopilen a continuació.

Es relata l'absència de sentit crític i criteri docent que feia que estar a classe fos com una rifa: *"La comparació d'aquesta mestra amb una muntanya russa és molt adient, tan podia saltar d'alegria i felicitar-nos a molts de nosaltres, com escridassar-nos sense miraments i titllar-nos d'incompetents, inútils i fins i tot <<tontos>>"* (noia, GS, P22), actitud que no permetia refer-se dels problemes, que inevitablement, havien de venir: *"Considero que era una persona que li faltava sentit crític per poder tenir la capacitat de diagnosticar, avaluar i trobar solucions davant d'algun conflicte"* (noi, AP, P2). En definitiva, no és l'expectativa que tenien de l'acció docent.



El catàleg de misèries que certs *docentats*<sup>43</sup> han deixat en diverses escoles és digne (per no dir indigne) de ser recordat, però com que la memòria és tossuda i selectiva, acaba fent guàrdia com diria Cela (2011) de certes vivències. Algunes, malgrat ser extenses, es reproduiran íntegrament per poder conèixer l'abast del mal que poden arribar a fer certes pràctiques docents, i alhora, perquè abandonin la seva invisibilitat a nivell social.

Es pot començar per algunes actuacions docents que són exemples clars d'inadequació del rol esperat en una mestra o en un mestre: *“Arribava el moment de corregir els exercicis que teníem de deures, tots ajupíem una miqueta el cap amagant-nos darrere del company de davant perquè no ens fes sortir a la pissarra. El T. començava a caminar per l'aula, recordo sentir les passes i veure els seus llargs peus com s'anaven acostant a mesura que s'acostava a la meua taula i allunyant-se si continuava fins el fons de la classe. Algú li tocava sortir a la pissarra... mai no hi havia voluntaris, així que ho triava ell. De sobte notaves un dit que et tocava l'espatlla, recordo de mirar una miqueta amunt i veure'l allà palplantat, amb tot el braç estirat assenyalant cap a la pissarra. Un dia li vaig dir: No vull sortir, no ho sé fer...! ell amb el seu to va contestar: A la pissarra...!! Vaig sortir, em tremolava tot el cos de dalt a baix, tenir por, no ho volia fer, sabia que em renyaria... vaig mirar la pissarra, i vaig agafar el guix, vaig estar reflexionant durant uns segons abans no em vaig posar escriure, m'hauria agradat marxar corrents. Però bé no tenia més remei que escriure el que tenia en el full. Un cop vaig acabar el professor em va dir: Ja estàs...?? I jo li vaig respondre amb una veu tremolosa: Sí. Ell va dir: Treu aquest 13 de la pissarra que em posa de mala llet!!!! Jo el vaig esborrar tan ràpid com vaig poder i li vaig dir gairebé en veu baixa: ja t'he dit que no ho sabia fer... i ell em va dir: això és tan fàcil com anar al lavabo abaixar-se els pantalons i “cagar”!!”* (noia, ER, P12). El to, el passeig ritual, els gestos, la humiliació, tot suposadament en benefici de l'aprenentatge.

---

<sup>43</sup> Docentats o regnats docents. Concepte construït en aquesta recerca, per referir-nos a l'actuació gairebé com en un regne de “taifes”, que certes i certs mestres sembla que han construït com a forma d'actuació docent, bàsicament, a l'aula.

Però a vegades, no és el què es fa sinó el que no es fa el que és un indicador de la ineficàcia docent: *“Recordo un dia de classe amb aquest mestre, especialment. El procediment, el mateix de sempre. L'Aureli va arribar i va manar de posar-nos a corregir. Quan ja portàvem una estona i ell ja seia amb els peus sobre una cadira, recordo que de sobte es va adormir. Aquest fet va ser una bomba dins l'aula, però una bomba d'incredulitat. No ens vam posar a xisclar ni saltar, no. Tota la classe va fer un silenci abismal mirant atònits l'Aureli, no sabíem com era possible que una persona així fos el nostre mestre de català, ens en fèiem creus. Finalment una veueta tímida li va dir que ja havíem acabat de corregir desvetllant-lo per uns instants”* (noi, MP, P36).

Hi ha drets que pel que relaten, només estan a disposició de ser respectats en benefici dels més forts (mestres) i en perjudici dels més febles (alumnat).

Almenys, d'una manera o altra, en els exemples anteriors hi havia algun tipus de voluntat d'avançar amb els continguts d'aprenentatge, però en certs casos, ni tant sols això: *“arribava a la classe s'asseia a la cadira, intentava fer 4 brometes que només li fan gràcia a un nen de 1r de primària, i començava a passar llista. Durant les classes aquell bon home es dedicava a tallar-se les ungles dels peus, anava al lavabo amb barba i tornava sense, a primera hora de la tarda agafava i se n'anava a rentar les dents. Això no era res, el millor era que sempre tenia colònia Nenuco al calaix i cada mitja hora tocava embetumar-se. El mateix ritual: em poso la colònia a les mans, les frego amb molt d'estil, em passo les mans per les aixelles (així mai faré pudor) a continuació toca la cara, ben neta, i finalment el cabell. Al principi et fa gràcia que es posi colònia que porten els nens petits, però al final, et fa fàstic”* (noia, EA, P14).

El docentat a l'aula es convertia en un camp de proves de resistència a la tirania del poder d'un adult irresponsable: *“Sempre el recordaré, ja que el seu comportament envers els nens i nenes no era el que s'espera d'un mestre. Mai oblidaré la indiferència que mostrava cap a certs infants i la manera com ens tractava. Tot el dia ens cridava, ens humiliava i ens faltava el respecte”* (noia, GE, P17). Aquests són els casos més extrems relatats: la dissidència de les funcions docents més bàsiques.

També exemplifiquen comentaris sexistes: *“Un cop fins i tot ens va dir a una companya de classe i a mi que ens aprovaria “per estar bones” literalment el seu comentari”* (noia, CE, P6), i un reguitzell d’insults, també impropis d’una relació que pretén ser educativa: *“Era una dona molt cridanera, i a vegades ens faltava al respecte. A algun company algun dia l’havia arribat a insultar amb paraules de tonto, burro, ets un lent que mai acabarà la feina i et quedaràs tot sol a la classe, ...”* (noia, AM, P3).

Malgrat aquests docentats, sembla ser que hi ha canalla recordada resilient a aquelles situacions: *“Tenia l’especialitat de humiliar als alumnes, intentant sentir-se superior, hi havia molts nens que no s’ho prenien molt bé (tenien tota la raó), en canvi n’hi havia d’altres que el que els hi deia els hi entrava per una orella i els hi sortia per l’altra”* (noia, EA, P14).

No es pot saber del cert si aquestes experiències han servit de vacuna per evitar que en el futur puguin reproduir aquestes males pràctiques, però això sembla si es fa cas d’algunes de les seves reflexions: *“Jo no era un noi que hagués tingut mai una bona relació amb la música (després d’uns anys es va demostrar el contrari) i tocava com podia la flauta, el necessari per aprovar. Llavors va arribar el Miguel (...) a les seves classes més que ensenyar es dedicava a explicar com s’havien de fer i d’aprendre les coses i si després no ho feies com ell creia que havies de fer-ho et castigava, et feia fora de l’aula, et cridava o pitjor encara, t’humiliava. I per això últim sobre tot (les altres coses també per suposat) és que crec que aquell home si ha continuat així mai serà un bon professor, perquè el pitjor que li pots fer a un nen de 9 anys que està aprenent, és humiliar-lo davant tota la classe, perquè llavors la seva autoestima caurà en picat i aquell nen enlloc d’aprendre el que farà serà agafar mania a l’assignatura i por al professor”* (noi, MB, P42). En tot cas, han servit per explicitar el seu propi pensament al respecte, i aquest és un pas imprescindible per poder operativitzar la seva actuació docent futura.

En algun cas, la vivència s’ha classificat en el terreny de les accions indesitjables en la pràctica docent. Sembla que en les reflexions suggereixen que una o un docent cal que marqui quines són les prioritats a nivell docent en una aula: *“tot i així ho considero ser*

*una mala mestra, com diu el llibre <<Hi ha alguns mestres que, quan sancionen els fets, humilien a la persona>>(Pag 33) i realment un mestre/a mai ha de caure en aquest error, mai s'ha d'humiliar a un alumne com ho va fer ella i com estic segura que ho fan molts mestres encara a les seves aules. Molts mestres destrossen l'autoestima dels seus alumnes i deixen per terra tota la seva bona fe i voluntat d'aprendre. En el meu cas els meus companys de classe que varen riure no van ser mai renyats. És a dir, que la meva professora es va preocupar més per una qüestió de no fer el problema que d'educar els valors generals de la classe <<Aquesta mena de mestres que per maldat, per defensar-se o per inconsciència, fan miques l'autoestima d'un ésser que els ha estat encomanat i del qual són responsables (pàg.33)>> sentència que reflexa perfectament la meva sensació que, ella segurament ni recorda, però que en dia d'avui, ho recordo perfectament, probablement perquè em va ferir, i és precisament el que no es pot consentir, ferir a ningú” (noia, MH, P39). I, segons sembla, aquestes prioritats sempre s’han de situar en el terreny del respecte a les persones.*

En algun text apareix la contradicció que suposa tenir clar que vida personal i professional haurien de conviure però estar separades, però la dificultat per fer-ho possible: “*Sempre m'han repetit que la feina de la teva vida personal haurien d'estar ben separats però els exemples de bon professor que recordo van assumir el risc de involucrar-se més” (noia, CE, P6).*

Es recorda de forma agraïda però, que en certs moments, sigui una barrera traspassable: “*El mestre procurava, que aquests nens que no venien amb la higiene corresponent , cada dia abans d'entrar a classe, els feia anar al lavabo a rentar-se les mans, la cara, i a pentinar-se, intentava parlar amb els pares i explicar-los que a l'escola s'hi havia d'anar net, però els pares no tenien gaires recursos, ni gaires intencions tampoc, de fet, sé que a moltes cases de pagès no tenien aigua calenta. Penso en un dia, que com cada any feien la revisió mèdica a l'escola, aquests nens/es, tot i els avisos dels mestres a les famílies, que almenys aquest dia els nens/es tinguessin la cura d'anar una mica nets, van arribar bruts com sempre, aquest professor, que vivia molt a prop de l'escola es va endur aquests nens a casa seva, els va fer dutxar i se'n va anar al poble a comprar roba interior per a tots, era*

*admirable, alguna vegada també havia posat diners perquè alguns alumnes poguessin anar a les excursions que organitzava l'escola i s'havien de pagar, i els pares deien: <<que es quedin a casa, tot plegat per anar d'excursió què aprendran?>>*" (noia, JC, P28).

No obstant aquest últim exemple, són superiors en nombre els textos on reflecteixen la baixa implicació que recorden que mostrava el mal professorat que han tingut en el seu passat escolar: *"Era un mestre que no ajudava a fer front als problemes quan era oportú, més aviat es mantenia al marge de qualsevol situació conflictiva que passava a l'aula (...) Un mestre necessita posar-se a la pell del seu alumne i pensar que el problema que tingui també és el seu i per tant se n'ha de fer càrrec. S'ha de saber dialogar i també escoltar"* (noi, AP, P2). Critiquen que evitessin entrar de ple en certes funcions docents que eren de la seva responsabilitat.

#### 4.1.5.5 Actitud del professorat en les diferents etapes

Talment com passa amb la descripció de la seva actitud com a alumnes, les referències van essent més freqüents a nivell quantitatiu en els textos a mesura que es va avançant en les etapes educatives i van prenent matisos a nivell qualitatiu.

Les al·lusions a l'actitud del professorat que han tingut a l'etapa d'educació infantil, quan les fan, són en sentit positiu. Es manifesten en el seu record, actituds d'acolliment: *"Les professores que vaig tenir en aquesta etapa eren encantadores i molt atentes a tots els nens/es que tenien a la classe. Sabien perfectament com havien d'actuar en cada moment i donava la sensació que tenien solucions per a tot. Eren totalment responsables dels infants de l'escola"* (noia, NB, P43).

Expressen actituds d'afectivitat: *"aquesta dèria de tenir por a l'escola va ser només el primer dia, ja que amb aquelles mestres tant afectuoses i atentes de seguida vaig entendre que no estaria sol en aquell indret, m'acollien i em mostraven el seu afecte"* (noi, CA, P7); i actituds centrades en l'atenció a l'infant: *"L'època d'infantil va estar marcada*

*per un ambient rural, totalment personalitzat i enfocat cap a mi, sempre guardada amb un record tendre” (noia, GS, P22).*

En aquesta primera etapa educativa les referències són a professorat femení que desplega totes les actituds del model de gènere tradicional construït. De tota manera, tal i com apareixen en l'expressió del seu record, aquestes actituds són ben rebudes, esperades i respectades i desitjables per a qualsevol professional de l'educació, independentment del seu sexe i de rols de gènere imposats socialment.

Quan ja es situen a primària, continuen els comentaris positius del paper que van exercir en elles i ells, també pel que fa a l'acolliment a l'aula i a l'escola; pel grau de coneixement i proximitat que mostraven de cara a l'alumnat de qui n'eren responsables: *“a primària els/les mestres coneixen més bé als seus alumnes: la seva situació familiar, les seves habilitats, les seves febleses, preocupacions...”* (noia, LV, P34); o pel grau de confiança que les i els mostraven: *“ens van: acollir, ens feien sentir a tots protagonistes a l'hora de fer activitats, ens ensenyaven a créixer en grup, ens educaven i ens feien confiar en nosaltres, cosa que crec que és importantíssima”* (noi, FC, P16).

El més interessant, però, és que s'inicien alguns dels comentaris crítics amb el paper que mantenia algun professorat ja en aquesta etapa, com la ridiculització: *“l'Anna que tinc una experiència molt desagradable amb ella fent-me quedar en ridícul davant tota la classe quan jo em vaig quedar “en blanc” i em tractava de tonto”* (noi, GB, P20).

Es mostren de forma crítica amb la transició d'educació infantil a primària, pel canvi de relació o interacció amb l'alumnat: *“després de l'etapa d'infantil tocava passar a primària, i els records ja no són tan bons. Els professors ja no eren tan alegres, semblaven més estrictes i no reien tant”* (noia, GF, P18). En altres casos, per la humiliació o l'etiquetatge que comencen a viure i a ser-ne conscients: *“Aquestes humiliacions i aquelles etiquetes que ens posaven van ser decisives per que els meus pares decidissin que el millor per al meu germà i per a mi era un canvi de centre docent”* (noi, MP, P38).

Aquestes actituds eren prou greus, com es mostra en aquest últim exemple, com per motivar un canvi d'escola. Un punt i apart mereix el record d'algunes persones participants en l'estudi que són més grans que la resta de companyes i companys de classe i que aporten experiències específiques d'una escolarització encara de l'etapa franquista en la que es retraten alguns exemples força eloqüents, encara que ja de forma desgastada, d'una manera d'entendre l'escola amb un tracte distant entre professorat i alumnat, i no tant (en el cas de l'exemple) per la fórmula "gramatical" utilitzada sinó pel que el seu ús per imposició suposava: *"els meus mestres s'havien de tractar de "don o doña" i mostraven constantment una postura de distanciament respecte als nens i nenes, però també de superioritat"* (noia, DL, P11).

Però és a l'ESO on es despleguen les dues tipologies de professorat –a nivell actitudinal– que han acompanyat la seva escolarització: aquell que manté una actitud continuïsta amb l'experiència viscuda a infantil i primària, i relatada en sentit positiu perquè manifesta un posicionament al costat de l'alumnat; i apareix aquell a qui defineixen totalment fora del seu rol o almenys de la seva expectativa de rol del que hauria de ser una professora o un professor, malgrat estigui (segons reconeixen) amb alumnat més autònom i amb major capacitat de decisió.

Respecte la primera tipologia, destacar aquelles referències al paper d'ajut que van obtenir de professorat implicat en la seva tasca: *"perquè he trobat mestres que han sabut fer les seves tasques com a professors i m'han ajudat a solucionar dificultats que em sorgien en l'aprenentatge de nous coneixements i gràcies a ells estic estudiant a la universitat una carrera que temps enrere no hagués pogut imaginar que ho podria fer perquè creia que no seria capaç i aquests professors m'han ajudat a tenir confiança en mi mateix i a creure que ho podia fer"* (noi, DC, P10).

Reconeixen que fer-se grans en "bona companyia" docent és una de les coses que recorden millor: *"les diferències que hi trobo són les relacions que s'estableixen amb els mestres, quan ets més petit la relació és més afectuosa, però quan et vas fent gran els mestres fan més de company de camí de l'aprenentatge"* (noia, AM, P3).

Encara és més positiu si poden recordar que hi tenien un paper protagonista en la relació amb el professorat: *“Un altre aspecte que em va agradar molt va ser el fet que alta ens tenien en compte. Allà les nostres opinions valien una mica més que cursos enrere, i els professors així ens ho feien saber amb la seva confiança. Gràcies a aquesta confiança vàrem poder fer bones relacions amb els professors i els alumnes, ja que tota l'escola desbordava amistat i respecte”* (noi, CA, P7). Cadascú des del seu rol però amb respecte mutu.

Respecte l'altra tipologia de professorat, l'acusació més evident és la que fan a l'atac de la seva autoestima com a persones: *“a vegades m'han abaixat l'autoestima o m'han fet que em donés a vegades per vençut perquè no m'han sabut ajudar a solucionar, quan més els necessitava, les dificultats que em sorgien”* (noi, DC, P10).

Expressen una relació freda, distant i impersonal, de tracte més com a objectes que com a subjectes d'aprenentatge: *“donava la sensació que si algun dia te'ls trobessis pel carrer no et saludarien, potser no sabrien ni qui ets. Potser ells només feien classe a una sèrie de noms que tenien en una llista, amb creuetes i notes al costat, els quals no sabien a qui corresponien”* (noia, AC, P1). Simplement: *“no podies dialogar amb ells”* (noia, AC, P1) cosa que una altra persona, en el seu text, vaticina com un gran problema de la secundària perquè *“crec que hauríem de treballar més aquesta comunicació ja que per a mi és un causant del problema que acaba produint l'abandó escolar”* (noia, IM, P24).

El record més valorat del professorat és aquell que no es conformava amb la simple instrucció (i que critiquen força a secundària). La memòria els porta a recordar a aquelles mestres i aquells mestres que exercien la seva funció educadora amb una visió holística de la persona. Aquell amb qui s'aprenien els continguts d'aprenentatge però també a conviure amb la resta d'alumnat, aquell que sabia escoltar les necessitats en el moment que apareixien i atenia a les dificultats. Probablement, això dóna pistes sobre com s'imaginen en el futur durant la seva actuació docent: *“vaig aprendre molt, era pacient, t'explicava les coses les vegades que feia falta, era molt amable, t'animava molt*



*si una cosa no et sortia a la primera, t'ajudava posant exemples, i un munt de coses més"* (noia, JC, P28).

#### 4.1.5.6 Instruir o educar

El record de la vivència del rol del professorat, amb el que van conèixer en les diferents etapes, pot donar pistes de quin consideren que ha de tenir, i per tant, possiblement reproduir.

Al professorat d'educació infantil, li reconeixen que: *"durant l'etapa d'educació infantil (que sembla que no tingui gaire importància dintre de la nostra formació educativa), crec que és on aprens a conèixer en grup i a complir certes normes, que faran que puguis encarar la primària amb una base personal més sòlida. Durant la meua etapa, gairebé només em vénen a la memòria bons records, ja que és un moment, en què vas a l'escola a gaudir i a passar una bona estona"* (noi, LG, P35).

Però si alguna cosa expliciten és que complien perfectament amb l'expectativa de rol: *"penso i ho analitzo i crec que els mestres i les mestres que vaig tenir van fer bé la seva feina i que jo rebés l'educació que em tocava en aquells moments. Els autors, Jaume Cela i Juli Palou al llibre diuen que en la professió de mestra una de les coses més importants és la il·lusió i l'optimisme; dues coses totalment imprescindibles. Aquesta és una opinió que comparteix-ho totalment amb ells i penso que jo també he viscut"* (noia, SC, P45).

La seva funció transcendia les àrees de coneixement ja que *"les mestres ens ensenyaven el desenvolupament personal i psicològic"* (noi, AP, P2). Molts dels escrits expliciten el treball d'educació en valors com el més recordat: *"les mestres ens educaven i ens feien desenvolupar habilitats que permetien la convivència: la comunicació, el respecte, la tolerància..."* (noi, AP, P2). Resumint, un paper de mestres que eduquen a banda d'instruir.

Més enllà de la instrucció, les experiències recordades de l'etapa d'educació primària sobre el rol del professorat, van en la línia de l'educació integral: *“Dic bons perquè des del primer dia ens varen deixar clar que ens acollien, que s'interessaven per nosaltres, per com érem, si estàvem contents o tristos, ... i podíem estar ben segurs que no deixarien a cap de nosaltres pel camí, sabíem que ens acompanyarien i ens ajudarien en tot el que poguessin. Escoltaven la nostra crida en els moments que els necessitàvem”* (noi, CA, P7).

Apareixen referències al suport que recorden haver rebut del seu professorat, cosa que condiona la seva visió futura del rol que elles i elles mateixos hauran de desenvolupar amb l'alumnat al seu càrrec: *“Del temps que vaig ser alumne de primària recordo que vaig aprendre moltes coses i vaig créixer com a persona, de la forma com eren els meus professors i m'ensenyaven en puc trobar moltes similituds amb el que diu els autors del llibre va de mestres com per exemple que m'ajudaven a superar la por inicial que tenia de iniciar una nova etapa i aprendre nous coneixements i a convertir-los en desig d'aprendre més i elevar el meu rendiment escolar i també m'ajudaven a solucionar els problemes i dificultats que tenia alhora d'aprendre noves coses”* (noi, DC, P10). Es repeteix la mateixa visió de la funció docent educadora.

A l'educació secundària obligatòria, els bons records són pel perfil de professorat que transcendia les matèries d'estudi per veure a “la persona” a qui tenien l'obligació d'instruir i educar: *“No recordo haver estat millor que a tercer i quart d'ESO. Parlàvem amb els professors sobre que volíem fer a la vida, què volíem estudiar, quines eren les nostres inquietuds,... i gràcies a ells vàrem sortir del institut molt preparats psicològicament per fer front a la societat”* (noi, CA, P7). Així com aquell professorat que en aquesta etapa (igual a com relataven que era imprescindible en l'etapa d'educació primària) va fer un vot de confiança en les persones i les seves capacitats.

Però no és el retrat més habitual d'aquesta part de la seva escolarització. Algunes de les persones fan una fotografia molt exemplificadora d'un altre rol de mestres on es troba a faltar l'educació en valors que s'havia viscut a primària: *“no ens transmetien cap tipus de valors per ser millors com a persones”* (noia, AC, P1); sobre tot perquè vaticinen que no

fer-la pot tenir conseqüències socials, pel que fa a la convivència ciutadana: *“A més a més, sovint he trobat que s'ha instruït molt, però s'ha educat poc. Aquesta reflexió és compartida amb el que expliquen els autors del llibre al capítol “Educar o instruir?”. Per tant, crec que l'escola hauria d'implantar molt més els valors en qualsevol activitat instructiva. D'aquesta manera es formaria una nova societat molt més oberta i respectuosa amb tothom”* (noi, JR, P26).

Aprofiten per fer una crítica a l'educació secundària i a les mancances observades sobre aquesta manera d'entendre l'educació en aquest tram: *“En la secundària, vaig trobar molt el canvi dels professors, anaven molt a la seva, i em sentia poc protegida, era una mica com el capítol: “sobre la síndrome del professor cremat”, posaven la tasca que havíem de fer i llestos, no explicaven gaire i si ho agafaves bé i sinó, espavila't”* (noia, JC, P28).

Mancances expressades en forma de dissidència de les seves responsabilitats, i amb una crítica també a la progressiva llunyania del què s'aprenia a les aules amb la seva realitat: *“Aquest aspecte va canviar en l'etapa de secundària, on els mestres només es basaven amb els conceptes que sortien als llibres, i la relació dels aprenentatges amb el món exterior es va anar allunyant”* (noia, LM, P30).

Algunes de les justificacions que troben a aquest comportament més selectiu sobre el què s'ha d'aprendre o no, i la sobredimensió dels aspectes instructius i acadèmics als personals i emocionals està en la funció propedèutica de l'etapa, ja expressada anteriorment en el component emocional personal, en relació als estudis posteriors: *“Finalment va venir la secundària. Aquí podria dir que les coses van canviar una mica. Començaves a ser adolescent i els professors d'aquesta etapa a part d'ensenyar-te la lliçó, també ens preparaven pel dia de demà. Una preparació que era necessària per poder estar ara mateix on sóc. Aquí, escrivint unes línies del que ha estat la meva escolarització”* (noia, NB, P43).

**Sentit en la recerca:** no posar-se nerviosa o nerviós, mantenir una actitud pacient i un bon tracte són part del retrat emocional que recorden positivament de les bones

pràctiques docents, tot i que no argumenten si consideren que elles i ells les tenen. Tot el catàleg d'experiències escolars viscudes només manifesten que jugar amb la vivència emocional de l'altra persona és una actitud molt perillosa i mancada de professionalitat. En definitiva, aquest saber ser i estar docent està molt relacionat, com diuen, amb el nivell d'implicació personal que aquestes i aquests tenen envers la tasca professional, i evidentment, amb l'alumnat al seu càrrec. I una qüestió interessant: s'estableix una relació de causa/efecte en la que el problema del fracàs escolar no està situat en les dificultats intrínseques de les àrees d'aprenentatge, sinó en la relació socioemocional que s'estableix entre mestres i alumnes.

#### 4.1.6 Component reflexiu, professionalitzador

Realitzar un passeig per la història autobiogràfica escolar ha fet aflorar diversitat de sentiments en aquestes futures i aquests futurs docents. Repensar la pròpia experiència escolar pot ser un bon punt de partida per aquelles persones que volen tornar a incorporar-s'hi, però ara, amb unes responsabilitats totalment canviades. Però aquest viatge, i la invitació a la lectura del llibre, els ha fet prendre consciència del seu propi passat i posar nom a les diferents circumstàncies viscudes.

Però no tenen consciència explícita de tots els processos viscuts. Resulta curiós descobrir com en un dels relats sobre la seva escolarització, un futur mestre comenta el gran pes o paper de l'experiència viscuda com a escolar per part de cert professorat a primària en la seva pràctica professional posterior: *"La majoria de mestres, bàsicament per l'edat que tenien, havien tingut una educació a l'antiga, és a dir, que quan ells estudiaven anaven a una escola religiosa i on les monges practicaven aquells càstigs desmesurats. Per tant, jo crec que l'educació que ells van tenir ens la volien inculcar a nosaltres, és a dir, els mestres ens ensenyaven en funció a l'experiència viscuda pròpia"* (noi, XC, P47). Interessant aquesta observació si es considera que és també l'objecte d'aquesta recerca: conèixer el pòsit que arrossegueu com a escolars que pot fer-se explícit en el futur com a mestres.

Així doncs, en aquest apartat final i últim del bloc dels components, es pretén posar sobre la taula alguns dels elements que han sorgit com a reflexions que han anat construint a nivell personal i a nivell professional sobre la feina de fer de mestres.

#### 4.1.6.1 *Aprenentatges personals*

Reviure el passat ha generat tornar a posar-se en la pròpia pell dels infants que van ser i descobrir que l'escola de primària va ser una bona experiència: *"vaig passar una de les millors èpoques en la meua vida d'estudiant"* (noi, CA, P7). Va ser una època feliç, i els bons temps sempre són de bon recordar, i més si agradava anar-hi: *"Em llevava cada dia pensant que aniria a l'escola, que treballaria i que aprendria però passant-m'ho bé"* (noia, NP, P44).

De fet, algunes de les persones del grup han tornat a tenir contacte amb l'escola temps després, i la descripció del moment de trobada amb antic professorat sempre és positiva: *"Per mi trobar-me amb ella aquell dia va ser molt important, perquè vaig tornar al passat, a la meua infantesa i entre totes dues ens vam impregnar de bons records"* (noia, GF, P18).

Aquesta bona experiència viscuda, en general, amb l'escola d'infantil i primària, així com també de l'institut, s'ha transformat sovint en trobades de sopars o dinars d'antigues i antics alumnes, i amb la planificació del retorn al centre per fer visites selectives a professorat que han deixat una empremta positiva en el record: *"Per acabar diré que no fa gaire vam fer un sopar d'antics companys de classe i vam dir de anar a fer-li una visita al cap d'uns dies i quan i vam anar, estava emocionadíssim amb la veu tremolosa que després de 8 anys anéssim un grup de 15 persones a veure'l a ell i a fer el cafè amb ell a l'hora del pati, al acabar l'E.S.O no vam deixar un mestre de religió només en aquella escola sinó que també vam deixar un amic. I aquesta opinió és compartida per la majoria dels meus excompanys de classe"* (noi, FC, P16).

Hi ha una sensació que amb les persones que van participar positivament en la seva formació, hi ha una relació que supera la barrera del temps escolar, i comencen a aparèixer les primeres autoreferències com a futures i futurs docents: *“Encara ara si ens creuem pel carrer ens saludem, i amb el temps que ha passat encara recorda el meu nom. No sé pas si jo seré capaç de recordar el nom de tots els nens que passin per les meves mans”* (noia, GA, P19). És a dir, s’imaginen en un futur tenint un paper referencial similar al que recorden d’aquestes i aquests docents.

Fins i tot, el modelatge en el passat és prou important com per considerar que, malgrat el pas per la Facultat d’Educació és formatiu i important, el substrat ja el tenen per haver viscut en primera persona, una bona pràctica docent que consideren reproduïble: *“Un dia parlant, li vaig comentar la meva decisió d’estudiar per mestre, cosa que el va fer molt feliç. No li vaig dir, però, que quan sigui mestre, m’agradaria ser com ell”* (noi, JM, P25).

És un pòsit que els han transferit aquells bons models, talment com si la bona pràctica es pogués reproduir per un efecte de mimetisme camaleònic: *“Amb tota seguretat aquesta és una de les reflexions més maques que hauré realitzat en molt de temps. Ara que estic fent els primers passos del llarg camí que em portarà a fer de mestre algun dia, fent un cop d’ull a aquells febles records sobre aquells homes i dones que van deixar, sense esperar res a canvi, una mica de la seva personalitat dintre meu”* (noi, GC, P21).

El que està clar, és que les bones pràctiques han deixat una senyal personal en algunes persones d’aquest grup, suficient com per que considerin que poden reviure en el futur, com a mestres, allò que van poder viure com a alumnes: *“No l’oblidaré mai, ja que si no ho he fet fins ara (i fa força anys) no ho faré. Jo, quan sigui mestra, vull poder arribar a ser com ella, vull que els meus alumnes es trobin bé a les meves classes, com nosaltres ens trobàvem amb ella. És per això que jo prendré a aquesta professora com a guia, per dir-ho d’una manera”* (noia, LB, P31).

És fer una aposta per un joc segur, per l’èxit. Si a nivell personal van viure una bona pràctica, reproduir-la és el que escau. En cap moment, la formació professionalitzadora

d'institucions com la universitat és un element que entri en l'equació a nivell explícit en els seus textos<sup>44</sup>.

Fins i tot, hi ha qui fa una proposta si més no curiosa com és considerar la necessitat que com a futures i futurs mestres, hagin viscut en el passat, com a mínim, una bona pràctica docent: *"A més, crec que fins que no trobes aquell professor que fa que el tinguis com a referent en l'àmbit educatiu, no prens prou consciència de la necessitat de tenir un bon/a mestre/a durant l'etapa educativa"* (noi, LG, P35).

És aquest despertar de la consciència de certes bones pràctiques, les que acaben essent decisives, en un moment com el de decidir el propi futur professional i triar una carrera com magisteri: *"En conclusió, m'agradaria dir, que segurament estic escrivint aquestes línies gràcies a la seva intervenció durant el meu procés educatiu, ja que va ser ell qui em va fer venir ganes de començar aquesta carrera"* (noi, LG, P35).

I de totes les possibilitats professionalitzadores, s'ha escollit l'especialitat d'educació primària perquè s'hi veuen en un paper protagonista i implicada amb els infants. De tota manera, no deixa de ser una expectativa respecte l'ofici que ratlla fins i tot amb la vanitat.

Finalment, hi ha qui s'atreveix a valorar quins són els factors que garanteixen una bona pràctica docent: *"Però després de veure tots aquests casos de bon mestre, els quals em semblen vertaders, penso que ser bon mestre primerament depèn de l'ètica de cada individu, en segon lloc de l'educació d'aquest mateix individu i, finalment, de l'experiència. Aquests tres elements crec que estan estretament lligats. Cada individu té la seva pròpia ètica, que ha estat apresada, però també obtinguda a partir de les seves diferents experiències amb la realitat. L'educació té el mateix camí que l'ètica, i l'experiència només es pot adquirir amb ella mateixa. És a dir, penso que la figura del bon mestre sorgirà de*

---

<sup>44</sup> Cal dir, però, que aquesta reflexió l'han fet durant el primer semestre de quatre anys d'estudi per l'obtenció del títol, i per tant, encara amb marge d'incorporació de sabers durant la formació inicial.

*l'equivalència d'aquestes tres forces*" (noi, MP, P36). Tres ingredients força interessants: ètica personal, formació prèvia i experiència.

Aquesta vivència personal com a escolars i la reflexió posterior, ha fet aflorar també la idea que sempre s'aprèn, de les coses bones i de les que no ho són, perquè *"hem après moltes coses dels bons mestres però també dels dolents, encara que només sigui reconèixer els seus errors per no cometre'ls nosaltres"* (noia, AC, P1).

La idea de "vacuna" també apareix en comentaris d'haver viscut l'experiència d'una mala pràctica docent, i justificada de forma similar al cas de les bones pràctiques: *"Ara després de molts anys sense veure'l, quan fem sopars de classe i recordem els professors, en Toni sempre surt a la conversa tot rient i recordant els seus moviments i càstigs, encara que en el fons crec que tots recordem aquells moments d'humiliació davant de tota la classe. Per finalitzar ja, conclouria dient que com a futura mestra, mai adoptaré aquesta actitud de superioritat davant dels alumnes, ni utilitzaré càstigs durs ni humiliacions, sinó que tot el contrari. Tot i això, en Toni G. sempre quedarà en el meu record, si més no, com a referent de com no haig d'actuar"* (noia, GF, P18).

Allò que s'aprèn de les males pràctiques també resulta útil, tot i que no es pot justificar com un element formatiu que sigui necessari viure'l i per tant, justificar-lo en la pràctica.

Algunes de les descripcions són prou detallades com per prendre nota de quins són els qualificatius d'una bona pràctica: *"Aquesta mestra la podria definir amb alguns adjectius: simpàtica, educada, divertida, activa, treballadora, imaginativa, creativa, tranquil·la, cooperativa, fidel i segura"* (noia, SC, P45).

Aquest *saber fer* també era gràcies als trets personals com la humilitat, la senzillesa o la tranquil·litat. La qüestió que queda pendent, ja que no apareix en els textos, és saber si són qualitats personals que s'han de tenir o que es poden obtenir via entrenament o pràctica d'anys en la professió.



#### 4.1.6.2 *Aprenentatges professionals*

A banda dels aprenentatges de caràcter personal, en els textos elaboren reflexions en relació a la professió en general, a si és una tasca vocacional o no. Vegem-ne algunes d'aquestes aportacions, tenint en compte que aquest tipus de comentaris han tingut una presència força elevada en els textos de les noies: més de la meitat comenten qüestions en relació a la vàlua per la professió del bon professorat, i s'eleva encara més la proporció en aquells comentaris sobre la falta de vocació en els exemples que posen de mal professorat. En el cas dels nois, no arriba a una quarta part els que fan referència a mestres vocacionals com a bones pràctiques docents, i en canvi, gairebé la meitat exemplifica casos d'incapacitat per la professió.

Utilitzen expressions que indiquen una voluntat d'estar disposats i disposades a treballar des de perspectives com la investigació-acció per donar solucions als reptes constants que apareguin a l'escola, així com també manifesten la voluntat de perfeccionament constant: *"Per acabar ja l'anàlisi del meu procés d'escolarització, dir que en la globalitat he tingut un ensenyament bo que a llarg termini he anat veient els beneficis d'aquest procés, tot i això també m'adono que moltes coses van fallar i potser els resultats haurien estat millors si s'haguessin fet d'una altra manera. Malgrat tot, com que no puc tirar enrere i haig de mirar endavant, gràcies a les experiències que he tingut i la formació que he anat rebent al llarg de tots aquests anys, sé quines són aquelles coses que són perjudicials en el món de l'educació i aquelles que són beneficioses, encara que constantment s'hagi d'actualitzar la informació i les metodologies en relació als canvis de la societat."* (noia, GF, P18). Aquest perfeccionament és necessari per poder oferir una pràctica professional adequada a les necessitats del moment.

Una mestra o un mestre vocacional és descrit com aquella persona a la que se li nota que li agrada el que fa, que tenia ganes d'ajudar als infants, que s'interessava pels temes acadèmics que es volien treballar a l'aula, que transmetia confiança i simpatia, que s'apassionava fent la feina: *"A part de la seva manera d'exercir, també el recordo bon educador. Tenia les coses clares i uns valors molt ben assentats"* (noi, MP, P36).

És qui sabia detectar les necessitats dels infants i tenia *“amor pel seu ofici”* (noia, EA, P13) i sabia gaudir amb els infants, els donava estimació i sabia rebre'n. En definitiva: *“Què és un bon mestre? Per a mi un bon mestre és un docent que té un compromís professional amb els seus alumnes, estima el seu treball i que a més d'ensenyar coneixements explica vivències, amb la intenció de guiar als seus alumnes cap on ells desitgin. Ser mestre consisteix amb dedicar-s'hi com a ésser humà implicant-se amb els altres”* (noia, HP, P23).

La mestra o el mestre que no val per l'ofici també té uns trets força distintius, sota el parer d'aquestes i aquests futurs mestres que han participat en la recerca. Es mostraven distants, seriosos, i realitzaven accions davant dels infants que no els corresponia (tallar-se les ungles, adormir-se a la taula...).

Mantenien la feina malgrat el que feien els situava a quilòmetres lluny del territori d'una escola i malgrat això, hi eren: *“Una mestra freda, dura, semblava com si no li agradés fer de mestra perquè estava allà com aquell a qui li claven claus al peu”* (noi, CA, P7). Tenien una relació mecànica amb el contingut d'aprenentatge, explicaven amb desgana, i vetllaven més pels aspectes d'ensenyament que els d'aprenentatge. L'alumnat era mirat amb certa indiferència i eren un aspecte “accidental” de la feina, per tant, no n'eren una preocupació.

Fins i tot, hi ha qui fa la crítica des d'una perspectiva exclusivament laboral: *“Vocació o professió: Penso que aquesta professora no considerava la feina que feia com una vocació, sinó com a una professió, considerant la carrera de Magisteri, com molts ho fan, fàcil i pensant que tindria feina assegurada”* (noia, AM, P4).

Algunes i alguns, simplement aguantaven perquè no havien volgut prendre la decisió de plegar, cosa que realment esqueia a la vivència que tenien de la professió: *“Aquesta professora penso que patia el síndrome del professor cremat, perquè no havia de ser tant dolenta en el fons, i darrere d'aquella persona sense rialla, hi havia potser una bona mestra. L'única cosa que li impedia dedicar-se a la seva professió era que no sabia cap on anava, era com una rutina que durant malts anys havia anat passant, com les fulles que cauen d'un arbre a la tardor”* (noi, CA, P7).

Algunes persones entre aquestes futures i futurs docents, han tingut la trista experiència de trobar-se en el seu camí a veritables “forats negres” de la professió, que acumulaven una elevada despesa d’energia negativa en els seus petits *docentats*, dels quals, en alguns casos se’ls havia pogut fer fora del centre amb les conseqüències que això implica, de només derivació de la problemàtica a un altre lloc, i no de resolució definitiva del problema: *“L’any següent, aquest professor amb tan poques habilitats per educar, al cap de dos anys el van fer fora de l’escola, però per desgràcia em van informar que havia anat a parar en un institut de Vic. El primer que vaig pensa va ser: <<- Pobres alumnes, espero que no els hi passi res! >>”* (noia, GF, P18).

En altres casos, van deixar la professió per treballar en un altre àmbit realment més satisfactori: *“Es tractava d’un home de mitjana edat el qual no coneixia anteriorment i es veia que la seva feina no era el que més li entusiasmava, no ens tractava malament, ni ens renyava, simplement es dedicava a dir-nos que llegíssim un text i realitzéssim les preguntes corresponents. I ell mentrestant, es dedicava a mirar el que passava per la finestra o a fer qualsevol cosa que no fos explicar-nos algun concepte o temari. Que la seva feina no li agradava va quedar demostrat quan uns anys després va deixar d’exercir de mestre, i es va dedicar a estudiar informàtica, potser es va adonar que allò no feia per ell, i crec que va prendre una bona decisió”* (noia, MP, P41).

S’han recollit en apartats anteriors, com aquestes futures generacions de mestres en la seva vida d’escolars, van ser testimonis de mestres que es dedicaven a atendre la seva higiene personal en horari escolar i davant de la canalla enlloc d’atendre les seves responsabilitats educatives, persones que humiliaven l’alumnat. En un d’aquests casos tant particulars, i com una broma del destí (o per fer bona la llei de Murphy), la mala docència va tenir com a premi el progrés professional d’aquell mestre però en el camp de la política: *“Per sort aquest “senyor” ha fet un plantejament a la seva vida i ara és alcalde. Li queda un any de mandat i espero que no torni a l’escola mai més”* (noia, EA, P14). Només cal esperar que la seva actuació en un entorn diferent no tingui la mateixa tònica, tot i que sembla difícil que això pugui ser possible perquè també és una qüestió de to personal més enllà del professional.

El que també és força greu, d'alguns dels relats, és que enlloc de viure en silenci la negativa vivència professional de cert professorat, que aquesta l'expressessin de forma explícita i sense embuts, i com a estratègia de defensa de la seva possible ineptitud en la tasca docent a fer davant de l'alumnat: *"l'Agnès ens va dir que mai havia sigut professora i que no era lo seu però que la pela era la pela i el món de la pintura era molt dur. Només al entrar dir això a uns alumnes de 16 anys...bé no crec que sigui el més adient (pots pensar que exactament no era així, però t'ho pots ben creure) total que la classe ens la vam menjar, era una dona freda..."* (noi, FC, P16).

La falta d'escrúpols fins i tot per expressar en veu alta les seves motivacions fa pensar que realment, la docència hauria de ser alguna cosa més que una simple sortida laboral a altres vies laborals fracassades.

Així mateix, evidencien certes disfuncions del sistema educatiu que permet afavorir l'assoliment dels objectius professionals individuals del professorat abans que els de centre, basats en un projecte comú: *"El que més ens va sorprendre a tota la classe és que aquest professor tenia dos feines: una era la de professor d'institut, i l'altre, era la de venedor en una immobiliària de la seva propietat, en la qual havia treballat durant els seus últims deu anys en els que havia agafat excedència. De vegades, no venia a les classes amb qualsevol excusa i després el veiem rebent visites a clients a l'agència de pisos que tenia al centre de la ciutat. Semblava que venia a fer classe per obligació, però tal i com ens va dir i deixar molt clar ell més d'un cop, li era igual tot, perquè al fi i al cap cobrava el mateix sou a final de mes, tant si apreníem com si no"* (noia, LR, P33).

En algun cas, les persones que han iniciat els estudis per fer de mestres, ja tenen uns estudis de formació professional en aquest àmbit. En la línia de les argumentacions globals del grup, aquestes relaten com, malgrat hi ha una tasca instructiva clara en la funció docent, la part de relació humana, l'educativa, és potser la més important: *"Ara que sóc mestre d'educació infantil, penso que és una feina molt gratificant i que arrencar un somriure d'un nen que està plorat és de les coses més boniques que existeixen i alhora un esforç molt recompensat"* (noia, CT, P9).

#### 4.1.6.3 El retrat de la professió en els diferents trams educatius

El retrat de la professió a educació infantil respon a la imatge d'una dona amb unes qualitats que correspondrien força a un model de gènere tradicional: *“De la meva etapa a infantil en recordo la meva mestra, la Roser, una noia molt amable, agradable, sempre amb un bon somriure a la cara, i amb una veu molt dolça”* (noia, JP, P27). Tenint un paper predominant a l'aula per ser la mestra generalista que atén al grup una proporció alta de temps de contacte a l'escola amb el mateix grup: *“No recordo especialistes, tan sols tinc el record d'una mestra per cada curs, sense fer canvis d'aula ni de professors”* (noia, AM, P3).

Una cosa que valoren molt positivament és que malgrat hagi passat molt de temps, amb algunes de les mestres d'aquesta etapa encara existeixen vincles: *“El que més recordo d'aquesta etapa, però, eren els mestres. Realment eren fantàstics i encara ara quan em creuo amb ells els saludo i ells a mi”* (noia, ER, P15).

Aquests aspectes també surten representats en els textos que fan referència a la visió que tenen del professorat que van tenir a l'etapa d'educació primària, però apareixen temes nous, com el fet que l'aprenentatge no només el feia l'alumnat respecte del seu professorat sinó també a la inversa: *“Durant aquest temps també he de remarcar que jo vaig aprendre moltes coses dels mestres i les mestres que vaig tenir, és a dir, una imatge molt positiva. De totes maneres, també he de dir igual com ho narra el llibre que per part meua i per part dels meus companys també els hi vam aportar moltes coses als mestres i a les mestres. Petites coses, però que de vegades són importants”* (noia, SC, P45).

Passant factura als records, i gràcies a les indicacions que la lectura obligatòria del llibre proporcionava, apareixen certs patrons desitjables en el comportament d'una mestra o un mestre a l'escola: *“Com diu en el llibre volíem un mestre que ens ensenyés el que sabia, que volgués aprendre el que nosaltres li podríem aportar, que no es sentís superior ni ens fes sentir inferiors a nosaltres, que intentés resoldre els nostres problemes sense haver d'arribar al càstig, que reconeixes els seus errors... aquest mestre el vam aconseguir a 5è”* (noia, EA, P14).

És quan parlen de la professió, on apareixen més atributs negatius de persones que han compartit amb elles i ells aquesta etapa, i on retreuen la mala praxis que han hagut de patir per part d'un professional no gaire vocacional amb qui han topat durant els seus anys d'escolarització. En aquest sentit, apareixen desitjos i expectatives sobre el seu propi rol quan exerceixin a nivell professional: *"Espero doncs, no assemblar-me gens a totes les i els mestres que alguna vegada van ferir els sentiments d'algú, van desconfiar o no van creure en la capacitat de la persona de la qual eren responsables"* (noia, MH, P39), malgrat l'etapa és prou llarga com per trobar bons i mals exemples de professionals: *"Ara bé a l'etapa de primària he trobat casos diferents, però podria dir que els que he tingut eren, la majoria, mestres vocacionals"* (noia, AM, P4).

El millor regal que podien fer aquelles mestres i aquells mestres de primària és que, malgrat passi el temps, tinguin un record per aquelles i aquells que un dia van ésser les seves i els seus deixebles: *"d'algunes professores que vaig tenir a primària, que encara ara, quan em veuen pel carrer em saluden amb un gran somriure i em demanen què tal em va tot. Amb aquesta actitud em demostren que per a elles ser mestres és alguna cosa més que una professió, hi posen tota la dedicació que poden, i fins i tot, s'arriben a implicar de tal manera amb els alumnes que els hi agafen molt apreci"* (noia, AP, P5).

Aquesta bona experiència amb aquest tram del sistema educatiu és també un dels factors que els i les ha fet decidir per escollir l'especialitat d'educació primària com a àmbit específic a nivell professional: *"Una de les millors etapes que he passat en la meva curta vida ha sigut la de l'educació primària, és la que en guardo el més bon record, potser és per això que estudio aquesta carrera a la universitat"* (noia, MLL, P40). La relació positiva amb el record és també un factor d'elecció professional.

Com ja s'ha vist en altres trets dels components anteriors, on puja més de to la crítica cap a la professionalitat del professorat que han tingut durant la seva escolarització és en el tram de l'ESO. Amb certa ironia, algú quan recorda aquests moments, plany a una part del professorat ja que: *"allà però, també vaig entendre perquè la primera causa de les*

*baixes dels mestres és la depressió*" (noia, AC, P1), fent-se conscient de les dificultats que suposa realment la tasca docent en certs contextos.

El plany es substitueix per exigència i mala praxis quan algunes persones retreuen a una part del professorat de secundària que, degut a la seva actitud, l'alumnat es "despenjava" de l'estudi: *"són les actituds dels professors el que determinen l'èxit a l'aula. Inclús, durant la secundària, em vaig arribar a desmotivar a l'estudi, no veia la utilitat del que estava aprenent, molts companys van deixar els estudis abans d'acabar la secundària i crec que gran part de la culpa la té això. Es pensaven que no servien per estudiar perquè una professora els suspenia"* (noia, CE, P6).

Retrets que van en la línia de no complir amb el rol esperat: *"penso que no s'hauria de produir aquest canvi d'actituds dels mestres en les etapes, ja que els professors de secundària també haurien de ser-hi per vocació com els d' infantil i primària, i no pas per obligació perquè al ser així, no posen les mateixes ganes a l'hora d'ensenyar o educar als alumnes"* (noia, AP, P5).

Finalment, comentar que la dicotomia entre bones i males pràctiques amaga –i mai tant ben dit- l'existència d'una tercera possibilitat: la dels o de les mestres invisibles: *"Per acabar, puc dir, que en l'època secundària no tinc uns fets marcats que recordi molt, simplement es barregen tots, penso que hi ha un tipus de mestres que no se'n parla mai, i que existeixen, són els mestres invisibles, no els recordes ni per bons ni per dolents, són neutres, però de ben segur no un model a seguir"* (noia, JC, P28). Aquesta categoria, però, amaga un fet interessant: la mediocritat no té el premi del record.

#### 4.1.6.4 La feminització

A educació infantil, sempre que s'ha evocat al professorat, s'ha fet en femení, per tant, fent al·lusió a un professorat exclusivament femení en aquesta etapa: *"les mestres estaven més a sobre de nosaltres i poques coses fèiem sols"* (noia, EA, P14) o recordant directament l'actuació d'alguna mestra en particular.

Resulta curiosa la definició que en resulta de les mestres a primària per aquest futur mestre, on el masculí genèric amaga una referència sembla que explícita a una majoria de dones en la seva etapa de formació a educació primària: *“Però els professors, savis vestits en bates amb pèls i sense barbes, varen fer sorgir dins meu el gust pel treball en grup, per l'activitat social respectant els altres i no discriminant-los ni marginant-los”* (noi, CA, P7).

No apareix cap referència ni directa ni indirecta a la feminització del professorat en les argumentacions que exposen del seu pas per l'educació secundària obligatòria, tret d'al·lusions a fets singulars.

**Sentit en la recerca:** s'ha pogut veure que fruit de la reflexió, en aquest component han sorgit alguns aspectes importants com el de la pròpia consciència professional o les motivacions per l'elecció d'aquesta carrera. De tota manera, un dels elements més descrits i que preocupen és l'expressió en els textos de l'abús del sistema en benefici propi per part del o de la docent, ja que aquest no posa massa barreres per facilitar que aquesta tipologia de situacions desapareguin. Els canvis en la normativa legal, atorgant autonomia als centres a nivell de gestió dels recursos humans, pot ser una via de solució a aquestes males pràctiques.

## 4.2 Creences, desitjos i suposicions

La llibertat d'expressió que han tingut per elaborar els textos, també ha permès que apareguessin certes expressions que van lligades al llenguatge, que són les mitjanceres de l'expressió de certes idees i pensaments que mantenen, almenys, en l'inici dels seus estudis en la professió. S'ha cercat, en els textos, les explicacions que fan quan utilitzen els termes *crec* i *penso* (per detectar les creences); *voldria* i *agradaria* (per conèixer els seus desitjos); *suposo* (per detectar suposicions o inseguretats).



#### 4.2.1 Les creences

Per la seva freqüència d'aparició, podem considerar que l'expressió per escrit de les seves creences ha estat força alta. Quatre de cada cinc noies i nois utilitzen l'expressió "crec" en els seus explicacions. El terme, en sí, denota certesa i seguretat en allò que es defensa. Són fets, idees, accions, que tenen interioritzades com a vàlides i es mostren fermes i fermes al defensar-les. Gairebé la meitat de les noies i dos de cada cinc nois utilitzen el terme "penso" per fer afirmacions.

Ambdues expressions, **crec** i **penso**, les utilitzen, majoritàriament, per parlar sobre l'actitud del professorat i fent valoracions sobre com va actuar aquest en relació al grup classe. En algunes ocasions perquè la consideren adequada: *"la mestra i aquest nen ens van ensenyar coses del seu País. Mai he tornat a veure com escriu un marroquí. Crec que tenia molt clar que tots ens mereixíem ser respectats per igual i que podíem aprendre moltíssim de tots els nostres companys. També tenia en compte que tots teníem nivells diferents i no pretenia que tots arribéssim a un mateix nivell, sinó que tots evolucionéssim"* (noia, AC, P1).

En altres ocasions, just per considerar-la inadequada: *"l'actitud d'aquesta professora envers els seus alumnes crec que no era la correcta, cada cop que donava la classe semblava com si realment en aquell moment volgués estar en un altre lloc, que no volgués ensenyar-nos els coneixements que havíem d'aprendre d'una manera més "accessible i senzilla" sinó que només explicava els temes perquè era el que estava programat"* (noia, AM, P4).

En ambdós casos, però, es manifesta una creença ja assumida sobre quin és el rol esperable d'una bona pràctica docent i quins ingredients són els que s'han de tenir en compte. Com a creença, està assumida i incorporada, però malgrat estigui en una línia defensable pedagògicament a les necessitats de l'educació actual, no sempre són conscients d'aquests pensaments i no sempre van en una línia adequada.

Han utilitzat aquestes expressions per comentar la força del grup de companyes i companys: "crec que els/les companys/es que vaig tenir van fer-hi molt en que aquest procés d'escolarització fos agradable, ja que mai vaig arribar a tenir cap problema amb ells i sempre ens hem portat molt bé entre tots" (noia, AP, P5).

També s'ha utilitzat per criticar la falta de treball amb la diversitat de l'aula: "Penso que no s'ha aprofitat el fet que hi haguessin diferents cultures a classe per aprendre maneres de fer diferents a les nostres, que ens ajudessin a identificar-nos com som nosaltres mateixos i a identificar als altres i, per tant, no hem pogut viure aquesta experiència enriquidora de la que ens parlen. Sobretot a secundària, el paper del mestre sent sol·lícit a la demanda de l'alumnat es perd molt" (noia, LV, P34).

Apareix per valorar la tasca de suport de la família durant el procés d'escolarització: "la base de la meua educació depenia directament dels meus pares, els quals crec que van realitzar una bona tasca. Van ser ells els que em transmeteren els valors i el saber ser, tant importants per a nosaltres, les persones. Amb el seu esforç, van ajudar als seus fills a assimilar i ampliar els coneixements que l'escola proporcionava" (noia, DL, P11).

Les certeses i les afirmacions les han realitzat també per mostrar seguretat sobre les característiques de certes etapes educatives: "La secundària ha estat una època molt bona, coneixes nous amics de diferents pobles i estableixes noves relacions. Crec que és important perquè està marcada per l'inici de les pròpies eleccions i petites llibertats, les quals serveixen per començar a crear una personalitat pròpia que marca el teu futur" (noia, GS, P22).

Tot plegat, acaben convertint les reflexions en certes afirmacions sobre el què s'ha de fer o com s'ha de ser en la professió: "crec que tots els mestres, sobretot els d'infantil i primària, haurien de prendre exemple de mestres així, perquè en aquestes edats és quan els nens necessiten tenir més confiança amb el/la mestre/a, que els ajudin i sentir-se bé en l'ambient general de l'escola" (noia, LR, P33).

Si es tracta de pensar en el professorat de primària, mostren clarament una visió positiva del seu procés d'escolarització: *"Penso i ho analitzo i crec que els mestres i les mestres que vaig tenir van fer bé la seva feina i que jo rebés l'educació que em tocava en aquells moments"* (noia, SC, P45). Aquesta valoració positiva del seu pas per les escoles és un element bastant reflectit en els textos.

Aquestes creences i seguretats són les que acaben determinant, fins i tot, l'elecció professional: *"És per això que he decidit la branca de primària, ja que crec que és l'etapa on pots tenir una major implicació amb els nens, i on tens un paper més important dintre del seu futur"* (noi, LG, P35).

#### 4.2.2 Els desitjos

Han estat molt menors, les referències als seus desitjos. No obstant, en la majoria de casos, els desitjos estan expressats en forma de mancances detectades en certes actuacions docents: *"Per ser mestre/a, has de ser ben conscient de tots els factors que s'han de treballar i tenir en ment que estàs tractant amb éssers vius i amb sentiments, uns aspectes que m'agradaria que alguns professors haguessin tingut en ment"* (noia, HP, P23).

Són l'expressió de possibles temors, com el fet de reproduir en el futur, pràctiques que ara es poden identificar com a negatives: *"El coneixia per l'antecedent de les meves germanes, que també l'havien tingut i perquè tothom el temia. Ens anomenava pel cognom, sempre. Tenia un posat de supèrbia i superioritat, que no ha perdut ni després d'estar quatre anys a Nicaragua fent treballant en una ONG. Més que respecte, feia por. No recordo mai cap paraula amable, ni cap comentari per animar ningú. Si algun cop reia, era sempre per riure's d'algun company de classe. Aquest és l'exemple del professor que no m'agradaria ser. Si mai arribo a saber que els meus alumnes em veuen així, ho deixaré"* (noi, JM, P25).

Han expressat aquest terme quan han volgut justificar, en part, alguna mala docència, ni que sigui per instint de supervivència emocional de no ser l'element que justificqués la seva actuació docent: *"Fent incís en aquest última raó que he esgrimit, m'agradaria dir, que tenia una especial habilitat en "ferir" a les persones i mostrar els seus defectes. M'agradaria pensar, encara que no sigui com a excusa, que la seva antipatia cap a nosaltres només era deguda a estar "cremada" de la seva professió i haver trobat un buit en la seva llarga carrera com educadora"* (noi, LG, P35).

Normalment, l'expressió dels desitjos ha anat, doncs, en la línia de les qüestions a evitar en un futur: *"Per tant, m'agradaria en un futur que quan estigui exercint de mestra això pugui canviar, ja que preferiria fer unes classes més dinàmiques on els nens aprenguessin més ells"* (noia, MP, P41).

En una proporció menor, han servit per introduir algunes bones pràctiques viscudes, i també per fer tota una declaració d'intencions sobre el què esperen i desitgen ser aquestes noves generacions de mestres: *"Per finalitzar, m'agradaria afirmar que els actuals i futurs mestres hem de creure en la nostra feina, i creure que el que estem realitzant és el millor pels nens, sinó és així ho haurém de millorar fins que trobem la millor forma d'ensenyar als nens i nenes"* (noia, MP, P41).

I com en l'exemple anterior, desitjos expressats no només com reptes individuals sinó també col·lectius: *"Vull ser capaç de ser una bona mestra, sent conscient de tots els meus actes i poder ser un exemple i fomentar els valors necessaris. Segons la meva experiència com alumna, crec que hi ha molts professors que no ho haurien de ser, no són capaços de ser i fer de bons mestres. Es limiten a emplenar el cap de conceptes, on els nens aprendre no ho poden fer bé"* (noia, HP, P23).

#### **4.2.3 Les suposicions**

Les suposicions han aparegut en els textos per intentar justificar, o bé accions docents dubtoses: *"Per començar, no teníem llibre ni metodologia, simplement disposàvem de la*

*improvisació d'aquell mestre de llengua. Suposo que el que ens ensenyaven, avui dia equivaldria a p-3. Com a conseqüència d'aquest sistema, els alumnes de la meua classe acabarem la E.G.B sense coneixements de català escrit competents” (noia, DL, P11); o bé accions reeixides que han derivat en algunes habilitats personals posteriors “suposo que per això em deu agradar tant el món artístic” (noi, CA, P7).*

En altres ocasions, es fan explicacions de qüestions col·laterals per justificar l'experiència i les suposicions ajuden a donar credibilitat a l'acció docent viscuda: “*Jo vaig anar a parar a l'escola concertada del meu poble, també era de monges, allà tot era molt més marcat. Amb això vull dir que teníem uns horaris, uns deures, unes obligacions... suposo que aquest canvi va ser a causa de que ja no fèiem parvulari sinó que ja érem a primer de primària. En aquella nova escola hi havia molts més nens i nenes” (noia, ER, P12).*

Les suposicions han servit per posar sobre la taula, que és durant la pràctica professional que es va descobrir què significa realitzar una bona pràctica, i que les qüestions que ara com a “aprenents” de mestres, només poden apuntar com a idees: “*Què és ser un bon mestre/a? Aquesta resposta depèn del punt de vista de cadascú, i jo tampoc la tinc bastant clara, suposo que poc a poc aniré fent-me a meua idea de bon mestre/a. Encara que, hi ha certs aspectes fonamentals i bàsics, un mestre/a ha de ser conscient i valorar cada un dels nens, ja que no tots som iguals; ha de buscar totes les alternatives per facilitar el progrés d'aprenentatge de l'alumne i acceptar que tothom és imperfecte” (noia, HP, P23).*

També serveix per expressar que la professió no té un reconeixement social prou merescut: “*Exercir de Mestre és potser una de les feines més complicades que hi ha, més potser que la de ser enginyer o arquitecte, ja que el treball amb les persones és un dels oficis més complexos que hi ha. Per tant reconec la complicació del que suposa ser mestre” (noia, MH, P39).*

**Sentit en la recerca:** les creences, els desitjos i les suposicions expressades amb aquest ús explícit del llenguatge denota una incipient construcció de la seva identitat professional, fent valoracions sobre el que consideren correcte o incorrecte, expressant voluntats futures i interpretant la realitat viscuda a partir de suposicions realitzades en base a criteris no professionals. Tot plegat, una complexa trama en la qual la formació inicial professionalitzadora que es realitza a les universitats hauria d'incidir.

### 4.3 Una proposta de model d'interpretació

A propòsit de la memòria, sabem que no només s'han llegit textos sobre la vivència de la seva experiència, sinó sobre la vivència del record sobre aquesta.

Tribó (2008) resumia les competències professionals específiques de la funció docent, com veiem, en quatre àmbits reconeixibles individualment i inevitablement coordinats entre ells, i desitjablement indissociables en qualsevol pràctica. Aquests quatre àmbits de competències els hem pogut reconèixer fruit de l'anàlisi contingut dels textos de les persones participants en la recerca: les científiques, les metodològiques, les socials i les personals.

De tota manera, en aquesta investigació, s'ha volgut saber què caracteritza a la bona docència i a la mala docència, s'ha pogut precisar una mica millor aquest model i afegir alguns components que semblaven adequats perquè reflectien la seva experiència vital, malgrat estar sotmesa al judici del record.

Arribats a aquest punt es pot fer una proposta modificada (Figura 8) del model exposat en la Figura 4 (Model inicial d'interpretació de les competències docents), que reflecteixi millor la relació dels elements, tal i com s'han vist relatats en els textos.

El coneixement de la matèria, el domini d'alguna àrea d'estudi és recordada positivament i valorada com a necessària per realitzar la funció docent. Que sigui bona o dolenta ja depèn d'altres factors, però el **component epistemològic / científic** és un dels essencials,

diríem que imprescindible malgrat no ser suficient: “Según lo que podríamos denominar la “sabiduría popular”, para enseñar basta con “saber” la materia que se enseña. El conocimiento del contenido parece ser una seña de identidad y reconocimiento social. Pero para enseñar, bien sabemos que el conocimiento de la materia no es un indicador suficiente de calidad de enseñanza” (Marcelo y Vaillant, 2009:27). Aquest component forma part d’una de les competències bàsiques que hauria de dominar qualsevol docent: el **saber**, entès més enllà d’una simple acumulació d’informació.

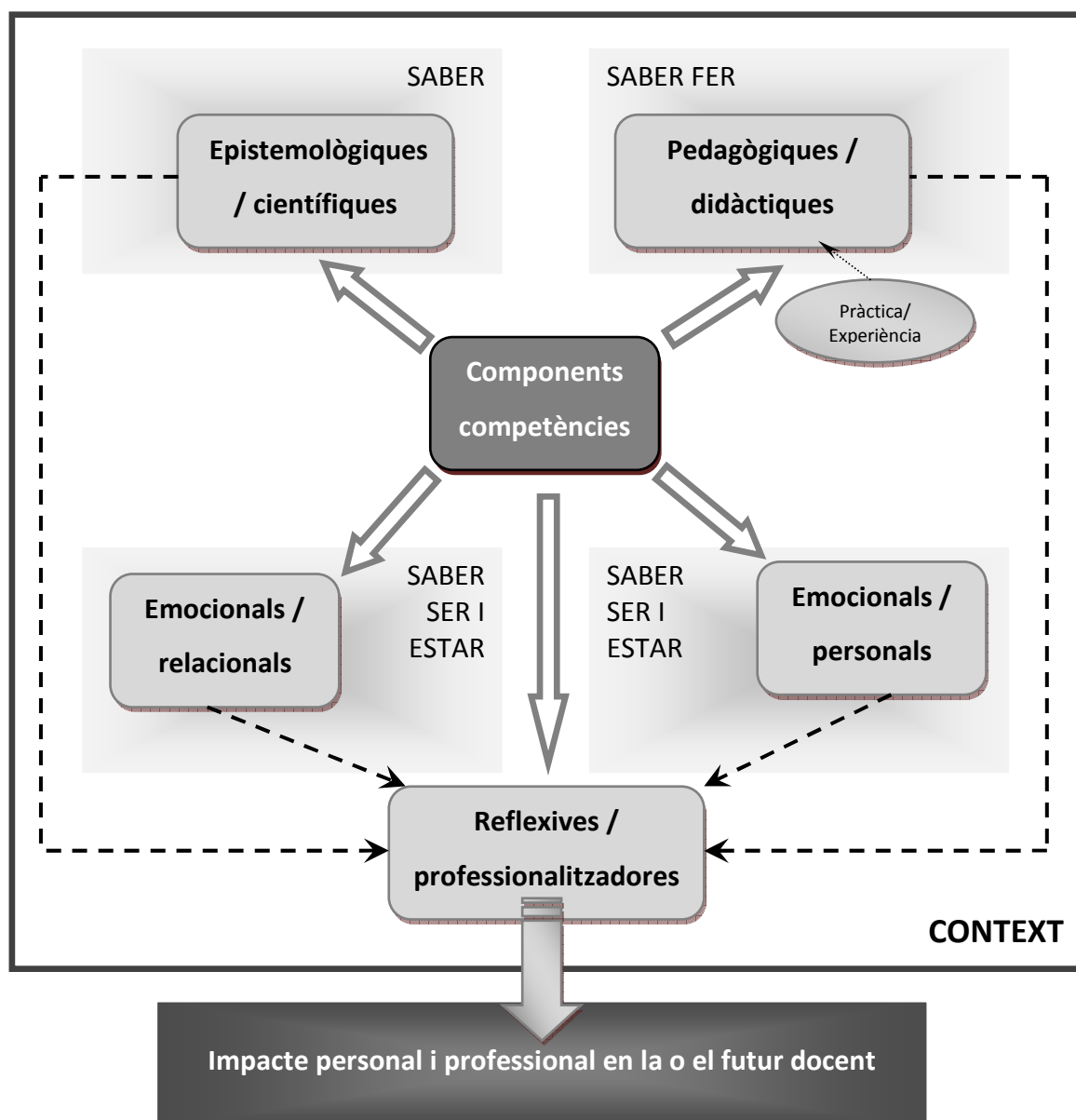


Figura 8. Competències docents expressades per mestres durant la seva formació inicial a la universitat

El domini de les estratègies metodològiques, saber triar el moment més apropiat per afrontar un determinat saber, i en la seva justa complexitat, és un dels altres puntals de la funció docent. El **component pedagògic, didàctic** ha estat relatat per expressar aquest **saber fer** docent. La pràctica i l'experiència docent acumulada al llarg dels anys, pot ser, però també no ser, un indicador de qualitat docent. Poden servir per tenir consciència de quines són les estratègies d'ensenyament amb les que es senten còmodes i, per tant, poden tendir a reproduir. Manifesten que les persones que vulguin afrontar la tasca de fer de mestres han de ser conscients que els mètodes a partir dels quals establiran les relacions educatives no són inoqües i no generen la mateixa motivació per l'estudi i per l'aprenentatge.

Els elements que s'han presentat com a més determinants, de la vivència com a escolars d'aquesta futura generació de mestres, han estat els atribuïbles a les qualitats socioemocionals, al **saber ser** i **estar** en una aula o al centre. Per una banda, han estat moltes les referències a les competències, que han de tenir les futures docents i els futurs docents, per vetllar per l'estabilitat emocional de l'alumnat al seu càrrec, valorant l'esforç de les tasques que se'ls hi encomanen, i actuant d'una forma ètica i ajustada a les necessitats dels infants.

Aquestes competències en l'àmbit **emocional, personal** són importants en la vida dels infants com a escolars, i com molt bé relata Benejam (1986), formen part de l'equipatge imprescindible en la professió i s'han mostrat molt presents en el record per haver-los vivenciat emocionalment.

A banda d'aquest component, hi ha la **competència emocional, relacional**, que permet **saber ser** i **estar** pel que fa a la interacció amb l'alumnat, i que té molt a veure amb l'actitud que adopta la mestra o el mestre en relació als infants. L'optimisme, el bon humor, el diàleg, l'educació en valors, són alguns dels elements que entren en joc.

Si les mestres i els mestres estan satisfets, això es transmet a l'alumnat (Marcelo y Vaillant, 2009). Relaten la necessitat que les persones que afrontin aquesta tasca a nivell



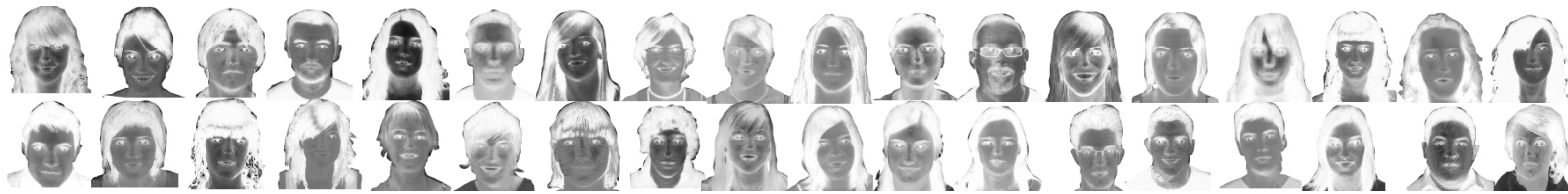
professional, que hi gaudeixin, que la visquin, que la sentin, perquè això es transmet i és contagiós.

Apareix un cinquè component que s'ha titulat **reflexiu, professionalitzador**, que s'alimenta de tots els altres. No només fan descripcions; fan valoracions sobre l'experiència viscuda com a escolars, i per tant relaten sensacions, emocions. Tanmateix, fan valoracions sobre la professió que els porta a considerar quina part d'aquesta té un component vocacional.

Totes aquestes competències, sempre es relaten en funció i en relació a un **context** que les condiona. Ningú està exempt de la empremta de l'entorn. El que som, el que fem, el que pensem està sotmès al filtre social: "In 1842 a schoolteacher call Max Stirner argued that instead of possessing our own ideas, we are in fact ourselves possessed by ideas we have internalized from dominant elements in society" (Darling & Glendinning, 1996:1).

No es vol acabar aquest apartat sense esmentar que la recerca s'ha centrat en les experiències de mestres a l'escola, des del punt de vista dels infants que com a escolars han passat per les seves mans, però haguera estat molt interessant fer un "cara a cara" de les argumentacions, per saber fins quin punt els bons records i mals records entre unes experiències i les altres, es creuarien per convergir o per divergir. O sigui, aquelles i aquells mestres recordant al seu alumnat, la imatge que el professorat recordat té de l'alumnat que el recorda.





**[5. Contrast de resultats i  
arribada a un destí,  
provisional...]**



## 5 Contrast de resultats i arribada a un destí, provisional...

A l'anar llegint el llibre varies idees em van fer recordar la meua infància. I és que de la mateixa manera que en un determinant moment vaig poder dir "jo vull ser així" també, en d'altres moments vaig pensar "jo mai seré així" (noia, MH, P39).

**S**'ha volgut encapçalar aquest últim apartat amb unes paraules d'una de les futures mestres, a partir de les quals s'ha construït aquesta investigació, i el motiu és clar. Tot el que han descrit i expressat sobre el seu passat els ha fet pensar en elles i ells en el futur, com a professionals en actiu que reproduiran o rebutjaran certes pràctiques viscudes del seu passat, i que tant bé expressa aquesta noia parlant de voler o no voler ser així. I en definitiva, aquesta era una de les finalitats de la investigació: identificar si aquests elements expressats donen pistes de com van configurant la seva identitat professional.

S'ha fet un llarg camí per arribar finalment a aquest punt de la recerca. La metodologia qualitativa d'anàlisi de les dades ha permès un acostament a la realitat, tal i com l'expressen aquests futures i futurs mestres.

S'ha intentat que en l'anàlisi apareguessin tots els elements que han utilitzat en les seves argumentacions, i que el filtre extern només fos la categorització d'aquestes, intentant sempre ser fidels a les seves paraules. Això ha permès arribar a un model d'interpretació (Figura 8) que, com s'ha vist, no s'aparta massa d'altres models ja existents sobre les competències que hauria de desenvolupar una docent o un docent per realitzar adequadament la seva feina.

En aquest moment, doncs, només queda fer una reflexió pedagògica sobre el que s'ha observat, i aportar una visió personal a la recerca a partir del contrast de l'anàlisi de les dades (apartat 4) amb l'existència de models que expliquen també quines són les funcions que hauria de desplegar el col·lectiu docent (apartat 3).

Així doncs, aquest apartat es divideix en dos grans blocs. En el primer, es comparen les argumentacions expressades en els textos d'aquestes futures i futurs mestres amb la visió de la professió expressada en els referents generalistes (diccionaris i enciclopèdies), els referents específics (marc legal) i els referents professionals que s'han presentat en l'apartat 3, *Referents on circumscriure elements teòrics per a la interpretació*, amb l'intent de reconèixer-hi similituds i diferències.

En el segon bloc es recullen aquelles aportacions finals que es poden realitzar després de fer una lectura transversal al que s'ha treballat en l'apartat 4 d'aquesta recerca, *Fer i desfer a partir de l'anàlisi de contingut dels textos*, a partir de la conceptualització de les argumentacions dels textos en el que s'han anomenat *components*.

## **5.1 Concordances i discordances de les funcions expressades en els textos amb les dels referents teòrics**

Des d'un principi es va pensar que, per l'anàlisi i comprensió del contingut dels textos, calia descobrir la presència de possibles d'influències del context, degut a que es podien acabar expressant en la imatge descrita de docents del seu passat escolar. En aquest apartat es fa un repàs al que realment s'ha pogut observar de similituds i diferències amb els referents que finalment van estar escollits com a possibles fonts d'interferència.

### **5.1.1 Contrast amb els referents generalistes**

Havia una sèrie de dubtes sobre la visió de la professió que tindrien aquests futurs i futures mestres respecte la que poguessin portar ja incorporada per l'efecte dels diferents referents generalistes. En el seu moment, es va elaborar un quadre resum (Taula 17) que s'intentarà de repassar en funció del que s'ha pogut analitzar en els textos i el resultat es resumeix en una taula semblant (Taula 28) resultat de la comparació.

REFERENTS GENERALISTES I ESPECIALITZATS EN DICCIONARIS I ENCICLOPÈDIES	
Trets definitoris de l'Alumnat	Trets definitoris del Professorat
<b>Diccionaris/Enciclopèdies generals</b> - masculí genèric..... ( ) - descripció passiva del seu rol..... ☑ - rebre educació o ensenyament..... ( ) - aprenentatge de matèries/ coneixement..... ☑	<b>Diccionaris/Enciclopèdies generals</b> - masculí genèric..... ( ) - descripció activa del seu rol..... ☑ - mestres com qui sap, qui domina la matèria..... ☑ - mestres són qui n'ostenten el títol..... ☑ - mestres: educadors/es o ensenyants?..... ( ) - transcendència de la tasca docent?..... ☑
<b>Diccionaris/Enc. Especialitzades</b> - masculí genèric..... ( ) - dependència de l'adult..... ☑ - aprendre matèria..... ☑ - paper actiu/passiu segons metodologia docent..... ☑ - atenció a necessitats personals i no només instructives..... ☑	<b>Diccionaris/Enciclopèdies especialitzades</b> - masculí genèric..... ( ) - mestres amb autoritat..... ☑ - mestres, educadores o educadors, professores o professors..... ☑ -mestres = titulació..... ☑ -influència en la personalitat o caràcter de l'alumnat..... ☑ -bona mestra o bon mestre: qui té coneixements i destreses pedagògiques; cultura general àmplia; i condicions personals com vocació, simpatia i afecte per la infància i joventut, caràcter amable i atractiu, sentit social i humà..... ☑
<b>Codis:</b> ☑ es confirma                      ☑ no es confirma                      ( ) ambigu	

Taula 28. Coincidències i divergències entre els textos i els referents generalistes

Es pot constatar que pel que fa al llenguatge, l'ús del masculí genèric és la pràctica més habitual en els textos quan fan referència als conceptes "mestres" i "alumnes", malgrat des dels inicis dels estudis a la Facultat d'Educació (i des de varies assignatures) es convida a reflexionar sobre la no neutralitat del llenguatge i a valorar la visibilitat de dones i homes en els usos lingüístics, ja que no deixen de ser l'expressió de les idees i del pensament. S'ha observat, que algunes persones han començat a despertar a aquesta crida i a visibilitzar el femení en les seves cites a dones mestres utilitzant el femení i no el masculí genèric, que és el més habitual i que forma part del currículum ocult que transmet el llenguatge.

De tota manera, aquesta reproducció “naturalitzada” en l’ús del genèric masculí indica que des de l’escola aquests aspectes encara no es traspassen: s’ensenyen llengües (llegir-les, parlar-les, entendre-les...) però no se’n fa un treball de l’ús social de la llengua ni com aquesta pot ser reproductora del sistema social predominant (en aquest cas, encara amb predomini d’una mirada androcèntrica en el nostre context immediat). Aquestes futures generacions de mestres encara no han rebut directament els efectes que els diversos feminismes han generat a nivell social i cultural.

La referència a les noies alumnes a l’escola com a *alumneses*<sup>45</sup> no ha aparegut en cap text. Es vol expressar la sorpresa d’haver trobat (almenys en llengua catalana) una riquesa lingüística desaproveitada i que, malgrat existeixen diferents termes creats de forma particular per definir la presència en femení i en singular (alumna i alumnessa) de les alumnes a l’escola, es constata que la segona opció o es desconeix o no es considera adequada d’ús. En aquesta recerca no es volia aprofundir en el significat que aquesta constatació lingüística i gramatical pot implicar en la generació, o no, de consciència social col·lectiva sobre com el llenguatge expressa o invisibilitza a la meitat de la població, però es considera oportú fer un apunt en el sentit d’enriquir també el nostre llenguatge apropiant-nos sempre que sigui possible, d’aquelles termes que realment expressen amb més fidelitat la realitat a la que pretenen representar.

Pel que fa a la visió passiva del rol que atribueixen a l’alumnat els referents generalistes, en els textos apareix una visió molt similar i que s’ajusta força a aquesta idea d’alumnes i de mestres que està més o menys en l’imaginari social, però també apareix una contradicció: quan es recorden com a alumnes comenten que no volien ser passius a l’acció docent, però quan retraten la funció d’aquest a l’aula, la critiquen si no és activa, i de fet, expliquen la relació docent/discent des d’una perspectiva en la que imaginem a la mestra o el mestre tenint un paper protagonista a l’aula. La solució a aquest dilema està

---

<sup>45</sup> Vegeu apartat 3.1.1.



en que es canviïn les relacions de dependència de l'infant respecte l'adult (que és la imatge habitual), a unes d'interdependència o d'interrelació que més fàcilment poden portar a que uns i altres siguin actius.

Respecte la dicotomia ensenyar o educar, les argumentacions que han realitzat aquestes futures i futurs mestres ho deixa ben clar: el mal professorat, com a molt, ensenya. El bon professorat, a més d'ensenyar, educa. Hi havia una tasca d'educació en valors, un saber ser i estar que estava absolutament absent en les males pràctiques. El seu record és de crítica per les i els mestres que només tenien, com a prioritat, facilitar l'accés al currículum prescriptiu. És per això que s'ha posat a la Taula 28 el codi ambigu (↔) ja que si recorden el mal professorat, l'accent estava en que només "ensenyava", però si el record era del bon professorat, aquest "educava".

Lligat a aquesta idea d'educar, més que només instruir, el seu pas per l'escola els fa recordar a persones que, si entenien "correctament" la seva professió, cobrien no només les necessitats acadèmiques sinó les emocionals i personals. De tota manera, aquesta és la funció, per absència, més criticada de les males pràctiques docents. En general, però, reconeixen haver tingut bones experiències escolars.

També s'ha pogut observar que no han fet massa comentaris explícits del tipus d'aprenentatges realitzats durant els diferents trams educatius de l'educació obligatòria, però es pot dir que coincideixen amb la visió dels referents generalistes, si es considera que com ells, reclamen que el paper de l'alumnat és d'aprendre i que això, en els textos analitzats, només ha estat possible gràcies a l'acció de docents preocupats per l'aprenentatge i no només per l'ensenyament. Però que per aprendre, aquestes mestres i aquests mestres havien de dominar les disciplines.

Respecte a què fa a la mestra o el mestre, si el seu títol o la seva pràctica, es pot dir que no s'ha fet esment a aquesta dicotomia, si bé es podria considerar que, d'algunes de les seves explicacions, es podria deduir que en parlen donant-ho per suposat. La titulació és necessària perquè així està regulat per llei, i ja ni es comenta, però el que fa a la mestra o el mestre és la seva pràctica i la seva actitud davant la professió, no un paper.

La transcendència social de la tasca docent ha estat anomenada en diverses ocasions expressant la idea que la mestra o el mestre prepara des de l'escola a un determinat tipus de persona, i a nivell social, a una determinada ciutadania, de manera que sigui respectuosa, integrada en el context propi cultural i sensible a les diversitats. En aquest sentit, podem dir que la imatge que transmeten en els textos és semblant a la que s'havia observat en les fonts generalistes consultades, i que correspon més a una imatge de la consideració social de la professió més ideal que real.

Si atenem a quan han fet les referències a l'autoritat a l'aula, bàsicament les han fet per explicar exemples d'autoritarisme. És per aquesta raó que s'ha indicat que no es confirma aquest rol a l'aula. L'autoritat es guanya amb una actitud d'acompanyament que descriuen en les bones pràctiques, però el terme en sí, només apareix com a crítiques a una relació considerada abusiva i autoritària.

En la terminologia, no han utilitzat la varietat de denominacions, que apareixen en les fonts de referència consultades, respecte la denominació dels i de les "mestres". La referència a educadores o educadors és absolutament anecdòtica, i quan han parlat de professores i professors, ho han fet per parlar d'un genèric inclúsor a nivell lingüístic (professorat) o quan han fet explicacions sobre el seu procés d'escolarització, i per tant, generalitzant molt. Bàsicament han fet referència a "les mestres i els mestres" com a denominació, i en el sentit que les obres especialitzades li atribueixen: per referir-se a les persones que laboralment treballen en els trams d'educació infantil i primària.

L'educació del caràcter en els infants ha estat esmentat quan han fet referència a l'acció positiva que han sentit i rebut per part de certs i certes mestres a l'escola. La seva influència positiva és la que els ha permès tenir confiança en les seves possibilitats i continuar en els cursos posteriors, fins i tot, considerar la possibilitat de també fer de mestres, com òbviament ha acabat passant en el cas de les persones participants en aquesta recerca. En aquest sentit, les seves argumentacions són força coincidents a les expressades en els diccionaris i enciclopèdies.

Són coincidents les característiques que han defensat de les bones pràctiques amb les descrites en les fonts genèriques especialitzades, però matisar que si parléssim de proporcions, les “condicions personals” (tal i com s’anomenen en les definicions) són les més esmentades en els textos, seguides de les “destreses pedagògiques”, i en últim lloc, els “coneixements” pròpiament dit disciplinars.

Amb aquest repàs, es pot dir que s’observa força coincidència entre la imatge pública que es pot tenir de la tasca docent (a partir dels referents generalistes: diccionaris i enciclopèdies) i la que expressen, aquestes futures i futurs mestres en relació al seu record com a escolars. Es pot dir que les coincidències es troben més amb les definicions corresponents al rol d’alumnes que al de mestres, tot i que aquesta diferència es podria atribuir a les característiques de la tasca encomanada pel treball acadèmic que posteriorment ha derivat en aquesta recerca. Així doncs, la imatge que retraten i que porten incorporada quan arriben a la universitat correspon força a aquesta imatge genèrica que popularment pot tenir la ciutadania a la que també representen.

No es vol acabar aquesta valoració sense fer un breu apunt a un efecte col·lateral de la tasca realitzada. I és que existeix un cert currículum ocult en com es presenten les definicions d’alumnat i de professorat en els diccionaris i enciclopèdies, que es voldria comentar. Les explicacions dels primers es realitzen en funció de l’acció que fan els segons, cosa que no passa en la definició d’aquests segons.

Es podria dir que caldria, no només una revisió pel que fa a la millora dels usos lingüístics en relació al gènere en el contingut de les definicions (no en les entrades), sinó en la jerarquia oculta que es transmet de valorar com a més important aquella acció que fa l’adult respecte l’infant, enlloc de concretar l’acció que fa l’infant respecte l’adult, i per tant, visibilitzant-lo. Recordem que per ells mateixos, els infants és difícil que puguin defensar-se d’aquesta possible vulneració del seu dret a ser representats. Caldria invocar a una pràctica més ètica, filològicament i pedagògicament, en aquest sentit.

### **5.1.2 Absències i presències en els referents específics**

Es va valorar la possibilitat que en els seus relats, fent al·lusions a les funcions de les bones i males pràctiques docents, es poguessin veure retratats els canvis que en la legislació han anat apareixent sobre les competències docents. D'entrada comentar que la majoria d'aquestes futures i futurs mestres han nascut just en el moment de l'aprovació de la LOGSE (o un any més tard), tret d'unes quantes persones més grans que encara van viure amb l'estructura del sistema educatiu fruit de la LGE. Amb això es vol constatar que la tendència a les escoles havia de ser la d'incorporar els principis reguladors de l'educació recollits en l'article 2 de la LOGSE (vegeu Taula 19) i que "suposadament" les funcions dels i de les mestres a les que retraten s'haurien d'assemblar mínimament als principis recollits a la llei. Com s'ha pogut constatar, llei i pràctica professional no sempre són les dues cares de la mateixa moneda. A continuació es valoren els diferents aspectes que s'han pogut objectivar a partir de la lectura dels textos.

Només en un text apareix una al·lusió a les lleis, i ha estat per esmentar l'escolarització obligatòria fins els 16 anys. De la necessitat de treballar per la coeducació no apareix cap referència, com tampoc s'ha explicitat cap tracte de discriminació per raó de sexe del que se n'hagi estat conscient per, al cap del temps, recordar-lo i reproduir-lo. Es podria dir que si alguna cosa reivindiquen en els seus textos que ens remeti al contingut de les lleis, sobre tot les vigents en l'actualitat, és la necessitat que hi hagi una tracte d'igualtat per a tothom, igualtat entesa com absència de discriminació per qualsevol raó, i quan escaigui, una tractament diferenciat en funció de les necessitats dels infants. En aquest sentit, podem dir que les argumentacions expressades en els textos van en la línia de la funció docent que està descrita en el marc legal des de la LOGSE.

No han considerat que per ser bona mestra o bon mestre s'hagi d'haver estat bona o bon estudiant. Si s'hagués de defensar alguna postura, gairebé es podria defensar l'oposada a aquesta ja que, en alguns textos, han manifestat que han estat estudiants que han tingut dificultats en els estudis, però que això en absolut els invalidava o els deixava mancances

sobre les seves qualitats per ara fer de mestres. Més aviat, la qüestió de les notes està argumentada en el sentit que, si es suspenia, no era per incapacitat del discent sinó de la o del docent.

En aquest sentit, la tria de les opcions metodològiques adequades, tenir una actitud positiva envers l'alumnat i valorar els esforços d'aquest, eren les qualitats necessàries perquè això no passés. Que dominessin els continguts en la seva època d'estudiants, o no, no ho descriuen com un factor que s'hagi de valorar per l'exercici posterior de la professió. Es podria suposar que no ho consideren important ja que per fer de mestres necessiten fer estudis secundaris postobligatoris (batxillerat o cicles formatius) i estudis universitaris que els han de proporcionar continguts que suposadament sobrepassen les necessitats de domini d'aquelles disciplines en el tram de l'educació obligatòria, i que en tot cas, es podria considerar que compensen possibles mancances que poguessin arrossegar a nivell curricular.

En cap moment, en les seves argumentacions, es parla de competències tal i com es relata en els textos legals, ni de si elles i ells es consideren competents, almenys amb aquesta terminologia. Com a molt, alguns comentaris han parlat de la "utilitat" o "inutilitat" dels continguts transmesos, sobre tot en l'etapa de la secundària obligatòria.

Si es recorden els elements que apareixen descrits en la llei, concretament la LEC, en relació a les característiques que ha de tenir la funció docent en el marc legal vigent (Taula 20), podem destacar que, pel que fa la concreció del **qui són**, en els textos es pot observar com realment atribueixen al professorat el paper de ser els agents principals del procés educatiu als centres, malgrat reivindiquen el paper acompanyant que té la família durant tot el procés d'escolarització, i en el cas de les males pràctiques, ha estat indispensable el seu suport.

Coincidirien en el fet que han de ser professionals amb autoritat, malgrat com ja hem exposat anteriorment, bàsicament critiquen que algunes i alguns d'ells n'hagin fet abús i ho hagin derivat a un autoritarisme a l'aula. En cap moment s'ha fet referència a

l'absència de la deguda titulació, però sí a la falta de vocació i la crítica a una visió de la docència simplement com una feina amb un bon sou.

En referència al que la llei marca sobre el que *han de fer* les mestres i els mestres, els aspectes que s'esmenten *en relació al coneixement*, els que queden més clars en els textos analitzats són els de transmetre coneixements, destreses i valors; programar les àrees; l'avaluació, malgrat per comentar-la a nivell de crítica als exàmens, bàsicament; i podríem dir que gairebé gens per fer referència al domini de les tecnologies. En aquest sentit, es vol recordar que justament en algun text es comentava que si dominen alguns aspectes de les noves tecnologies més aviat ha estat degut a una inversió en extraescolars o evidentment, essent autodidactes.

En *relació a l'alumnat*, la tasca tutorial apareix comentada com a bon saber fer d'algunes o alguns docents pel que fa a les àrees treballades a l'escola, i en general, podríem dir que correspon a aquells comentaris que han fet sobre el component que hem anomenat emocional personal i l'emocional relacional social, és a dir, aquell saber ser i estar de la docent o del docent a l'aula amb el seu alumnat. L'experiència que han relatat com a viscuda en relació a les sancions i les mesures correctores, bàsicament les han fet com a crítiques en les males pràctiques docents, però han reconegut que, bones i bons mestres del seu passat, també l'exercien aquesta tasca, entenent que cal prendre mesures si es vol fer la feina de forma adequada.

En els aspectes que en la llei s'especifica que estan en *relació al lloc on treballen*, probablement perquè estem invocant al seu record com a infants i com a tals, desconexors de les mecàniques internes del funcionament institucional, aquests trets de la funció docent són els que han estat més absents en els seus comentaris. Com a molt, podríem considerar que s'ha fet esment anecdòtic d'alguna activitat relacionada amb la gestió, però el tipus d'argumentacions que han realitzat (condicionades, recordem-ho, per una determinada demanda específica de treball acadèmic en una assignatura), denoten unes experiències amb les mestres i els mestres molt independents entre elles, bé sigui en un determinat curs o nivell educatiu (la relació entre la tutora o

tutor de curs i la resta de professorat, majoritàriament especialista), bé sigui en la continuïtat o discontinuïtat de les pràctiques docents, en el transcurs dels cursos. Han estat absents les referències a la coordinació docent, projecte educatiu compartit o altres al respecte.

Les referències a les tasques a realitzar en *relació a les famílies*, més aviat hem vist que relataven experiències de falta de relació, o simplement, d'independència d'acció. La família han sortit esmentada en els casos problemàtics de males pràctiques docents, on calia intervenir per, fins i tot, sancionar a la docent o el docent i fer-lo fora del centre, o inhabilitar-lo definitivament per la professió.

La funció docent a la LEC també comenta una sèrie d'aspectes en relació a les **condicions per treballar**. Repassant-les una a una, ens adonem que, la necessitat de *gaudir d'autonomia i exercir amb llibertat* acadèmica no són tant uns trets que es reivindicuin en els textos com el fet que s'exemplifiquen. Cada docent exercia amb total llibertat la seva manera de treballar, cosa que indubtablement té una part positiva però alhora una de negativa. La positiva es centra en la capacitat individual de decisió i d'acció en funció de les pròpies capacitats, habilitats o interessos. La negativa, que aquesta manera d'actuar es centra en cada persona aïlladament cosa que genera individualisme i no una vivència col·legiada de la professió, voluntat de compartir criteris d'actuació i sentir-se membre d'un grup que treballa per una finalitat col·lectiva.

Si aquelles i aquells docents tenien *informació accessible sobre l'ordenació docent*, no ho podem valorar perquè és un tret totalment absent, de forma explícita i implícita en els textos, i és difícil que això ho puguin recordar de la seva època d'estudiants.

En canvi, es pot comentar que hi ha una crítica cap a cert professorat que, al llarg dels anys, com a escolars han observat que no mostraven cap interès per la *millora contínua de la seva pràctica docent*. Ans al contrari: en alguns casos només constataren la predicció que els auguraven companyes i companys de cursos posteriors, sobre determinades actuacions docents que es repetien any rere any, sense que cap autoritat educativa, ni del propi centre ni extern a aquest, hagués fet res per evitar-la.

Pel que fa al *treball en equip*, més que relatar el que hagin pogut veure entre el professorat que han tingut, el que han esmentat és que valoraven positivament aquell que generava entre l'alumnat a l'aula, el treball en grup. En relació a això, cap persona ha comentat que hagi tingut experiència de treball cooperatiu, explicitat com a tal.

En relació a la llei, podem dir que de les experiències relatades, no hi ha hagut cap referència a experiències que tinguessin a veure amb *l'experimentació* o la *recerca*, o almenys que així la puguin recordar i explicar.

Finalment, el paper que han pogut tenir aquests referents, no és tant per influir en el què havien de pensar sobre les bones pràctiques docents a l'hora d'escriure-les, sinó que al fer retrats de mestres aquests sí que havien de respondre a un model docent corresponent a la normativa legal del moment.

Així doncs, la conclusió d'aquest apartat ens porta a veure que, en general, el professorat en actiu que ha estat en contacte amb aquestes futures i futurs mestres durant el seu procés d'escolarització, respon força a la imatge de les funcions sobre qui són o sobre el què han de fer les i els docents, tot i que les seves condicions laborals són les menys recordades i menys explicitades (potser perquè tampoc escau que puguin recordar aquests aspectes des de la perspectiva d'alumnes).

### **5.1.3 Els referents professionals i les competències de la funció docent**

Si en alguna cosa coincideixen aquest grup de futures i futurs mestres amb Cela i Palou (2004), és que no els resulta gens difícil definir "No pot ser mestre qui...". El catàleg d'experiències negatives viscudes, malgrat no sigui el més extens dins el record de la seva escolarització, és suficientment modèlic i eloqüent com per deixar fonamentats uns aspectes claus que no s'han de sobrepassar mai. Almenys això és el que expressen de pensament, el que creuen a nivell teòric sobre la pràctica que les i els espera.



També són força coincidents, les reivindicacions que emeten sobre el perfil del professorat que és desitjable que treballi a l'escola, amb les que vèiem sobre les diferents capacitats a nivell d'actitud de Benejam (1986) o el decàleg de Carbonell (2008). En els textos, transmeten haver gaudit quan el professorat que tenien s'apassionava amb la feina, com exposa Day (2006). S'ha pogut comprovar que, de forma tossudament repetitiva, aquestes noies i nois futurs mestres reivindiquen, el predomini de les qualitats humanes davant de les tècniques i professionalitzadores, malgrat l'absència d'aquestes genera una crítica a la qualitat docent.

Dels diferents estudis a nivell nacional i internacional que s'han realitzat els últims anys sobre el col·lectiu docent, aquest alumnat que seran futurs i futures mestres, n'ha estat observador d'algunes de les circumstàncies de l'estat de la professió. Potser la més significativa, per l'absència de presència en els textos de forma explícita, seria la que fa referència a la relació de la mestra o el mestre, professora o professor, a títol individual amb la resta del col·lectiu de professionals, i en relació a la globalitat del centre on treballa.

S'ha comentat que era fàcil interpretar l'existència, arreu dels diferents centres escolars a Catalunya, siguin públics o privats, de regnes docents o *docentats* –principalment a secundària-, espais privats d'acció docent que, en el pitjor dels casos, tenia a les alumnes i els alumnes com convidats de pedra. En aquest sentit, malgrat no ho hagin expressat amb aquestes paraules, reclamen la necessitat de compartir un determinat codi deontològic o compromís ètic (com el que s'acaba de presentar a la comunitat educativa per part de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica) com a eina que pugui protegir la seva acció docent i també protegeixi a l'alumnat de la tirania de certs *docentats*, exercit per mestres que probablement encara trobaran treballant en les escoles on s'hi incorporaran i, perquè no, de possibles noves incorporacions de mal professorat entre les noves generacions de docents.

La fotografia de l'experiència com a escolars del funcionament de les escoles i de l'actuació docent dels últims 15 anys, aproximadament, ens remet a una imatge molt

similar a la que s'exposava de diferents estudis realitzats per la Fundació Bofill. Es valora positivament l'estabilitat laboral, per exemple, malgrat en la nostra recerca aquest factor apareix quan es critica al professorat que només busca en la docència un "lloc de treball", no necessàriament fer-ho bé.

Des de la perspectiva d'escolars, en aquesta recerca es troben similituds als resultats obtinguts de l'enquesta de satisfacció docent realitzada a mestres i professorat en actiu. En aquest sentit, com a alumnes, han viscut la suposada llibertat que el col·lectiu docent té per organitzar la dinàmica habitual de l'aula (element que vèiem que tenia un alt grau de valoració en l'escala de satisfacció), malgrat aquesta llibertat no signifiqui per l'alumnat viure una "bona" docència. Talment com els resultats d'aquest estudi, com a alumnes recorden de forma crítica l'atenció a les diversitats de l'aula.

En relació al tema de la feminització, tenint en compte que el sistema de configuració de grups classe a la Universitat està sotmesa a certs tràmits administratius que condicionen els grups, podem expressar que la docència continua essent una opció professional majoritàriament per les dones, com també es constata en alguns estudis, tot i que el tram en el que s'ha centrat l'estudi és en educació primària on la presència masculina és més elevada que a infantil. Tot i així, en aquesta recerca un 72% de la mostra són dones que opten per ser mestres en el futur, dades que no desmenteixen sinó que reforcen les exposades pels mitjans de comunicació (dels que se n'ha posat un exemple), amb comentaris sobre la segregació ocupacional horitzontal que encara es manté a nivell social malgrat els esforços d'avançar en termes d'igualtat de gènere en l'accés als àmbits professionals.

## **5.2 Interpretant el sentit dels components trobats en l'anàlisi de contingut**

Com en l'estudi de Tribó (2008), s'ha observat que en els textos, es reproduïa una distribució semblant a la seva respecte les competències professionals específiques de la

funció docent. En el cas d'aquesta recerca, elaborada a partir de la codificació "in vivo" i una categorització analítica posterior que ha permès realitzar la interpretació teòrica que es repassava en l'apartat anterior i que ara es recupera en forma de breus conclusions.

### **5.2.1 Component contextual**

S'ha pogut veure com es recorda de forma positiva els centres escolars petits, des de la perspectiva d'infant, perquè afavoreixen el contacte entre els infants i entre aquests i el professorat dels diferents nivells educatius. A més, el fet que perduri la relació amb les professores i professors que es va tenir durant l'etapa d'educació obligatòria, encara que sigui per saludar-se al carrer, és una manera d'identificar de forma positiva i agradable aquesta professió. Haver viscut aquesta experiència permet voler reproduir-la en el futur, malgrat això depengui del destí, provisional o definitiu, de la seva plaça a nivell laboral en un tipus de municipi i/o escola. No han hagut gaires referències al paper de l'escola en el seu record però es pot considerar innegable que les experiències que han explicat les han viscut persones que estaven en una determinada institució en la línia del que Santos Guerra (2010) anomena com les escoles que aprenen.

Pel que fa al nivell educatiu no es pot afirmar que existeixi una consciència professional diferenciada en funció de l'etapa educativa on s'exerceixi la professió, dins del col·lectiu docent en formació i en exercici, que expliqui aquesta circumstància, però com que la bona docència s'ha associat al domini de certes qualitats humanes, menystenir-les simplement perquè l'alumnat es fa "gran" i no "cal" és una greu equivocació. Hi ha una imatge que critiquen del professorat que han tingut: més que incrementar la pressió per les qüestions acadèmiques a mesura que s'avança en els trams educatius, en detriment de les qüestions humanes i emocionals, aquest futur professorat reclama que el professorat mantingui sempre l'equilibri de totes les funcions docents, sigui quin sigui l'escenari de la seva actuació docent (infantil, primària o secundària).

Pel que fa al sexe, les dades ens han donat pistes de que la bona docència es troba en mans de dones i que on trobem més experiències de males pràctiques docents és en els trams superiors de l'educació obligatòria, on hi ha més presència masculina. De tota manera, es fa difícil no comentar aquestes dades sense tenir en compte que en aquest àmbit professional hi ha una sobrerrepresentació femenina sobre tot en els primers trams educatius que va essent paulatinament substituïda per presència masculina en els trams d'educació secundària.

Es constata que ens trobem encara amb els efectes d'una pràctica del patriarcat, com és la visió androcèntrica de la divisió de tasques en el mercat de treball, en la que la cura dels infants més petits, i com a extensió de les tasques familiars que el seu rol de gènere té assignades, està en mans femenines, mentre que a mesura que els infants creixen, i les seves necessitats s'incrementen, va tenint sentit de trobar-hi a homes assumint la responsabilitat del seu guiatge. Hi ha encara molts nois que volent ser mestres no es plantegen com a àmbit de treball el tram de l'educació dels 0 als 6 anys, tot i que hi ha tímides passes que afavoreixen que any rere any vagi essent habitual anar-ne trobant algun a la carrera de Mestres d'educació infantil. De tota manera, la configuració de la seva identitat professional, sembla que si s'ha d'atribuir a algú, és a les dones mestres del seu passat escolar.

També s'ha vist que els nois han tendit a recordar més a homes mestres que a dones mestres com a mals exemples docents. El significat d'aquestes diferències entre noies i nois, no tenen perquè ser anecdòtiques: "(...), el tratamiento que el sistema escolar da a las diferencias de sexo -o, dicho en otras palabras, la forma en que contribuye a la construcción del género masculino y del género femenino en los alumnos y alumnas- depende de las complejas relaciones que se establecen entre el orden patriarcal y el orden social dominante en cada época" (Subirats y Brullet, 1992:15). Aquest pot ser un criteri diferenciador entre la vivència viscuda com a nena o com a nen a l'escola amb dones i homes docents, i per tant, amb influències diferenciadores en funció del sexe de la persona docent i en funció del de la discent.

Finalment, si s'ha de fer algun comentari de conclusió sobre el procés d'escolarització que han descrit aquest futur professorat que haurà a les escoles, comentar que es poden trobar sobretot relats de persones que han tingut una escolarització en la que la balança dels fets viscuts com a positius guanyen força respecte els negatius, malgrat estar aquests molt presents. L'actitud sobre com van afrontar les dificultats quan van aparèixer, podria ser un element força significatiu i indicador de la construcció de la seva identitat professional com a mestres.

### **5.2.2 Component epistemològic, científic**

No ha sorprès que les àrees de coneixement recordades negativament siguin les "popularment" criticades: matemàtiques o català. Cal fer notar que són les àrees més comentades quan cada any es fa un repàs de la dificultat dels exàmens de selectivitat per accedir a la universitat. Però també resulta significatiu que sigui en les àrees impartides per especialistes on apareixen més problemes de relació a l'aula que, al cap del temps, són recordades com a males experiències amb les i els docents que les impartien.

Malgrat no es pot, ni es vol, extreure conclusions més enllà del que han expressat aquestes persones participants en la recerca, sembla que una de les possibles interpretacions al perquè és força recordat el professorat especialista, sigui per bé o per mal, és per les pròpies característiques laborals de la feina que realitzen: normalment, seguiment de grups classe durant bona part de l'escolarització (sobre tot en el cas de primària). El que per una banda pot ser positiu, perquè es poden establir llaços a llarg termini i l'evolució de l'infant també es pot veure en un recorregut més tranquil, per una altra banda és un problema quan la relació no és reeixida. La convivència acaba essent difícil i l'expectativa negativa s'incrementa curs a curs. És perfectament explicable, doncs, que o bé acaba essent un professorat molt estimat o molt odiat per una part de l'alumnat.

També s'ha observat que la transmissió de continguts és una de les tasques essencials en la docència, però resulta molt evident per aquestes futures i futurs mestres, que no es

recorda tant al professorat per la quantitat de les seves aportacions curriculars o de continguts d'aprenentatge, sinó de la qualitat de la seva relació educativa amb elles i ells. El saber és fonamental, els i les mestres han de ser agents de cultura (Cela, 2001) però el que acaba traspasant en el record, són aquelles pràctiques en les que per davant de tot apareixia el respecte a la persona. Sembla que és només així que els hi podien reconèixer, *a posteriori*, la seva vàlua pel traspàs del coneixement didàctic del contingut.

Han citat males actuacions docents en les que es defugia de les funcions pròpies al rol docent, van al seu aire cosa que no beneficia a la institució (Escudero, 2010) i alhora, en algunes de les descripcions hi ha el retrat d'una certa indefensió davant l'abús per part d'aquestes i aquests mateixos mestres, dels elements propis de la institució escolar per marcar el seu domini a l'aula. Cal considerar que aquesta futura generació de mestres reclama indirectament que existeixi algun seguiment de l'actuació docent i la incorporació de tasques d'avaluació de la seva activitat a l'aula. De tota manera, seria interessant saber si realment elles i ells estarien realment d'acord a ser sotmeses i sotmesos a aquesta inspecció. Sigui com sigui, el model actual d'incorporació a l'escola pública el primer any va en aquesta línia de supervisió avaluadora, en aquest cas realitzada per part de professorat del mateix centre on exerceixi la tasca professional.

L'avaluació continua essent un tema pendent tant a nivell del rendiment escolar com del rendiment del professorat en la línia del que Escudero (2010) comenta com necessitat de realitzar-la per afavorir el desenvolupament professional, i per tant, fruit d'un procés en el que la millora en l'ensenyament repercuteixi positivament en l'aprenentatge en tot l'alumnat.

### **5.2.3 Component pedagògic, didàctic**

A l'hora de descriure les metodologies, no es fa cap discussió de si s'han de fer o no fitxes, o si cal que sigui la mestra o el mestre qui faci sempre una explicació prèvia, ja que tot això no es posa en qüestió. El que posen a sobre la taula és que, "com que s'ha de fer",

que el “tràngol” passi ràpid i sigui divertit. Probablement, és una de les qüestions a treballar durant la formació inicial, ja que és un dels elements que poden confondre més per la futura pràctica docent: que l’objectiu sigui passar-ho bé, quan, en tot cas, es podria defensar que pot ser un mitjà.

Queda totalment de manifest que les metodologies interactives les associen a bones pràctiques mentre que els expositives, a les males pràctiques. De tota manera, això no significa que no valorin bones explicacions i que sigui, també la mestra o el mestre, qui pugui tenir el protagonisme a nivell oral, però cal prendre certes precaucions sobre errors d’interpretació de les metodologies que els puguin portar a fer suposicions errònies, a classificar de “bones” o “dolentes” certes maneres de treballar les disciplines, quan el que potser veritablement importa és la seva varietat i la seva qualitat a l’hora d’utilitzar-les com a mitjà per l’aprenentatge.

Certes pràctiques viscudes com a escolars en relació al càstig podrien fer pensar que seran mestres que en el futur no les aplicaran, si atenem a les descripcions que n’han fet. De tota manera que estiguin sensibilitzades i sensibilitzats no garanteix que sigui un element dissuasori en el futur com així s’observa en reflexions que realitzen en cursos posteriors, a la universitat, després de fer estades de pràctiques en centres.

Que t’agradin unes assignatures o altres, que potser acabis realitzant uns estudis relacionats amb unes matèries o unes altres està lligat, tal i com expressen en alguns textos, a la manera com s’ha ensenyat a l’escola, a la capacitat pedagògica/didàctica de cert professorat. Sovint no es discuteix la seva vàlua pel que fa al propi contingut o disciplina, no es discuteix si se sap o no se sap. Es critica que no se sàpiga ensenyar. Interessant l’argument, ja que el que s’expressa és que la dificultat d’una àrea no està només intrínsecament relacionat amb el propi contingut disciplinar sinó en la capacitat didàctica de la mestra o del mestre per ensenyar-la. Així doncs, potser s’hauria d’investigar si les àrees on hi ha notes més baixes, el que cal és repensar les metodologies docents, més que el coneixement científic del professorat que les imparteix.

En alguns moments, les argumentacions que utilitzen per criticar al professorat van en la línia que no els permetien treballar, a banda del currículum, aspectes que fossin del seu interès. Probablement s'hauria de treballar aquest aspecte ja que es planteja com si fer-ho significués renunciar al currículum o desviar-se d'ell, quan en absolut ha de ser així. Sembla que, d'entrada, tenen assumit que per una banda existeix el currículum, que és obligat i s'ha de fer, i una altra cosa molt diferent, els interessos que l'alumnat pot tenir per la ciència, la història o la literatura, entre altres, quan tot això és el que pretén ésser el currículum.

Trencar amb aquestes falses dicotomies, i fer adonar que el currículum prescriptiu és una eina a disposició seva per convertir també els interessos de l'alumnat amb currículum explícit, pot ser una de les tasques a realitzar durant la formació inicial, i sobre tot, en com interpreten les pràctiques professionals en les escoles, ja que en elles, com molt bé s'ha pogut observar, continuen convivint bones i males pràctiques docents.

Val a dir, però, que expliciten molt poc haver treballat a l'escola amb metodologies com el treball per racons, ambients, tallers o projectes, entre altres. No es pot assegurar que sigui per absència d'aquestes pràctiques en les escoles on van estar escolaritzades i escolaritzats, però si atenem al tipus d'arguments que utilitzen per descriure les bones o males pràctiques docents, podríem dir que encara queda força camí per recórrer en aquest sentit, ja que es parla molt més de les accions individuals del professorat, del què feia aquest, molt més del que feien elles i ells per aprendre (i que, òbviament, també és responsabilitat del professorat) i que quedaria molt més explícit amb el treball amb metodologies globalitzadores com les esmentades.

En relació a l'avaluació, aquesta nova generació de docents es manifesta força "tradicional". El retorn a les notes numèriques s'expressa com una victòria malgrat han viscut un entorn en el que la seva avaluació va ser qualitativa i no quantitativa. És a dir, es senten còmodes en un sistema que els dona la possibilitat d'avaluar d'una forma sistemàtica i numèrica respecte l'assoliment d'uns continguts d'aprenentatge, i no amb



“l’ambigüitat” de les rúbriques qualitatives amb les que van ser avaluades i avaluats sobre els seus aprenentatges realitzats.

El discurs progressista, basat en l’avaluació dels processos realitzats per l’alumnat, queda ràpidament superat per un discurs basat en la consecució de resultats, i això, curiosament, per persones que han tingut l’experiència de ser avaluades pel seu esforç i no pel seu resultat final. I tot això, malgrat reconeixen que l’avaluació de resultats mitjançant exàmens té un rendiment acadèmic molt limitat a la capacitat de memorització, i no representatiu global de l’aprenentatge realitzat.

El concepte d’avaluació, la seva implicació en els processos d’ensenyament i aprenentatge i per tant, psicològiques i didàctiques, són un tema pendent a aprofundir durant la seva formació inicial, “(...) la escuela convencional ha invertido de forma perversa la relación medios-fines: el aprendizaje de contenidos disciplinares y la superación de exámenes no pueden considerarse ni proponerse como fines válidos en sí mismos, sino como medios para facilitar el desarrollo de las cualidades o competencias humanas que consideramos valiosas” (Pérez Gómez, 2010b:40). Si el sistema d’avaluació no funciona, s’hauria de canviar, però enlloc d’això, es fan comentaris sobre el sistema de qualificació, cosa que no deixa de ser la part més superficial d’una problemàtica amb molt de fons a discutir.

Tot plegat respon a una consideració de la relació teoria/pràctica basada en una epistemologia *escolàstica-positivista*, lineal i mecanicista en la que l’aprenentatge de la teoria va seguida de la pràctica, i la caracteritzen elements tan significatius com considerar el currículum com la suma de les diferents disciplines (no necessàriament la seva interrelació), l’ús de fonts secundàries com els llibres de text per fonamentar el coneixement, la transmissió oral unidireccional com a mètode i la comprovació de l’adquisició dels sabers a partir d’exàmens (Pérez Gómez, 2010b). Totes aquestes característiques són les que s’han pogut observar en la lectura dels textos, sobre tot en la descripció de les males pràctiques docents. No s’ha passat més enllà d’aquesta *pedagogia*

*bancària* o *pedagogia camell* que algunes i alguns han denominat a aquesta visió de la funció docent.

L'alternativa a aquesta pràctica s'ha pogut veure reflectida en els textos sobre les bones pràctiques, en les que la integració cos-ment-coneixement-emocions s'ha fet evident. Apareix la visió holística de l'infant i de les seves necessitats, i del paper diferenciat que ha de tenir la o el docent en aquest context de complexitat. El currículum ja no és transmès de forma unidireccional sinó que és compartit perquè es parteix dels interessos i problemàtiques que l'alumnat planteja; s'utilitzen les fonts primàries, la realitat com a punt de partida; es fomenta el debat i la cooperació, el treball en equip; es centra en temes particulars i concrets més que en voler abastar-ho tot; i, en definitiva, es té en compte a l'alumnat i la construcció del seu aprenentatge és la màxima prioritat.

En aquestes argumentacions de les bones pràctiques, podem dir que hem vist reflectida aquesta *epistemologia constructivista* inspirada per les idees de Dewey, Piaget, Vigotsky, Schön o Korthhagen. Així doncs, més que contraposició de bones o males pràctiques, el que hem vist relatat són la convivència d'un model a extingir, l'escolàstic-positivista, amb la d'un model, el constructivista, no suficientment acabat d'implantar.

El record d'unes pràctiques centrades en l'assoliment de cadascun dels objectius de cada infant de l'aula, permet pensar que en el futur, aquestes futures i futurs docents, entenen que l'aula és més que la suma d'individus i que els objectius a assolir són individuals, alhora que grupals. La metodologia basada en la memorització es critica per ser anacrònica, ja que no respon a la imatge que tenen d'estratègia adequada per aprendre, i és una visió compartida tant per les persones de més edat en el grup com per les més joves.

Sembla ser que extreuen una idea implícita de com ha de ser el treball docent a l'escola que gairebé respon al model invers que reconeixen haver viscut. Hi ha implicats alguns elements d'organització del centre que no estan en cap debat pedagògic a nivell públic: la jornada intensiva (sobretot a ESO) amb moltes hores seguides de classe al centre, el canvi constant de professorat, el canvi d'aules i les fragmentacions constants del grup són

considerats obstacles pel progrés acadèmic perquè desatenen, segons expressen en els textos, les veritables necessitats sentides com a alumnes: estabilitat de models docents, horaris més raonables i un manteniment del gran grup com a estratègia metodològica més freqüent. Cal considerar la necessitat de crear debat sobre aquestes qüestions durant el seu pas per la formació inicial si volem arribar a certs criteris d'actuació docent, no només basats en la seva experiència com a testimonis d'aquestes pràctiques docents i escolars.

De forma esporàdica, també recullen alguns debats actuals sobre la metodologia a utilitzar a les aules, com el del suport tecnològic: De tota manera, no exposen conclusions més enllà de reconèixer la limitació que els pot suposar com a futurs docents, treballar amb metodologies desconegudes com a alumnes a l'escola. El debat contemporani que havia generat el govern tripartit/d'entesa a voltant de la incorporació de les noves tecnologies a l'aula, malgrat l'ha aparcat el govern actual a Catalunya, simplement aplaça en el temps la discussió sobre el com s'ha d'aprendre i les eines per fer-ho, i també com introduir a l'escola aquestes altres maneres d'aprendre que utilitzen en el temps no escolar i que impliquen a les noves tecnologies i els mitjans de comunicació.

L'existència des d'uns anys ençà, de diversitat de cultures a les aules, podria haver permès que les futures generacions de mestres s'haguessin apropiat de metodologies d'intervenció, sensibles a aquesta nova realitat, però lluny d'això, es manifesta una crítica com a mancança que arrossegueu com a futures i futurs mestres. Aquí hi ha un altre tema pendent que caldrà afrontar abans no s'incorporin professionalment a les aules.

#### *5.2.3.1 Component pràctic*

L'experiència no garanteix una bona docència entesa com causa-efecte. Això ha quedat clar en els textos quan han fet referència a mestres que reiteradament exercien una mala pràctica docent. Malgrat en la professió docent habitualment es parla que "l'experiència

és un grau", no es garanteix que aquesta sigui reeixida només perquè s'acumulen anys d'exercici.

La relació còmplice entre el professorat ha estat absent en els textos. Es presenta una imatge de mestres que es van succeint els uns als altres però que sembla que no hi hagi un lligam de continuïtat de l'acció educativa entre elles i ells, com si no existís coordinació. Han fet descripcions d'accions individuals més que de conjunts de mestres actuant de forma col·legiada. De tota manera no podem atribuir aquesta absència explícita en els textos amb l'afirmació de la seva absència en la pràctica real en els centres educatius.

Finalment, hi ha un element de les respostes que no s'ha pogut controlar per la seva alta complexitat: en general, es desconeix si estan parlant de professorat expert o principiant. El seu record només pot matisar si els havien comentat algun aspecte previ a l'inici de curs sobre aquella mestra o aquell mestre, però malgrat això, els anys d'experiència docent no són extrapolables més enllà que es comenti que era una persona gran o jove en el moment de ser descrita. Tampoc es pot precisar, en la línia del que s'ha comentat, de en quina etapa de la seva vida professional es trobaven aquestes i aquests mentors ja que porta implícit el nombre d'anys de dedicació i, per tant, la seva experiència laboral. I no queda clar, com esmenta Marcelo (2009) que l'expertesa sigui la que aporti el bon criteri per actuar.

#### **5.2.4 Component emocional, personal**

El que causa més satisfacció, i alhora més malestar emocional, és la vivència de no ser considerats o considerades subjectes de l'acció docent, sinó ser simples objectes sotmesos a les arbitrarietats dels estats emocionals de la mestra o el mestre, o de les seves fonts d'insatisfacció laboral i/o personal. Com bé relata Contreras (2010), ha d'existir coherència entre allò que diem i allò que fem, sempre i quan les finalitats de l'educació siguin coincidents per a mestres i alumnes.

Les qüestions dels rols de gènere són un tema pendent a l'escola, i més si fem cas a experiències com les relatades. Assumir el paper de "floreta" o "borinot" com s'ha insinuat del record de bones pràctiques docents, ens fa pensar que hi ha fórmules carinyoses de tracte que utilitza el professorat que s'han "naturalitzat" i que no es plantegen com a revisables. Cal tant un treball amb el professorat en actiu com en el que ho estarà en un futur immediat. Els rols tradicionals de gènere són encara transmesos en l'entorn escolar, i si es vol avançar realment en termes de coeducació, cal incidir en la consciència d'haver viscut d'aquestes pràctiques.

S'ha observat que hi ha un canvi progressiu en els sentiments que expressen des de la primera infància fins a l'adolescència, sentiments que en bona part s'han generat fruit de la relació educativa que han establert en cada moment amb les mestres i els mestres en els diferents centres. Descobrir que apareixen aquests sentiments, és l'indici a treballar amb aquestes futures generacions que el treball amb persones implica una gran part d'implicació personal més enllà de les aptituds professionals que cal esperar que obtinguin, també, del seu pas per les facultats d'educació a la universitat.

Regàs, en el recull que realitza Masanés (2007), explicant els records de la seva època com a escolar, evoca els trets físics i la imatge d'aquelles persones que la van acompanyar en el seu procés educatiu. En el cas d'algunes i alguns d'aquests nous mestres es podria dir que han estat poques les referències als trets físics de les i dels mestres del seu passat a no ser que la pràctica d'aquella persona, sobretot la seva mala praxis, hagués creat una marca perenne en la memòria.

Finalment, el record explícit del grup classe en les primeres etapes els evoca unes sensacions agradables, ja que recorden el grup de les primeres amistats que, algunes i alguns d'ells, encara mantenen després de tant de temps. Aquests aspectes de vivència reforcen la idea que un grup classe unit, on el mestre o a la mestra està atenta a les necessitats del grup i el deixa créixer i consolidar, és una de les funcions que semblen assumir de forma indirecta per quan siguin mestres.

### **5.2.5 Component emocional, relacional**

Al parlar de com la mala acció docent sobreviu, i com certes i certs docents confonen ser estrictes i dures o durs a l'hora de fer la feina amb fer-la ben feta, s'ha trobat algun cas força significatiu d'infants patint el que se n'ha dit un *docentat* (regnat docent), i s'ha pogut confirmar el que Fernández Enguita (2008) ja advertia de la fragilitat del pont ideat per una enginyera o un enginyer el tomba una inclemència meteorològica, però que la fragilitat pedagògica de certes o certs docents pot sobreviure els pitjors huracans.

No posarem sobre la taula el paper que han tingut els diferents ordres religiosos en la tasca educativa en una gran part de centres educatius privats bàsicament concertats en aquest país, però comentaris com els que han aparegut en certs textos de les reflexions, suggereixen que encara una bona part de futures i futurs docents a les escoles han tingut experiències que indiquen el gran contrasentit que persones religioses, i suposadament amb certa consciència moral, la seva pràctica fos totalment oposada a aquestes directrius.

Si la seva experiència com a alumnes els porta a recordar el pas per l'escola com a necessària i vital per la seva formació, fins al punt de justificar-la com a bàsica per a la seva socialització i desenvolupament personal, no pot sorprendre pensar que tenim una part de futur professorat que creu en la potencialitat de l'escola com a institució que té unes funcions educatives que no les poden substituir altres models educatius, com els que pregonen la no escolarització o, fins i tot, la desescolarització. En aquest sentit, i de forma subconscient, defensen les institucions educatives i la seva professió abans d'exercir-la com a mestres.

I si com diu Contreras (2010) hi ha una frontera invisible entre el que sabem i el que som, si el professorat ha actuat de forma incorrecta mentre posava en pràctica la seva funció docent, no només ha realitzat una mala pràctica sinó que ha mostrat indicis de ser mala persona. Aquesta no és, però, una relació que es pugui explicar com a causa/efecte, perquè no sempre que es realitza una mala pràctica hi ha hagut intencionadament una mala voluntat intencionada (Martínez, 2010), però manifesta una preocupació per la qual

les nostres accions professionals van lligades a les nostres accions personals. La persistència d'una mala actuació fa sospitar també una inadequació de les habilitats personals i socials, si es parteix de la idea que les persones tendeixen a mostrar-se congruents en els diferents rols que representen. De tota manera, sempre poden existir casos d'identitat dissociativa o de personalitat múltiple.

### **5.2.6 Component reflexiu, professionalitzador**

L'elecció de la professió és una de les decisions més importants en la vida de les persones. De tota manera, conèixer els límits de la llibertat a partir de la qual fem aquest procés de decisió és força complex. Gilbert (1983) fa trenta anys expressava la idea que les futures i futurs mestres sense saber-ho han assumit la personalitat docent d'aquelles persones a les que han estimat i admirat, i que són aquest conjunt les que acaben donant sentit, a posteriori, a una manera de fer a nivell professional. El referent acaba diluint-se entre les aportacions múltiples de les diferents fonts d'influència de manera que en realitat els models existeixen però no "encarnats" en una persona -perquè ningú a nivell exclusiu ostenta totes les qualitats desitjades-. Així doncs, pensar sobre la reflexió i sobre les bones i males pràctiques no es pot fer com a simples comparacions amb algunes individualitats.

Tenint en compte aquesta idea inicial, es passa a presentar l'últim dels components analitzats, el relatiu al component reflexiu, en el que expressaven realment si a nivell global aquell docent era vàlid per la professió o no. Globalment, sembla que els ha estat més fàcil identificar les males pràctiques docents per la ingent quantitat d'argumentacions realitzades. La falta de vocació, és la màxima crítica: I com es constata, és una professió que imaginem que t'obliga a estar-hi al cent per cent a nivell d'implicació i que no pot ser compartida amb altres tasques laborals o professionals sense que repercuteixi en la qualitat educativa posterior.

Aquestes futures i futurs mestres s'autoidentifiquen com a mestres vocacionals argumentant que els agrada el contacte amb la canalla i que respecten la professió suficientment com per no arribar a reproduir en el futur els exemples viscuts, que com expressa Fernández Enguita (2008) existeixen degut a que és difícil valorar de forma satisfactòria l'eficàcia docent si atenem a la inadequada actitud gremial de protecció d'aquestes males pràctiques.

L'autonomia i llibertat docent té, per tant, certs límits que l'autor situa en la pròpia consciència professional i és aquesta circumstància la que fa difícil foragitar certes males pràctiques: el nivell de decisió pel canvi rau en la pròpia persona i no en el col·lectiu de companyes i companys de professió al centre, ni tan sols en les instàncies directives del centre. Certament, la complexitat de les relacions humanes i professionals en els centres s'ha de poder treballar en la formació inicial des de la perspectiva del treball col·legiat.

Parlar de ser millor o pitjor és posar una valoració difícil de precisar. Potser s'hauria de parlar de pràctica adequada, ajustada o necessària. De tota manera, s'ha observat que no es pot considerar una pràctica professional deslligada del creixement personal i social d'aquella persona tal i com suggereix Gimeno Sacristán (2010). Aquesta interdependència es podria afirmar que és la més present i reiterada en els textos.





**[6. Imaginari en construcció  
de la identitat professional  
en futurs i futures mestres]**



## 6 Imaginari en construcció de la identitat professional en futurs i futures mestres

La memòria, d'altra banda, és desmemoriada i traeix massa sovint la reconstrucció de la realitat. Les imatges perden nitidesa, les fotografies s'enfosqueixen i els records s'evaporen (...). El llenguatge escrit, que perd l'espontaneïtat de la paraula, és propens a perdre's en les coordenades del temps i l'espai i a combinar la fantasia amb la realitat i la descripció més o menys exacta amb l'exageració" (...) L'exercici de memòria paga la penyora de la tria conscient o inconscient dels fragments de passat que volen i/o poden ser recordats de manera que <<les evocacions de l'escola trasllueixen sempre la dialèctica entre la passió i l'odi, entre la tendresa i el rebuig>>. (Carbonell et al., 1987, 22-23).

Les experiències personals que han explicitat aquestes i aquests estudiants en una feina relacionada amb una de les assignatures de Grau de Mestres pot ser una de les múltiples formes que es tenen a la universitat per afrontar el tema de la construcció de la identitat docent més enllà de complir amb els requisits acadèmics de cobrir tots els crèdits associats a la seva especialització. I es constata que comparteixen, nois i noies, experiències i interpretacions de la realitat que els ha tocat viure, però també en altres i potser és això el més significatiu, les experiències escolars es recorden distintament en funció del sexe tant del docent que es recorda com del de qui està recordant.

Aquesta recerca responia a un disseny de caràcter exploratori i descriptiu, que a partir de l'anàlisi de contingut d'uns textos elaborats per futures i futurs mestres durant els primers mesos de la seva formació inicial a la universitat, permetia obtenir una fotografia sobre aspectes de la seva vivència prèvia com a escolars.

Es partia del supòsit que aquest exercici de reflexió permetia fer aflorar alguns elements del seu imaginari, de les seves experiències o de les seves creences, que podien incidir en la configuració de la seva identitat professional com a mestres.

Els records tenen la particularitat de ser molt selectius però també són molt aclaridors de certs implícits que la formació inicial tendeix a obviar. Les noves generacions de mestres

arriben a les aules universitàries amb intenció d'adquirir habilitats, destreses, coneixements que els puguin ser útils i que els han de ser necessaris per afrontar la seva tasca professional, però ni aquests futurs i futures docents reconeixen l'impacte que els anys d'escolarització han tingut en ells i en l'emmotllament d'un model d'èxit inconscient que probablement s'han construït, ni des de les diferents assignatures ni fins i tot les pràctiques a la universitat s'expliciten degudament aquestes competències comunicacionals, o les que alguns han considerat que tenen els anomenats docents eficaços com el seu compromís amb la professió, la seva capacitat per connectar amb l'alumnat, la seva capacitat per mostrar afectivitat, entusiasme per la seva professió i la seva preocupació constant pel benestar i l'aprenentatge de l'alumnat que té al seu càrrec.

I tot això tamisat per l'aprenentatge dels rols de gènere. Moltes d'aquestes són les que insistentment aquests futurs i futures docents han vingut argumentant en les seves descripcions de bons i dolents models de professió. Hauríem de preguntar quines oportunitats estem oferint, des de la formació inicial, per plantejar com les capacitats, les actituds i fins i tot el carisma personal dels futurs i futures aspirants a treballar a l'escola en educació primària són essencials per desenvolupar amb èxit la seva carrera docent.

Arribats a aquesta fase de la recerca, caldria recapitular alguns dels aspectes que es consideren que poden ser alguns indicadors de com estan construint la seva identitat professional aquestes futures i futurs mestres des dels inicis de contacte amb la professió a primer curs de la seva formació inicial. Les bones pràctiques docents estan sotmeses al criteri polític, històric, pedagògic en el que es realitzen i queda ja molt lluny, la visió de la bona pràctica docent com la d'un catàleg de prohibicions (Apple, 1989), però tampoc sabem del tot quin és l'imaginari que tenen incorporat les noves generacions de mestres. Els orígens d'aquesta investigació es trobaven justament en aquest punt, en l'interès per conèixer amb una mica més de detall quin era el procés de construcció de la seva identitat professional.

Una de les múltiples qüestions que s'han pogut observar és que mantenen un seguit de creences, expressades com afirmacions del seu pensament, que com a tals ja estan

construïdes i que cal situar en el debat explícit per modificar, si cal, l'orientació de la seva pràctica futura. També han expressat desitjos que en el fons expressen la voluntat d'estar obertes i oberts a una pràctica docent ètica i s'imaginem o autorepresentem en un paper professional que té en compte les bones pràctiques com a referent.

Estan construint el seu imaginari en base a suposicions, interrogants que no tenen resolts i que expressen que els cal madurar encara. També pensen i creuen que el grup classe té una força molt important en el progrés escolar, i que s'han de treballar millor les transicions entre les etapes educatives per facilitar el progrés acadèmic i l'adaptació dels infants als nous contextos institucionals que es van succeint en la vida escolar (de les llars d'infants a les escoles, i d'aquestes, als instituts).

Com a corol·lari final de tot plegat, es presenten les conclusions que fruit de l'anàlisi de contingut dels textos mostren per on va el procés de construcció de la identitat docent d'aquesta generació de mestres que han participat en la recerca.

## **6.1 Els explícits manifestats**

S'ha de dir que no hi ha una única manera de ser bona o bon docent, però es marquen clarament quins són els aspectes detectats en mestres del seu passat que són característics d'una bona tasca professional, qualitats que en els diferents referents teòrics s'han trobat també evidenciats. En els apartats següents es presenten les idees que han deixat força manifestes sobre la professió tal i com les han viscut i com les han repensat.

### **6.1.1 Les bones pràctiques professionals docents es poden identificar**

Saben diferenciar una bona d'una mala pràctica, i això és un bon inici. Però què cal considerar com una bona pràctica docent?



Més enllà d'una visió personal i subjectiva, ha d'existir algun criteri que es pugui compartir dins el col·lectiu professional que doni pistes sobre les característiques que són defensables: "Ser un professional excelente significa *ser al mismo tiempo competente e íntegro*, y para ello es preciso reunir tres requisitos básicos: estar bien informado en el ámbito de su profesión, tomar decisiones sensatas en el ejercicio de la misma, y mostrar los sentimientos morales congruentes con la actividad de que se trate" (Martínez, 2010:62). Altrament dit, quan hi ha una pràctica ètica.

Esteve (1998) retratava fa uns anys una idea que cal considerar: la imatge idealitzada que cadascú pot tenir sobre la professió pot ser un horitzó desitjable a tenir en compte per l'acció, però no ajuda ni és suficient per afrontar des de la realitat les dificultats que també implica l'exercici diari d'aquesta, amb les seves mancances i imperfeccions. Els dubtes sobre si es fan "bé" les coses en la pràctica professional real són variables i poden anar des de concebre que es tracta d'aplicar escrupolosament el currículum a creure en el projecte educatiu del centre on treballa, de no causar "problemes" i passar el màxim de desapercibuda o desapercibut a que es pugui a tenir un paper d'implicació des del primer dia amb el centre i els infants. La variabilitat és alta, i les conseqüències de cada postura, múltiples.

Aquesta multiplicitat de factors i de resultats en funció de la presa de decisions que es vagi realitzant és font d'angoixa i cal treballar-la amb les mestres i els mestres novells, des de la formació inicial, per exemple, a partir de les pràctiques en escoles. Aquesta visió és compartida amb la de Cela i Palou (2004) quan afirmen que no és millor mestra o mestre aquell qui resol els problemes sinó qui sap

**Les bones  
pràctiques són les  
pràctiques  
ètiques**

**No hi ha una  
única manera  
de ser  
bona o bon  
docent**

fer-hi front. D'aquest aspecte se'n mostren conscients.

Les i els estudiants de magisteri han elaborat molts arguments en relació a la capacitat d'interacció que mostrava la o el docent en relació a ells. L'actitud positiva amb la qual entraven a l'aula i interpretaven els fenòmens que hi passaven, les seves mostres d'afectivitat, la seva capacitat per involucrar-se personalment, l'optimisme i bon humor són els elements més esmentats. Juntament amb aquests, la capacitat per ser pacient, la seva bondat, saber imposar una disciplina i organització en l'aula i la transmissió d'un sentiment de seguretat són altres de les argumentacions utilitzades per justificar la seva idoneïtat com a mestres i mestres, i implícitament, els indicadors a tenir en compte per la seva pràctica futura.

**La bona pràctica  
és una actitud  
més que un  
contingut**

### 6.1.2 Perfils docents ideals com a model

A banda del que Esteve (1998) comenta sobre el retrat robot de mestres ideals, reconèixer la dificultat de complir amb una imatge ideal de la professió no significa, però, que s'hagi de negar la possibilitat de que existeixin aquests ideals malgrat no sigui el més comú. Luri (2008:92-93) es manifesta pessimista al respecte: "Els bons mestres –els de veritat- sempre han estat molt escassos. I segurament sempre serà així. El que hem d'aconseguir és que no hi hagi mestres manifestament dolents, que fan molt de mal. Si ser bon mestre és difícil, ser igual de bo cada dia al llarg de tot el curs escolar és impossible; i com més competències s'exigeixin al mestre, més difícil serà".

Malgrat es pot compartir que certament és força difícil ser bona o

**Els bons  
models ideals  
són interessants  
però és difícil  
copiar-los**

bon mestre tots els dies de l'any i més si se li incrementen les exigències constantment, seria terriblement decebedor pensar que aquestes dificultats impedeixin l'existència de pràctiques reeixides en els centres, com així es pot constatar de molts equips de mestres coordinats i cohesionats per la millora contínua de la qualitat educativa oferta en els centres.

Les futures i futurs mestres en aquesta recerca deixen entreveure en els seus textos un gran contrasentit que experimenten en pròpia pell: volen ser mestres recordades i recordats pel seu futur alumnat, bones i bons mestres, però a elles i ells els costa recordar a part d'aquest professorat. És a dir, tenen una autoexpectativa d'èxit i de pràctica ideal ja que saben identificar les pràctiques a evitar i les que han d'imitar, però malgrat això passi, l'impacte en el record del futur alumnat que passarà per les seves mans serà efímer, i aquesta és una constatació que pot generar un cert sentiment de fracàs.

Realitzar aquesta tipologia d'exercici autobiogràfics, que afavoreix l'exercici de la metacognició, pot ajudar a desmitificar la imatge de superheroïna o superheroi que, potser no es transmet tant en els referents que s'han utilitzat per contrastar les seves argumentacions en aquesta recerca, però que altres com el cinema s'encarrega prou de ressaltar. Recordem que aquest mitjà és un dels que afavoreix, en termes generals, una imatge més estereotipada de quina és la funció de les i dels docents a l'aula. Si abans de començar amb la tasca professional, l'objectiu que descriuen és deixar una empremta en el record de l'alumnat que encara no han tingut, certament pensem que es posen un llistó excessivament elevat i uns objectius difícils d'aconseguir quan

**Ningú és perfecte, ni tant sols les bones o bons docents**

**Una autoexpectativa d'èxit en el present pot generar sentiment de fracàs en el futur**

**La metacognició actua com a procés autoregulator de falses expectatives**



estiguin en la pràctica real.

Relaten un procés d'elecció professional per fer mestres i l'especialitat de primària amb un sentiment d'orgull però amb un punt de vanitat. És a dir, hi ha una valoració de la seva possible acció futura que va més enllà de facilitar l'accés a l'aprenentatge a uns infants. S'imaginem podent tenir influència a nivell personal amb cada infant gràcies a la implicació que creuen que construiran d'implicació amb el grup classe; o que aquesta influència perdurarà en el temps més enllà de l'etapa i fins i tot, de professorat posterior amb qui tinguin contacte. Certament, aquesta visió ens remet a una imatge idealitzada de la funció docent, però també de la càrrega d'ideals que tenen aquesta futura generació de mestres quan s'imaginem la professió i el poder d'aquesta per configurar un tipus de ciutadania.

Dels textos es desprèn que tenen, almenys una part de les noves generacions de mestres, una visió de la funció docent que implica construcció, deconstrucció i reconstrucció constant per la millora contínua. I que cal actualitzar-se per fer fronts als reptes que constantment reclama la societat i l'escola, i per assolir la fita de mestres ideals.

Quan destaquen que creuen que seran bons o bones mestres hi ha latent la idea del fracàs respecte el seu ideal de mestres. Saber que no vols ser un mal o una mala mestra et pot prevenir de determinades actituds o pràctiques, però a diferència de les vacunes, no t'immunitza de l'error i de repetir aquells models que en menys o més mesura tenen interioritzats. Però aquesta no sembla ser una perspectiva que contemplin.

**Imatge idealitzada i no ajustada a la realitat professional**

**Necessitat de formació permanent**

**Tenir un ideal no immunitza de l'error però pot posar en alerta**

### 6.1.3 La professió és més que un títol i que el domini del saber

La identitat professional docent no s'adquireix amb l'obtenció de la titulació que l'habilita per l'exercici professional sinó que és fruit d'una llarga suma de processos que aquella persona ha viscut i viu en relació a aquella professió. Es construeix i reconstrueix constantment per acumulació de vivències i experiències, però també en base a les noves demandes a nivell social i educatiu que es van esdevenint constantment. Depèn dels significats que s'atribueixen a aquestes experiències com també de la valoració social que es fa de la seva tasca (Marchesi, 2007). La referència a la titulació ha estat totalment absent de comentari. No és aquest el "problema" per fer de mestres.

Val la pena remarcar que la professió l'entenen més des dels aspectes emocionals, retraten sentiments i expressen agraïment en els casos d'haver rebut tracte afectuós per part de les seves i els seus mestres. Korthagen (2010) les anomena *qualitats essencials*, les recordades amb el pas del temps, i que no tenen a veure amb les aportades des dels sistemes de formació inicial del professorat basades de forma exclusiva, segons la seva opinió, en les qualitats professionals. També defineix el *model de la ceba*, degut a les múltiples capes que representa, com un dels que pot explicar com treballar amb aquestes qualitats essencials. Arribar al cor de la ceba seria fer el màxim exercici de reflexió per a una o un docent, que hauria de començar per les qüestions més externes a un o una mateixa com és reflexionar sobre l'entorn on es troba, després reflexionant sobre com cadascú es comporta en relació a aquest entorn. En funció d'això, veure quines són les competències que es tenen, les creences que es defensen, el com

**El títol és part  
del procés de  
convertir-se en  
Mestres**

**Per ser Mestres  
calen unes  
qualitats  
essencials**

s'és a nivell professional (la identitat), per acabar plantejant-se cadascú quina és la finalitat última o "missió" (com expressa ell) que ha de guiar l'acció.

Aquest model explicita força la idea sobre la necessitat que el professorat, en formació o en actiu, faci un exercici de reflexió en aquests aspectes per entendre part del seu comportament professional, que en molts casos, té uns orígens inconscients i irracionals, i que demana un exercici d'intel·ligència emocional.

**La bona o el bon docent és un professional reflexiu**

#### **6.1.4 Resilients a les males pràctiques, però amb marques emocionals**

Hi ha una idea força compartida entre aquestes futures i futurs mestres: quan es gira el cap per mirar enrere i s'invoquen els records, es fa una lectura positiva del passat malgrat les experiències negatives expressades són molt impactants.

Les males pràctiques docents van apareixent en més quantitat a mesura que es va avançant en els diferents trams educatius, de manera que els exemples de mal professorat, es dupliquen a cicle mitjà respecte cicle inicial, i a cicle superior ja les tripliquen. Les noies són les que bàsicament aporten textos on expressen aquesta mala relació. Diríem que, possiblement, suporten menys aquestes actituds.

Dones com Capdevila (2007:62) han sabut reconvertir aquesta situació transformant la seva mala vivència escolar en una representació positiva: "(...) No, no en tinc bons records, de l'escola, jo vaig viure el temps de la por. Tant és així que quan, amb els anys, vaig voler buscar una bruixa per a les meves il·lustracions per a nens, no em va ser gens difícil: vaig agafar una

**Necessitat de guardar bon record del passat escolar**

**Pitjors pràctiques docents en els trams superiors de l'educació obligatòria**

de les meves mestres. I encara em vaig portar bé: la vaig fer una bruixa bona, una bruixa simpàtica. La mestra no ho havia estat". Curiosa aquesta reconversió en forma d'aprenentatge resilient que explica la coneguda dibuixant gràfica, però molt exemplificadora del que es vol significar com a indicador de la construcció de la identitat professional: en general es tendeix a intentar superar per múltiples vies aquestes vivències negatives però no tothom ho fa igual ni de la mateixa manera ni tothom ho aconsegueix. El que sí que queda clar en els textos és que, emocionalment deixa una marca que, qui sap si a nivell professional pot deixar algun tipus d'empremta.

**Capacitat de positivitzar i reconvertir les males experiències, però no es poden justificar**

### **6.1.5 Un perfil de la professió docent per cada etapa educativa**

Vistos els arguments de síntesi de les bones i males pràctiques potser s'entendrà que prefereixen quedar-se amb el record dels bons moments quan fan balanç del seu procés d'escolarització, malgrat la memòria tingui un racó per les males experiències. Tenen una actitud positiva en aquest sentit, tanmateix l'anàlisi del discurs<sup>46</sup> ens portaria a poder fer matisacions respecte el to dels arguments (rancor, ràbia, menyspreu...).

Deixen clar que, per l'edat que tenen, poden dir que gran part de la seva vida ha set l'escola, a la que s'assimila gairebé com un element familiar.

**Vida i escola s'assimilen en els primers anys d'escolarització**

---

<sup>46</sup> Es vol recordar que l'objectiu de la recerca era l'anàlisi del contingut i no del discurs.

Una de les qüestions que més valoren és el fet que és a l'escola on han trobat el grup d'amistats, aquells referents que els han anat acompanyat fins l'actualitat ja que qui més qui menys o conserva un grup de referència del temps de primària i/o secundària, o bé fan trobades periòdiques amb els i les companyes de classe en els estudis obligatoris. De tota manera, cadascun del pas per les diferents etapes té les seves pròpies característiques.

El perfil docent a **educació infantil** respon a la imatge de dones mestres, de qui se'n valora les seves habilitats relacionals i emocionals amb el grup d'infants malgrat la imatge que es representa és força reproductora del model de gènere tradicional atribuït al sexe femení. No cal oblidar que en l'actualitat la presència d'homes mestres en aquesta etapa és molt minoritària, i que encara era menor en el temps que retraten en els textos analitzats.

La lectura d'aquest fet es podria fer des d'una simple constatació d'una sobrerepresentació femenina pel que fa a quantitat, però és oportú comentar que qualitativament encara hi ha barreres que han de trencar els homes que volen ser mestres per valorar la possibilitat de treballar a educació infantil sense que en facin una lectura esbiaixada de quins són els rols de gènere a reproduir o a trencar. Imaginen i recorden a aquestes mestres tenint moltes hores de contacte amb l'alumnat i tenint vincles amb aquests deixebles al llarg del temps. Imatge bucòlica, però també real, d'idealització de les relacions educatives, ja que s'assimilen aquestes a futures relacions personals, talment com la imatge d'aquella persona que ha deixat empremta per tota la vida.

Es podria dir que la imatge de docent a **educació primària**

**El poder de socialització de l'escola i el valor del grup d'iguals**

**Mestres d'educació infantil: reproducció de models de gènere tradicionals**

comparteix força els elements descrits per les mestres d'educació infantil, però apareixen nous elements que cal considerar, com la insistència en un perfil de mestres que són exemplars pel que fa a les habilitats personals i socials amb el tracte amb l'alumnat, o que la seva professió és la seva vocació i que aquesta és un element preventiu per a una bona pràctica docent. Apareix la consciència de ser avaluades o avaluats a nivell de rendiment escolar i es va manifestant, cada vegada de forma més clara, que anar a l'escola implica també un esforç per l'alumnat. La vivència valorada positivament a nivell global del pas per aquesta etapa és la que ha ajudat a prendre la decisió d'elecció dels estudis de Grau en aquesta especialitat.

De la imatge transmesa del perfil de la professió a **secundària** s'observa que apareixen els retrats d'actuacions docents que estan lluny de mostrar el domini d'habilitats ni personals ni relacionals i on predominen, amb excepcions, persones que han optat per la docència més com a sortida laboral que pel component vocacional, amb el preu a pagar, òbviament, d'un malestar docent que es feia prou evident com perquè aparegués retratat en els textos analitzats.

Cal tenir en compte que és l'etapa més propera i de la que en tenen una memòria més recent. Això els ha facilitat les argumentacions però per altra banda, al ser més concretes algunes de les explicacions, també fa pensar que el retrat que realitzen encara pot ser molt més vigent l'experiència educativa en temps real que el que fan de les etapes anteriors amb els que hi ja més distància històrica.

**Mestres  
d'educació  
primària:  
vocacionals**

**Mestres o  
professorat de  
secundària: una  
sortida laboral**

## 6.2 Els implícits no reconeguts

Els textos diuen moltes coses i n'amaguen moltes altres. No només s'ha vist que són importants les qüestions que plantegen quan apel·len al seu record, sinó que les absències són indicadores de l'existència de nous focus d'interès pel treball a la formació inicial. Així doncs, en els apartats següents podem trobar aquells aspectes no expressats potser de forma conscient, però que s'intueix que són temes pendents sobre els quals cal prendre també part des de la formació inicial.

### 6.2.1 Visió individualista de la docència

Aconseguir dir què és una bona pràctica, com s'ha dit, resulta complex. Una bona actuació està sotmesa a aconseguir unes finalitats no només immediates i a nivell personal respecte qui realitza aquella acció, sinó que són accions que tenen un impacte a mig i llarg termini, i més enllà del nivell individual, és a dir, col·lectives i globals. O com diu Martínez (2010:17) caldria superar una visió individualista de la professió docent per arribar a assolir un ensenyament com obra "d'artesans mancomunats".

El tema que queda pendent és si un mestre o una mestra també aprèn de l'escola on treballa, si ho fa "amb" i "gràcies a" la resta de companyes i companys del centre. Òbviament la resposta és afirmativa, però l'absència de comentaris al respecte i la insistència en una relació mestres-alumnes isolada de la resta de professionals fa pensar que cal aportar elements d'interpretació de la tasca docent com a tasca que es fa col·lectivament i per l'obtenció de finalitats compartides i no individuals.

Fer de mestres implica un camí d'anada, ensenyar, i un de

**Retrat de  
la professió  
com a acció  
individual i  
isolada de  
la resta de  
mestres**

tornada, aprendre. Recorden a professorat que els va ensenyar coses però també recorden que, encara que fossin petites qüestions, el professorat també aprenia d'elles i ells. Aquesta explicitació, fa pensar que algunes d'aquestes persones que seran mestres d'aquí a dos anys<sup>47</sup>, són conscients de la interacció constant en la que viuran ambdós i de la reciprocitat de les seves actuacions. Hi ha algú que dirigeix l'orquestra, però les persones instrumentistes també poden col·laborar a que millori la direcció de l'orquestra i que la composició final sigui millor.

Han expressat que valoren a aquelles i aquells mestres que malgrat hagi passat el temps encara les i els recorda quan tenen l'ocasió de retrobar-se.

Cal pensar i repensar amb aquests noves generacions quina és l'estratègia de relació que pretenen tenir amb el seu alumnat per aconseguir resultats que pretenen ser similars als viscuts, ja que l'experiència quan fan pràctiques tutelades en centres és que els costa trobar l'equilibri en la relació asimètrica mestres/alumnes. Sense menystenir la virtuositat del mestratge que a nivell singular una mestra o un mestre pot generar amb la seva actuació, aquesta visió de l'empremta personal s'allunya dels projectes col·lectius d'escola en els que la pràctica docent hauria d'estar inscrita.

Finalment, cal comentar que hi ha latent una expectativa del que suposa fer de mestres en les diferents etapes que també explicita un possible perill: la invisibilitat, el no ser, no aparèixer en el

**Mestres i  
alumnes  
coprotagonistes  
a l'escola**

**Les i els  
mestres  
implicats no  
només són  
recordats sinó  
que ells també  
recorden al seu  
alumnat**

---

<sup>47</sup> Es vol recordar que les dades van ser recollides durant el curs 2009/10 d'inici dels estudis de grau a la UVic.



record com el gran mal al que poden quedar exposats. La mediocritat es paga amb l'oblit i aquesta, com ja s'ha comentat anteriorment, no és una possibilitat que es plantegin. Que parlin de tu, que pensin en tu, que et recordin encara que sigui malament, sembla ser una expectativa latent, malgrat ser equivocada, per fer de mestres. En la formació inicial caldria trencar amb certes imatges de com construir una imatge adequada de la pròpia identitat docent.

**Millor ser  
bo/bona o  
mal/mala  
docent que  
mediocre**

### 6.2.2 El sistema recompensa a mestres i penalitza a l'alumnat

Quan Pennac (2008:232) escriu: "(...) ¿saps quina és la diferència entre un professor i una eina?¿No? El mal professor no es pot reparar", sembla que faci una afirmació injusta, però quan l'argumentació de l'autor ens porta pels carrerons de la seva biografia escolar farcida de males experiències com a alumne, es comprèn la duresa de l'afirmació. Certament, el sistema escolar hauria de posar sobre la taula perquè hi ha una manifesta incapacitat institucional per foragitar al mal professorat i en canvi li és relativament fàcil expulsar-ne l'alumnat.

**S'expulsa més al  
mal alumnat  
que al mal  
professorat**

La descripció amb amargor que han fet de certes males pràctiques docents viscudes, també deixa clar que són conscients que entren en una professió on és molt probable que trobin en actiu a males i mals professors, perquè d'aquests *sempre n'hi ha*.

**Resignació  
respecte futurs  
i futures  
companyes de  
professió**

Saben diferenciar entre una bona pràctica i una que no ho és, entre mestres vocacionals i altres que hi són per una qüestió de diners. I també han interpretat que hi ha males pràctiques que són

molt evidents, i que altres no ho són tant perquè hi ha “llops disfressats de xai”. I que aquests són les i els docents que fan més mal. La seva invisibilitat en el sistema escolar permet la seva coexistència amb professorat ètic a nivell professional.

A més, han reconegut l'existència d'un problema no resolt en l'àmbit laboral: també s'aprèn amb el mal professorat, s'aprèn “gràcies a” però també “malgrat” els i les mestres. Els informes sobre l'estat de l'educació (PISA) inclouen molts més indicadors de resultats que de processos i si se sap ortografia, i per tant no es fan faltes, aquest és un resultat comptabilitzat com a un èxit del sistema educatiu, però el procés seguit per a l'obtenció d'aquest resultat i el preu emocional que s'ha pagat per assolir-lo no apareix en cap estadística comparativa.

No es pot acabar de jutjar de forma definitiva i inequívoca a les persones que han estat descrites com a males docents perquè no sabem les intencions que guiaven la seva actuació Martínez (2010). És possible que una bona intenció a l'hora d'actuar a nivell professional no sempre comporti una pràctica afortunada, com tampoc una bona pràctica viscuda pot provenir d'una bona intenció. És a dir, no sempre s'obtenen bons resultats tenint bones intencions com a mestres, o com dèiem, fins i tot mestres amb una baixa qualificació ètica poden portar a resultats “accidentalment” bons.

No es pot saber, de la lectura dels textos, la veritable intenció inicial d'aquelles i aquells mestres per actuar com ho feien, i quina era la seva consciència ètica, però la reiteració de determinades conductes són les que han portat a ser descrites i descrits com a referents de bones i males pràctiques. Aquests són elements que

**S'aprèn  
“gràcies a”  
però també  
“malgrat”  
certs o certes  
mestres**

**Una mala  
pràctica no  
sempre és  
resultat d'una  
mala intenció  
docent, però la  
reiteració  
pot ser-ne un  
indicador**

són essencials recollir per afrontar-los durant la formació inicial.

### 6.2.3 La impunitat dels *docentats*

Un altre element que apareix com a assumit és l'existència d'aquests espais que s'han titulat com a docentats. I el que és més curiós al respecte: no s'ha observat, en els textos analitzats, que importés a aquest professorat tenir mala imatge. De fet, hi ha textos que relaten certa inconsciència de mala professionalitat, altres relaten indiferència, però en altres queda clara la consciència de la mala praxis. Com bé descriu Martínez (2008) en aquests casos ens trobem davant d'una situació d'abús exercida des d'una relació desigual que atorga poder i autoritat a l'adult respecte l'infant.

Hi ha quatre aspectes metodològics que recorden negativament de les seves antigues i antics professors. Mantenir una rutina de repetició constant del model d'impartició de la docència a l'estil "tradicional" és una d'elles, així com no aconseguir que els i les motivessin per assistir a l'aula. Una tercera que recorden de manera molt crítica és el fet que el professorat mantingués una relació desigual amb l'alumnat i apliqués diferències de criteri que es traduïen en diferències de tracte. Finalment, recorden negativament que com a docents no aconseguissin tenir un determinat "control" de l'aula.

Anar a classes rutinàries i que no aconseguís motivar l'alumnat són les dues qüestions en les que els nois s'han expressat amb més insistència. En aquest sentit, encara que moltes noies també ho han expressat, sembla ser que el model d'escola "tradicional"

**El *docentat*:  
espai de poder  
i autoritat  
imposada**

**Característiques  
de les males  
pràctiques:  
rutina,  
falta de  
motivació,  
diferència de  
tracte,  
falta de control  
del grup**

deixa major impacte en el record dels nois, que no accepten assumir el paper d'obediència que aquest model portava implícit.

En la línia del que esmentava Pennac, De la Herrán i González (2002) atribueixen la mala praxis docent a la ocurrència, o coocurrència, d'una d'aquestes dues tipologies d'errors: o bé un mal saber *fer* (errors tècnics), o bé un mal saber *ser* (errors egòtics). Aquests autors situen en aquesta última categoria entre el 75% i el 85% dels errors docents més habituals. Si atenem a les argumentacions expressades en els textos analitzats en aquesta recerca, les dades realment confirmarien que el problema del professorat del seu passat escolar està en els seus errors egòtics, en un mal saber ser, en una manca de saber mostrar-se en un entorn emocional.

En definitiva, hi ha una acceptació resignada que es trobaran professorat dolent a les escoles, com no hi ha cara sense creu. En tot cas, no es pot concebre que la llibertat docent és un terreny inabastable on cadascú decideix on és el límit, sinó que com afirma Gimeno Sacristán (2010) cal un cert consens perquè no tot val. De tota manera, en els relats hi ha una certa resignació respecte la consideració de l'existència de límits en la realitat escolar ja que la seva experiència els ha mostrat que, malgrat hagin mecanismes de control que actuen en casos extrems, un docent o una docent té possibilitats d'actuació independent de la resta de mestres en el centre, i no passa "res".

**Tipologia  
d'errors més  
expressada:  
errors egòtics**

**Falta de  
mecanismes  
de control**

#### **6.2.4 Una professió femenina**

Degut a que l'explicitació del sexe només s'ha fet en femení al llarg

de tots els textos, podem suposar algunes qüestions, com la constatació de la feminització de les etapes d'educació obligatòria (inclosa la secundària ja que les referències masculines hi són absents), cosa que afavoreix quantitativament l'exemplificació de casos amb dones com a protagonistes. Però també planteja la possibilitat de que són justament els models femenins els que aporten les respostes educatives que requereixen infants i joves durant la seva educació, cosa que plantejaria la valoració d'aquestes pràctiques com un veritable saber fer femení.

Els nois futurs mestres recorden amb grat les relacions afectives i critiquen les relacions distants, l'exercici de la jerarquia com a poder a l'aula. Sembla que, per part dels nois, hagi certa voluntat de moviment des del model de gènere tradicional cap al model femení, ja que reconeixen haver viscut molt bones pràctiques docents amb dones, i reproduir la seva manera de fer pot implicar allunyar-se del rol atribuït al seu gènere. Recordem que amb paraules d'aquests futurs mestres, tan masculí com femení, voldrien ser també objecte de record per part de l'alumnat que en el futur estarà sota la seva responsabilitat, i això significa reproduir certes pràctiques de relació que han estat atribuïdes al sexe femení.

Les mestres i els mestres estan formats aparentment de manera igual a les facultats d'educació i escoles de mestres. No obstant això no és suficient perquè no garanteix la superació d'un model reproductor de les diferències de gènere que pot romandre en el substrat si no es visibletza. Per tant, és imprescindible afrontar la formació inicial i la consciència d'identitat de gènere per després incidir en la formació dels infants.

**Feminització en les etapes d'educació obligatòria**

**Els models femenins com a models de bon *savoir faire***

**Els nois futurs mestres reconeixen la pràctica docent femenina**

**Cal la visibletació i la consciència de gènere per la pràctica de la professió**

### 6.2.5 L'experiència de ser alumnes per ser mestres

Fer introspecció en el propi passat, d'aquestes futures i futurs mestres, ha posat sobre la taula alguns aspectes que, de forma inconscient, estaven en el fons de la decisió de convertir-se en mestres. Tenim tendència a repetir aquelles experiències que ens produeixen plaer només per poder reviure novament aquesta sensació: un bon cafè o te, pujar cims, repetir llocs de vacances, i un llarg etcètera en serien exemples prou eloqüents. Per què no, seguint aquest mateix criteri, dedicar-se a una professió que com a testimoni (alumna o alumne) es recorda de manera plaent.

Flores (2009) parla dels primers anys d'inserció a la docència i és significativa la conclusió que realitza resultant del contrast entre el desig/imaginari abans d'exercir i la realitat de la pràctica docent: estar en contacte amb la professió durant un període tan llarg com és el de l'escolarització afecta a la seva manera d'entendre l'ensenyament i la seva futura acció com a mestres.

No obstant cal recordar que la voluntat resilient d'algunes i alguns, que els ha fet pensar en la professió "malgrat" el professorat els van sotmetre a dures proves de resistència que han exemplificat amb metodologies docents rutinàries, baixa implicació en general i tracte distant. Així doncs, es fa difícil saber què empeny a una persona a emprendre el camí de ser docent, però s'asseguren més vocacions amb bones experiències.

Fa pensar que en el record de l'alumnat que està aprenent a fer de mestres, hi ha la imatge de professionals que si s'han apropiat de mesures de flexibilitat (Marcelo y Vaillant, 2009), la seva actuació docent correspon més a aquella esperada i desitjada, mentre que en aquelles i aquells en qui la immobilitat i desajust amb les noves

**L'experiència  
viscuda és la  
plataforma  
des d'on es  
construeix la  
imatge de la  
professió**

**La resiliència  
com a  
estratègia de  
superació de les  
males  
experiències  
viscudes**

demandes és més elevada, el resultat és una valoració i record negatiu de la seva actuació.

Apareix la idea que l'aprenentatge ha de ser permanent i durant tota la vida, exigeix que aquelles i aquelles professionals que es relacionen amb el tram de l'educació obligatòria interioritzin per a elles i ells mateixos aquesta pràctica, que actualitzin les formes d'ensenyar, que s'amarin dels nous corrents pedagògics i psicològics i dels resultats dels diferents estudis i investigacions que es puguin realitzar al respecte; que utilitzin les eines de la investigació-acció, de la reflexió sobre la pròpia pràctica per avançar en la qualitat de la pròpia actuació docent i en la millora qualitativa que, de retruc, rep tot el sistema educatiu. La caducitat dels sabers ha de ser l'impuls per afavorir la voluntat de voler aprendre més i millor, i més quan es té la responsabilitat educativa del 100% de la població.

La identitat professional que estan construint aquestes futures i futurs mestres està íntimament lligada a la representació mental que roman en ells d'aquesta professió després d'estar en contacte amb unes dotzenes de docents en la seva trajectòria estudiantil.

El record d'algunes accions, paraules, mirades o simples gestos els fan pensar que manifestant aquestes qualitats que per a ells i elles van ser importants -tant com per recordar molts anys després- s'assegura l'èxit professional amb el seu futur alumnat.

No obstant això, algunes d'aquestes representacions responen a una visió totalment idealitzada, estereotipada i esbiaixada de la vida laboral real d'aquests docents. La identitat professional que construeixen cadascun i cadascuna d'ells, a més, és particular i totalment subjectiva si atenem a que dues persones amb un

**Cal una  
actualització  
i formació  
permanent  
per actuar  
de forma  
responsable**

**La identitat  
professional està  
subjacent a la  
representació  
mental  
construïda  
abans d'arribar  
a la formació  
inicial**

mateix mestre o mestra poden descriure dues experiències no només diferents sinó fins i tot antagòniques.

Sigui com sigui, la socialització escolar també inclou l'aprenentatge de pràctiques i rols, i no només com a estudiants sinó com a futurs i futures mestres. És desitjable transformar aquest conjunt d'aprenentatges incorporats de manera totalment informal en saber estructurat i estructurant en la seva futura pràctica professional.

**L'escola com a eina de socialització per alumnes i també per mestres**

### **6.2.6 Fer de mestres? De professores o professors?**

Tal i com expressen clarament en les seves reflexions, hi ha una pregunta latent que no acaben de formular mai: per què canvia tant la relació de les mestres i els mestres d'educació infantil fins a secundària si fan la mateixa tasca? Cal realment un canvi en el nom?

No s'acaba d'entendre i de fet és una reclamació constant que fer-se "grans" no significa que hagi de canviar les qualitats personals de les mestres i els mestres. En tot cas, es tracta d'adequar les professionals a l'edat corresponent, però no de canviar la qualitat de la relació. Sembla ser, però, que denoten un canvi radical en aquest sentit a mesura que es va avançant en el sistema educatiu.

Probablement és un testimoni que no es pot deixar caure i que planteja que les qualitats personals i les professionals s'alimenten mútuament i es necessiten per garantir una qualitat en l'educació.

Totes aquestes discontinuïtats laborals observades en la funció docent en funció dels trams educatius reverteix en discontinuïtats

**Una única professió: docència**

**Discontinuitats professionals en funció del tram educatiu**



educatives. Les diferències d'entorn on es realitza l'acció docent no poden generar diferències qualitatives a nivell pedagògic que no puguin ser atribuïbles només a la maduració dels infants, i aquests aspectes cal treballar-los específicament en la formació inicial.

### 6.3 Les interpel·lacions a la formació inicial

Una vegada reconegudes les experiències viscudes, quin paper poden tenir en la seva formació? Aquesta és una pregunta a la que porta tot el procés d'investigació que s'ha desplegat en aquest informe.

Obviar la rellevància del pensament docent que està en construcció, des del primer dia que entren a la Facultat d'Educació per formar-se, seria un greu error. Sovint es pensa que, de forma més o menys directa, l'aprofundiment en les diverses competències que desplega el nou pla d'estudis de Mestres a partir del treball en les diferents assignatures és suficient per garantir la idoneïtat dels perfils docents finalitzada la formació inicial. Malgrat aquesta és una afirmació relativament certa, hi ha una esclatxa de dubte que queda pendent i que aquesta recerca pretenia visibilitzar: quina consciència real tenen les futures i futurs mestres sobre els seus propis implícits i fins quin punt el pas per la formació ha garantit la construcció, la reconstrucció o fins i tot, la deconstrucció sobre aquestes idees prèvies.

El que queda manifest, després de l'anàlisi del contingut de les seves reflexions, és que les assignatures ajuden a fer aquests

**Ja hi ha  
pensament  
docent construït  
abans d'iniciar  
la formació  
inicial**

**Les assignatures:  
espais de (re)(de)  
construcció de  
sabers però  
també de  
consciència  
professional**

processos. Cal explicitar, però, el seu pensament en construcció ja que la superació de les diferents propostes d'avaluació que les diferents assignatures a la universitat es proposen no necessàriament porten a la consciència professional. No és estrany trobar exemples de persones que es manifesten molt rebeques a acceptar determinades propostes innovadores a nivell docent, presentades en el marc de la tasca de les assignatures en el Grau de Mestres, perquè són considerades isolades i pròpies de personalitats docents molt particulars, de manera que no es plantegen que siguin models a tenir en compte per la seva pràctica futura. Prenen força, en aquest sentit, les pràctiques *viscudes* en primera persona davant les pràctiques *explicades*. Aquest és un repte pendent de la formació inicial.

Reptes n'hi ha d'altres. El currículum per competències a les escoles també obliga a aquestes futures generacions a desprendre's d'una determinada d'ensenyar, per facilitar l'aprenentatge en l'alumnat, que s'allunya de la manera com elles i ells han après com a escolars. Les competències docents que hauran de desplegar en el futur a l'escola són molt diferents, en alguns casos, de les que han vist posades en escena durant el seu procés d'escolarització. En canvi, en el seu imaginari fan referència constantment a un perfil de mestres, també en les bones pràctiques professionals, que no reflecteix aquestes noves funcions que requereix el docent del segle XXI (Carmen, 2000; Fundació Jaume Bofill, 2006; Fernández Enguita, 2008; Moreno, 2011).

Així mateix, les necessitats educatives dels infants han canviat, i molt, en els últims 10/15 anys. Aquestes futures generacions de mestres han conviscut a l'aula amb nens i nenes de procedències i

**Capacitat modeladora limitada de la formació front a l'experiència viscuda en primera persona com a escolars**

**Repte: futures generacions de mestres treballant amb currículums de competències**

**Repte: treballar en aules inclusives amb mancances de models viscuts**

necessitats diverses, però no han viscut metodologies diverses per afrontar aquestes noves situacions. Han estat espectadores i espectadors de la difícil adequació dels programes curriculars en aules inclusives i han conviscut amb la difícil integració de les noves tecnologies a l'aula fruit d'un entorn cada vegada més immers en la societat de la informació. Però no han viscut suficientment amb models de resposta a totes aquestes necessitats i aquest és un aprenentatge que cal construir des de la formació inicial.

**de pràctica  
inclusiva o  
d'integració de  
les noves  
tecnologies a  
nivell didàctic**

#### **6.4 Consideracions finals**

La metodologia de la recerca, basada en l'anàlisi de contingut a partir de textos autobiogràfics ha permès entrar en una part desconeguda en els estudis habituals sobre el professorat. Espero haver contribuït, modestament, a millorar el coneixement d'aquests estudis amb les biografies d'aquesta recerca que com Knowles (2004) expressa poden ser essencials per entendre com transformen les seves experiències prèvies amb pràctiques a l'aula.

Sóc conscient que queden encara moltes preguntes per respondre, i comparteixo amb Korthagen (2010:95) la seva preocupació pel tipus de formació que s'està oferint en els plans d'estudis de Mestres: "Puede ser importante para los profesores llegar a ser conscientes de sus cualidades esenciales para poder utilizarlas de forma más intencionada y sistemática. Está claro que esto conduce a una visión del proceso de formación del profesorado más orientada a la persona que el enfoque basado en las competencias, el cual a menudo se basa en listas fijadas de competencias". No sembla que s'estiguin incorporant aquestes qualitats des de la universitat amb la nova configuració dels Graus.

La coherència no és una qualitat objectiva sinó un punt de vista afirmat o negat per algú com ens recorda Perrenoud (2010), i amb qui es comparteix la idea que la universitat no necessàriament és un lloc de predomini de la coherència, per exemple, en els criteris per la formació del professorat. El que voldrien des dels rectorats de les universitats no sempre coincideix amb els deganats d'educació, ni tan sols hi ha criteris compartits entre el professorat que comparteix docència en una mateixa titulació, ni entre aquest i el professorat en actiu a les escoles. Caldria començar a buscar alguns punts de coherència per enfortir l'acció docent del futur professorat.

S'ha arribat al final de la investigació. Han estat molts els elements que ens han acompanyat fins arribar a aquest punt i final. O punt i seguit? Queden encara massa elements per descobrir, per investigar, com per poder dir que aquesta recerca ha finalitzat, però s'ha tingut la voluntat de conèixer el pensament docent d'una part del futur professorat que, en molt poc temps, treballarà a les escoles per una educació millor. Qui són o com són no s'ha acabat d'esbrinar. Però s'ha invocat al seu record, i amb això, comprendre de si trencaran amb les pràctiques viscudes o les reproduiran, en el camí que seguiran com a futures i futurs docents.

Si atenem a la preocupació que tenen i han tingut els estudis sobre el col·lectiu docent, s'ha de reconèixer que aquesta recerca està situada en una problemàtica històrica com bé recordava Tort (1997) a l'inici del curs acadèmic 1997/98 a la UVic.

*“Per això també en aquests darrers vint anys, els estudis sobre l'evolució de les professions en general i de la professió docent en particular han insistit en el fet que aquesta no s'adquireix de cop sinó que es desplega progressivament mitjançant una formació que s'ha d'integrar en l'itinerari biogràfic de la persona i vincular-se més a una evolució global de la professionalitat que no pas a una simple millora de determinades competències. Per les mateixes raons, l'al·lusió a unes qualitats ideals de mestre, a unes característiques que el docent ha de tenir (amplitud de coneixements, capacitat d'observació, de reflexió i d'anàlisi, destresa metodològica, equilibri personal, capacitat de diàleg, preocupació pel treball intel·lectual, sentit crític) no té gaire sentit si aquestes qualitats no se situen en el marc de la problemàtica professional i en el context específic de la pràctica educativa en tant que pràctica social”. (Tort, 1997).*

El catàleg de “qualitats ideals” que Tort esmenta han aparegut d’una o altra manera en els textos, però queda pendent com des de la formació inicial –que inclou la pràctica a les escoles- s’aconsegueix que no sigui un èxit individual assolir-lo, sinó que l’èxit sigui obtenir-lo per posar-lo al servei de la millora de l’escola i, subsidiàriament, de l’entorn social.

Tanmateix, es pot dir que de deu anys ençà s’ha millorat pel que fa al coneixement que es té del professorat. Les circumstàncies canviant del context polític i social dels últims anys, fa difícil esbrinar les motivacions, expectatives i ideals que aquest té. El pas de “viure” l’escola en un moment tan influent com és l’etapa infantil i juvenil es converteix en una eina culturitzant, conformadora d’un determinat *sentir la professió*, de construir la cultura professional i la identitat docent mentre es construeix la personal. I és per aquest motiu que estudis com el present poden ser il·lustratius de la realitat de part d’aquests i aquestes mestres que estarà a les aules properament.





**[7. Repensar la feina feta i  
orientar la feina futura]**





## 7 Repensar la feina feta i orientar la feina futura

Aprendre  
que res no acaba si dintre meu abans no acaba,  
que el sol no es pon sense tornada si en el teu cor esclata l'alba,  
aprendre que l'esperança és mentida si no hi ha cada dia un esforç pel nou demà,  
aprendre a estimar-se la vida quan la vida fa mal.  
(*Aprendre*, Lluís Llach, 1984)

**E**scau acabar aquesta recerca fent un repàs d'aquells aprenentatges realitzats i comentar alguns dels temes que han quedat descartats, pendents o que són reptes de futur.

Si començo pels aprenentatges realitzats, i com a simple constatació, he de dir que aprendre, he après, i molt.

Primer de tot, perquè fer aquest treball m'ha suposat fer un esforç per acotar. Jo que sóc persona d'obrir i ampliar, la pròpia recerca m'ha anat obligant a centrar l'atenció en alguns aspectes i descartar-ne d'altres, malgrat em sentís incòmoda una i altra vegada amb les decisions a prendre. Tanmateix, posar límits és potser la tasca de la qual em queda molt per aprendre encara.

Centrar la mirada en un aspecte que de manera intuïtiva havia detectat que tenia el seu interès, m'ha permès aprendre a valorar més, si cal, la tasca realitzada pels i per les estudiants en tota la seva magnitud.

He après a tenir molta paciència, que m'ha ajudat a ser constant en la tasca i a tirar endavant malgrat estigués saturada. Però també he après humilitat: mai sents prou recompensa per l'esforç realitzat, però potser perquè tampoc no has fet prou bé la tasca que t'havies plantejat, ni que les decisions que has pres hagin set les més adequades.

He après força sobre ser realista. El què es pot fer, es fa, el que no, no, però sobretot, el que es fa ha de tenir sentit. Aquesta obvietat gairebé fa mal d'ulls escriure-la (i llegir-la) però el procés investigador no sempre deriva en realisme. He après a destriar quina

temàtica pot resultar d'interès i pot ajudar a millorar, des de la humilitat que comentava, el propi objecte/subjecte d'estudi. En aquest cas, la formació inicial de mestres.

I també m'he trobat davant la meva pròpia limitació envers el coneixement, els sabers necessaris per desplegar adequadament la investigació. Mai se'n sap prou però potser el procés investigador és el que et reclama en més mesura la incorporació constant de bagatge teòric i pràctic. Aquest aprenentatge és agraït però molt dur.

He fet encara més consciència de la gran distància que a vegades separa el pensament, el món de les idees, del braç i la mà que les acaba transformant en text escrit. Passar del què penses al procés transformador de l'escriptura és un dels aprenentatges més difícils i dels que encara tinc molt camí per recórrer, però és necessari si vols realment sentir el teu propi pensament i vols apropiat-te'n el sentit "Al escribir se retienen las palabras, se hacen propias, sujetas a ritmo, selladas por el dominio humano de quien así las maneja (...) se halla liberación y perdurabilidad" (Zambrano, 2000:36-37). Aconseguir escriure allò que vols dir no sempre és un procés que el guïï la coherència. Tot i que més que aprendre, podria dir que he "patit" l'aprenentatge de que l'escriptura, entesa com a reflex del pensament investigador, no és fàcil.

I què dir sobre l'aprenentatge de la metodologia qualitativa? He fet un pas de gegant respecte el que sabia. La meva formació ha estat bàsicament en metodologies quantitatives, i en la majoria de recerques anteriors a aquesta, el predomini era d'un tractament de les dades a nivell quantitatiu. Malgrat havia fet petites entrades a l'anàlisi qualitativa, aquesta és la primera recerca fonamentada exclusivament en una anàlisi qualitativa de les dades i en tot cas, només hi ha alguna referència breu a dades quantificades. Això m'ha obligat a canviar la manera de treballar amb taules a partir de l'SPSS a treballar amb textos i a utilitzar programes d'anàlisi qualitativa com l'Atlas.ti i a seguir cursos de formació sobre aquesta temàtica, altrament molt interessants.

He de reconèixer, però, una cosa que encara no he après: ser sintètica, i això queda palès amb l'extensió del treball. No és aquesta una virtut que podria atribuir-me. De tota manera, i sense voler justificar-me, he de dir que la quantitat d'informació que he tingut a

disposició per treballar tampoc m'ha facilitat millorar en aquest aspecte. Ho poso en el calaix de temes pendents.

Faltaria a la veritat si digués que estic plenament satisfeta del treball realitzat, perquè miri on miri (segurament per la meua dificultat per acotar) només veig que possibilitats de continuïtat i d'aprofundiment en qualsevol de les temàtiques que han anat apareixent en el fil argumental de l'anàlisi de contingut, com per exemple, la relació entre l'experiència escolar amb diferents tipologies de mestres i el rendiment acadèmic; la imatge de la professió en relació a les pràctiques tutelades durant la formació inicial; o la relació de la identitat personal amb la identitat professional, entre molts d'altres.

També hi ha aspectes que haurien ajudat a entendre l'imaginari que reproduïen, com és el fet d'analitzar els missatges dels mitjans de comunicació en relació a la imatge que transmeten de docent. Haguera estat interessant recollir-ho com un dels referents però la seva magnitud i complexitat ho feien inviable i sobrepassava les limitacions que aquest propi treball també implica.

S'ha intentat deixar clar quin és el procés de presa de decisions que s'ha anat fent, però aquesta és una part que considero que també es podria millorar. Segurament en el tema de la codificació, utilitzar un sistema de jutges, per exemple, haguera afavorit una millor consistència al sistema de codis final.

La metodologia qualitativa m'ha introduït en una gestió diferent de les dades. Per elaborar les argumentacions explicatives del que s'ha observat en els textos no només ha estat imprescindible elaborar el sistema de codificació i categorització, sinó que constantment he hagut de fer-me els meus propis documents comparant els textos de noies i nois i comparant les categories a nivell visual per poder donar sentit a les idees de quaranta-set persones en textos fragmentats en tres blocs diferents i d'una llargada considerable. Això em porta al punt següent.

Potser algú pot discutir sobre si calia agafar tots els textos de les persones matriculades a l'assignatura o només els d'algunes d'elles. En aquest sentit, només voldria comentar que

no es buscava representativitat sinó que es volia donar visibilitat a les múltiples maneres d'haver viscut la professió com a escolars, malgrat després convergeixin en temàtiques comunes.

Quedar-se en la descripció i en fer un corol·lari final dels temes latents pot resultar insuficient. Aquest treball de recerca es podria completar fent una proposta d'intervenció a la facultat per treballar des de les diferents assignatures, i des del vessant teòric però també des del pràctic, amb les implicacions de fer explícit el seu pensament docent.

Deixo aquí el testimoni per si hi ha algú que vulgui continuar, qui sap si potser jo mateixa....



## **[8. Bibliografia i webgrafia]**



## 8 Bibliografia i webgrafia

### 8.1 Bibliografia

- ABAD, M. L. (2002). *Género y educación: La escuela coeducativa*. Barcelona: Graó.
- ALCOVERRO, C. (2009). "Fer de mestre", a *Escola Catalana*, 44(461), 4-5.
- ALDANA, C. (2009). *Educar es educar con entusiasmo*. Guatemala: Ed. Piedra Santa.
- ANGULO, J. F.; BARQUÍN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, Á. I. (1999). *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- APPLE, M. W. (1989). *Maestros y textos: Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós.
- ARAGON, M. [et al.] (comps.). (2006). *Les dones d'ensenyament de CCOO*. Barcelona: Federació d'Ensenyament de CCOO.
- AA.VV. (2011). *Mestres d'Osona, 30 anys després. Relats de la primera promoció*. Vic: Eumo.
- AA.VV. (2003). *Perfil del docente en el siglo XXI*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. Subdirección General de Formación del Profesorado.
- "Avui alumnes, demà Mestres" (1995), a *Interaula: Butlletí de les escoles catalanes de mestres* (1987; 1998). Vic:Eumo, 23, 1.
- BABBIE, E. R. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. México, D.F.: International Thomson.
- BARÁ, J. I RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (coords.) (2010). *Gènere i inserció laboral del col·lectiu universitari*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- BARBERÀ, E. (2004). *Psicología y género*. Madrid: Pearson Educación.
- BENEJAM, P. (2005). "Una reflexió sobre educació i algunes experiències", a Benejam, P. [et al]. *Mirades al segle XXI*. Vic: Eumo, 81-126.
- BENEJAM, P. (1986). *La formación de maestros: Una propuesta alternativa*. Barcelona: Laia.
- BESALÚ, X.; FALGÀS, M.; GODOY, J. I ROMERO, A. (eds.) (2007). *Mestres del segle XXI: Competents, ben formades, justes = Mestres del segle XXI: Competents, ben formats, justos*. Girona: CCG Edicions.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J., Y FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.

- BUTT, R.; RAYMOND, D.; MCCUE, G. Y YAMAGISHI, L. "La autobiografía colaborativa y la voz del profesorado", a GOODSON, IVOR F. (ed.). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro, 2004, 99-148.
- CABALLERO, Z. (2001). *Aulas de colores y sueños: La cotidianidad en las escuelas multiculturales*. Barcelona: Octaedro.
- CAPDEVILA, R. (2007). "Els anys de la por", a Masanés, C. (2007). *Estimat mestre*. Badalona: Ara Llibres, 62-71.
- CARBONELL I SEBARROJA, J. (2008). *Una educación para mañana*. Barcelona: Octaedro.
- CARBONELL I SEBARROJA, J. [et al.] (1987). *Els grans autors i l'escola*. Vic: Eumo.
- CARMEN, L. M. D. (2000). *Simposi sobre la formació inicial dels professionals de l'educació = Simposio sobre la formación inicial de los profesionales de la educación*. Girona: Servei de Publicacions de la Universitat de Girona.
- CATALÀ, A. V. Y GARCÍA, E. (1989). *¿Qué quieres hacer de mayor? o la transición desde la coeducación*. Valencia: Institut Valencià de la Dona, D.L.
- CELA, J. (2011). *Tu m'aprens: Memòria i oblit d'un aprenent de mestre*. Barcelona: Graó.
- CELA, J. (2001). *Calaix de mestre*. Barcelona: Rosa Sensat.
- CELA, J., PALOU, J. (2004). *Va de mestres: Carta als mestres que comencen*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2005). *Participación educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- COOK, T. D., ÁLVAREZ, J. M. Y REICHARDT, C. S. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- CONTRERAS, J. "Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal", a *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2) (2010), 61-81.
- CORTADA, E. (2006). *Ser mestra a la catalunya del segle XIX: L'escola pública com a espai professional transgressor*. Lleida: Pagès.
- DANE, F. C. (1997). *Mètodes de recerca*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- DARLING, J. & GLENDINNING, A. (1996). *Gender matters in schools. Pupils and teachers*. London: Cassell.
- DAY, C. (2006). *Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid : Narcea Ediciones.
- DE ZULUETA, L. Y ROBLES, V. (2006). *El ideal en la educación: Ensayos pedagógicos y otros textos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- DELORS, J. [et al.] (1996). *Educació: Hi ha un tresor amagat a dins: Informe per a la UNESCO de la comissió internacional sobre educació per al segle XXI*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya.
- Diccionario de las Ciencias de la Educación*. (1983) Vol.I i Vol.II. Madrid: Ed. Santillana.



- ELLIOT, J. "El "estudio de la enseñanza y del aprendizaje": una forma globalizadora de investigación del profesorado", a *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2) (2010), 223-242.
- Enciclopèdia Universal Catalana*. (1997). Barcelona: Planeta DeAgostini.
- ESCUADERO, J. M. "La selección y la evaluación del profesorado", a *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2) (2010), 201-221.
- ESSOMBA, M. (2007) "Profesionales de la educación críticos en una sociedad después de la modernidad", a Pérez Gómez, Á. I. [et al.](2007). *Profesorado y otros profesionales de la educación: Alternativas para un sistema escolar democrático*. Barcelona: Octaedro, 77-120.
- ESTEVE, J.M. (1998). "La aventura de ser maestro". A: *Cuadernos de pedagogía: Revista mensual de educación*, núm.266, febrero, 46-50.
- FABRA, P. (1986). *Diccionari general de la llengua catalana*. Barcelona: EDHASA.
- FATSINI, E. (2011). "D'alumnes a mestres. El procés d'escolarització com a procés d'identificació docent", a III Congrés Internacional de Noves Tendències en la Formació Permanent del Professorat. Barcelona, 5, 6 i 7 Setembre.
- FATSINI, E. (2008). "La incertidumbre del querer ser", a *Entretejiendo saberes*. I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Sevilla, 25, 26 i 27 Juny.
- FATSINI, E. (1998). *L'itinerari laboral dels titulats com a Mestres. Proposta de qüestionari pel seguiment de la vida laboral dels mestres que han obtingut el seu títol a l'Escola Universitària de Mestres de Vic*. Bellaterra: Doctorat en Pedagogia Aplicada a la Universitat Autònoma de Barcelona.
- FATSINI, E. (1996). *El perfil de l'estudiant de magisteri i les seves expectatives laborals*. Bellaterra: Doctorat en Pedagogia Aplicada a la Universitat Autònoma de Barcelona.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. "La professió docent avui. Algunes reflexions i suggeriments", a Martínez, M. (2008). *El professorat i el sistema educatiu català: Propostes per al debat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, Annex 5, 309-334.
- FERNÁNDEZ, R.; VAILLANT, D.; RICHARD, M.; AJA, M.; MORA, M. Y FERNÁNDEZ, J.C. (2003). *El perfil del profesorado del siglo XXI [diversos articles]*. Madrid: Fórum Europeo de Administradores de la Educación.
- FLORES, M<sup>a</sup> A. "La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones", a Marcelo, C. (2009). *El profesorado principiante: Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro, 59-98.
- FORTIN, M. (1999). *El proceso de investigación: De la concepción a la realización*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, D.F.: Siglo XXI.

- FUNDACIÓ JAUME BOFILL. (2006). *El paper crucial del professorat: Atraure, preparar i mantenir professors de qualitat : OECD, OCDE polítiques d'educació i de formació*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- GABILONDO, Á. (2009). "El buen maestro", a *Tendencias Pedagógicas* (14), 59-62.
- GARCÍA, M.; CALVO, A. Y SUSINOS, T. (eds.) (2008). *Las mujeres cambian la educación. Investigar la escuela, relatar la experiencia*. Madrid: Narcea.
- GILBERT, R. (1983). *¿Quién es bueno para enseñar?: Problemas de la formación de los docentes*. Barcelona: Gedisa.
- GIMENO SACRISTÁN, J. "La carrera profesional para el profesorado", a *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2) (2010), 243-260.
- GOODSON, I. (1992). *Studying teacher's lives*. New York: Teachers College Press.
- GOODSON, I. Y SÁNCHEZ, A. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- GUIART, R.; CARRILLO, I.; FATSINI, E. I PRAT, P. (2009) *Característiques dels models de gènere de les i els adolescents*. Informe de Recerca. Document no publicat. Institut Català de les Dones. Expedient: U-28/O8.
- HERRÁN, A. D. L. (2009). "Estadios de Evolución Docente", a *Tendencias Pedagógicas* (14), 375-415.
- HERRÁN, A. D. L. Y GONZÁLEZ, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Editorial Universitas.
- IMBERNÓN, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- JOSÉ, S. (2007). "Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas", a *Revista de Educación*, 287-306.
- KINCHELOE, J. L. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- KNOWLES, G.J. "Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia: ilustraciones a partir de estudios de caso, a GOODSON, I.F. (ed.). (2004) *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro, 149-206.
- KOEN, L.; FREE, D.; NADINE, E.; JOHAN, V. & JAMES, A. A. (2009). "Development of the self-regulated learning teacher belief scale", a *European Journal of Psychology of Education*, 24(1), 79-96.
- KORNBLIT, A.L. (coord.) (2007). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Ed. Biblos, 2na ed.
- KORTHAGEN, F.A. J. "La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado", a *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2) (2010), 83-101

- KORTHAGEN, F.A. J. "In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education", a *Teaching and Teacher Education*, Volume 20, Issue 1, January 2004, 77-97.
- LOMAS, C. (2007). "¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad", a *Revista de Educación*, 342. Enero-abril 2007, 83-101.
- LOMAS, C. (comp.) (2004). *Los chicos también lloran: Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós.
- LURI, G. (2008). *L'escola contra el món: L'optimisme és possible*. Barcelona: La Campana.
- LUZURIAGA, L. (2001). *Diccionario de pedagogía*. Buenos Aires: Ed. Losada, 3ra ed.
- MARCELO, C. (2009). *El profesorado principiante: Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- MARCELO, C. (dtor.) (1996). *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MARCELO, C., y VAILLANT, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?*. Madrid: Narcea.
- MARCHESI, Á. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes: Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARTÍN, L. y GÓMEZ, C. "Lenguaje, identidades de género y educación", a LOMAS, C. (comp.) (2004). *Los chicos también lloran: Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós, 81-112.
- MARTÍNEZ, M. (2008). *El professorat i el sistema educatiu català: Propostes per al debat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- MARTÍNEZ, E. (2010). *Ética profesional de los profesores*. Bilbao: Desclee de Brower.
- MASANÉS, C. (2007). *Estimat mestre*. Badalona: Ara Llibres.
- MASJUAN, J. M. (1974). *Els mestres de Catalunya*. Barcelona : Nova Terra.
- MASJUAN, J. M. (1972). *Estudio sociológico sobre los maestros de Cataluña*. Barcelona: s.n.
- MEDINA, J. L. (2006). *La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- MONÉS, J. (1987). *Diccionari abreujat d'educació*. Barcelona: Graó.
- MORENO, A. (2011). "Las nuevas competencias para el profesor el siglo XXI", a Consejo Escolar del Estado. *Participación Educativa*, 16, marzo, 8-30.
- NIETO, S. (2006). *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo*. Barcelona: Octaedro.
- NUTHALL, G. (2004). "Relating classroom teaching to student learning: A critical analysis of why research has failed to bridge the theory-practice gap.", a *Harvard Educational Review*, 74(3), 273-306.

- ÒMNIUM CULTURAL. (1984). *Escola catalana: Publicació de la delegació d'ensenyament català d'omnium cultural*. Barcelona: Omnium Cultural.
- PEDRÓ, F. (2008). *El professorat de Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- PENNAC, D. (2008). *Mal d'escola*. Barcelona: Empúries.
- PÉREZ GÓMEZ, Á. I. "Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre", a *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2) (2010a), 17-36.
- PÉREZ GÓMEZ, Á. I. "Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes", a *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2) (2010b), 37-60.
- PÉREZ GÓMEZ, Á. I. (2007). *Profesorado y otros profesionales de la educación: Alternativas para un sistema escolar democrático*. Barcelona: Octaedro.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- PUJADAS, J.J (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: CIS.
- QUIVY, R. Y VAN CAPMENHOUDT, L. (2001). *Manual de investigación en ciencias sociales*. México: Limusa.
- REGÀS, R. (2007). "L'exili o l'anti-escola", a Masanés, C. (2007). *Estimat mestre*. Badalona: Ara Llibres, 36-43.
- RIBA, C. (2007). *La metodologia qualitativa en l'estudi del comportament*. Barcelona: Editorial UOC.
- RIGO, A. I GENESCÀ, G. (2000). *Tesis i treballs. Aspectes formals*. Vic: Eumo.
- RODRÍGUEZ, G., GIL, J., Y GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- ROVIRA, M. I TOMÉ, A. (1993). *L'ensenyament, una professió femenina?*. Bellaterra: Institut de Ciències de l'Educació Universitat Autònoma de Barcelona.
- SAAVEDRA R., M. S. (2001). *Diccionario de Pedagogía*. México: Editorial Pax.
- SÁINZ, M. & ECCLES, J. (2011). "Self-concept of computer and math ability: Gender implications across time and within ICT studies", a *Journal of Vocational Behavior*, doi:10.1016/j.jvb.2011.08.005 (article in press).
- SÁINZ, M.; MENESES, J.; PRAT, P. Y FATSINI, E. (2009). "Las estudiantes de secundaria ante los estudios de Informática y Telecomunicaciones", a XI Congreso Nacional de Psicología Social. Universidad Rovira i Virgili. Tarragona, 1, 2 i 3 octubre.
- SALGUEIRO, A.Mª (1998). *Saber docente y práctica cotidiana: Un estudio etnográfico*. Barcelona: Octaedro.
- SANTOS GUERRA, M.Á. "La formación del profesorado en las instituciones que aprenden", a *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2) (2010), 175-200.

- SUBIRATS, M. Y BRULLET, C. (1992). *Rosa y azul: La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- SUBIRATS, M. Y TOMÉ, A. (2007). *Balones fuera: Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.
- SUSINOS, T. Y PARRILLA, M<sup>a</sup>A. (2008). “Dar la voz en la investigación inclusiva. debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo”, a *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 6(2), 157-171.
- TIANA, A. (2011). “Un nuevo código deontológico para la profesión docente”, a Consejo Escolar del Estado. *Participación Educativa*, 16, marzo, 39-48.
- TORT, A. (1997). “El professorat en el laberint educatiu”. Lliçó inaugural del curs 1997-1998 de la Universitat de Vic, a *Memòria 1996-1997*. Vic: Estudis Universitaris de Vic. Universitat de Vic, EUMO.
- TREPAT, C. Y ALCOBERRO, A. (1995). *Catalunya contemporània: Ciències socials: 2on cicle ESO: Crèdit variable*. Barcelona: Barcanova.
- TRIBÓ, G. (2008). *Formació i professionalització del professorat de secundària a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- TRINIDAD, A.; CARRERO, V. Y SORIANO, R. M<sup>a</sup>. (2006). *Teoría fundamentada “Grounded Theory”. La construcción de la teoría a través del anàlisis interpretacional*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- VV.AA. “Formació inicial de mestres; la necessitat d’una llicenciatura”, a Carmen, L. M. d. (2000). *Simposi sobre la formació inicial dels professionals de l’educació =Simposio sobre la formación inicial de los profesionales de la educación*. Girona: Servei de Publicacions de la Universitat de Girona, 38-40.
- VERA, J.; SANCHIDRIÁN, C.; JOVER, G.; GARCÍA, J.; PÉREZ, Á. I.; MARTÍNEZ, M. (et al.) (2010). *José manuel esteve, en el recuerdo [diversos articles]*. Barcelona: Fontalba.
- VILLA, A. (1985). *Un modelo de profesor ideal: Multidimensionalidad del modelo del profesor ideal y condicionantes estructurales que lo determinan: Estudio empírico en una muestra de alumnos de 8º de EGB de vizcaya*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- WALKER, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.
- ZAMBRANO, M. (2000). *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza.

## 8.2 Webgrafia

*Compromís ètic del professorat* [en línia]. Barcelona: FMRP <[http://mrp.cat/images/stories/codietic/Compromiseticiprofessorat\\_maig2011.pdf](http://mrp.cat/images/stories/codietic/Compromiseticiprofessorat_maig2011.pdf)>. [Consulta: 15 de juny de 2011].

*Diccionario de la Real Academia Española*. [en línia]. <<http://buscon.rae.es/drael/>>. [Consulta: 21 abr. 2011].

*Enciclopèdia catalana* [en línia]. <[www.enciclopedia.cat](http://www.enciclopedia.cat)> [Consulta: 21 abr. 2011].

*Enciclopedia Espasa* [en línia]. <<http://espasa.planetasaber.com/default.asp?1303408542>>. [Consulta: 21 abr. 2011].

FATSINI, E. (2010). "Futuros maestros y maestras recordando docentes de su pasado escolar. Apuntes para la mejora de su formación inicial". A: Angulo, J.F. y Torres, J. (coords.). *Selección, desarrollo profesional y carrera docente*, Mesa 12. I Congreso Internacional: Reinventar la profesión docente. Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y la incertidumbre. Màlaga 8, 9 i 10 Novembre, 77-90. <<http://www.doe.uma.es/repository/fileDownloader?rfname=812a636e-bb4447ec-838b-f2a27cfa8d89.pdf>>.

FATSINI, E. (2006). "La coeducación en el imaginario de los futuros maestros y maestras: una aproximación crítica al papel de la formación inicial". A: Gil, A. (coord.). *Mujeres jóvenes: ¿Los nuevos feminismos?*. II Congreso Estatal de la Fundación Isonomía (FIIO) para la igualdad de oportunidades sobre igualdad entre mujeres y hombres. Castelló, 14, 15 i 16 Setembre de 2005, 197- 201. <<http://isonomia.uji.es/docs/mj.pdf>>.

HERNÁNDEZ, F., SANCHO, J.M<sup>a</sup> Y RIVAS, J.I. (coords.) (2011). *Historias de vida en educación: biografías en contexto*. Barcelona: Universitat de Barcelona, ESBRINA – RECERCA. Núm.4, <<http://hdl.handle.net/2445/15323>>.

NELLO, A. (2006). *Vers un codi d'ètica docent a l'ensenyament obligatori*. Universitat Ramon Llull, Càtedra Ethos. <<http://ethos.url.edu/categories/Biblioteca/>> .

*Pacte Nacional per a l'Educació*. (2006). Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació. <[http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/doc\\_23762990\\_1.pdf](http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/doc_23762990_1.pdf)>.



**[Annex 1]**





## Annex 1

CURS 09-10

TREBALL sobre la lectura d'un LLIBRE

Temes 1 i 2

Proposta de reflexió a partir de la lectura del llibre:

Cela, J.; Palou, J. *Va de mestres. Carta als mestres que comencen*.  
Barcelona: Rosa Sensat, 2004.

### Guió de treball:

- 1) Lectura individual
- 2) Debat oral a classe de varis capítols del llibre (3 blocs de lectura)
  - no resumir els continguts
  - analitzar les idees clau
  - ampliar amb la recerca dels referents que hi apareixen de forma explícita (si s'escau)
  - relacionar, ampliar amb altres referents
- 3) Treball virtual en grup sobre un tema (fòrum al campus virtual)
  - cadascú aporta al fòrum una part
  - síntesi de grup i presentació oral a classe (format lliure)

Participar en el fòrum a nivell individual dins del grup fent aportacions sobre:

- a) Quines són les idees més rellevants que presenten els autors sobre el tema que t'ha tocat (fer referència a pàgines concretes del llibre). Una aportació mínima. Codi: "Idea X".
- b) Buscar informació sobre la temàtica en llibres, revistes pedagògiques, etc., i en base a aquesta altra informació, fer una síntesi final. Cada membre del grup de treball haurà de fer aquesta recerca i aportació al fòrum. Una aportació mínima. Codi: "Recerca X".
- c) Contestar a altres persones del grup a partir del que han expressat en sigui en l'apartat a) o el b) . Una aportació mínima. Codi: "Contesta X".

### **Condicions de participació al fòrum**

- Es respectarà l'aportació de les altres persones del grup i només podrà ser rebutada amb arguments, dades, informació complementària, etc.
- Només en cas de sorgir algun problema la professora intervindrà per moderar el fòrum.
- Qualsevol de les aportacions que es faran al fòrum hauran de tenir la deguda correcció ortogràfica, estilística, etc. que li correspon, i el to dels missatges no podrà menystenir les aportacions d'altres membres del fòrum.
- S'han d'aportar arguments i no opinions.

**Avaluació individual participació.** FÒRUM VIRTUAL VA DE MESTRES. Es centrarà en el compliment de les normes de participació en el fòrum en totes les seves fases.

#### 4) Presentació oral en grup

- exposició oral a l'aula sobre el tema treballat
- obligatòria la presència de totes les persones del grup

**Avaluació grupal oral.** Es centrarà en la capacitat d'anàlisi i d'aprofundiment en el tema, així com de síntesi de les idees principals. Es pot escollir el format de presentació a l'aula.

#### 5) Reflexió individual final

- síntesi final personal
  - 1) Explicar un exemple de la pròpia infància que faci referència a un **bon/a mestre/a**. Caldrà fer constar de quin curs es tractava, si era home o dona, si es tenia informació prèvia d'aquella persona abans de tenir-la com a mestre o mestra, les característiques de l'escola (pública/privada, rural/ordinària...). **Argumentar i justificar el perquè ho era**, tenint en compte les **aportacions que els autors** fan en el llibre.
  - 2) Explicar un exemple de la pròpia infància que faci referència a un **mal/a mestre/a**. Caldrà fer constar de quin curs es tractava, si era home o dona, si es tenia informació prèvia d'aquella persona abans de tenir-la com a mestre o mestra, les característiques de l'escola (pública/privada, rural/ordinària...). **Argumentar i**

**justificar el perquè ho era**, tenint en compte les **aportacions que els autors** fan en el llibre de forma transversal.

- 3) Anàlisi del teu procés d'escolarització (infantil, primària i secundària) i les similituds i diferències que pots establir amb el que has pogut llegir al llibre respecte la teva experiència com a alumne o alumna.
- 4) Quins aspectes has après o has modificat la manera de veure'ls després de la lectura i debats (presencials i virtuals)?

***Avaluació individual escrita.*** FÒRUM VIRTUAL PERSONAL. Es centrarà en la capacitat d'establir relacions entre les aportacions dels autors en el llibre i la pròpia experiència. Portafolis personal.





**[Annex 2]**



## Annex 2

### NO POT SER MESTRE QUI...

No sabem quins requisits ha de tenir una persona per fer de mestre; en canvi, sabem molt bé quins són els que no ha de tenir mai. Es tracta de qüestions que se situen fora de qualsevol debat, perquè no es pot sotmetre a la lògica de la raó allò que pertany a territoris més subtils de la condició humana.

- No pot ser mestre qui creu en la superioritat dels uns per sobre dels altres, per raó de raça, de sexe, de condició social...
- No pot ser mestre qui no se sent responsable de cada un dels infants que arriben a l'escola.
- No pot ser mestre qui no confia en les capacitats de cada individu.
- No pot ser mestre qui no creu en la necessitat d'un futur més just, més decent.
- No pot ser mestre qui davant de les situacions conflictives no concep altra alternativa que l'exclusió.

Els arguments no són la millor manera de defensar aquests requisits que cal exigir als futurs mestres. Per fonamentar-los hem de remetre'ns a experiències concretes; és per això que us recomanem tornar a veure la pel·lícula *Ça commence aujourd'hui* per aprendre de nou que l'escola esmorteix la crueltat del món però no l'evita, per tornar a pensar en el sentit de les paraules finals, quan el mestre manifesta:

Hi ha coses que mai no es destruïran. Són a la carn. Parlen. Són a la terra. Una gran quantitat de pedres apilades una a una per les mans de l'avi, del pare. Tota la seva paciència acumulada va resistir la pluja, l'horitzó, tot fent petites piles de nit per retenir la llum de la lluna, per dreçar-se, per inventar-se muntanyes i jugar amb el trineu i creure que assoleixes els estels. Això és el que explicarem als nostres fills, els direm que va ser dur, però que els nostres pares van ser uns senyors i que això és el que hem heretat d'ells: una gran quantitat de pedres i el coratge per apilar-les.

La feina de mestre és una qüestió d'ètica. La feina de mestre és una qüestió d'art. Una gran científica que era a la vegada una gran mestra –parlem d'Angeleta Ferrer– ja assegurava que la feina del mestre té més a veure amb l'art que amb la ciència, tot i que la ciència com anirem veient és molt necessària.





# [Índex de Figures]



---

## Índex de figures

<b>Figura 1.</b> El procés d'investigació en la recerca.....	30
<b>Figura 2.</b> Rols socials teòrics per al treball de camp.....	31
<b>Figura 3.</b> Rols del treball de camp segons el grau d'aportació de dades.....	32
<b>Figura 4.</b> Model inicial d'interpretació de les competències docents.....	39
<b>Figura 5.</b> Fonts dels referents escollits sobre les funcions de les i dels mestres.....	65
<b>Figura 6.</b> Carreres per sexes.....	113
<b>Figura 7.</b> Competències professionals específiques de la funció docent.....	117
<b>Figura 8.</b> Competències docents expressades per mestres durant la seva formació inicial a la universitat .....	227





## [Índex de Taules]



## Índex de taules

<b>Taula 1.</b> Fases de la metodologia qualitativa compartides en aquesta recerca.....	36
<b>Taula 2.</b> Correspondència de codis i categories en el component contextual (bona/mala docència).....	42
<b>Taula 3.</b> Correspondència de codis i categories en el component contextual (procés escolarització).....	44
<b>Taula 4.</b> Correspondència de codis i categories en el component epistemològic, científic (bona/mala docència).....	45
<b>Taula 5.</b> Correspondència de codis i categories en el component epistemològic, científic (procés escolarització).....	46
<b>Taula 6.</b> Correspondència de codis i categories en el component pedagògic, didàctic (bona/mala docència).....	47
<b>Taula 7.</b> Correspondència de codis i categories en el component pedagògic, didàctic (procés escolarització).....	48
<b>Taula 8.</b> Correspondència de codis i categories en el component pràctic (bona/mala docència).....	49
<b>Taula 9.</b> Correspondència de codis i categories en el component emocional, personal (bona/mala docència).....	50
<b>Taula 10.</b> Correspondència de codis i categories en el component emocional, personal (procés escolarització).....	52
<b>Taula 11.</b> Correspondència de codis i categories en el component emocional, relacional (bona/mala docència).....	53
<b>Taula 12.</b> Correspondència de codis i categories en el component emocional, relacional (procés escolarització).....	55
<b>Taula 13.</b> Correspondència de codis i categories en el component reflexiu, professionalitzador (bona/mala docència).....	56
<b>Taula 14.</b> Correspondència de codis i categories en el component reflexiu, professionalitzador (procés escolarització).....	58
<b>Taula 15.</b> Fonts d'informació de diccionaris i enciclopèdies d'àmbit general.....	68

<b>Taula 16.</b> Fonts d'informació de diccionaris i enciclopèdies especialitzades de l'àmbit educatiu.....	73
<b>Taula 17.</b> Síntesi de les fonts d'informació genèriques i especialitzades.....	76
<b>Taula 18.</b> Síntesi quantitativa de les aportacions de les lleis d'educació.....	79
<b>Taula 19.</b> Comparativa de les funcions del professorat a les lleis d'educació.....	86
<b>Taula 20.</b> Síntesi de les aportacions de la LEC a la definició de la funció docent.....	90
<b>Taula 21.</b> Nivell de satisfacció per la professió, en relació al gènere i àmbits professionals.....	110
<b>Taula 22.</b> Comparativa de la mitjana de guanys salarials de dones i homes mestres.....	111
<b>Taula 23.</b> Àmbits competencials genèrics d'un professor.....	115
<b>Taula 24.</b> Distribució de les persones participants en funció de la tipologia escolar.....	127
<b>Taula 25.</b> Distribució per nivells educatius recordats.....	130
<b>Taula 26.</b> Distribució per sexe del professorat recordat i en funció de la seva acció docent.....	133
<b>Taula 27.</b> Distribució en funció de l'àrea recordada.....	137
<b>Taula 28.</b> Coincidències i divergències entre els textos i els referents generalistes.....	235





# [Índex de Gràfiques]



## Índex de gràfiques

<b>Gràfica 1.</b> Satisfacció en relació a les diferents funcions professionals.....	108
<b>Gràfica 2.</b> Satisfacció en relació a l'activitat docent.....	109



Cada loco con su tema,  
que contra gustos no hay disputas:  
artefactos, bestias, hombres y mujeres,  
cada uno es como es,  
cada quién es cada cual  
y baja las escaleras como quiere.

Pero, puestos a escoger, soy partidario  
de las voces de la calle  
más que del diccionario,  
me privan más los barrios  
que el centro de la ciudad  
y los artesanos más que la factoría,  
la razón que la fuerza,  
el instinto que la urbanidad  
y un siux más que el Séptimo de Caballería.

Prefiero los caminos a las fronteras  
y una mariposa al Rockefeller Center  
y el farero de Capdepera<sup>1</sup>  
al ex-vigía de Occidente.

Prefiero querer a poder,  
palpar a pisar,  
ganar a perder,  
besar a reñir,  
bailar a desfilar  
y disfrutar a medir.

Prefiero volar a correr,  
hacer a pensar,  
amar a querer,  
tomar a pedir.  
Que antes que nada soy  
partidario de vivir.

Y cada loco con su tema,  
que contra gustos no hay ni puede haber  
disputas:  
artefactos, bestias, hombres y mujeres,  
cada uno es como es,  
cada quién es cada cual  
y baja las escaleras como quiere.

Pero, puestos a escoger, prefiero  
un buen polvo a un rapapolvo

y un bombero a un bombardero,  
crecer a sentar cabeza, prefiero  
la carne al metal  
y las ventanas a las ventanillas,  
un lunar de tu cara  
a la Pinacoteca Nacional  
y la revolución a las pesadillas.

Prefiero, el tiempo al oro,  
la vida al sueño,  
el perro al collar,  
las nueces al ruido  
y al sabio por conocer  
a los locos conocidos.

Prefiero, querer a poder,  
palpar a pisar,  
ganar a perder,  
besar a reñir,  
bailar a desfilar  
y disfrutar a medir.

Prefiero volar a correr,  
hacer a pensar,  
amar a querer,  
tomar a pedir.  
Que antes que nada soy  
partidario de vivir.

*(Cada loco con su tema,  
Joan Manel Serrat, 1983)*













**Esther Fatsini i Matheu**

*Programa de Doctorat*

*Educació inclusiva i atenció socioeducativa al llarg del cicle vital*

**UVIC**

Universitat de Vic  
Facultat d'Educació