



Universitat de Lleida

“Resignificant” la formació inicial de mestres: l'aprenentatge com a projecte vital

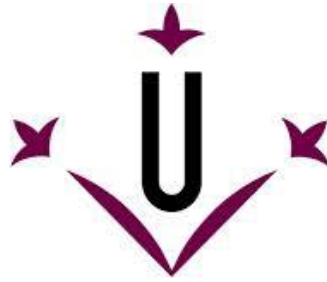
Irene López Secanell

<http://hdl.handle.net/10803/401718>

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



Universitat de Lleida

Tesi Doctoral

“RESIGNIFICANT” LA FORMACIÓ INICIAL DE MESTRES: L’APRENENTATGE COM A PROJECTE VITAL

Irene López Secanell

Memòria presentada per optar al grau de

Doctor per la Universitat de Lleida

(Programa de Doctorat en Educació, Societat i Qualitat de
Vida)

Director/a :

Glòria Jové Monclús/tutora i Quim Bonastra Tolós

Lleida, 7 de novembre de 2016

Agraïments

Un dia una amiga em va parlar de la sincronicitat. Es veu que una experiència sincrònica arriba a la nostra vida quan menys ho esperem i sovint, si sabem estar atents, poden canviar les direccions de la nostra vida i influir en els nostres pensaments. Des d'una conversació, trobades aparentment fortuïtes o un simple cafè... tot ens passa per aprendre i alhora, per entendre PER A QUÈ algunes persones han arribat a la nostra vida. Aquesta tesi és fruit de sincronicitats amb persones que en algun moment han decidit acompanyar-me en la construcció del meu projecte vital.

Gràcies Glòria per despertar la meva creativitat entorn de l'art, per compartir amb mi la teva energia i les teves "sincronicitats", per creure en mi en tot moment i per ajudar-me a creure i desenvolupar el meu projecte vital.

Gràcies Quim per enriquir-me amb els teus coneixements i per aportar-me una nova mirada cap als espais, els territoris, els paisatges... Gràcies a tu ja no puc concebre el cos i el moviment desvinculats de la geografia.

Gràcies a tu Gina, per voler acceptar amb mi el repte de voler escriure una tesi a quatre mans i encara més, per acceptar el repte de formar part del meu projecte vital. T'agraeixo que hagi volgut compartir amb mi tant els bons com els mals moments, així com totes aquelles converses que s'acabaven convertint en moments on deixar volar la nostra imaginació cap a un futur professional que segur que arribarà. Seguirem construint i complint nous somnis! També gràcies al Joan per formar part de les nostres escenes de "nits d'opera" i per ajudar a posar ordre al nostre caos.

Gràcies als meus companys: Caren, Johanna, Mireia, Dani...qui des d'un principi han caminat al meu cantó i amb qui he compartit viatges, converses, reflexions... que sempre m'han ajudat a millorar com a mestra i com a persona.

Gràcies als meus pares, per confiar en mi, per donar-me suport en tot moment i, sobretot, per acompanyar-me en l'aventura de construir el meu projecte vital. No exagero si afirmo que aquesta tesi no hagués sigut possible sense vosaltres.

I també gràcies a tu, per ajudar-me a descobrir el món de les sensacions, dels cossos de l'experiència i per ensenyar-me a viure la meva vida amb autenticitat, d'acord amb el meu coneixement i consciència, en llibertat, amb profunda integritat i dignitat.

NOTES:

Al llarg de la investigació s'evita l'ús de la duplicitat de gènere per tal d'evitar qualsevol tipus de discriminació.

0. INTRODUCCIÓ.....	10
1. PRIMER BLOC.....	15
1.1. CAPÍTOL 1: DISSENY METODOLÒGIC DE LA INVESTIGACIÓ.....	16
1.1.1. <i>Plantejament del problema</i>	16
1.1.2. <i>Objectius</i>	17
1.1.3. <i>Referents teòrics</i>	18
1.1.3.1. L'aprenentatge entorn a l'art contemporani.....	18
1.1.3.2. Esdevenir mestra-investigadora i investigadora-mestra: La Investigació-acció	19
1.1.3.3. Relats autobiogràfics	20
1.1.4. <i>Paradigma</i>	21
1.1.5. <i>Metodologia</i>	24
1.1.5.1. Recerca col·laborativa.....	24
1.1.5.2. Narració autobiogràfica.....	25
1.1.6. <i>Recollida i tractament de les dades</i>	26
1.1.6.1. Primer bloc. Fase quantitativa: Recollida d'informació	28
1.1.6.1.1. Anàlisi documental	28
1.1.6.1.2. Enquestes.....	29
1.1.6.1.2.1. Elaboració de l'enquesta.....	29
1.1.6.1.3. Anàlisi de la informació	31
1.1.6.2. Segon bloc. Fase qualitativa: Recollida d'informació	33
1.1.6.2.1. Entrevistes	33
1.1.6.2.1.1. Entrevista biogràfica semiestructurada	34
1.1.6.2.1.1.1. Model d'entrevista utilitzat	35
1.1.6.2.1.1.2. Fases de realització de l'entrevista	35
1.1.6.2.1.1.3. Selecció dels entrevistats.....	36
1.1.6.2.1.1.4. Duració de les entrevistes.....	37
1.1.6.2.1.1.5. Transcripció de les entrevistes	37
1.1.6.2.2. Relats autobiogràfics	37
1.1.6.2.3. Anàlisi de la informació	37
1.1.6.3. La mostra.....	38
1.1.6.3.1. Descripció de la mostra	39
1.1.6.3.1.1. Gènere de la mostra	39
1.1.6.3.1.2. Lloc de naixement i residència	41
1.1.6.3.1.3. Situació laboral i formació.....	43
1.2. CAPÍTOL 2: PAISATGES D'ANTECEDENTS.....	46
1.2.1. <i>Ground zero</i>	48
1.2.2. <i>The road to emmaus</i>	51
1.2.3. <i>Dust road in west australia</i>	53
1.2.4. <i>Fukushima</i>	56
1.2.5. <i>New York</i>	61
1.2.6. <i>Lizart Rock</i>	63
1.2.7. <i>Meteorite Crater</i>	65
1.2.8. <i>Panoràmica dels antecedents</i>	68
1.3. CAPÍTOL 3: SINCRONITZANT FILS I RIZOMES	70
1.3.1. <i>El nostre compromís social</i>	71
1.3.2. <i>Aprendre entorn de l'art contemporani</i>	73
1.3.3. <i>Els relats autobiogràfics: formant-nos com a mestres reflexivo-creatives i crítiques</i>	74
1.3.4. <i>Formació de les investigadores</i>	83
1.4. CAPÍTOL 4: RASTRES, ROSTRES, RESTES.....	84
1.4.1. <i>Materials de construcció</i>	89
1.4.1.1. Metodologia	89

1.4.1.2.	Organització universitària.....	110
1.4.1.3.	Competències del professorat	115
1.4.1.4.	Actituds de l'estudiant.....	119
1.4.2.	<i>Tones de rastres</i>	122
2.	SEGON BLOC	126
2.1.	CAPÍTOL 5: EL COS DE L'EXPERIÈNCIA	127
	<i>PRIMER ENCOUNTER: EGOpensante</i>	142
2.1.1.	<i>Fase d'exploració</i>	142
2.1.1.1.	Egolactantes: Família plural.....	145
	<i>SEGON ENCOUNTER:TRANSmetent les dades de Melanix</i>	159
2.1.2.	<i>Fase de cristal·lització</i>	159
2.1.2.1.	Els espais que ens configuren	163
2.1.2.2.	Radiografi(art)-me	167
2.1.3.	<i>TERCER ENCOUNTER: TRANSgredint el pensament Fase d'especificació</i>	171
2.1.3.1.	Formant-nos com a professionals reflexivo-creatius i crítics	179
	<i>QUART ENCOUNTER: TRANSitar la plaça pública</i>	196
2.1.4.	<i>Fase de realització</i>	196
2.1.4.1.	Construint les bases del meu projecte vital.....	197
2.1.5.	<i>Discussió dels resultats</i>	214
2.2.	CAPÍTOL 6: TRIANGULACIÓ DE DADES	219
2.2.1.	<i>Triangulant dades, fils i rizomes</i>	220
2.2.2.	<i>Resultats de la triangulació de dades</i>	227
2.3.	CAPÍTOL 7: CONCLUSIONS	231
3.	REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	241
4.	ANNEXOS	254

ACRÒNIMS

UdL: Universitat de Lleida

TFG: Treball Final de Grau

PCEII: Processos i Contextos Educatius II

FEPTS: Facultat d'Educació, Psicologia i Treball Social

TFM: Treball Final de Màster

MEI: Màster en Educació Inclusiva

GEP: Grau en Educació Primària

RESUM

La investigació realitzada té la finalitat d'oferir una visió àmplia de la realitat de la formació inicial de mestres de la Facultat d'Educació, Psicologia i Treball Social de la Universitat de Lleida, escoltant les diferents veus dels mestres implicats per tal de conèixer i comprendre la visió que tenen dels seus estudis i així mostrar quines són les condicions que han facilitat a alguns d'aquests connectar amb el projecte vital.

Partint d'una recerca col·laborativa, es desenvolupa el primer bloc de la tesi, el qual té l'objectiu de conèixer i analitzar les veus dels mestres de les promocions del 1993-1994 fins al 2012-2013 (de l'especialitat d'Educació Especial i de la primera promoció del Grau d'Educació Primària) per evidenciar quina concepció tenen sobre els estudis rebuts i contrastar-ho amb com les investigacions afirmen que ha de ser la formació inicial de mestres del segle XXI.

El segon bloc de la investigació es desenvolupa a través d'una narració autobiogràfica individual que permet detectar i analitzar quines són les condicions de la formació inicial de mestres que han facilitat als mestres que actualment no exerceixen a una escola (entre els quals es troba la investigadora d'aquesta tesi) connectar amb el seu projecte vital.

Els resultats obtinguts en aquesta investigació ens conviden a "resignificar" la formació inicial de mestres des dels projectes vitals, la qual cosa ens permetrà comprendre que som éssers que ens formem en el vincle constant entre el coneixement i la vida. Al mateix temps, els resultats també pretenen emmirallar a les escoles per tal que es qüestionin tant la seva cultura de centre com les metodologies i organitzacions que s'hi promouen.

RESUMEN

La investigación realizada tiene la finalidad de ofrecer una visión amplia de la realidad de la formación inicial de maestros de la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social de la Universidad de Lérida, escuchando las diferentes voces de los maestros implicados para conocer y comprender la visión que tienen de sus estudios y así mostrar cuáles son las condiciones que han facilitado a algunos de estos conectar con el proyecto vital.

Partiendo de una investigación colaborativa, se desarrolla el primer bloque de la tesis, el cual tiene el objetivo de conocer y analizar las voces de los maestros de las promociones del 1993-1994 hasta el 2012-2013 (de la especialidad de Educación Especial y de la primera promoción del Grado en Educación Primaria) para evidenciar qué concepción tienen sobre los estudios recibidos y contrastarlo con las investigaciones que afirman cómo debe ser la formación inicial de maestros del siglo XXI.

El segundo bloque de la investigación se desarrolla a través de una narración autobiográfica individual que permite detectar y analizar cuáles son las condiciones de la formación inicial de maestros que han facilitado a los maestros que actualmente no ejercen en una escuela (entre los que se encuentra la investigadora de esta tesis) conectar con su proyecto vital.

Los resultados obtenidos en esta investigación nos invitan a dar una nueva perspectiva a la formación inicial de maestros desde los proyectos vitales, lo que nos permitirá comprender que somos seres que nos formamos en el vínculo constante entre el conocimiento y la vida. Al mismo tiempo, los resultados también pretenden concienciar a las escuelas para que se cuestionen tanto su cultura de centro como las metodologías y organizaciones que se promueven.

ABSTRACT

The current investigation is aimed at offering a wide view of the reality of the schoolteachers' initial training from the Faculty of Education, Psychology and Social Work of University of Lleida. This is done by listening to the different voices of the teachers involved in order to get to know and understand the view they have in relation to their studies and, therefore, show which are the conditions that have made easier for some of them to connect to the vital project.

The first part of the dissertation is developed by a collaborative research, which has the purpose of getting to know and analysing the schoolteachers' voices from the years 1993-1994 to 2012-2013 (speciality of Special Education and the first year of the Grade in Primary Education) so that they demonstrate the idea they have about the studies they received, and of contrasting it with how investigations state that the initial training of the 21st century teachers has to be.

The second part of the investigation is developed by an individual autobiographical writing, which lets detect and analyse which are the conditions of the teachers' initial training that have made easier for the ones who are not currently practising at a school (among which there is the researcher of this dissertation) to connect with their vital project.

The results obtained from this investigation allow us to give a new meaning to the schoolteachers' initial training from the vital projects, which will let us understand that we are human beings who are trained in the continuous bond between knowledge and life. At the same time, the results also expect to make reflect the schools on questioning themselves about both their school culture and methodologies and organizations which are promoted in it.

0. INTRODUCCIÓ

Ningú no arriba a la teva vida per casualitat. Totes les persones que ens rodegen i que interactuen amb nosaltres són allà per fer-nos aprendre i avançar en cada situació. Per aquest motiu, els vincles que establim a partir d'una simple conversa, una relació laboral o d'amistat, ens acaben influenciant en els camins que escollim. Des d'aquesta perspectiva, prenc consciència de com, al llarg de la meva vida, he tingut trobades amb persones que, en el seu moment, no era conscient que m'acompanyarien fins on sóc ara. Dues d'aquestes persones són els mestres d'educació física que em van saber transmetre la seva passió per l'aprenentatge durant l'etapa d'educació primària i de batxillerat científic. La seva manera d'entendre el món de l'esport i de l'educació van despertar el meu interès cap a un món que, en aquell moment, vaig descobrir que m'apassionava. Aquella va ser la raó que em va portar a iniciar el Grau d'Educació Primària¹ amb la finalitat d'acabar sent com aquells mestres que, durant la meva escolarització, em van saber transmetre el seu goig per l'aprenentatge. El que no sabia era que les persones que em trobaria durant els anys següents m'aportarien aprenentatges que canviarien totalment la meva vida.

La decisió de començar la carrera de magisteri va fer que conegués la Georgina Llobet. Ella va decidir estudiar magisteri perquè, quan va acabar la Llicenciatura de Publicitat i Relacions Públiques, va sentir que no encaixava en aquella professió que havia escollit. L'apassionava la creativitat, l'art i el disseny, però l'ofegava la competitivitat que també acompanyava aquesta carrera. A diferència del món publicitari, a ella li apassionava la creativitat, però no li satisfia aquella encarada només a crear bens de consum que servissin servir a la reproducció i expansió del sistema capitalista. En el meu cas, la creativitat era un aspecte que no havia après d'aquells mestres que m'havien influenciat per estudiar magisteri. Des de ben petita, la creativitat era una forma de vida que desenvolupava a través de l'esport, així com a les classes de teatre i belles arts que realitzava fora de l'horari escolar.

Durant el curs 2010-2011, vam tenir una trobada inesperada amb l'assignatura de Processos i Contextos Educatius II². L'equip docent³ de l'assignatura ens proposava viure processos d'aprenentatge que es construïen al voltant de la creativitat, la reflexió i l'art contemporani. Al llarg d'aquesta tesi, s'evidencia com la seva metodologia ens va suposar una nova forma d'entendre els processos d'aprenentatge que estaven en consonància amb els nostres interessos: l'educació i la creativitat. Durant tot el curs vam establir connexions entre conceptes de l'assignatura i les obres d'artistes contemporanis. Aquests processos d'aprenentatge els fèiem

¹ D'ara en endavant sota l'acrònim GEP.

² D'ara en endavant sota l'acrònim PCEII.

³ D'ara en endavant el terme "Equip docent" fa referència a tot aquell professorat que ha format part de l'assignatura d'Aspectes Didàctics i Organitzatius de l'especialitat d'Educació Especial així com de l'assignatura de Processos i Contextos Educatius II del Grau d'Educació Primària i la menció d'Atenció a la diversitat.

visibles a través dels relats autobiogràfics per tal de reflexionar sobre allò que ens passava, allò que vivíem i, alhora, per evidenciar les interaccions que teníem entorn de l'art, la qual cosa ens permetia generar converses des del col·lectiu d'estudiants. Les metodologies i organitzacions que ens feien experimentar eren revolucionàries i innovadores, fet que trencava amb totes aquelles experiències que la majoria de nosaltres havíem viscut durant la nostra escolarització. Dins d'aquestes dinàmiques, vam aprendre a ser conscients de com, des de la universitat, se'ns defensava la necessitat de ser innovadors des de discursos i pràctiques tradicionals a través de Power Points o explicacions unidireccionals on el professor era només un transmissor de coneixement. Davant d'aquest fet, ens vam conscienciar de com els models que rebem durant la nostra escolarització, condicionen les nostres pràctiques. Conseqüentment, la finalitat de l'equip docent de PCEII va facilitar-nos unes condicions d'aprenentatge que ens van permetre aprendre formes innovadores, creatives i distintes de desenvolupar el currículum. Aquestes condicions ens van donar les eines per tal de iniciar la construcció del nostre model docent. Vist en perspectiva, conèixer a l'equip docent va ser un punt clau per comprendre que jo ja no era la mateixa que va entrar a la carrera per ser com aquells mestres d'educació física, sinó que tenia una altra visió de l'educació que em va empoderar a voler cercar un model docent que fos únic i autèntic.

Connectar amb la forma de treball de l'equip docent de PCEII va causar que la nostra relació fos més propera i continués durant el Pràcticum II, el Treball final de Grau, el Màster en Educació Inclusiva⁴, i en l'actualitat, durant aquesta tesi doctoral. Al llarg d'aquests anys, les pràctiques professionals de l'equip docent es seguien caracteritzant per ser distintes, impactants i creatives. Formar part d'aquests processos ens va facilitar formar-nos com a persones reflexivo-creatives i crítiques (D'Angelo,1999), amb la inquietud de voler millorar constantment la nostra pròpia pràctica professional. Després de compartir tots aquells anys, ara necessitàvem fer una parada per comprendre i prendre consciència de tota aquesta formació viscuda.

- Georgina Llobet: diga'm només una cosa, ara que hem acabat els estudis a la universitat, què ha significat per a tu aquesta formació?

- Irene López: jo em quedo amb que he tingut l'oportunitat de viure models diferents que m'han permès canviar la mirada i veure noves formes més creatives d'entendre l'educació. I alhora, crec que un punt clau és que la formació m'ha permès reconnectar amb mi mateixa i descobrir què és allò que m'apassiona, prenent consciència quin és el meu projecte vital i començar a desenvolupar-lo.

⁴ D'ara en endavant sota l'acrònim MEI.

- Georgina Llobet: sí, en el meu cas, aquest procés de connexió el relaciono amb com la formació m'ha facilitat ser més reflexiva i recuperar la creativitat que havia viscut a l'altra carrera per reviu-la des d'una altra perspectiva més humana. Això m'ha permès aplicar-ho a l'escola realitzant pràctiques professionals distintes a les que jo tenia preconcebudes.

En aquest punt va ser quan vam decidir iniciar una tesi col·laborativa per tal de comprendre quines eren les condicions de la formació inicial que havien permès, per una banda, a la investigadora d'aquesta tesi, connectar amb el seu projecte vital, i per l'altra, realitzar pràctiques professionals distintes. Volíem partir d'un exercici d'introspecció que ens permetés millorar com a mestres i que, al mateix temps, servís per emmirallar a tot aquell que volgués posar en pràctica la responsabilitat social que tenim tant com a mestres i, encara més, com a individus socials.

Així doncs, aquest estudi pretén evidenciar quina concepció tenen els mestres formats a la Facultat d'Educació, Psicologia i Treball Social⁵ de la Universitat de Lleida⁶ sobre la formació inicial que han rebut i mostrar quines són les condicions que han facilitat a alguns d'aquests connectar amb el seu projecte vital.

La investigació es presenta en un format d'itinerari cartogràfic on l'art contemporani hi pren un paper rellevant a causa de la influència que aquest ha tingut al llarg de la nostra formació, tal i com veurem més endavant. Per plantejar aquest tipus de format cal entendre els conceptes de "mapa" i "calc" que exposen Deleuze i Guatari (2010). Els autors fan referència al "mapa" com aquell que és "abierto, conectable en todas sus dimensiones, desmontable, alterable, susceptible de recibir constantemente modificaciones. Puede ser roto, alterado, adaptarse a distintos montajes, iniciado por un individuo, un grupo, una formación social" (p. 18). En canvi, el "calc" es contraposa al mapa, perquè aquest representa la reproducció de la còpia. Aquests dos conceptes representen com els nostres models s'han construït com a un "mapa" i no com a un "calc", és a dir, com la formació ens ha permès transformar-nos en mestres productores i no reproductores d'aquells models integrats durant la nostra escolarització. Per tant, entenem aquesta com una oportunitat de "hacer el mapa y no el calco" (p. 17)

Per dur a terme l'itinerari cartogràfic la investigació s'estructura en dos blocs. El primer bloc es formula i es dissenya col·laborativament entre totes dues investigadores, però es redacta de forma individual. Aquest és un recorregut per diferents espais de la FEPTS que es narra entorn

⁵ D'ara en endavant sota l'acrònim FEPTS.

⁶ D'ara en endavant sota l'acrònim UdL.

de les obres d'art contemporani que han estat significatives durant la nostra formació. Aquest primer bloc es divideix en quatre capítols.

El capítol 1 està dedicat al disseny metodològic de la tesi doctoral.

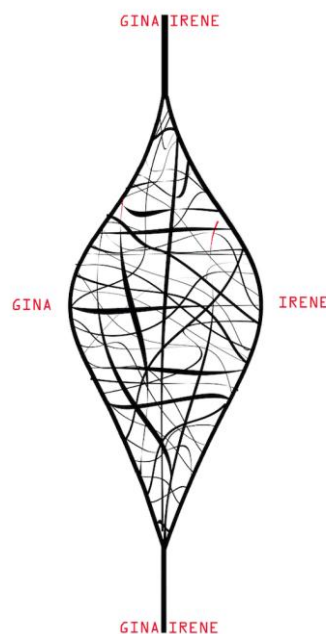
El capítol 2 es mostren els antecedents on podem conèixer l'evolució professional de l'equip docent i que correspon tant al context formatiu de la mostra analitzada com al de les dues investigadores.

El capítol 3 mostra un recorregut per la formació de mestres que les dues investigadores hem compartit al llarg d'aquests anys.

El capítol 4 es recullen els resultats i l'anàlisi extrets de les enquestes realitzades. Aquests punts s'interrelacionen amb diferents investigacions que exposen com han de ser els estudis de magisteri actuals.

El segon bloc segueix amb la idea d'itinerari cartogràfic a través d'una narració escrita de forma individual per cadascuna de les investigadores. Aquest bloc es divideix en tres capítols.

El capítol 5 recull una anàlisi de la formació inicial de mestres de la investigadora d'aquesta tesi. Aquesta anàlisi es duu a terme a través de l'instrument dels relats autobiogràfics de la investigadora (des de l'any 2009 fins al 2013), juntament amb el diari de reflexions (des de l'any 2014 fins al 2016). En la narració s'incorporen fragments de les entrevistes realitzades a tres mestres la formació dels quals els ha permès realitzar pràctiques professionals distintes, per tal d'evidenciar les coincidències i dissidències que existeixen entre les entrevistes i relats autobiogràfics escrits per persones diferents que han compartit un mateix equip docent durant la formació inicial de mestres.



Imatge 1. Esquema procés col·laboratiu.

El capítol 6 se centra en la comparació entre els resultats obtinguts als capítols quart i cinquè, la qual cosa ens permet contrastar els resultats obtinguts al primer i al segon bloc de la tesi.

El capítol 7 recull les conclusions de la investigació. Cal remarcar que aquestes han estat elaborades conjuntament entre totes dues investigadores, malgrat que cadascuna d'elles les ha enfocades als resultats obtinguts en cadascuna de les seves tesis. D'aquesta forma, tanquem un

procés que ha partit d'una anàlisi que s'ha construït en un constant desenvolupament entre la vessant global (el treball col·laboratiu de les investigadores i les veus dels mestres) i la vessant particular (la part individual de cadascuna de les investigadores).

A continuació mostrem un esquema que resumeix els capítols que conformen aquesta investigació:

CAPÍTOLS				
	1	2	3	4
PRIMER BLOC			Formació	
	Disseny metodològic	Antecedents de l'equip docent	acadèmica que han compartit les dues investigadores.	Resultats i anàlisi de les enquestes realitzades.

Taula 1. Estructuració del primer bloc de la tesi

CAPÍTOLS			
	5	6	7
SEGON BLOC			
	Narració autobiogràfica + Anàlisi de les entrevistes	Triangulació de dades entre l'A1, A2 i A3	Conclusions

Taula 2. Estructuració del segon bloc de la tesi

1. PRIMER BLOC

1.1. CAPÍTOL 1: DISSENY METODOLÒGIC DE LA INVESTIGACIÓ

Em trobo al vestíbul de la FEPTS, la qual m'ha acollit durant més de sis anys de la meva formació. Hi predominen les parets blanques que donen un caire de senzillesa i puresa que es complementen amb algunes obres d'art d'artistes lleidatans que s'exposen a les parets. Començo a recórrer aquest espai per tal de descobrir els diferents racons que conformen aquesta investigació.

1.1.1. Plantejament del problema

El plantejament d'aquesta investigació parteix d'una visita a l'exposició *Espècies d'Espais* realitzada al MACBA de Barcelona. Aquesta està basada en l'obra de George Perec, el qual ens mostra diferents espais que, segons el mateix autor, ens defineixen segons l'ús que en fem. Perquè decideixo visitar un museu per iniciar la narració d'aquesta investigació? La meva experiència com estudiant respecte als museus es basava en les tradicionals visites guiades, les quals es complementaven amb dossiers d'activitats que es treballaven posteriorment a l'aula. Aquestes experiències em van condicionar quan el primer dia de l'assignatura de PCEII se'ns va proposar començar la classe a un museu d'art contemporani. La consigna era clara: recórrer el museu per tal d'observar i escriure en una llibreta tots aquells aspectes que ens cridaven l'atenció. A partir de les interaccions amb les obres d'art l'equip docent tenia l'objectiu de que establíssim relacions amb les nostres formes de vida i amb continguts curriculars de diferents matèries del pla d'estudis. Aquest plantejament trencava amb els models que fins al moment havia rebut de l'escola. Havia descobert que l'art era una estratègia que em permetia expandir el coneixement cap a formes distintes de generar aprenentatge des de la col·lectivitat.

Aquella experiència em va suposar un canvi de mirada respecte a l'educació. És a partir d'aquell instant quan en les meves formes d'aprenentatge incorporo les visites als museus com un *leitmotiv* per rebre préstecs de consciència dels artistes contemporanis. L'exposició *Espècies d'espais* del MACBA n'és un exemple. La pròpia organització de l'exposició em recordava a l'arquitectura de la FEPTS: un edifici dividit per espais que estaven conformats per parets blanques que mostraven diferents obres d'art inaccessibles per al públic. Entre les obres, en vaig reconèixer algunes que havíem treballat des del Centre d'Art la Panera, la qual cosa em va permetre iniciar un viatge a través del temps que m'ajudava a "resignificar" els processos d'aprenentatge que anys anteriors havíem treballat entorn d'aquests artistes.

La visita a l'exposició va ser el punt de partida per concretar el fil conductor d'aquesta investigació. Prenem com a referència el text del comissariat (Montornés, 2015) de l'exposició *Espècies d'espais*, el qual és una analogia a l'estructura del nostre estudi. Tal i com aquest

expressa, l'exposició ha de ser compresa com una interpretació lliure que circula en la seva deriva per diversos espais.

La vivència a l'exposició em porta a recuperar una de les preguntes que Perec (2001) es formulava al seu llibre *d'Especies de espacios: ¿Qué significa apropiarse de un lugar?* (p.48). La pregunta em permet replantejar-me com jo habito els llocs i, més concretament, com habito la FEPTS. Aquest interrogant em porta a seguir aprofundir entorn a aquest aspecte i em qüestiono: quins són els meus records dels espais de la facultat? Quins són aquells aprenentatges que recordo de forma significativa? I encara més, quins són aquells aprenentatges que perduren de la meva escolarització? Les respostes venen condicionades per un contrast d'experiències. Per una banda, predominen aquells professors que incoherentment utilitzaven els recursos del Power Point i dels monòlegs per parlar d'innovacions educatives. Per altra banda, persisteixen aquells que creien en els seus models docents i que apostaven per fer-nos vivenciar formes distintes, reflexives, creatives i crítiques d'experimentar l'aprenentatge.

L'exposició em permet iniciar una reflexió entorn a la formació inicial de mestres que he rebut al llarg de cinc anys i, al mateix temps, revisar-la per poder entendre com s'ha ideat el meu model docent. Aquesta revisió em porta a comprendre que al llarg dels anys se m'han propiciat unes condicions d'aprenentatge que m'han permès connectar amb el meu projecte vital. Aquest fet és la motivació per voler iniciar un anàlisi d'altres veus de mestres que també s'han format a la FEPTS per saber què diuen de la seva formació, i alhora, conèixer si existeixen altres casos de mestres que la seva formació també els ha permès connectar amb el seu projecte vital.

1.1.2.Objectius

Aquesta tesi doctoral té la finalitat de mostrar com es concep la formació inicial de mestres de la FEPTS de Lleida a partir de les veus dels mestres formats en la mateixa institució i evidenciar si entre aquests, existeixen casos de mestres que durant la formació han connectat amb el seu projecte vital i analitzar quines condicions ho han facilitat. Per tant, la finalitat es concreta de la següent forma:

- a) Mostrar i analitzar les veus dels estudiants que han rebut la formació inicial de mestres a la FEPTS (promocions del 1993-1994 al 2012-2013) per evidenciar quina concepció en tenen de la formació que han rebut.
- b) Proporcionar quines són les condicions que faciliten connectar amb el projecte vital.

En relació a aquesta finalitat, es concreten **els dos objectius** d'aquest estudi:

Primer objectiu: Conèixer i analitzar els antecedents i la veu dels mestres formats entre

les promocions del 1993-1994 i del 2012-2013 per tal de conèixer quina concepció en tenen de la formació docent i contrastar-ho amb com afirmen les investigacions que ha de ser la formació inicial de mestres del segle XXI.

Segon objectiu: Detectar i analitzar quines condicions de la formació inicial de mestres –la qual permet educar en la diversitat i l’heterogeneïtat– faciliten als mestres que actualment no exerceixen en una escola connectar amb el seu projecte vital.

1.1.3.Referents teòrics

1.1.3.1. *L’aprenentatge entorn a l’art contemporani*

Tal i com s’ha mencionat a anteriorment, la influència que ha tingut l’art contemporani durant la meua formació és una de les raons que em porten a incorporar-lo com a fil conductor d’aquesta investigació.

La metodologia d’aprendre entorn a l’art contemporani és una aposta de l’equip docent per tal d’incorporar a la docència allò que les arts evoquen i provoquen. En aquest cas, l’equip docent ens creava les condicions per viure l’art contemporani com a una experiència (Dewey, 1934), la qual travessa els límits de l’art i ens permet reinterpretar les nostres formes vida. Al mateix temps, la intenció de l’equip docent era formar-nos com a mestres-artistes (Eisner, 2002). En relació a aquesta idea, el mateix autor fa referència a l’artisticitat (artistry) com allò que el docent pot aprendre de les arts per incorporar-ho al món educatiu. Convertir-nos en mestres-artistes ens fa més humans, ens facilita desenvolupar la nostra intel·ligència, desenvolupa la nostra creativitat i sensibilitat i ens ajuda a comprendre l’art lluny de les perspectives i dinàmiques tradicionals.

Com veurem més endavant, formar-me com a mestre-artista és una de les condicions que em va facilitar, per una banda, connectar amb els meus interessos i començar a construir el meu projecte vital i per altra banda, trencar amb tots els models que fins al moment havia rebut durant la meua formació. Tal i com diu O’Sullivan (2006) l’art és un potenciador de possibilitats i de mons possibles que, en el meu cas, m’ha permès aprendre a concebre l’educació des d’una visió més contemporanea. Contemporaneitzar l’educació entorn a l’art m’ha facilitat obrir noves mirades cap a la comprensió de la realitat, transformar les meves formes de pensament i, al mateix temps, tenir la capacitat de relacionar coneixements que en un principi aparentaven no tenir cap relació.

Parlar d’art contemporani exigir fer referència al relat autobiogràfic. Era a través de l’escriptura reflexiva que era capaç de prendre consciència de tots els estímuls que em

proporcionava l'art contemporani i com aquest anava transformant els meus processos d'aprenentatge. L'ús del relat autobiogràfic durant la formació inicial de mestres és una eina potent per tal construir la identitat personal i professional de cada individu a través de processos reflexius, crítics i creatius (Farrero, 2016).

L'experiència amb l'art contemporani durant la meua formació inicial de mestres ha influenciat en la meua identitat docent, la qual cosa em porta a incorporar en aquesta tesi doctoral els llenguatges propis de l'art. Incorporar l'art contemporani en un procés d'investigació em permet realitzar un procés innovador que s'adapta als propis interessos de la investigadora, la qual cosa aporta un caire únic i autèntic a la pròpia narració.

1.1.3.2. *Esdevenir mestra-investigadora i investigadora-mestra: La Investigació-acció*

La responsabilitat social que adopto com a docent m'obliga a incorporar formes d'investigació que em permetin estar constantment millorant la meua pràctica. Segons McNiff (2002) la investigació-acció facilita la revisió i la reconstrucció de la pròpia pràctica professional. És en aquest procés de revisió on les decisions que es van prenent em converteixen en una mestra-investigadora i, alhora, en una investigadora-mestra. Aquest tipus d'investigació permet que el professional es converteixi en un productor de noves teories a partir de la seva pròpia pràctica (McNiff, 2002). Tal i com exposen Whitehead i McNiff (2005) gran part de les investigacions es centren en com i perquè els mestres poden millorar les seves pràctiques. Aquest és un punt essencial, però no sufficient, ja que el que és necessari és mostrar com des de la investigació-acció es pot generar nova teoria.

La necessitat de voler ser una professional que vulgui aportar una educació de qualitat a partir de la investigació per millorar la pràctica docent, és una de les raons que justifiquen que aquesta tesi doctoral estigui plantejada com a un procés d'investigació-acció. Conseqüentment, en aquesta investigació s'han incorporat els cicles d'investigació i acció (Keemmis i McTaggart, 1988): planificació, observació, acció i reflexió per tal de realitzar els diferents anàlisis. Aquest tipus de planejament requereix utilitzar instruments que facilitin el desenvolupament d'aquests cicles. Segons Betrián (2012), els relats autobiogràfics són uns instruments que ens permeten adquirir bases de dades per tal de millorar com a mestres a través de la investigació-acció. Com veurem més endavant, aquesta és una de les raons per les quals els relats autobiogràfics són un marc de referència d'aquesta tesi.

El plantejament d'una tesi doctoral a partir de la investigació-acció enclou partir de la idea de que tan les hipòtesis com els objectius són canviants a causa dels processos d'anàlisi i recerca que es desenvolupen durant el devenir de la investigació. Segons McNiff (2002) la investigació-acció és un procés obert que s'inicia amb una idea que, amb el temps, es va desenvolupant, transformant i prenent nous camins. Aquest enfocament exigeix flexibilitat a l'investigador per tal que aquest pugui estar inventant i reconduint contínuament (Morin, Roger i Domingo, 2003). segons els resultats que van emergint. Aquesta qualitat de l'investigació requereix acceptar la incorporació de la incertesa com a una forma d'investigació. Segons Morin (1999) l'home davant del conjunt d'incerteses en el que es troba immers, és portat cap a noves aventures. En aquesta tesi doctoral, la incertesa emergeix quan s'escolten les veus de la mostra analitzada. Aquest fet implica no tenir un disseny d'investigació previ, sinó a estar pendents de què ens diuen les seves veus per tal de redirigir els objectius d'investigació en relació a aquestes. Segons Morin (2001) la incorporació de la incertesa en els processos d'investigació requereix abandonar els programes, els quals no permeten la innovació, ni la llibertat i no impliquen la revisió i la reflexió (Morin, et al. 2003). En contraposició als programes, l'autor aposta pel mètode com estratègia, com una oportunitat de donar valor a lo imprevist, a la subjectivitat, a la diversitat i a les contrarietats per tal de poder donar resposta als nostres objectius.

1.1.3.3. *Relats autobiogràfics*

El relat autobiogràfic esdevé un instrument de metacsciència dels processos formatius tenint en compte aspectes relacionats amb la identitat, l'ètica i el desenvolupament de la professió docent. Segons Hernández i Rifà (2011), els relats autobiogràfics ens permeten comprendre com les situacions que vivim ens canvien com a individus i, al mateix temps, ens ajuda a prendre consciència de quina és el nostre posicionament respecte a allò que ens passa.

El primer contacte que vaig establir amb els relats autobiogràfics va ser durant el segon curs des de la matèria de PCEII. No obstant això, en aquell moment encara no estava conceptualitzat com a relat autobiogràfic, sinó que fèiem referència a les "històries de vida".⁷ En aquest treball evidenciàvem les connexions que establim entre les obres d'art contemporani i els continguts curriculars i les experiències personals que vivíem durant el curs. Semeshima (2007) fa referència a com la narració autobiogràfica és una oportunitat per establir vincles entre la persona, els continguts curriculars i els plans

⁷ És per aquesta raó que certs paràgrafs dels relats autobiogràfics que s'exposen en aquest estudi, fan referència al concepte "història de vida". En l'actualitat, aquest terme s'ha tornat a definir com a a relat autobiogràfic.

d'estudis, reduint així les distàntes entre la teoria i la pràctica. Per una banda, la finalitat de la història de vida era prendre consciència del nostre caràcter únic com a persones i com a mestres. Per altra banda, la narració reflexiva ens permetia reflectir quins eren els models docents que teníem integrats i que ens influenciaven a l'hora d'interpretar el món (Goodson i Hargreaves, 1994). Aquest procés reflexiu era l'oportunitat d'iniciar un procés de deconstrucció dels nostres models per reconstruir-los cap a noves formes d'aprenentatge que fossin coherents amb la nostra identitat docent.

En els següents cursos, les investigacions realitzades per l'equip docent (Farrero, 2016) van permetre reconceptualitzar el concepte d'història de vida com a relat autobiogràfic. El que diferencia els dos instruments és el fet que els relats autobiogràfics es consideren com a informes de la investigació realitzada (Bolívar, 2002). Aquesta reconceptualització em va permetre entendre la investigació com un procés d'anàlisi de la meua pròpia experiència. Segons Farrero (2016) partir d'allò que ens passa, és una oportunitat per millorar la nostra pràctica professional i, al mateix temps, fomentar noves formes d'agenciamet. Entendre la investigació des de la pròpia experiència m'ha permés entendre que no puc diferenciar els processos reflexius dels processos de millora personal i professional. D'aquesta forma, el relat autobiogràfic emergeix com una eina que facilita la construcció de la identitat de l'individu (Leggo, 2010) i com una estratègia que facilita la comprensió del propi posicionament professional (Barret, 2004).

Aquesta tesi doctoral és un exemple de com a partir de la narració autobiogràfica es pot elaborar una metodologia d'investigació que permet comprendre, millorar i transformar la pràctica professional de l'investigador (Conle, 2015). Segons Farrero (2016) "Se trata de convertir la escritura de estos relatos en procesos de investigación narrativa autobiográfica." (p. 19). Es justifica d'aquesta forma l'ús de fragments autobiogràfics de la pròpia investigadora al llarg d'aquesta tesi doctoral, ja que aquests són una evidència de l'evolució de la formació de la investigadora, així com els processos de millora personal i professional desenvolupats al llarg de la formació inicial de mestres.

1.1.4.Paradigma

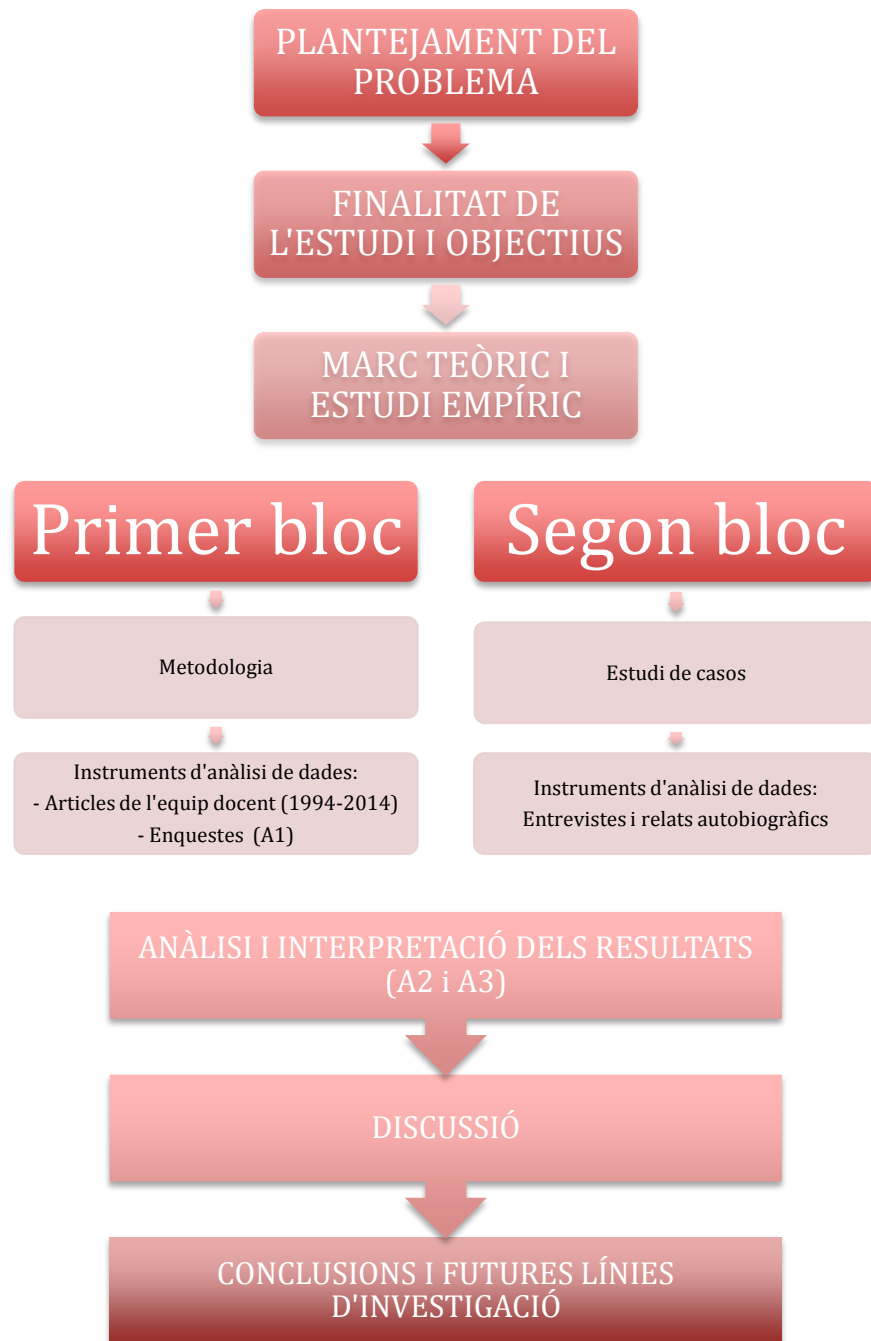
En aquesta investigació ens basem en un paradigma interpretatiu amb una clara intenció socio-crítica. Segons Solà (2009) el paradigma interpretatiu, "pretén revelar el significat de les formes particulars de la vida social" (p. 239), el qual ens permet comprendre la realitat de la formació inicial de mestres a la FEPTS.

El paradigma interpretatiu s'utilitza amb una intenció socio-crítica, en el sentit que aquest, tal i com exposen Alvarado i García (2008) es basa en un caràcter autoreflexiu i creu que el coneixement creix per motivacions que parteixen de les necessitats dels col·lectius. Per aquests autors, alguns dels punts més destacats del paradigma socio-crític en el món educatiu són tenir una àmplia visió i dialèctica de la realitat del món educatiu i acceptar de forma compartida la visió democràtica del coneixement.

L'ús de dos paradigmes enriqueix l'anàlisi de l'objecte d'estudi i, al mateix temps, ens permet enfocar la investigació no només amb una intenció d'interpretar la realitat, sinó de millorar-la.

Per tal de desenvolupar aquests paradigmes s'aposta per una narració autobiogràfica, la qual respecta les particularitats úniques de cada individu (Farrero, 2016). Prendre com a fil conductor l'anàlisi del propi *becoming teacher-researcher* (Bolívar, 2014) ens permet detectar si existeixen altres casos que durant la seva formació han connectat amb el seu projecte vital, la qual cosa ens permetrà generalitzar-ho.

A continuació, es mostra una taula amb l'estructura que conforma aquesta tesi doctoral:



Gràfic 1. Estructura de la tesi doctoral

1.1.5. Metodologia

1.1.5.1. Recerca col·laborativa

Avui més que mai ens trobem en una societat on l'existència d'una col·laboració activa entre diferents agents és cada vegada més indispensable per trobar solució a nous problemes. Cada vegada més es valoren iniciatives que es basin en gestionar oportunitats per fomentar l'aprenentatge col·laboratiu. Aquest és especialment rellevant en el camp de la investigació i de l'educació, un context que actualment es troba envoltat per la complexitat, la incertesa i els canvis constants. Aquests són alguns dels motius pels quals des de les universitats s'ha de reflexionar i reformular els processos d'investigació, canviant el punt de mira de l'aprenentatge cap a la reflexió i acció col·laborativa per crear un coneixement propi del segle XXI. Tot i així, hi ha més raons per redirigir els processos d'investigació cap a una perspectiva de col·laboració.

Autors com Katz i Martin (1997) exposen diversos motius que porten els investigadors a realitzar treballs col·laboratius. Alguns d'ells són l'augment dels costos en investigació, la ciència com una institució social on els avenços depenen crucialment de les interaccions amb altres científics, la creixent necessitat d'especialització dins de certs camps científics i la necessitat que hi ha en diferents nivells polítics de fomentar una major col·laboració entre els investigadors. El conjunt d'aquestes situacions porten a la necessitat que la nostra societat avanci cada vegada menys des de la pròpia individualitat i més des de la col·lectivitat.

Per donar resposta a aquest context, al llarg dels anys ha existit un increment en l'interès de la investigació col·laborativa, així doncs, Katz i Martin (1997) ja concretaven i definien la importància d'aquest aspecte en les diferents línies d'investigació: la recerca col·laborativa pot ser definida com “el treball conjunt d'investigadors per arribar a un objectiu comú per produir coneixement científic” (p. 11). Els autors remarcaven la necessitat d'anar més enllà de la pròpia individualitat per produir coneixement científic. No obstant això, Sonnenwald (2007) fa referència a l'oportunitat de considerar la pròpia individualitat dins el treball col·laboratiu. Com resumeix Wagner (1997), la col·laboració constitueix una forma particular de cooperació que involucra el treball conjuntament realitzat, de manera que els actors que es troba involucrats aprofundeixen mútuament seu coneixement.

Les aportacions de Cano (1996) complementen la definició de treball col·laboratiu exposant aquest com una manera de desenvolupar coneixement i on els agents han

d'aprendre a respectar el coneixement i les habilitats dels altres per poder desenvolupar projectes basats en la investigació col·laborativa. En aquest sentit, és ben significatiu que alguns autors relatin la importància de l'actitud dels participants en els processos col·laboratius d'investigació. Com adverteixen Katz i Martin (1997) la recerca col·laborativa pot ser vista més com una actitud o enfocament que com una tècnica ben definida a seguir.

En el cas d'aquesta investigació, la col·laboració es concreta entre dues investigadores que comparteixen un mateix objectiu d'investigació, la qual cosa ens porta a considerar l'existència d'una base comuna perquè hi hagi acord de treball, a més de trobar punts en comú entre els objectius i les formes de relació.

1.1.5.2. *Narració autobiogràfica*

L'ús de la narració autobiogràfica com a recurs d'investigació ens permet explicar i comprendre com les experiències que vivim ens canvien com individus i alhora, ens ajuden a prendre consciència de les formes de posicionar-nos davant d'aquests canvis (Hernández i Rifá, 2011). Durant la meva formació, des de la matèria de PCEII, he tingut l'oportunitat d'utilitzar el recurs del relat autobiogràfic per tal de partir del present per reflexionar, d'una forma crítica i creativa, sobre el passat i els models docents m'han influenciat en la construcció de la meva identitat com a mestra. Aquesta revisió és la que em permet reconstruir aquests models per tal de millorar la pròpia pràctica professional. Al mateix temps, tal i com afirma Mc Ewan i Egan (1998) els nostres relats ens faciliten poder exposar qui som, com ens sentim, quines coses fem i per quin motiu seguim uns camins determinats segons les decisions que anem prenent. És aquesta una de les raons per les quals aquesta investigació es presenta com una narració autobiogràfica de la investigadora. Aquest plantejament justifica el fet que durant la investigació s'incorporin fragments dels relats autobiogràfics realitzats al llarg de la meva formació. Per tal de fer més entenedora la lectura de la present tesi, a continuació s'associen amb colors els relats autobiogràfics en relació a l'any que van ser escrits:

Relat autobiogràfic del curs 2009-2010: realitzat durant el primer curs des de la matèria d'Aprenentatge i Desenvolupament de la Personalitat.

Relat autobiogràfic del curs 2010-2011: realitzat durant el segon curs des de la matèria de PCEII.

Relat autobiogràfic del curs 2011-2012: realitzat durant el Pràcticum II.

Relat autobiogràfic del curs 2012-2013: realitzat com a Treball final de grau⁸ dins d'un projecte d'APS.

Relat autobiogràfic del curs 2013-2014: realitzat com a treball del mòdul 2 del MEI.

Relat autobiogràfic del curs 2013-2014: realitzat com a Treball final de màster.⁹

Diari de reflexions 2014-2016: reflexions personals realitzades per la investigadora.

La incorporació dels relats autobiogràfics en la investigació ens permeten reforçar la importància de les experiències personals com a base per a mostrar les evidències d'una pedagogia viva i revolucionària (Molina, 2010). En aquest sentit, no és habitual la publicació de tesis basades en narracions autobiogràfiques de mestres, ja que aquest és un col·lectiu que es troba en inferioritat a l'hora de que les seves veus siguin reconegudes dins dels processos d'investigació (Connelly i Clandinin, 1990). Malgrat aquest fet, en els últims anys les narracions autobiogràfiques dels mestres s'estan revaloritzant com a eines potents tan per la investigació educativa, com per a la millora de la pràctica professional dels docents (Hernández i Aberasturi, 2014). Les investigacions de Goodson (2004) entorn a les històries de vida del professorat són un exemple d'evidències reals d'investigacions que parteixen de veus de mestres que es mostren transparents cap a les seves experiències personals i professionals.

1.1.6. Recollida i tractament de les dades

La recollida i el tractament de les dades utilitzat en aquesta investigació s'ha realitzat de forma distinta en els dos blocs que conformen aquesta tesi. En el **primer bloc** de la tesi s'utilitza la metodologia quantitativa. Els instruments que s'utilitzen en aquest cas són l'enquesta i els articles d'investigació publicats per l'equip docent entre els anys 1994 i 2014.

En relació a l'enquesta, aquest instrument és valir per tal de tractar diferents aspectes sobre la realitat social que es decideix investigar (Rubio i Varas, 1999). L'enquesta que s'utilitza parteix de la tesi inacabada de la GG, la qual tenia com a finalitat evidenciar la inserció laboral dels mestres que havien tingut a l'equip docent. Tan la mostra com les enquestes realitzades per GG eren una oportunitat per tal d'iniciar l'anàlisi que donés

⁸ D'ara endavant sota l'acrònim TFG.

⁹ D'ara endavant sota l'acrònim TFM.

resposta a l'objecte d'estudi d'aquesta tesi doctoral. D'aquesta forma, es decideix recuperar la base de dades utilitzada per GG per tal de readaptar-la a la finalitat d'aquesta investigació. Aquesta readaptació es basa en els següents canvis:

- Es realitza una ampliació de la mostra fins a la promoció del 2012-2013. Per tal d'adquirir la informació es va utilitzar les bases de dades facilitades per la secretaria de la FEPTS. En algunes ocasions es va decidir recórrer a les xarxes socials de Facebook i/o Twitter per tal de contactar amb aquells mestres que no es podien localitzar per via telefònica.
- Es van ampliar les opcions de resposta en alguns dels apartats de l'enquesta.
- S'inclou un apartat amb quatre preguntes obertes.

La finalitat de l'enquesta és descriure i analitzar quina és la concepció dels mestres de les promocions del 1993-1994 fins a la promoció del 2012-2013 de la seva formació docent a la FEPTS de Lleida.

En el **segon bloc** de la tesi es realitzen tres estudis de casos a través d'una metodologia qualitativa. Els instruments que s'utilitzen són les entrevistes biogràfiques semiestructurades i els relats autobiogràfics. Aquests ens permeten tenir accés a les argumentacions subjectives de l'acció social o del comportament dels diferents discursos. (Jové et al., 2007)

La investigació s'estructura amb un total de 3 anàlisis (A1, A2, A3). A continuació, es mostra una taula que compren cadascun de les anàlisis i la nomenclatura corresponent que s'utilitzarà al llarg de la investigació:

ANÀLISIS				
		A1	A2	A3
PRIMER BLOC	Anàlisi de les enquestes realitzades a la mostra.			
	SEGON BLOC		Anàlisi del relat autobiogràfic de la investigadora.	Anàlisi de tres estudis de casos
		L'A2 i l'A3 es desenvolupen polifònicament al capítol 5		

Taula 3. Anàlisis i nomenclatura dels anàlisis que conformen cadascun dels blocs.

1.1.6.1. *Primer bloc. Fase quantitativa: Recollida d'informació*

1.1.6.1.1. Anàlisi documental

L'anàlisi documental parteix dels articles d'investigació publicats per l'equip docent amb l'objectiu de comprendre quina ha sigut la formació que ha rebut la mostra analitzada des de la perspectiva del professorat. A més, són fonts on s'incoporen les veus dels estudiants i del propi professorat, la qual cosa dóna més validesa als resultats obtinguts. Per tal de donar resposta a aquesta finalitat, es realitza un anàlisi dels articles publicats per l'equip docent des de l'any 1994 fins al 2014. Els documents analitzats es classifiquen cronològicament segons l'any de publicació (veure annex IV).

La raó per la qual es realitza un anàlisi dels articles fins l'any 2014 és perquè la investigadora d'aquesta tesi forma part de la primera promoció del GEP que finalitza el curs 2012-2013 però continua fins al curs 2014-2015 a causa de la realització del MEI.

La categorització de la informació s'ha realitzat a partir de la lectura dels articles seleccionats. Els criteris de selecció de la informació dels articles s'ha basat en aquella informació que evidenciés canvis en les metodologies i organitzacions de la docència de l'equip docent. Aquesta informació s'ha anat categoritzant de forma cronològica i, posteriorment, s'ha realitzat una síntesi que es mostra a la imatge 28, la qual ens ofereix una visió general de l'evolució de la formació de la mostra analitzada.

1.1.6.1.2. Enquestes

L'instrument utilitzat per tal de recollir les veus de la mostra ha sigut l'enquesta (veure annex I). La flexibilitat d'aplicació d'aquests instrument, permet realitzar una primera aproximació a la realitat que es vol investigar (Cea d'Ancona, 1996). Segons González (1981), l'enquesta és un instrument de fàcil aplicació i que dona l'opció als enquestats de poder reflexionar sobre les diferents respostes.

Tal i com manifesta Jové, et al. (2007) aquesta tècnica és una de les que més bé s'adapta a l'estudi dels valors, de les creences i de les actituds, i permet ser adaptada per recollir informació i dades de pràcticament qualsevol tipus de població.

Jové et al. (2007) mencionen les següents avantatges d'utilitzar les enquestes: la diversitat de qüestions que es poden incloure, la facilitat de comparar els resultats, la possibilitat de generalitzar els resultats i l'ús econòmic de l'instrument. Per altra banda, mencionen com a inconvenients que la informació només prové d'un sol individu i el desconeixement dels trets referencials de l'enquestat, la qual cosa pot dificultar la interpretació dels resultats.

Les avantatges que ens proporciona l'ús de l'enquesta, ens fan considerar aquest instrument com el més adient per donar resposta a l'objectiu del primer bloc d'aquesta tesi.

1.1.6.1.2.1. Elaboració de l'enquesta

L'enquesta està organitzada en dos blocs. El **primer bloc** es divideix en tres apartats: dades personals, itinerari formatiu i itinerari laboral. La finalitat d'aquestes apartats és realitzar un estudi estadístic que doni resposta al primer objectiu d'aquesta investigació.

En relació a l'apartat de **dades personals**, aquest incorpora qüestions en relació al gènere, l'any de naixement i el lloc de naixement, lloc de residència i persones amb les quals conviu. A partir d'aquesta informació s'extreuen quatre gràfics (gènere, lloc de naixement, lloc de residència i convivència) que faciliten la contextualització de la mostra.

Tal i com s'ha comentat anteriorment, el fet de realitzar una anàlisi partint de les veus dels enquestats implica que l'objectiu d'estudi varii en relació als resultats que emergeixen. Conseqüentment, alguns dels gràfics previstos abans de realitzar l'enquesta no s'han incorporat posteriorment perquè no contribuïen en cap informació significativa per a la investigació. D'aquesta forma, s'incorporen aquells que permeten realitzar una descripció generalitzada del context de la mostra.

A l'apartat de **l'itinerari formatiu** s'inclou informació en relació a la formació acadèmica de l'enquestat. En relació a aquest apartat s'han extret dos gràfics que evidencien percentatges de la mostra analitzada que treballa i de la que no treballa.

En relació a l'apartat de **l'itinerari laboral**, aquest consta de dues parts. La primera part de l'itinerari laboral té la finalitat d'evidenciar la situació laboral de la mostra analitzada. Les preguntes que s'inclouen en aquest apartat fan referència a quina era la situació laboral dels enquestats abans, durant i després de la realització dels estudis. Respecte a la situació laboral abans de realitzar els estudis es donen les següents opcions de resposta: esporàdica, estable i si pertany a l'àmbit educatiu o no. En relació a la situació laboral durant els estudis les opcions de resposta són les següents: no treballava durant els estudis, sí treballava en feines esporàdiques i si aquestes eren de l'àmbit educatiu o no. En relació a les opcions de resposta de la situació laboral després dels estudis es contempen les següents possibilitats: concretar si era una feina estable i si aquesta era de l'àmbit educatiu o no.

En aquest primer apartat de l'itinerari laboral també inclou preguntes que permeten saber la situació laboral dels enquestats posteriors als estudis. En aquest apartat les opcions de respostes són les següents: no ha trobat feina, feines esporàdiques relacionades o no amb l'educació i feina estable relacionada o no amb l'educació.

En relació a la segona part de **l'itinerari laboral**, aquesta es conforma per qüestions en relació a les tres primeres feines que han realitzat els enquestats posteriorment als seus estudis. Les opcions de resposta d'aquestes preguntes eren si havien trobat feina o no. Si la resposta era afirmativa, calia concretar si aquesta feina es realitzava en una escola privada, pública, en d'altres d'àmbit públic, a la borsa d'Interins d'Ensenyament, en d'altres d'àmbit privat o d'autoocupació. En el cas que s'afirmés que tenien una situació laboral a l'àmbit educatiu, calia aclarar si treballaven o no en l'àmbit de l'educació especial. En el cas de resposta negativa calia especificar el motiu pel qual consideraven que no havien trobat feina.

L'anàlisi de l'apartat d'itinerari laboral ens permet extreure gràfics que ens aporten informació de la població que treballa i no treballa en relació a la seva formació.

El **segon bloc** de l'enquesta inclou quatre preguntes obertes. Aquestes tenen la finalitat de conèixer quina és la concepció de l'enquestat en relació a la formació rebuda a la FEPTS de Lleida. Les preguntes que s'inclouen en aquest apartat són:

- *De què us va servir la vostra formació?*

- *Amb quines coses us quedeu de tot el que vau aprendre a la formació?*
- *Què recordeu dels vostres professors?*
- *Quines coses vau trobar a faltar?*

1.1.6.1.3. Anàlisi de la informació

L'anàlisi del primer bloc de l'enquesta es realitza mitjançant el programa informàtic Excel, el qual permet obtenir una estadística descriptiva de les variables obtingudes individualment i càlculs i raonaments estadístics.

Els resultats extrets d'aquesta anàlisi es representen gràficament. Cal especificar, que el disseny de cadascun dels gràfics s'adapta a la temàtica de cadascun dels capítols de la investigació.

La metodologia desenvolupada per realitzar l'anàlisi de les dades va ser la que s'exposa a continuació:

1. Extracció dels indicadors de cadascuna de les qüestions del segon bloc de l'enquesta. Els indicadors s'anaven apuntant en un document Excel, juntament amb cadascuna de les respostes dels enquestats.
2. Categorització dels indicadors. El fet de realitzar una tesi col·laborativa implica que les investigadores ens havíem de posar d'acord a l'hora d'elegir les categories. El procediment de categorització consistia en fer una lectura de les respostes de l'enquesta, arribar a un acord sobre la categoria a la qual feia referència (en cas desavinença s'iniciava una discussió per tal d'arribar a un acord) i al mateix temps, es comptabilitzava la informació obtinguda per tal de poder realitzar els gràfics.

Aquesta primera categorització es va compartir amb els directors de tesi, els quals ens van recomanar sintetitzar el nombre de categories obtingudes per tal de facilitar el posterior anàlisi.

Un cop realitzada la segona categorització, els resultats es van tornar a compartir amb els directors de tesi i amb el professor Charly Ryan de la Universitat de Winchester. Des de l'any 2011-2012 es realitza un intercanvi que forma part del programa d'internacionalització del GEP, el qual permet que diversos professors i estudiants anglesos realitzin estades a Lleida. Aquest fet va permetre que durant el curs 2014-2015 el professor Charly Ryan realitzés una estada de 15 dies a la Universitat de Lleida.

Compartir els resultats de la investigació amb ell va ser una oportunitat per replantejar l'anàlisi que s'havia realitzat:

Charly Ryan: ¿Qué procedimiento habéis utilizado para categorizar los indicadores?

Georgina Llobet: íbamos leyendo las preguntas y las respuestas, y luego lo compartíamos y lo discutíamos, entonces anotábamos las categorías que iban surgiendo.

Charly Ryan: ¿Añadisteis todas las categorizaciones posibles?

Irene López: Había alguna categoría que aparecía muy pocas veces, una o dos. Las escribimos pero no las pusimos en el gráfico final porque pensábamos que no eran suficientemente importantes.

Charly Ryan: Pero puede que estas respuestas os dijeran alguna cosa importante y que vosotras lo habéis pasado por alto...

(...)

Charly Ryan: ¿Y por qué habéis decidido poner estas categorías y no otras?

Georgina Llobet: Porque lo discutimos, lo compartimos... y finalmente concluimos que la respuesta se ajustaba a esa categoría.

Charly Ryan: ¿Creéis que estáis influenciadas por los modelos que habéis vivido?

Irene López: Sí... seguramente... Pero es inevitable...

La conversació va permetre extreure diverses conclusions:

- Calia revisar i concretar el nom dels indicadors per tal que aquests fossin més precisos en relació a la informació a la qual feien referència. Aquesta revisió va permetre realitzar una nova categorització seguint el procés mencionat anteriorment.
- Era necessari realitzar una revisió d'aquells indicadors exclosos en un principi per tal de reconceptualitzar-los i valorar si aquests ens aportaven nova informació a la investigació. Aquesta revisió permet evidenciar com alguns dels indicadors es repeteixen en les respostes de diverses preguntes. Conseqüentment, s'han reagrupat els indicadors repetits en cadascuna de les

preguntes i s'han justificat en relació a diferents investigacions que afirmen com ha de ser la formació del s.XXI. La interrelació entre la teoria i la pràctica permet trencar amb les formes tradicionals d'investigació i permet evidenciar els resultats en relació a referents teòrics i amb les veus dels enquestats.

- Aquesta revisió va permetre realitzar els gràfics que s'inclouen al llarg de la tesi, el disseny dels quals va ser adaptat segons la temàtica del capítol.
- Vam concloure que la categorització estava condicionada pels marcs teòrics que teníem integrats.

Els resultats obtinguts a partir de les preguntes obertes del segon bloc de l'enquesta s'han analitzat segons les actuacions que recomanen Rodríguez, Gil, Garcia i Etxeberria (1995):

- **Reducció de la informació:** es va realitzar una lectura de cadascuna de les enquestes i extreure fragments de les veus dels enquestats per cadascuna de les qüestions.
- **Disposició:** per tal de facilitar l'exposició i la classificació de les veus extretes s'ha atorgat a cadascuna de les enquestes un número de 7 dígit. Els quatre primers números fan referència a la promoció enquestada. Els tres últims especifiquen l'ordre en el qual les enquestes s'han anat ordenant a mesura que s'han rebut. A mode d'exemple, el dígit 0203002 fa referència a la promoció 2002-2003 i a l'enquesta 002, la qual fa referència a la segona que les investigadores vam rebre per part dels enquestats.
- **Obtenció de resultats:** tal i com s'ha mencionat anteriorment, els resultats s'exposen mitjançant gràfics i taules. La formació rebuda entorn a l'art contemporani permet que el disseny dels gràfics i les taules trenqui amb els models convencionals.

1.1.6.2. *Segon bloc. Fase qualitativa: Recollida d'informació*

1.1.6.2.1. **Entrevistes**

Per tal de recollir la informació de l'anàlisi del segon bloc de la tesi s'utilitza l'instrument de l'entrevista biogràfica. Com exposa Latorre (2003), l'entrevista permet recollir informació sobre aspectes i fets subjectius dels individus com ara actituds, creences, valors i opinions que, segurament, d'una altra forma, no podrien obtenir els investigadors.

A diferències de l'enquesta, l'entrevista facilita l'obtenció de les opinions, creences, actituds i valors de l'enquestat. (Bisquerra, 2004)

En aquesta investigació s'utilitza l'entrevista biogràfica qualitativa semiestructurada (veure annex II). Taylor i Bodgan (1990) defineixen aquest instrument com a una trobada entre l'investigador i els entrevistats amb la finalitat de comprendre quina perspectiva tenen aquestes persones en relació a les seves vides, experiències o situacions. En relació a l'objecte d'estudi d'aquesta investigació, les entrevistes biogràfiques semiestructurades faciliten el coneixement i la comprensió de quines condicions, durant la formació inicial de mestres, han facilitat que els entrevistats connectin amb el seu projecte vital.

1.1.6.2.1.1. Entrevista biogràfica semiestructurada

El procediment d'elaboració de l'entrevista biogràfica semiestructurada parteix d'una anàlisi biogràfica-narrativa dels relats autobiogràfics que els entrevistats han realitzat al llarg de la seva formació. Aquest procediment permet aprofundir en les preocupacions personals i professionals dels entrevistats, la qual cosa aporta una nova perspectiva a les investigacions realitzades entorn l'àmbit socials. (Huberman, Thompson i Weiland, 2000; Bolívar, Segovia i Fernández, 2001)

Segons Bolívar (2014) la investigació biogràfica-narrativa s'inicia a partir del relat inicial de vida (*life story*) per tal de convertir-se en una història de vida (*life history*). Tal i com afirma Huchim i Reyes (2013) el *life history* és l'elaboració d'un estudi de cas de la vida d'una o diferents persones o institucions que pot ser representada de diferents maneres d'anàlisi i elaboració.

Segons Bolívar (2014), per tal de convertir el relat autobiogràfic en una tasca de l'investigador cal considerar els relats dels docents com a selectius, singulars i específics situats en un temps i espai. És per aquesta raó que cal que aquests siguin "triangulats" amb altres textos del mateix individu, espais i temps ampliats per entendre el context on aquest està immers. D'aquesta forma, també és necessari considerar una reelaboració biogràfica.

Tal i com afirma el mateix autor, la investigació biogràfica-narrativa implica recollir les històries de vida a través d'entrevistes biogràfiques on s'estableixi un diàleg interactiu on es compartixien les concepcions i vivències del context social dels entrevistats (Bolívar, 2014, p. 13)

En la present tesi doctoral, es parteix d'una lectura analítica dels relats que entrevistats seleccions han realitzat al llarg de la seva formació. Segons Hernández i Rifà (2011) aquest procediment permet una investigació basada en el diàleg que és característica de la investigació narrativa i que permet recrear les vivències a partir de la mirada de l'altre. Com veurem més endavant, partir dels relats dels entrevistats ens permet conèixer, detectar i comprendre els moments vitals que aporten un rumb distint o que impliquen l'inici d'una nova etapa vital (Kornblit, 2007). L'anàlisi dels relats ha permès l'elaboració de l'entrevista biogràfica, la qual ha suposat un retorn als entrevistats d'allò que s'ha interpretat. Aquest retorn permet justificar l'adequació de les decisions assumides per part de la investigadora.

A continuació, es fa referència al model d'entrevista utilitzat, la selecció dels entrevistats, la duració, així com el procés de transcripció de les entrevistes biogràfiques:

1.1.6.2.1.1.1. Model d'entrevista utilitzat

El model d'entrevista utilitzat en aquesta investigació és la semiestructurada. Es parteix de la lectura dels relats autobiogràfics dels entrevistats per tal d'ordenar els possibles temes que podien emergir durant la conversa. Per tal de preparar-la es realitza d'un guió amb preguntes obertes i flexibles que obliguen a l'entrevistador a estar atent a les respostes de l'entrevistat per tal de poder establir relacions amb les experiències i vivències que s'han analitzat en els relats autobiogràfics.

1.1.6.2.1.1.2. Fases de realització de l'entrevista

Les fases que vam seguir per tal de dur a terme l'entrevista semiestructurada són les següents:

- Contacte previ amb les persones a entrevistar.
- Autorització per escrit de la cessió dels drets d'imatge i àudio de l'entrevista personal per a finalitats científiques.
- Preparació del lloc, el moment i la situació per fer les entrevistes.
- Realització de les entrevistes.

1.1.6.2.1.1.3. Selecció dels entrevistats

Per tal de seleccionar els entrevistats es parteix de les enquestes analitzades al primer bloc de la investigació. A partir de la mostra, es fa una selecció dels mestres enquestats que actualment no treballen com a mestres a una escola i que la seva formació amb l'equip docent els ha empoderat a connectar amb el seu projecte vital.

Els criteris de selecció aplicats són els següents:

- Que hagin realitzat relats autobiogràfics al llarg de la seva formació.
- Que la formació els hagi permès connectar amb el seu projecte vital.
- Que hagin rebut formació a la FEPTS de Lleida per part de l'equip docent analitzat en aquesta investigació entre les promocions del 1993-1994 i del 2012-2013.
- Que no estiguin treballant de mestres a una escola.

Aquests criteris de selecció concorden tan amb la situació laboral com amb la formació acadèmica de la investigadora d'aquesta tesi.

Entenem que és probable que hi hagi altres estudis de casos que haguessin pogut ser inclosos en la selecció de la mostra, però a conseqüència de que algunes persones no van respondre l'enquesta i/o no van poder ser localitzades, aquestes no han pogut ser contemplades en aquest anàlisi.

La selecció s'ha dut a terme partint de les qüestions obertes recollides en les enquestes. Aquest fet facilitava poder escollir aquells mestres que havien pogut connectar amb el seu projecte vital.

La segona presa de contacte amb els entrevistats es realitza per demanar-los els relats autobiogràfics que han escrit durant tota la seva formació.

El tercer contacte és l'entrevista individual amb els participants seleccionats. El dia, el lloc i la hora de l'entrevista s'acorda amb els entrevistats.

El caràcter personal dels relats autobiogràfics involucra que els participants autoritzin el permís en quant a la confidencialitat i als drets d'imatge.

1.1.6.2.1.1.4. Duració de les entrevistes

No s'estableix un temps per a la realització de l'entrevista. La temporalització es veu condicionada per la dinàmica i la relació que es crea amb l'entrevistat.

1.1.6.2.1.1.5. Transcripció de les entrevistes

Les entrevistes s'enregistren mitjançant una gravació amb vídeo i àudio. Això requereix l'autorització prèvia dels participants. Aquest tipus d'enregistrament facilita que l'entrevistador no hagi d'estar pendent de prendre notes i, consegüentment, pugui recollir més informació.

La realització de les entrevistes permet iniciar la seva transcripció. En aquesta investigació s'ha decidit apostar per la conservació dels silencis, lapsus, errors gramaticals, etc. els quals evidencien l'autenticitat de l'entrevista.

1.1.6.2.2. Relats autobiogràfics

Partint dels marcs de referència de Bolívar (2014) i a Hernández i Rifà (2011), en aquesta investigació partim dels relats autobiogràfics dels entrevistats perquè és una eina que permet evidenciar l'evolució i l'origen de les experiències i vivències de l'individu. Després de realitzar l'anàlisi es comparteix la informació extreta amb els entrevistats per tal que aquests afirmen si estan d'acord amb la interpretació de la investigadora.

Amb aquest anàlisi es pretén mostrar quines són les seves experiències durant la formació inicial de mestres que els han facilitat connectar i desenvolupar el seu projecte vital. Posteriorment, la realització de l'entrevista biogràfica semiestructurada permetrà aprofundir sobre la informació analitzada a partir dels relats autobiogràfics.

L'ús del relat autobiogràfic com a eina d'investigació permet realitzar una anàlisi que parteixi de la pròpia vida dels entrevistats, la qual cosa atorga autenticitat i informació de primera mà sobre el nostre objecte d'estudi.

1.1.6.2.3. Anàlisi de la informació

L'anàlisi de la informació del segon bloc de la tesi consisteix en l'estudi de tres casos de mestres que no exerceixen a una escola i que la formació que han rebut a la FEPTS els ha facilitat desenvolupar el seu projecte vital.

Per tal de realitzar l'anàlisi es parteix de la transcripció i anàlisi de les entrevistes biogràfiques semiestructurades. Primerament, es realitza la transcripció per tal de detectar les idees principals de cadascuna de les preguntes. Aquesta identificació permet iniciar una categorització on s'estableixen uns indicadors que serviren per dur a terme la posterior anàlisi. Aquest procés de categorització es va realitzar partint de les veus dels mestres i sense partir de la influència de cap marc teòric que condicionés l'anàlisi. Posteriorment, per tal de conceptualitzar les diferents categories, aquestes es van contrastar amb diferents investigacions que permetien justificar els resultats obtinguts.

En l'anàlisi de la informació de la fase qualitativa s'utilitza l'estratègia de la triangulació de dades. Segons Betrián et al. (2013) aquest tipus de triangulació suposa l'ús de diferents estratègies de recollida d'informació. Aquest tipus d'investigació qualitativa requereix verificar i comparar informació recollida en diferents moments de la investigació (Okuda i Gómez, 2005).

Segons Betrián et al. (2013) i Donolo (2009) la triangulació aporta noves perspectives a l'objecte d'estudi, aporta més força en la seva lectura i construcció i, al mateix temps, dona qualitat al procés d'anàlisi.

En aquesta investigació, la triangulació de dades s'ha aplicat al capítol 6 entre les enquestes, les entrevistes i els relats autobiogràfics tan dels mestres seleccionats de la mostra com de la investigadora d'aquesta tesi.

1.1.6.3. *La mostra*

La mostra d'aquesta investigació es compon pels mestres que s'han format a través d'un model per millorar la pràctica professional basat en la pràctica reflexiva mitjançant l'ús de textos i contextos psicopedagògics des de la promoció del 1993-1994 fins a la del 2008-2009. Juntament amb aquestes promocions cal afegir-hi els mestres formats mitjançant la metodologia d'aprendre i comunicar entorn de l'art contemporani. Aquestes promocions són, per una banda, les del 2009-2010 i 2010-2011 (les quals en el seu segon curs cursaven la matèria d'Aspectes Didàctics i Organitzatius) i per altra banda, la promoció del 2012-2013 (la qual va realitzar l'assignatura de PCEII durant l'any 2010-2011). La investigadora d'aquesta tesi forma part d'aquesta última promoció.

Es justifica la selecció de la mostra perquè durant la seva formació havien tingut el mateix equip docent. Com manifesta Jové (2013) des de l'inici de l'art contemporani en la seva docència, sentia que passaven coses diferents, creixements rizomàtics, diversos i

múltiples. Les últimes investigacions realitzades per Farrero (2016) evidencien com la incorporació de la metodologia d'aprendre entorn de l'art contemporani permet canvis significatius en la qualitat de la formació inicial de mestres. Aquesta tesi doctoral és una evidència d'aquest fet, ja que, a través d'una narració autobiogràfica, es pot evidenciar la influència que ha tingut l'art en els processos formatius de la investigadora.

Per tal de concretar la mostra del segon bloc de la tesi, es fa una selecció d'aquells mestres que actualment no treballen com a mestres a una escola i que la seva formació a través de la metodologia de l'equip docent els ha empoderat a connectar amb el seu projecte vital. Aquesta selecció permet realitzar un estudi de tres casos de mestres, juntament amb l'anàlisi del relat autobiogràfic de la investigadora de la tesi.

La població de la mostra investigada és de 380 persones, d'aquestes 220 van contestar, 77 no van fer-ho i 83 no es van localitzar. Les raons per les quals part de la mostra no va poder ser localitzada són:

- De forma voluntària no van voler participar.
- No van poder ser localitzats perquè ja no existia el seu telèfon.
- Es va enviar més de tres correus electrònics i cap d'ells va ser contestat.

Malgrat la bona predisposició de la mostra, en un principi la investigació es va planificar per tal de realitzar una anàlisi per cadascuna de les promocions. No obstant això, a conseqüència de la poca població i participació i la falta de localització d'alguns dels candidats, no s'ha pogut realitzar un registre amb una mostra representativa. És per aquesta raó que **els resultats s'han mostrat en base al total de la població participant.**

1.1.6.3.1. Descripció de la mostra

1.1.6.3.1.1. Gènere de la mostra

Amb la finalitat de realitzar una descripció de la mostra d'aquesta tesi, es decideix partir de l'obra "Poema Concret" de (1968), la qual resta exposada al vestíbul de la FEPTS.



Imatge 2. Viladot, G. (1968). *Poema Concret*. [Composició fotogràfica]. Lleida, Espanya: FEPTS.

Per què en una institució amb un alt percentatge d'estudiants femenines decideix rebre als visitants amb una obra que només representa el món masculí? Aquest fet ens realça la importància de desenvolupar una educació inclusiva, que promogui un sentiment de pertinença indistintament del gènere, el sexe o la raça. Aquest fet es representa al següent gràfic, on s'evidencia el gènere dels mestres de la mostra investigada en aquesta investigació:



Gràfic 2. Percentatges en relació al gènere.

El gràfic 1 evidencia com, dins de la mostra analitzada, un 87% són dones i un 13% són homes. Aquests percentatges segueixen evidenciant com la carrera de magisteri segueix predominant per ser majoritàriament femenina. Aquest fet es justifica per causes històriques, ja que la societat extenia el rol de mare que atribuïa a la dona al fet de considerar-la més competent per exercir la professió de mestra. Socialment, la finalitat de la dona era fer-se càrrec de les tasques

de la llar i cuidar els membres de la família. Segons San Román (2011), la carrera de magisteri era la possibilitat de què la dona pogués exercir el rol social pel qual antigament havia estat educada. En relació a les causes culturals, les dones tenien menys privilegis que els homes en relació a poder accedir a realitzar diferents formacions acadèmiques. En relació a aquest fet, al segle XIX, per tal de poder exercir professionalment com a mestres les dones havien d'accedir a realitzar un examen per tal d'avaluar el seu nivell cultural. Malgrat això, tal i com afirma San Román (2011), al llarg dels anys tan el nivell cultural com el prestigi de les dones es seguia considerant inferiors al dels homes.

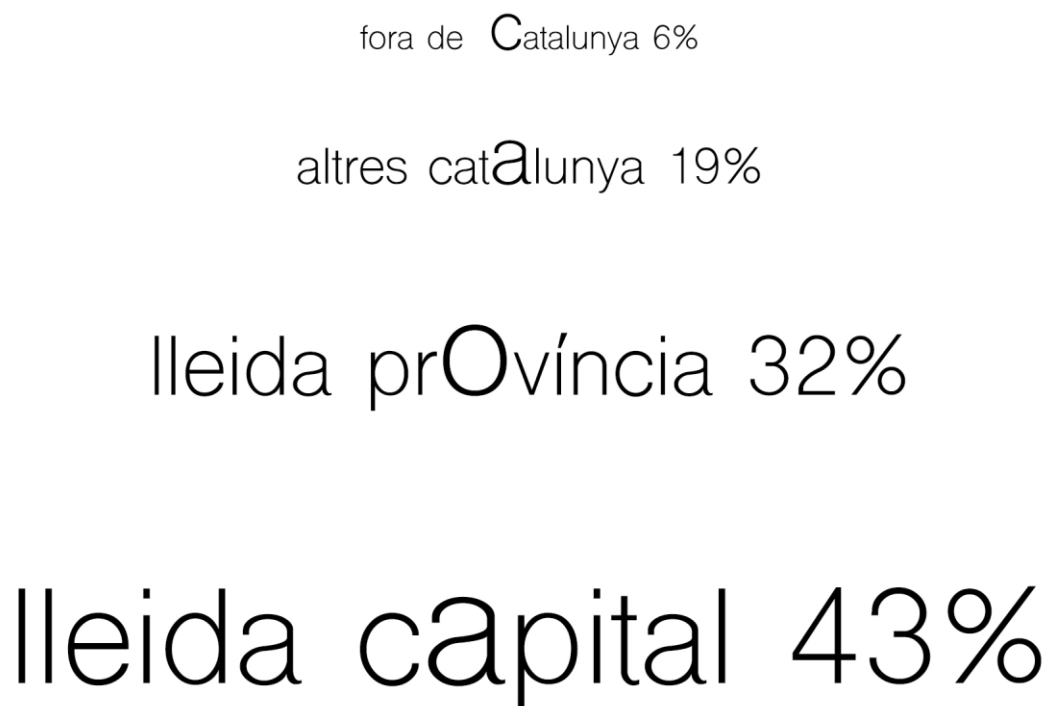
Respecte a les causes econòmiques, el salari de les dones eren inferiors al dels homes. Aquest fet, afavoria que es contractessin més dones a magisteri, ja que econòmicament era més rentable.

Per últim, en relació a les causes polítiques, al llarg dels anys la presència femenina va ser més prominent al món educatiu. Una evidència d'aquest fet és el Congrés Nacional Pedagògic del 1882, quan la dona va tenir el dret a la instrucció pública, la qual cosa va donar lloc a què l'educació infantil es feminitzés. Posteriorment, la Llei d'Anivellació del 1883 va donar el dret a les dones a tenir el mateix salari que els homes.

Davant d'aquests antecedents polítics, històrics, econòmics i culturals el gràfic 1 és una evidència de com la carrera de magisteri segueix predominada pel gènere femení.

1.1.6.3.1.2. Lloc de naixement i residència

En relació al lloc de naixement i la residència de la mostra enquestada l'anàlisi evidencia que un 32% de la mostra va néixer a Lleida província, mentre que un 43% de la població va néixer a la ciutat de Lleida. Un 19% de la població va néixer en altres llocs de Catalunya, mentre que el 6% va néixer fora de Catalunya. Aquesta informació mostra la diversitat de la procedència geogràfica de la mostra analitzada.



Gràfic 3. Percentatges en relació al lloc de naixement

Aquests resultats es justifiquen amb la investigació realitzada per Bellet (2010) on afirma que, malgrat que la ciutat de Lleida compta amb un volum destacat d'estudiants procedents de les comarques del Segrià (per exemple les Garrigues, la Noguera, el Pla d'Urgell i l'Urgell), aquesta no pot ser considerada com una ciutat universitària. El fet que la distància entre la universitat i els llocs de residència dels estudiants sigui curta suposa, per una banda, un estalvi econòmic i, per altra banda, que la majoria d'ells puguin residir al domicili familiar. (Bellet, 2010)

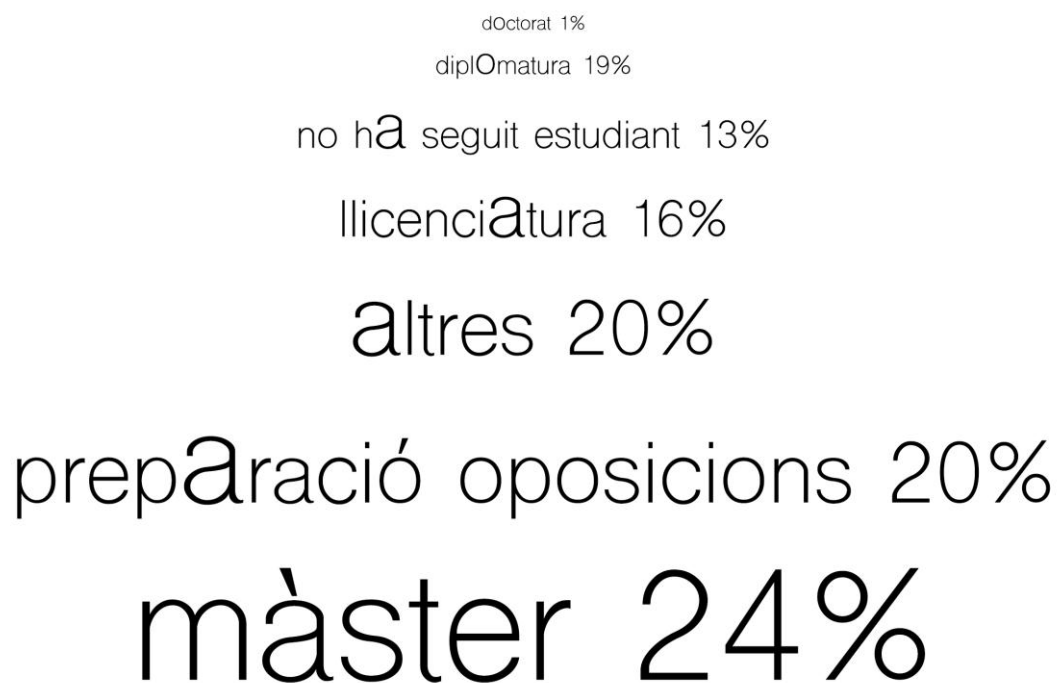
En relació amb l'estudi de Bellet (2010), els resultats obtinguts evidencien com un 44% viuen a Lleida província, un 29% a Lleida capital, un 19% a altres llocs de Catalunya i un 8% fora de Catalunya. La UdL atreu un nombre elevat d'estudiants provinents de les províncies pròximes i també d'altres com Barcelona, Girona, Tarragona i Osca. Pel que fa a la província d'Osca, la ciutat de Lleida rep la influència de poblacions de la Franja de Ponent, concretament de la Llitera i el Baix Cinca. Aquests fet s'evidencia al següent gràfic en relació a la residència de la mostra analitzada:



Gràfic 4. Percentatges en relació a la residència.

1.1.6.3.1.3. Situació laboral i formació

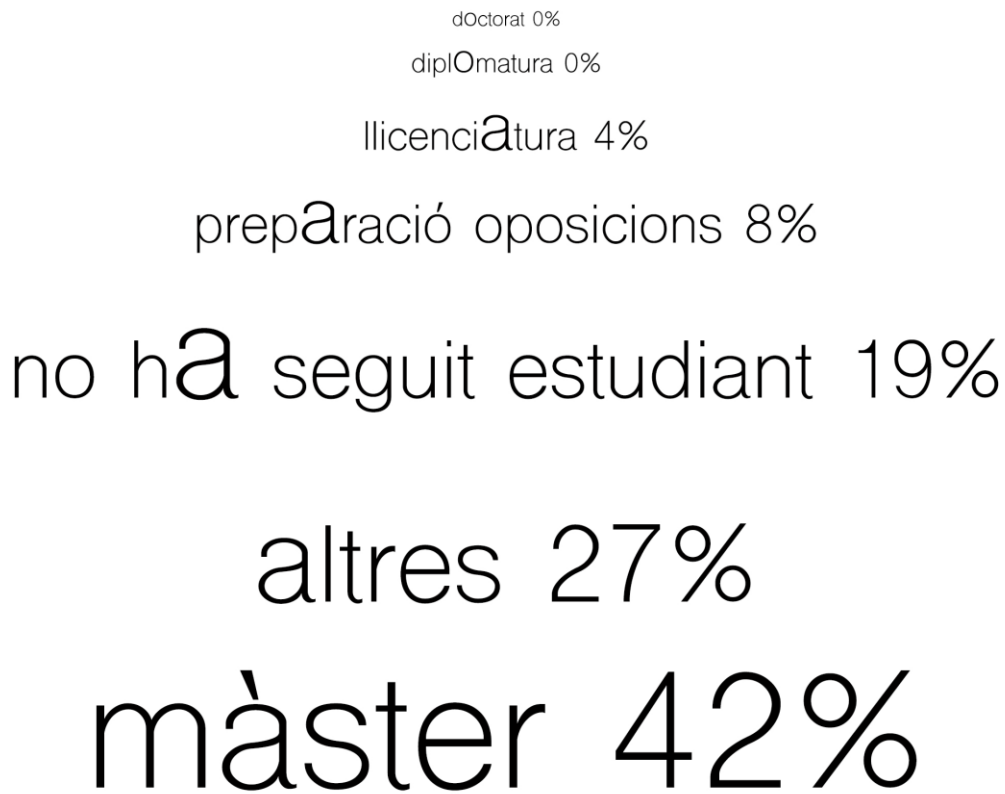
L'anàlisi realitzat ens permet afirmar que un 90% de la mostra treballa dins de l'àmbit educatiu i el 10% restant no treballa dins de l'àmbit educatiu. En relació a aquests percentatges, cal tenir en compte la formació contínua dels enquestats, ja que aquesta és clau per tal de fer front a les necessitats socials actuals. En relació a la formació contínua de la població que treballa un 87% a continuat formant-se una vegada va acabar la carrera i un 13% no ha continuat estudiant. Els que han continuat estudiant, un 24% ho ha fet a través de màsters, un 20% s'ha preparat per aprovar oposicions, un 16% ha estudiat una llicenciatura, un 6% una diplomatura, un 1% un doctorat i un 20% ha fet altres estudis que inclouen formació en llengües estrangeres i altres cursos relacionats amb la formació de mestres.



Gràfic 5. Relació de la població treballadora amb la formació acadèmica.

Malgrat que els resultats evidencien com la mostra analitzada continua formant-se, aquesta dada no implica que els mestres incorporin els aprenentatges als seus contextos laborals. Per tal de poder concretar aquesta informació, caldria realitzar una anàlisi de la pràctica professional de cadascun dels professionals enquestats.

En relació a la població que no treballa, un 4% ha realitzat estudis de llicenciatura, mentre que un 81% ha seguit estudiant mentre que un 19% no ha continuat fent-ho. En relació als que han seguit estudiant, un 4% ha realitzar estudis de llicenciatura, un 8% ha estudiat per aprovar oposicions, cap dels quals no les va superar, un 27% ha fet altres estudis, la majoria dels quals estan vinculats amb les llengües i un 42% ha realitzar estudis de màster.



Gràfic 5. Relació de la població que no treballa amb la seva formació.

En comparació amb el gràfic 4, el gràfic 5 ens permet concloure la similitud existent entre els percentatges dels estudiants que no han seguit estudiant i dels que han dedicat la formació a altres àmbits. En contraposició, la formació en màsters és pràcticament el doble que la població que treballa. El fet que el màster sigui una de les opcions més sol·licitades un cop finalitzats els estudis es justifica a causa de la crisi econòmica, la qual dificulta trobar feina. En relació a aquesta idea Sánchez i Pesquero (2002) relacionen la importància de seguir realitzant una formació contínua posterior als estudis amb el fet de mantenir-se al mercat laboral i cobrir les mancances formatives de la universitat.

1.2. CAPÍTOL 2: PAISATGES D'ANTECEDENTS

Abandonem el vestíbul i ens dirigim a les escales que ens porten al segon pis. Transito per l'espai i a la memòria em venen les paraules de McCormack (2013) quan afirma que estem acostumats a moure'ns pels passadissos, però rarament tenim temps per habitar aquests espais, prendre atenció als detalls, als racons i a les superfícies que els conformen. L'autor considera que aquests espais són oportunitats per generar pensaments i memòries. Inclús anomena el paisatjisme com una al·legoria a com els cossos en moviment modifiquen les característiques visibles, físiques i anímiques d'un espai. La relació entre espai i paisatjisme em remet a l'exposició que l'artista Wim Wenders va realitzar l'any 2013 a la Fundació Sorigué de Lleida i que vaig tenir l'oportunitat de visitar i treballar durant el MEI. L'exposició estava formada per tres espais: Zona zero (Ground Zero) on mostrava els "paisatges" de Nova York després de l'atemptat de l'onze de setembre, la sala de Fukushima on es mostren els paisatges després del desastre nuclear i el Tsunami i finalment, Silence of the Earth amb paisatges d'Australia, Israel i Estats Units. En cadascuna de les sales s'hi exposaven fotografies panoràmiques impactants que l'artista ha decidit presentar retocar, per mostrar-les tal i com les va veure en el seu moment. "Como fotógrafo me gusta mostrar lo que veo, la realidad. Simplemente estoy en ese lugar para escuchar, para que los lugares me cuenten algo".¹⁰ A l'artista li interessa desenvolupar un pensament reflexiu i crític a través de la fotografia i a través de les veus i moviments que es creen a l'espai. En el cas d'aquesta investigació, s'adapten els interessos de l'artista per tal d'elaborar una cartografia dels espais que conformen el departament de Pedagogia i Psicologia de la FEPTS de Lleida. A partir d'aquesta cartografia es recuperen els articles publicats per l'equip docent des de l'any 1994 fins al 2014 per tal d'analitzar-los i evidenciar els canvis que el professorat anava incorporant en les seves matèries.

Per tal de facilitar la comprensió de l'anàlisi a continuació es mostren el nom de les matèries en relació als plans d'estudis i als anys de realització:

- **Aspectes Didàctics i Organitzatius d'Educació Especial (1994-2007):** forma part del pla vell i s'incorpora la diplomatura de Magisteri.
- **Aspectes Didàctics i Organitzatius d'Educació Especial (2009-2010):** forma part del pla vell i es comença a introduir la metodologia d'aprendre entorn a l'art contemporani.
- **Processos i Contextos Educatius II (2010-2014):** s'inicia el pla bolonia i conseqüentment s'incorporen els Graus. A l'any 2010 l'equip docent realitza una estada d'investigació a la Universitat de Winchester, la qual cosa permet conceptualitzar la

¹⁰ Fragment del discurs realitzat durant la inauguració de l'exposició "Wim Wenders Photographs" a la Fundació Sorigué de Lleida.

metodologia d'aprendre entorn a l'art contemporani i aplicar-la al Grau d'Educació Primària.

Cal tenir en compte que jo formo part de la promoció del 2012-2013 i, per tant, vaig realitzar la matèria de PCEII durant l'any 2010-2011. A diferència d'altres estudiants que només van tenir l'equip docent a PCEII, o durant dos cursos, en el cas d'haver escollit la menció en Educació Especial, jo vaig continuar vinculada a les seves metodologies i organitzacions, vivint les millores i canvis que anaven aplicant en les seves pràctiques professionals. La influència que va tenir l'equip docent cap als meus models formatius, és la raó per la qual es realitza una anàlisi de la seva docència. També es justifica l'anàlisi perquè aquest ens permet contextualitzar la formació de la mostra que posteriorment s'analitzarà al capítol 4.

Per tal de desenvolupar aquesta anàlisi decideixo iniciar un recorregut pels "paisatges" que conformen els antecedents de l'equip docent per tal d'entendre quines condicions els porten a canviar les seves pràctiques docents i com, conseqüentment, han millorat la seva pràctica professional.

1.2.1. Ground zero



Imatge 3. Wenders, W. (2013) Wim Wenders photographs [Fotografia]. Lleida, Espanya: Fundació Sorigué

Així com el terme “Ground Zero” s'utilitza per fer referència a una zona de màxima devastació, en aquest cas acullo el terme per fer referència als inicis del treball d'investigació conjunta que l'equip docent de Pedagogia i Psicologia va iniciar l'any 1994. L'equip formava part de la diplomatura d'Educació Especial i, malgrat que cadascun dels membres era responsable d'una matèria, aquests realitzaven coordinacions que permetien realitzar un treball interdisciplinar. D'aquesta forma, cada professor compartia els processos d'aprenentatge que en aquell moment s'estaven desenvolupant des de la seva matèria, la qual cosa permetia realitzar connexions entre continguts d'altres assignatures. Els articles publicats entre els anys 1994 i 1997 evidencien els resultats obtinguts a partir d'aquest plantejament interdisciplinar. En aquell moment, la finalitat de l'equip docent era la millora i el canvi dels models professionals de la formació inicial de mestres de la FEPTS per tal de poder atendre la diversitat a les aules del segle XXI. Per tal de millorar la formació, l'equip docent va decidir centrar-se en la reducció de la dicotomia que els estudiants realitzaven entre la teoria (que consideraven que només es rebia a la universitat) i la pràctica (que només creien que rebien des de l'escola). Per fer-ho, va decidir considerar **el Pràcticum com a eix vertebrador per a la millora en la docència universitària.**

La finalitat de voler trencar amb la dicotomia entre la teoria i la pràctica es justificava amb la necessitat de buscar formes d'aprenentatge que permetin la interrelació entre els sabers per tal d'establir un pensament complex que donés resposta a la fragmentació del coneixement (Morin, 1996), el qual dificulta entendre la realitat.

Segons la perspectiva de l'equip docent, centrar el Pràcticum com a eix vertebrador de la millora en la docència era una oportunitat per desenvolupar, dissenyar i avaluar les pràctiques en formació. Aquest plantejament els va poder a revisar el currículum de la formació inicial de mestres per tal de donar importància a una sèrie de continguts:

- Partir del Pràcticum com a eix vertebrador i facilitador de la innovació i millora de la docència universitària.
- Remarcar la importància del professor universitari com a responsable d'integrar la teoria i pràctica.
- Entendre els processos d'aprenentatge com a pràctica reflexiva a partir d'un Pràcticum reflexiu.

Sobre la base d'aquests continguts, l'equip docent va decidir realitzar canvis en la seva pròpia metodologia. Aquests canvis es basaven en **l'ús de textos psicopedagògics** per a què l'estudiant fos conscient dels marcs conceptuals que conceptualitzen i guien les accions educatives. Aquest canvi generava incertesa entre els estudiants, tal i com evidencien els següents comentaris:

Me ha supuesto un esfuerzo, ya que es la primera vez que me he encontrado con una asignatura impartida de esta forma... (citad a Jové i Valls, 1999, p. 96)

L'any 1997-1998 la investigació es seguia centrant en l'ús de textos i contextos psicopedagògics. Al mateix temps, el coneixement es construïa mitjançant les aportacions teòriques i a partir de materials aplicables a la pràctica. Durant aquests anys, els estudiants evidenciaven l'alt nivell d'exigència que requeria aquesta metodologia:

Es mucho más complicado. Lo tienes que pensar todo, lo tienes que relacionar todo. (citad a Jové i Valls, 1999, p. 99)

Mientras lo haces es un inconveniente, pero cuando lo acabas piensas que ha valido la pena. (citad a Jové i Valls, 1999, p. 99)

Les investigacions realitzades entre els anys 1994 i 1997 evidenciaven com l'organització de les pràctiques no eren suficients per a què els estudiants no dicotomitzessin entre la pràctica a les escoles i la teoria que realitzaven a la universitat. Aquest fet es justifica perquè els estudiants només vinculaven la teoria i la pràctica des de les matèries de Pedagogia i Psicologia

a l'especialitat d'Educació Especial. Paral·lelament, el fet de situar el Pràcticum com a eix vertebrador de la innovació i millora de la docència universitària, no facilitava a què els estudiants establissin relacions teórico-pràctiques perquè el plantejament, era propiament dicotòmic perquè la universitat no estava considerada com un context possibilitador de pràctiques.

1.2.2. The road to emmaus



Imatge 4. Wenders, W. (2013) The road to Emmaus [Fotografia].
Lleida, Espanya: Fundació Sorigué

Els camins sovint es fan per viatjar d'un indret a un altre, d'altres vegades simplement per avançar, però tot camí és una oportunitat per iniciar un procés d'introspecció personal. La fotografia del camí cap a la ciutat d'Emmaus és una al·legoria del caràcter introspectiu que caracteritza les investigacions que l'equip docent va realitzar durant els anys 1998-2000. Els resultats obtinguts al curs anterior, on s'evidenciava que els estudiants seguien dicotomitzant entre teoria i pràctica, va ser la raó que va portar a la incorporació d'una memòria de pràctiques, la qual posteriorment donaria nom a la història de vida i el relat autobiogràfic. La finalitat d'introduir aquesta eina era que els estudiants realitzessin processos reflexius per tal d'interrelacionar la teoria i la pràctica i, al mateix temps, per prendre consciència de com estava esdevenint el seu procés de construcció com a mestres.

Paral·lelament, el mateix any es va decidir **reestructurar el Pràcticum** enfortint les coordinacions entre els tutors implicats per tal que aquests ajudessin els estudiants a realitzar processos interdisciplinars amb els continguts de les seves assignatures.

Així com en els camins sovint poden ser vies marcades amb diferents punts d'informació que guien al viatger, durant els anys 2000-2001 i 2001-2002 l'equip docent va decidir que per tal d'ajudar als estudiants a elaborar la memòria de pràctiques aquesta es realitzaria mitjançant l'aplicació d'un **guió**, juntament amb l'elaboració d'un diari de pràctiques. El guió estava compost per unes qüestions en relació al Pràcticum que s'analitzaven des de les 4 fases d'Smyth (1991), les quals permeten reflexionar entorn d'una situació problemàtica. A continuació, es descriuen cadascuna d'aquestes fases:

- **Descripció:** permet la identificació de la pràctica a partir de preguntes com: Quines situacions considero problemàtiques? Què faig?

- **Informació:** clarifica els fonaments de la pràctica. Inclou qüestions com: Quines idees tinc entorn del docent? Quines teories generen la qüestió? Quin significat té el que faig?
- **Confrontació:** consisteix en realitzar connexions amb altres teories i pràctiques que es relacionin amb la problemàtica a tractar.
- **Reconstrucció:** consisteix en l'elaboració d'un pla d'acció que dona resposta a preguntes com: Com respondria a la qüestió? Què faria en una nova situació?

Tal com s'evidenciarà al llarg de la tesi, les investigacions realitzades per l'equip docent van concloure que el fet d'incorporar un guió afavoria a que els estudiants realitzessin narracions molt estructurades, poc reflexives i molt descriptives. Els estudiants es limitaven únicament a seguir la pauta i no es plantejaven anar més enllà d'aquesta per tal de generar noves relacions amb les seves experiències

1.2.3. Dust road in west australia



Imatge 5. Wenders, W. (2013) Dust road in west Australia [Fotografia]. Lleida, Espanya: Fundació Sorigué

El camí cap a Emmaus podria ser l'inici d'un viatge que et porta a descobrir altres camins que en un principi no tenies previstos. Nous camins que sovint tenim por d'enfilar perquè no sabem on porten. La tendència es quedar-se al mateix camí i és aquí l'obstacle que ens impedeix caminar més enllà d'allò que ja coneixem. L'any 2001-2002 l'equip docent va decidir transitar per noves vies mitjançant l'inici del projecte Àlber a l'escola Príncep de Viana (Jové, Vicens, Cano, Serra, Rodríguez, 2006). El projecte Àlber es dirigia a tota la població, per tal que aquesta adquirís les habilitats bàsiques d'accès al currículum. La finalitat era que tots els alumnes aprenguessin a conviure i a pensar, per i desde la coheresió social. (Jové, et al., 2006)

Aquesta via es caminava paral·lelament a les matèries que l'equip docent realitzava a la universitat i a les investigacions que s'havien realitzat els cursos anteriors. Conseqüentment, es va decidir crear una borsa de crèdits pràctics entre les assignatures troncal de la titulació. D'aquesta forma, els estudiants de segon curs podien realitzar pràctiques en una escola un dia a la setmana amb la finalitat de crear coneixement interrelacionant entre diferents contextos escolars. Entre les escoles proposades s'inclouïa l'escola Príncep de Viana, la qual cosa va permetre iniciar un treball conjunt en hores lectives entre els professors de la universitat, els mestres de l'escola i els alumnes de 2n curs de magisteri. Aquest treball es complementava amb una reunió setmanal per tal de realitzar assessorament sobre els processos d'aprenentatge que s'estaven desenvolupant.

El projecte Àlber donava importància a la relació establerta entre les entitats comunitàries i l'escola, la qual cosa permetia crear processos d'innovació i canvi. En aquest preprojecte, l'equip docent combinava les investigacions per a la millora de la formació inicial de mestres i l'assessorament al Príncep de Viana. Aquests assessoraments es duïen a terme un dia a la setmana i estaven plantejats com a espais de reflexió conjunta entre tots els participants (professorat universitari, estudiants en pràctiques i mestres de l'escola). Al llarg del temps, aquest espai d'assessorament es va reconceptualitzar com a com a "espai híbrid" (Zeichner,

1982), un lloc on es construïen i es compartien experiències d'aprenentatge. La investigació realitzada per Betrián (2012) es una evidència de com els espais híbrid permetien compartir processos d'aprenentatge que milloraven des de la col·lectivitat.

L'any 2003, el desenvolupament del Projecte Àlber coincideix amb la inauguració del Centre d'Art la Panera de Lleida. Aquest centre s'instaura com a plataforma de formació, difusió, producció i exhibició de les arts visuals a la ciutat. La filosofia del centre era adoptar un compromís social per tal d'apropar les arts visuals als successos i problemàtiques de la nostra societat. Més endavant s'evidenciarà com l'obertura d'aquest centre va significar l'inici d'un treball col·laboratiu entre l'equip docent i el Centre d'Art la Panera que al llarg dels anys acabaria suposant el desenvolupament de la metodologia d'aprendre entorn de l'art contemporani a la FEPTS.

Tal i com s'ha comentat anteriorment, el Projecte Àlber es complementava amb les investigacions que l'equip docent estava realitzant els cursos anteriors. Aquest fet va suposar que l'any 2002-2003 es concloués que l'ús del guió en la memòria i el diari de pràctiques feia que en els escrits realitzats pels estudiants emergissin majoritàriament les categories en fase de descripció (Smyth, 1991). Les fases d'informació i confrontació emergien puntualment, però era més habitual quan la memòria s'estructurava mitjançant experiències dels estudiants. També es va observar que quan la descripció es redactava seguint els punts del guió era més generalista i menys realista. Per contra, quan la narració es basava en experiències, aquesta era molt més precisa, la qual cosa permetia tenir major capacitat d'observació de la realitat.

Aquestes conclusions van donar lloc a un **replantejament del guió del Pràcticum** per tal que aquest facilités la personalització de la memòria de pràctiques a partir d'experiències¹². Tot i aquest replantejament, es complementaria l'eina del guió com a una orientació per a què l'estudiant tingués en compte quins eren els continguts més importants que havia d'incloure el text.

L'anàlisi narratiu dels treballs dels estudiants es continuava realitzant en relació a les fases de Smyth (1991). Per una banda, els resultats d'aquesta anàlisi va evidenciar que les fases d'informació i descripció emergien majoritàriament quan es seguia les pautes del guió. Per altra banda, quan les narracions reflexives es realitzaven per experiències, hi havia una major presència de les fases de reconstrucció i confrontació.

A continuació, es mostra una taula de cadascuna de les fases Smyth (1991) en relació amb com s'analitzaven els escrits plantejats des d'un guió basat en experiències:

¹² En aquesta promoció s'enten per "experiència" totes aquelles situacions i observacions que els estudiants realitzaven durant el Pràcticum i que s'analitzaven a la Universitat. Al llarg dels anys, l'equip docent va reconceptualitzar l'"experiència" segons Larrosa (2003), el qual entén l'experiència com allò que ens passa.

Preguntes Pràcticum	Fases de Smyth
1. Què ha passat?	Descripció
2. Per què creus que passa això?	Informació
	Confrontació
3. Em proposo fer alguna cosa?	Reconstrucció
4. Què ha passat?	Informació
	Confrontació
5. Elaboració de propostes de millora	Reconstrucció

Taula 4. Fases de Smyth en relació a les preguntes del Pràcticum.

El plantejament d'escriure per experiències va suposar molta més relació de la teoria amb la pràctica, així com més profunditat i contrastació. Aquesta conclusió va ser el primer pas per iniciar el plantejament del que posteriorment seria la història de vida i el relat autobiogràfic.

1.2.4.Fukushima



Imatge 6. Wenders, W. (2013) Fukushima I, II, III [Fotografia]. Lleida, Espanya: Fundació Sorigué

A la inauguració de l'exposició "Wim Wenders Photographs" a la Fundació Sorigué, l'artista va descriure la seva obra Fukushima I,II, III amb unes paraules similars a les següents: explicava que les fotografies eren com una aura de sacralitat, que anaven més enllà de la seva pròpia natura, arribant més enllà dels seus propis ulls. Les seves paraules es referien a la situació que va viure quan a la sala fosca revelava les fotografies. Durant el procés de revelació, a les fotografies s'hi dibuixava una línia ondulada que representava la radioactivitat que encara hi havia a l'espai a conseqüència de l'accident nuclear del 2011. Inesperadament, les seves fotografies estaven fent visible l'invisible.

Durant el MEI vam visitar aquesta obra. Les interaccions que vam crear entorn a aquesta em van permetre relacionar-la amb una línia de representació del so. Vaig decidir representar aquesta idea de la següent forma:



Imatge 7. Producció pròpia a partir de l'obra de Wenders, W. (2013) Fukushima I, II, III [Fotografia].

La reconceptualització de l'obra tenia la finalitat de mostrar la importància d'escoltar la veu dels estudiants, dels professors i de la pròpia comunitat per tal de tenir l'oportunitat de generar processos d'aprenentatge inclusius. La finalitat d'aquesta obra és una representació de la primera col·laboració multidireccional que durant el curs 2005-2006 va permetre establir el

vinclle entre l'escola alguns professors de l'equip docent, l'escola Príncep de Viana i el Centre d'Art la Panera. A continuació, es mostra una "línia" de les veus de la conversa entre les educadores del servei educatiu i l'equip docent que va permetre iniciar aquesta col·laboració:

Professional del Centre d'Art (PCA): ¿Quin projecte es fa aquest curs l'escola Príncep de Viana?

Professora de la Facultat (PF): Tota l'escola ha anat a veure la pel·lícula Robots al cinema Funàtic i ha servit per concretar els projectes de treball en el centre.

PCA: Aquest mes hem realitzat juntament amb la universitat un taller a càrrec de l'artista Daniel Canogar, on artistes i enginyers uneixen les seves coneixements i inquietuds per realitzar un robot ...

PF: ¿No podríem fer alguna cosa conjuntament?

PCA: Sí, la setmana que fem una presentació i mostra dels robots, podríeu venir a veure-la? Tindreu l'oportunitat de conèixer els artistes i enginyers.

PF: Ho proposaré a l'escola.

(citat a Jové et al., 2012, p. 181)

Com hem comentat a l'apartat anterior, l'obertura del Centre d'Art la a l'any 2003 va ser clau per a què a l'any 2004-2005 es contemplés l'oportunitat d'oferir crèdits pràctics als estudiants de Psicopedagogia al Centre d'Art la Panera. Aquesta oferta tenia una doble finalitat. La primera era definir i concretar el paper del psicopedagog al servei educatiu d'un centre d'art. La segona era enfortir les relacions entre Escola-Universitat, Centre d'Art-escola i Centre d'Art-Universitat, entre les quals s'hi establia una relació bidireccional.

A partir de la conversa entre l'equip docent i les educadores del servei educatiu, l'any 2006 l'escola Príncep de Viana decideix incorporar dins del Projecte Àlber les exposicions d'art contemporani del museu com a context inicial dels processos d'aprenentatge dels alumnes. D'aquesta forma s'inicia Aquesta trobada va permetre iniciar el projecte *Educ...art. Un projecte de treball en xarxa entre universitat, centre d'art i centres educatius*, el qual consisteix en un treball col·laboratiu entre el Centre d'Art la Panera i l'escola Príncep de Viana. Durant el desenvolupament d'aquest projecte, alguns membres de l'equip docent eren tutors dels estudiants de magisteri que, un dia a la setmana, realitzaven pràctiques al Príncep de Viana i també dels estudiants de psicopedagogia que formaven part del servei educatiu del museu. Aquest Pràcticum va coincidir amb la incorporació de les competències clau dins de la LOE. Per aquesta raó, l'equip docent dóna més importància al Pràcticum com un espai potent per desenvolupar i avaluar les competències de l'estudiant. Aquest fet es complementa amb les veus dels estudiants d'aquella promoció, els quals manifestaven sentiments d'impotència, por al fracàs, inseguretats i incertesa en relació a les realitats educatives que coneixien i que els

agradaria canviar. Mostraven inseguretats i pors per no arribar a tenir les capacitats per ser mestres competents i al mateix temps, mostraven una falta de domini dels models educatius d'atenció a la diversitat i dels seus propis conflictes cognitius-emocionals. Per aquesta raó, l'equip docent decideix reconceptualitzar el Pràcticum a partir d'un enfortiment de les reflexions entorn les competències personals de cadascun estudiants.

Paral·lelament, a l'escola Príncep de Viana s'inicia el projecte *Educ...art. Un projecte de treball en xarxa entre universitat, centre d'art i centres educatius*. Aquest va partir d'un taller realitzat per l'artista Daniel Canogar¹³ i la pel·lícula *Robots*. El projecte que enfortia la relació en xarxa entre Universitat-Escola-Centre d'Art. El treball col·laboratiu entre tots tres contextos va permetre crear una filosofia de treball que actualment encara s'està realitzant a l'escola Príncep de Viana.



Imatge 8. Canogar, D. (2005). *Otras geologías* [Fotografia]. Lleida, Espanya: Centre d'Art la Panera.



Imatge 9. Peran, M. (Comissariat) (2007). *Glaskultur, ¿qué pasó con la transparencia?* [Instal·lació artística] Lleida, Espanya: Centre d'Art la Panera.

El curs 2006-2007 el projecte *Educ...art.* es va continuar desenvolupant entorn a l'exposició *Glaskultur, ¿qué pasó con la transparencia?*¹⁴, comissariada per Martí Peran. La incorporació de la sisena hora per part del govern de Catalunya va fer que des de l'àrea de sensibilitat artística es decidís desenvolupar el el currículum a partir de l'exposició C3 (Col·lecció d'art contemporani de l'Ajuntament de Lleida), en la qual hi treballaven artistes com MP & MP Rosado, Alberto Peral, Daniel Canogar, Marina Núñez, entre d'altres.

Durant aquell cur acadèmic l'escola també va visitar l'exposició *+Insectos* de Francisco Ruiz de Infante. Des de les àrees del coneixement de llengua i medi es va realitzar un treball interdisciplinari a partir de la visita a l'exposició. El bon desenvolupament del projecte va donar lloc a que l'any 2006-2007 l'escola visités tres exposicions al Centre d'Art la Panera per tal de

¹³ Per obtenir més informació sobre l'obra: <http://www.danielcanogar.com/>

¹⁴ Per obtenir més informació sobre l'obra: <http://www.martiperan.net/projects.php?id=5>

desenvolupar el currículum escolar. La implicació de l'escola va donar lloc a que alguns dels professionals del museu assistissin als espais híbrids setmanals que es duïen a terme a l'escola.

Aquell any l'equip docent també formava part d'un projecte que es basava en el disseny, l'aplicació i l'avaluació d'un pla de Pràcticum de forma compartida entre els professors de la facultat i els mestres d'escola. El projecte partia de la concepció del Pràcticum com una etapa on l'estudiant ha d'aprendre a reflexionar sobre la seva pròpia pràctica (Schön, 1992). En relació a aquesta idea, Zabalza (2011) fa referència a la importància de potenciar l'aprenentatge experiencial¹⁵, per tal que els estudiants fossin capaços de realitzar una observació reflexiva, una conceptualització abstracta i una experimentació activa. Sobre la base d'aquestes idees, l'equip docent va decidir incorporar **l'enregistrament en vídeo de les sessions que els estudiants desenvolupaven al Pràcticum**. La finalitat era ajudar als estudiants a revisar i analitzar críticament la seva pròpia pràctica.

Durant aquest mateix any, s'analitzen les memòries de pràctiques i diaris realitzats pels estudiants dels cursos 2001-2002 i 2002-2003. Els resultats de l'anàlisi evidencien com els estudiants són capaços d'interrelacionar millor la teoria i la pràctica al diari de pràctiques, la qual cosa fa que aquest es converteixi en la base del procés formatiu que cada estudiant realitza durant el Pràcticum. Posteriorment, aquest diari de pràctiques seria el que s'acabaria concretant com a Història de Vida.

L'any 2007-2008 l'equip docent continuava tenir la intenció de millorant **el Pràcticum com a motor de millora i canvi dels plans d'estudis i com a un context potent per revisar el currículum de la formació inicial de mestres**. Es seguia considerant les pràctiques com un context important on l'estudiant tenia l'oportunitat d'establir relacions entre la teoria i la pràctica. Per aquest motiu, es reorganitzen les pràctiques per tal d'intercalar formació més teòrica (que es desenvolupava a la universitat) amb d'altra de més pràctica (que es desenvolupava als centres de pràctiques). D'aquesta forma, **el Pràcticum es concep des d'una visió transdisciplinària que ha d'afectar i s'ha de veure afectat per totes les matèries del pla d'estudis**.

Malgrat aquests canvis, les investigacions realitzades per l'equip docent seguien evidenciant com la memòria de pràctiques narrada per experiències facilitava als estudiants establir

¹⁵ “El aprendizaje experiencial se produce a través de círculos progresivos: la práctica inicial va seguida de una reflexión sobre la misma, lo que permite progresar hacia a una práctica más elaborada sobre la que también se reflexiona para así poder progresar de nuevo a una práctica cada vez mejor fundamentada y mejor adaptada al contexto en el que se lleva a cabo.” (Zabalza, 2011, p. 28)

relacions entre teoria i pràctica. Per elaborar la memòria es seguia apostant pel guio per tal d'orientar a l'estudiant sobre els aspectes que havia d'incloure la memòria. No obstant això, encara que s'havien potenciat les relacions entre la teoria i la pràctica, les narracions seguien sent molt descriptives i poc reflexives. Per tant malgrat la intenció de l'equip docent per trencar amb la dicotomia entre l'escola i la Universitat, els estudiants seguien desvinculant els processos formatius que es desenvolupaven en cadascun dels contextos.

1.2.5. New York



Imatge 10. Wenders, W. (2013) New York [Fotografia]. Lleida, Espanya: Fundació Sorigué

La fotografia de Wim Wenders mostra les imatges de l'escenari de la "Ground Zero" de la ciutat de Nova York després dels atemptats de l'11 de setembre. Tal i com mostra la pròpia imatge, l'artista capta un moment de reconstrucció que relacionem amb la transformació que l'any 2008-2009 va sofrir el projecte *Educ...art*. El bon desenvolupament del projecte va donar lloc al projecte *Educ-arte - Educa(r)t: espacio híbrido*, el qual consistia en un treball col·laboratiu entre la universitat, l'escola i la comunitat (donant especial importància als museus). En aquest projecte es seguia aplicant una memòria de pràctiques narrades per experiències però, aquest cop, sense incloure un guió. Conseqüentment, l'anàlisi dels textos va evidenciar un major predomini de la fase de confrontació davant la fase descriptiva (Smyth, 1991). És a partir d'aquests resultats que en lloc de parlar de memòries de pràctiques, es comença a utilitzar el terme d'**Història de Vida**.

Malgrat aquests canvis, es seguia apostant pel Pràcticum com a un potent context per al canvi i per al desenvolupament de les competències dels estudiants. Per facilitar aquest aspecte, l'equip docent seguia mantenint la realització de pràctiques durant un dia a la setmana. A més, es continuava aplicant l'enregistrament de vídeo com una estratègia per a la millora de la formació dels estudiants. L'anàlisi dels vídeos dels estudiants evidenciaven dos aspectes. El primer, que els estudiants tenien tendència a reproduir els models que aplicaven els tutors de pràctiques. El segon, que el rol de l'estudiant era el d'observar les pràctiques dels altres tutors. Conseqüentment, es va formar als alumnes per tal que tinguessin eines per revisar i reflexionar sobre la seva pròpia pràctica.

Paral·lelament, l'anàlisi dels escrits dels estudiants van concloure que **el currículum de la formació inicial de mestres es caracteritzava per una estructura fragmentada i una total desvinculació amb les motivacions dels alumnes.**

Els resultats obtinguts fins al moment evidenciaven com **partir del Pràcticum com a eix central per a la millora de la formació inicial de mestres no contribuïa a cap millora en l'objectiu de reduir la dicotomia entre teoria i pràctica.** Conseqüentment, l'equip docent decideix allunyar-se de l'àmbit psicopedagògic i busca les relacions amb el camp artístic. Els antecedents d'aquesta decisió recauen en la relació iniciada l'any 2003 amb el Centre d'Art la Panera.

A causa d'aquesta determinació, entre els anys 2008-2010, l'equip docent decideix conceptualitzar la metodologia d'aprendre entorn a l'art contemporani per tal d'enfortir les relacions entre teoria i pràctica. Aquesta conceptualització es va realitzar a la Universitat de Winchester a partir d'una estada d'investigació realitzada l'any 2010. (Jové, 2013) Tal i com s'evidenciarà al segon bloc d'aquesta investigació, l'art afavorirà el desenvolupament de pràctiques reflexives que donen resposta a l'heterogeneïtat de l'estudiant. (Farrero, 2016)

1.2.6. Lizart Rock



Imatge 11. Wenders, W. (2013) Lizart Rock [Fotografia]. Lleida, Espanya: Fundació Sorigué

El paisatge d'Austràlia que l'artista mostra a través de la fotografia és una clara representació del que va suposar incorporar la metodologia d'aprendre entorn a l'art contemporani: paisatges formatius salvatges, lliures i vius. La metodologia es va incorporar a l'assignatura d'Aspectes Didàctics i Organitzatius d'Educació Especial, on es desenvolupaven les competències i els continguts de la matèria entorn de l'art contemporani. D'aquesta forma, des de l'any 2008-2009 fins a l'any 2009-2010¹⁹, aquesta metodologia va permetre descobrir noves possibilitats de generar aprenentatge que reduïssin la distància entre la teoria i la pràctica.

La relació amb el Centre d'Art la Panera que es va iniciar l'any 2003 va donar lloc a que l'any 2009 es creés l'espai Zona Baixa a la FEPTS. Segons Farrero (2016) l'espai està obert a tots els membres de la comunitat i té la prioritat d'establir relacions entre la Universitat, la comunitat i els centres d'art per tal de potenciar l'educació artística i humana dels estudiants i del professorat de la FEPTS de Lleida.

L'aplicació del Pla Bolonya (2009-2010) va suposar un canvi de la terminologia de la matèria d'Aspectes Didàctics i Organitzatius d'Educació Especial, la qual va adoptar el nom de PCEII. El canvi de nomenclatura no va produir canvis en l'objectiu de l'equip docent, el qual seguia sent la millora de la formació inicial de mestres i la reducció de la dicotomia entre la teoria i la pràctica. Al segon bloc de la tesi es desenvolupen algunes de les activitats que evidencien com la interacció amb l'art contemporani facilitava el trencament d'aquesta dicotomia.

Paral·lelament, les investigacions realitzades per l'equip docent durant aquell curs van evidenciar que era incoherent parlar d'interdisciplinarietat des d'una sola matèria del pla d'estudis (Farrero, 2016). Conseqüentment, al final del curs 2011-2012 l'equip docent crea les bases per a què l'any 2012-2013 es posi en pràctica un model transdisciplinar entre les matèries de Geografia i Història de Catalunya i PCEII. Nicolescu (2009) defineix la transdisciplinarietat

¹⁹ La investigadora d'aquesta tesi pertany a la promoció del 2013-2014, la qual cosa implica que va realitzar la matèria de PCEII a l'any 2010.

com aquell coneixement que sorgeix entre, a través i més enllà de la disciplina. Es justifica l'ús de la transdisciplinarietat a causa de la fragmentació del coneixement que actualment obstaculitza entendre la realitat. Tal i com afirma la tesi doctoral realitzada per Farrero (2016), "l'art és, per ell mateix inter i transdisciplinar" (p. 514), motiu pel qual l'equip docent segueix posant en pràctica la metodologia d'aprendre entorn de l'art contemporani.

L'aplicació del model transdisciplinar entre matèries coincideix amb la concreció d'un intercanvi amb la Universitat La Florida que es duria a terme l'any 2013-2014. Una de les professores de la universitat Valenciana afirma com aquest intercanvi és una oportunitat per construir aprenentatge a partir dels interessos d'estudiants de ciutats i institucions diferents i per concretar la realització de projectes entorn a l'art contemporani a partir dels recursos que ens ofereix la comunitat. (Soto, 2015)

A finals del curs 2012-2013, l'experiència d'un plantejament transdisciplinar de matèries es va expandir de tal forma que es va incorporar les matèries de Didàctica de les Ciències Socials i Història General d'Europa i Ensenyament i Aprenentatge de les Llengües II. Les investigacions realitzades per Jové, Llonch, Bonastra i Farrero (2014) i Farrero (2016) són una evidència de com el treball entre pedagogia, art, geografia, història i patrimoni facilitaven la reducció de la dicotomia entre teoria i pràctica i la concreció d'un treball inter i transdisciplinar entorn a l'art contemporani.

1.2.7.Meteorite Crater



Imatge 12. Wenders, W. (2013) Meteorite Crater [Fotografia]. Lleida, Espanya: Fundació Sorigué

Els cràters són depressions circulars causades per activitats volcàniques. En el cas del cràter fotografiat per Wim Wenders, aquest acumula materials diversos depositats sobre el fons sòlid que conformen una forma circular característica d'aquest tipus de fenòmens atmosfèrics. El cràter és un fenomen que utilitzo per representar el treball inter i transdisciplinar que diferents professors van iniciar a l'any 2012-2013. La simbologia de la forma circular del cràter, és una forma de representar la unitat que existia entre el professorat provinent de “matèries diverses” i que va permetre la creació d'una programació anual conjunta que es va aplicar al llarg del curs 2013-2014. Aquest plantejament permetia que els estudiants visquessin models des de la pròpia inter i transdisciplinarietat, la qual cosa permetia que aquests reduïssin la distància entre la teoria i la pràctica.

Aquest treball inter i transdisciplinar es va expandir de tal forma que també es van aplicar als intercanvis realitzats amb la Universitat de Winchester i La Florida. Aquest fet permetia que els estudiants generessin processos d'aprenentatge inter i transdisciplinars des de diversos territoris.

A partir del curs 2014-2015, l'equip docent ha seguit gestant un model docent inter i transdisciplinar que es concreta dins d'un programa de millora i innovació en la formació de mestres (ARMIF²³). La finalitat del programa era crear unes condicions d'aprenentatge inter i transdisciplinars entre diferents matèries del pla d'estudis per tal que els estudiants del Doble Grau d'Educació Infantil i Primària prenguessin consciència de com, malgrat trobar-se davant d'un currículum fragmentat, aquests poden establir relacions entre els continguts d'aprenentatge.

En aquest projecte es va reconceptualitzar la Història de Vida com a relat autobiogràfic. L'ús

²³ La investigadora d'aquesta tesi forma part del personal de suport d'aquest projecte desenvolupat des de l'any 2014 fins al 2016.

del relat permetia ampliar els continguts de cada matèria. Tal i com afirma Farrero (2016, p.509), és a partir d'aquest moment que "el relato deja de ser propiamente de la materia de PCEII para desarrollarse junto con contenidos de otras materias como Geografía e Historia de Cataluña, Didáctica de las Ciencias Sociales y Lengua y Literatura". **Aquests plantejament facilitava la reducció de la dicotomia entre la teoria i pràctica que es mostraven en les investigacions inicials realitzades per l'equip docent, la qual cosa era una evidència de l'evolució i la millora de les seves pràctiques professionals.**



1994-1997

Pràcticum com a eix vertebrador per canviar la formació de mestres.

Ús de textos i contextos psicopedagògics.

1997-1998

Es continua establint relacions amb materials psicopedagògics i materials aplicables directament a la pràctica i mitjançant les aportacions teòriques que es concreten.

La relació entre la teoria i la pràctica només es fa des de teories i contextos psicopedagògics.

1998-2000

Es complementa el Pràcticum amb l'escriptura de la memòria de pràctiques.

Es dona rellevància a la coordinació entre els tutors del Pràcticum per a què aquests ajudin als estudiants a establir relacions amb el marc teòric de les assignatures que els mateixos tutors impartien.

2000-2001

Es comença a concretar un guió per la memòria de pràctiques.

Donar aquest guió fa que les narracions siguin molt

2001-2002

S'aplica el Projecte Àlber a l'escola Príncep de Viana.

Es replanteja la idea del guió de Pràctiques a partir d'experiències.

Creació de borsa de crèdits pràctics per realitzar pràctiques a l'escola un dia a la setmana.

2003-2004

Obertura del Centre d'Art la Panera.

2004-2005

S'ofereix crèdits pràctics als estudiants de psicopedagogia al Centre d'Art la Panera.

2005-2006

Emergeix la primera col·laboració multidireccional. Comença el projecte col·laboratiu "Educ...art.Un projecte de treball en xarxa entre universitat, centre d'art i centres educatius.

2006-2007

Es segueix amb el projecte "Educ...art.Un projecte de treball en xarxa entre universitat, centre d'art i centres educatius".

Es desenvolupa en el marc del Pràcticum el projecte DURSI.

S'incorpora les gravacions amb vídeo en el Pràcticum

S'analitzen les memòries dels anys 2001-2002 i 2002-2003 i s'observa que els estudiants interrelacionen millor la teoria amb la pràctica a través de narració d'experiències.

2007-2008

El Pràcticum és crucial per potenciar les relacions entre la teoria i la pràctica.

S'intercalen en el Pràcticum moments formatius de índole més teòrica (a la universitat) amb altres moments de índole més pràctica (als centres de pràctiques).

La memòria de pràctiques es seguia estructurant per experiències. La memòria va esdevenint Història de Vida.

Visiting researcher a la Universitat de Winchester (2007-2016)

2008-2009

Comença el projecte Educ-arte- Educa(r)t:espacio híbrido

S'inicia la metodologia d'aprendre entorn a l'art contemporani des d'Aspectes Didàctics i Organitzatius d'Educació Especial.

Es segueix apostant pel Pràcticum com a eix del canvi. Es manté l'estructura del 2001, realitzant pràctiques un matí a la setmana.

L'anàlisi videogràfic, i la redacció del diari de ajuden a la revisió i reflexió sobre la pròpia pràctica.

La memòria de pràctiques es reconceptualitza com Història de Vida.

2009-2010

Inici Grau Educació Primària

Es continua amb la metodologia d'aprendre a través de l'art contemporani des de la matèria d'Aspectes Didàctics i Organitzatius d'Educació Especial.

Creació espai expositiu de Zona Baixa a la FEPTS

2010-2011

Canvi de nomenclatura de Aspectes Didàctics i Organitzatius a Processos i Contextos Educatius II.

Aprendre entorn a l'art contemporani des de la matèria de PCEII.

Les investigadores de la tesi cursen PCEII.

2011-2012

L'equip docent incorpora les bases per la gestió d'un model inter i transdisciplinari entre les matèries de PCEII i Geografia i Història de Catalunya que s'acabarà concretar el curs 2012-2013.

2012-2013

Inici de plantejaments inter i transdisciplinars al Grau d'Educació Primària

Es concreten les bases d'un intercanvi amb la Universitat de La Florida (València)

2013-2014

Treball inter i transdisciplinari entre PCE II, Geografia i Història de Catalunya la Didàctica de les Ciències Socials i Història general d'Europa

Intercanvi amb la Universitat La Florida (València)

2014-2015

Aplicació del relat autobiogràfic

Imatge 13. Síntesi dels antecedents de l'equip docent.

1.2.8. Panoràmica dels antecedents

L'anàlisi dels antecedents de l'equip docent realitzada entorn als paisatges de Wim Wenders ens permet comprendre l'origen la formació de la investigadora d'aquesta tesi.

Des de l'any 1994 l'objectiu de l'equip docent era la millora de la qualitat a formació inicial de mestres mitjançant la disminució de la dicotomia entre la teoria i la pràctica. Per complir aquest objectiu es considera el Pràcticum com a eix vertebrador per a la millora de la formació. Amb aquest plantejament, les investigacions evenciaven com els estudiants seguien dicotomitant entre la teoria i la pràctica, la qual cosa seguia afavorint a la concepció de que la pràctica només es desenvolupa a l'escola i la teoria, únicament a la universitat.

Una de les raons que poden justificar aquests resultats és que el fet de centrar el Pràcticum com a eix central de la millora era un plantejament pròpiament dicotòmic. Conseqüentment, l'equip docent crea les bases de la metodologia d'aprendre entorn a l'art contemporani per començar-la a desenvolupar l'any 2008 a la formació inicial de mestres. Aquesta metodologia és fruit de les relacions que es van iniciar l'any 2001 amb el Centre d'Art la Panera, així com el Projecte Àlber que paral·lelament es desenvolupava a l'escola Príncep de Viana.

La incorporació de l'art contemporani a la formació inicial de mestres va permetre incorporar en les pràctiques professionals de l'equip docent l'ús d'institucions comunitàries, especialment els museus, com a contextos d'aprenentatges alternatius a les aules.

L'anàlisi realitzat a partir dels articles de l'equip docent, ens permet evidenciar com la incorporació de l'art facilitava la reducció de la dicotomia entre la teoria i la pràctica. Per aquest motiu, **les bases per a la millora de la qualitat de la formació inicial de mestres ja no es centra en el Pràcticum sinó en la pràctica professional.** La pràctica professional és un coneixement que existeix entre la teoria i l'acció i que, no pot ser ni la mera aplicació de la teoria, ni la mera acció (Martín Del Pozo, Fernández, González i De Juanas, 2013, p. 373)

Centrar l'eix vertebrador de la millora en la pràctica professional va permetre reforçar el plantejament inter i transdisciplinar que es va iniciar entre les assignatures de Geografia i Història de Catalunya i PCEII. La finalitat d'aquest plantejament era que els estudiants vivenciessin un model docent que els permetés prendre consciència de com, malgrat treballar amb un currículum fraccionat per matèries, aquest es pot desenvolupar a partir d'organitzacions i metodologies pròpiament inter i transdisciplinars. L'inici d'aquest treball entre diferents matèries del pla d'estudis va permetre enfortir encara més la idea de la importància de **l'ús de la comunitat i el territori com a contextos d'aprenentatge que permeten el desenvolupament de la pràctica professional tan del professorat com dels estudiants.**

Una de les eines claus per a la millora de les pràctiques professionals de l'equip docent van ser l'anàlisi de **les memòries de pràctiques, les quals posteriorment van ser reconceptualitzades com a Històries de vida i finalment com a relats autobiogràfics**. En relació a les memòries de pràctiques, les anàlisis realitzades van evidenciar com el fet de proporcionar un guió als estudiants afavoria a que emergís la fase descriptiva (Smith, 1991) en les seves narracions. Conseqüentment, es va proporcionar un guió orientatiu i plantejar les narratives per experiències, la qual cosa va permetre que les narracions fossin més reflexives i basades en la fase de confrontació.

L'ús del relat autobiogràfic des dels plantejaments inter i transdisciplinars entorn a l'art contemporani des de les assignatures de Geografia i Història de Catalunya i PCEII va permetre que els continguts curriculars propis de cada matèria s'expandissin. Aquesta expansió s'afavoria a partir de les coordinacions realitzades als espais híbrids, on a través de processos reflexius i col·lectius es prenen decisions que milloraven les pràctiques professionals del professorat implicat.

Per últim, l'anàlisi dels articles ens ha permès comprendre l'origen i l'evolució dels **relats autobiogràfics, la metodologia d'aprendre entorn a l'art contemporani i els espais híbrids**. S'ha pogut evidenciar com aquests han permès que les pràctiques docents dels estudiants i de l'equip docent fossin més crítiques, reflexives i creatives.

Com a investigadora, entendre l'origen de les pràctiques professionals de l'equip docent m'ha permès entendre les bases de la meua construcció com a mestra investigadora. El següent capítol s'evidencia aquest procés a través del meu itinerari formatiu, el qual es complementa amb els fragments dels relats autobiogràfics realitzats al llarg dels anys. Aquest fet aporta una perspectiva més personal a l'anàlisi dels antecedents de l'equip docent.

1.3. CAPÍTOL 3: SINCRONITZANT FILS I RIZOMES



Imatge 14. Shiota, C. (2016) *In the beginning was...* [Instal·lació artística]
Lleida, Espanya: Fundació Sorigué.

Com si es tractés d'una obra de Shiota habitem l'espai de la FEPTS on, de forma implícita, hi estenem fils que representen les propies memòries, reflexions, coneixements, idees, diàlegs, silencis i experiències. Es teixeixen fils negres a mesura que ens endinsem en el passadís principal del tercer pis on trobem l'aula d'arts visuals. Va ser en aquesta on vam començar una relació d'amistat que ens ha permès treballar juntes per realitzar aquesta investigació. Aquell dia vam comprendre que a la vida hi ha persones amb les que connectem des del primer instant. En aquell moment érem inconscients de com el fet de conèixer-nos en una aula d'arts acabaria adoptant un sentit especial al llarg del temps.

A l'aula d'arts vam descobrir que la creativitat era una passió compartida que no sabíem que arribaria sent la raó de les nostres futures pràctiques professionals. Compartir interessos comuns va ser el motiu pel qual aquell primer dia de curs la conversa fluïa des del primer moment. El vincle pròxim que vam establir ens va portar a començar a parlar de per què havíem decidit voler ser mestres.

Sempre he estat relacionada amb el món artístic des d'altres vessants com el teatre, les belles arts i els esports. Durant la Primària i el Batxillerat vaig tenir dos mestres d'educació física que em van transmetre el seu goig per l'aprenentatge i alhora em van fer descobrir que m'agradava estar en contacte amb altres persones per aprendre d'elles i alhora que aquestes aprenguessin de mi. Aquella va ser la raó per la qual vaig elegir fer la carrera d'Educació Primària per ser mestra d'educació física. **Irene López (Relat autobiogràfic, 2010)**

Aquell encontre va significar l'inici de moltes dinàmiques de treball que acabarien formant part d'aquesta tesi doctoral teixida col·laborativament a través de les quals sorgirien relats particulars, experiències i vivències úniques. L'experiència de treballar conjuntament no ens venia de nou perquè durant tota la formació hem estat compartint processos d'escriptura i de reflexió. Compartir pensaments, preocupacions i sensacions sobre les experiències que anàvem vivint des de la Universitat ens ha portat a concebre la nostra formació com un procés que es construeix amb la presència de l'altre, amb el qual compartim i desenvolupem pensaments rizomàtics. En aquest context, utilitzem el model de pensament rizomàtic com una metàfora de la definició de rizoma de Deleuze i Guattari (1988, p. 12). El rizoma és un tall subterrani que es distingeix per arrels i arrelaments, les quals mostren una estructura caòtica que es pot connectar de formes múltiples i trenca així amb les estructures jerarquitzades i d'arborització. Aquest concepte s'expressa també a través de les obres de Shiotu, on els seus fils formen rizomes a través de múltiples ramificacions que transporten informació i són essencials en tota comunicació. El rizoma, com la formació, no té principi ni final. Només direccions que es desborden, que adopten camins diferents però sempre connectats. Davant de la definició de rizoma, n'adoptem una altra similar a aquesta però que va més enllà. Es tracta del concepte de *radicant* que aporta Bourriaud (2009) el qual es diferencia de rizoma perquè agafa una trajectòria, un recorregut efectuat per un subjecte singular. Hem d'imaginar-nos la reproducció que desenvolupa la maduixa. Al contrari del tubercle, on la reproducció és com un rizoma que no té ni subjecte ni objecte sinó únicament determinacions, magnituds i dimensions; el radicant de la maduixa implica un subjecte que no es redueix a una identitat estable i tancada sobre si mateixa, sinó que existeix sota la forma dinàmica de la seva condició errant pels límits del circuit que delinea. El radicant manifesta la seva importància en l'itinerari, en el recorregut, com el relat dialogant o intersubjectiu entre el subjecte i les superfícies que travessa, en allò que arrela per produir el que es podria definir com una instal·lació: "instal·lar-se en una situació, un lloc, de manera precària i la identitat del subjecte no es sinó el resultat provisional d'aquesta acampada" (p. 38). El radicant "implica una decisió nòmada amb la característica principal d'ocupació de les estructures existents: acceptar ser inquilí de les formes presents, amb el risc de modificar-les en menor o major mesura." (p. 38)

És en aquest rizoma-radicant on es concreta la nostra relació amb el món i per on circula l'entusiasme que actualment ens mou al canvi per a la millora del nostre *becoming teacher-researcher*.

1.3.1.El nostre compromís social

Per nosaltres és necessari i essencial entendre la responsabilitat social que tenim com a mestres i com a persones. Aquesta responsabilitat la relacionem amb les idees que Pardo elabora al pròleg

de l'obra de Debord *La Sociedad del Espectáculo* (2010), on mostra la situació que com a docents també ens representa:

Debord, que viu en la França de la postguerra, el naixement de la societat de consum de masses i de la indústria associada a la economia de l'abundància, la progressiva penetració del que s'anomena *American way of life* i la generació dels mitjans de comunicació audiovisual, enfoca les seves anàlisis cap a una manera d'alienació dels treballadors que ja no se centren en l'explotació durant el temps de treball (temps que, efectivament, tendeix a disminuir) sinó que colonitza l'oci aparentment alliberat de la producció industrial i que es posa com a objectiu l'expropiació del temps total de vida dels homes, del qual el mercat internacional del capital extreu ara noves plusvàlues, i que imposa la generació de tot un pseudotraball (el sector terciari o de serveis) per alimentar al pseudooci del proletariat convertit en massa de consumidors passius i satisfets, en espectadors que assisteixen a la seva pròpia alienació sense oposar resistència. (p. 12)

Com a conclusió d'aquesta situació, "el consum alienat es converteix en un deure per a les masses, un deure afegit al de la producció alienada" (p. 55). En el nostre cas, la responsabilitat social que tenim com a docents ens porta a transportar la idea "d'alienació" al camp de l'educació. Molts docents han estat educats dins d'un model tradicional com a estudiants i després, com a mestres, no han fet res més que reproduir-lo una altra vegada, amb la qual cosa s'han convertit en mers consumidors passius de models docents. Des del nostre punt de vista, estem d'acord amb aquesta visió crítica que Debord (1967) té sobre la societat i entenem que la idea de formació de mestres ha de trencar amb el model tradicional i ha de formar docents que no siguin passius, sinó productors, que siguin consumidors conscients i crítics amb el que els ofereix la societat. Juntament amb la idea d'aquest autor, Rancière (2003) al seu llibre *Maestro Ignorante* critica la tasca del mestre com a transmissor de coneixement i que "atiborra als estudiants fent-los repetir com a lloros" (p. 6). Una de les aportacions generals que fa el filòsof és que el sistema educatiu institucional actual que respon a un sistema social pretén perpetuar la desigualtat, ensenyant només el saber dominant que reproduceix models socials instituïts.

Lluny de les idees de consumisme passiu i reproducció de Debord (1967) i Rancière (2003), va ser durant el segon curs de la carrera, a la matèria de PCEII, quan vam ser conscients de la importància de desenvolupar-nos com a mestres productores per tal de transformar el món educatiu. En aquesta matèria vam rebre una formació basada en comunicar i aprendre entorn de l'art contemporani, la qual ens obria les mirades cap a noves formes d'aprendre on es donava importància a la creativitat.

1.3.2. Aprendre entorn de l'art contemporani

El mateix equip docent defineix aquesta metodologia com una aposta perquè els futurs mestres puguem deconstruir i reconstruir els nostres models educatius. Aquesta metodologia ens permet generar *art encounters*, és a dir, situacions que davant de l'art:

Desafían nuestras nociones preconcebidas de cómo funciona el mundo; que producen una rotura o grieta en los modos habituales de ser y de subjetividades, y es a través de esta ruptura que un nuevo mundo se afirma, animándonos a pensar de forma diferente (O'Sullivan, 2006, p. 1).

A través d'aquests *encounters* deconstruïm i reconstruïm els nostres models educatius per tal d'actuar com a creadores, com a productores de nous models educatius que s'adaptin a les necessitats de la societat actual.

Aprendre i comunicar entorn de l'art contemporani ens va aportar riquesa expressiva, ens va fer plantejar interrogants i va contribuir a la nostra formació com a persones crítiques, receptives, imaginatives i dialogants. L'art, des de la seva subjectivitat, és el que ens va ajudar a fer un canvi de mirada i ens va permetre veure que la nostra docència es podria desenvolupar de forma diferent. Per tant, basant-nos en O'Sullivan (2006), considerem l'art com un potenciador de possibilitats i mons possibles. Per a nosaltres, treballar entorn de l'art, va ser un *encounter*, és a dir, com aporta el mateix autor, una ruptura que canvia la nostra interacció amb el món i que ens obliga a meditar, com quan Shiota teixeix els seus fils com un reflex dels seus propis sentiments i reflexions.

La meua relació amb l'art és un etern retorn. Quan era petita anava a classes de belles arts i teatre perquè era una forma de desconnectar del meu petit món i relaxar-me. A més, era un moment on el temps passava molt fugaçment. A casa, tenia la meua mare que pintava quadres, el meu avi que era poeta, la meua tieta que era dibuixant, el meu tiet que treballa artesanalment amb la fusta... Diuen que si vols conèixer realment qui ets, has de conèixer el teus avantpassats. Potser la meua connexió amb l'art és cosa de família, no ho sé pas. El cas és que quan vaig anar a l'Institut vaig deixar les belles arts i també el teatre. Començava una nova època per mi, la qual només volia dedicar a l'esport i als estudis. Al tornar a la Universitat de Lleida, a segon curs del Grau d'Educació Primària, vaig rebre una formació a través de l'art contemporani. En aquell moment vaig veure com la meua formació es podia relacionar amb la creativitat, la qual cosa mai m'havia plantejat a l'elegir la carrera. L'art m'ha servit per aprendre a obrir mirades i a entendre que no només hi ha una forma de veure les coses. M'ha permès

veure la realitat que m'envolta de diferent forma: involuntàriament estableixo relacions amb imatges que veig a la TV, objectes del carrer, obres d'art, llibres, etc.

Irene López (Història de Vida, 2010)

L'aprenentatge entorn de l'art contemporani va transformar alguna cosa en nosaltres. Ens ajudava a posar paraules a l'experiència que compartíem juntament amb altres persones. I era en aquest espai d'interacció on compreníem el món des de perspectives diferents, on reflexionàvem sobre la nostra situació i el nostre rol en una societat canviant i on acabàvem prenent consciència de la necessitat de trencar amb els nostres models docents tradicionals. Descrit així, sembla un procés senzill, però segons les recerques de Sharp i Green (1975), els models que vam rebre durant la nostra escolarització ressonen tan fort dins nostre que són molt difícils de deconstruir des de la formació inicial de mestres. Percebem que tot i haver estat en contínua formació i essent conscients que no volem reproduir els models tradicionals que duem integrats, aquests models encara avui ens ressurgeixen a les nostres pràctiques professionals.

1.3.3. Els relats autobiogràfics: formant-nos com a mestres reflexivo-creatives i crítiques

Va ser a través de processos d'escriptura i de reflexió crítica que vam prendre consciència dels models que estàvem reproduint. La nostra formació ens va empoderar a desenvolupar-nos com a mestres reflexives, creatives i crítiques, a comprendre i a perfeccionar el propi exercici docent partint de la reflexió sobre la nostra pròpia experiència. A més a més, va permetre que anéssim més enllà i aprenguéssim a compartir les reflexions individuals amb els altres. Segons Zeichner (1982), “una manera de pensar l'ensenyança reflexiva consisteix en sotmetre les teories pràctiques a examen propi i al dels companys, d'aquesta manera es té més oportunitats per prendre consciència de les contradiccions i debilitats de la mateixa teoria” (p. 5). En la nostra formació, no només reflexionàvem de forma individual, sinó que partíem de les nostres pràctiques i experiències viscudes a les escoles o en altres àmbits per generar aprenentatge amb els nostres companys, i “poder així anar més enllà de la dicotomia que sovint s'estableix entre teoria i pràctica.” (Lenz-Taguchi, 2010, p. 364)

Relacionat amb el concepte d'ensenyança reflexiva de Zeichner (1982) cal destacar el rol de l'equip docent, que va complir amb el compromís que, com a formadors de professors, tenen amb els futurs mestres. A través de la seva formació van crear les condicions per ajudar-nos amb la nostra preparació inicial perquè “interioritzéssim la disposició i habilitat per estudiar el nostre exercici docent i ens comprometéssim a responsabilitzar-nos del nostre propi

desenvolupament professional” (Zeichner, 1982, p. 2). Els processos reflexius van anar més enllà de la formació inicial rebuda i van passar a ser una forma de vida en les nostres pràctiques professionals, cosa que ens permetia estar en constant construcció. Ara bé, el fet d’haver compartit aquesta docència amb l’equip docent no garanteix que tots els estudiants realitzin processos de reflexió. El professorat va crear les condicions d’aprenentatge perquè cada estudiant, des de la seva pròpia autogestió, desenvolupés la seva pràctica professional. En aquest sentit, volem expressar que l’aprenentatge està condicionat per l’actitud de cadascú, i per tant, la reflexió és més aviat una forma de ser com a mestre. “La reflexió implica intuïció, emoció i passió, no és alguna cosa que es pugui ensenyar com un conjunt de tècniques” (Zeichner, 1982, p. 3). Si no existeixen aquestes ganes d’avançar en la pràctica professional, difícilment existiran els processos de reflexió quan els futurs mestres passin a ser mestres reals a les escoles.

Com a estudiants i com a professionals en els contextos actuals laborals on ens trobem, una de les eines que ens va facilitar desenvolupar-nos com a mestres reflexives va ser els relats autobiogràfics. On emergeixen les veus dels estudiants dins dels espais de la facultat? Zones com els passadissos, els ascensors, les sortides d’emergència i les escales es converteixen en espais de trànsit generadors de diàlegs, intercanvis, converses i veus. Així doncs, seguint amb el nostre itinerari estirem el fil de Shiota que ha començat a teixir-se pel tercer pis, per expandir el seu rizoma cap a les escales. En baixar-les, ens trobem amb un quadre d’una maleta oberta i plena de llibres a vessar. Inevitablement, connectem aquesta obra titulada *El bagatge que m’emporto* (2012) de Mercè Humedas amb l’obra *Accumulation – Searching for the Destination* (2012) de Shiota.



Imatge 15. Humedas, M. (2012) *El bagatge que m’emporto*. [Pintura sobre tela]. Lleida, Espanya: FEPTS



Imatge 16. Shiota, C. (2012). *Accumulation – Searching for the Destination*. [Instal·lació artística]. Kagawa, Japó: Marugame Genichiro-Inokuma Museum of Contemporary Art.

Per a Shiota, les maletes representen els records que conformen la memòria de la gent, allò que és necessari, allò que és més important per viure. La maleta s’entén com a objecte que té memòria i que mostra la identitat de les persones a qui pertany. Nosaltres relacionem aquesta

obra amb els nostres relats autobiogràfics, ja que cada maleta guarda una biografia, la qual amb el temps es va construir i reconstruint sobre la base de les experiències que vivim i els llocs que ocupem i desocupem.

Les nostres maletes estan plenes de relats autobiogràfics que simbolitzen els llibres d'Humedas (2012). El títol del nostre “primer llibre” era *La Meva Escola*, un text autobiogràfic que més endavant acabaria formant part del nostre relat autobiogràfic. Aquest text el vam escriure durant el primer curs del GEP des de l'àrea d'Aprenentatge i Desenvolupament de la Personalitat. En aquest primer text havíem de descriure els models docents que vam rebre durant l'escolarització. La redacció que vam fer d'aquest document era molt descriptiva i superficial, ja que es limitava a narrar de forma poc reflexiva aquells fets puntuals que vam viure com a estudiants a les escoles. En aquella època encara no ens havien endinsat en la importància dels processos de reflexió i la nostra única estratègia era recordar aquells fets que per a nosaltres sortien de la normalitat del dia a dia de l'escola i la imatge del que en aquell moment consideràvem que era un bon mestre. Aquest fet s'evidencia en els següents fragments:

L'etapa escolar per mi ha estat una època molt especial. Crec que es van ajuntar molts factors que van fer que fossin uns temps importants per a mi, així com uns bons professors que m'acompanyaven en el dia a dia i un companys que em van fer plorar en ocasions però amb els quals vaig viure grans moments. Així com també cal tenir en compte la influència de la bona organització escolar que tenia el centre, cosa que sempre va afavorir que les coses sortissin sense problemes. (...) Les meves vivències escolars han influït molt en la meua elecció d'estudis i de professió, ja que com he comentat abans el fet de tenir grans professors m'ha motivat per a dedicar-me a aquesta professió per aconseguir algun dia transmetre els valors que ells em van ensenyar a mi en el seu dia, a tots els alumnes que em trobi al meu davant.(...) És difícil definir una època que m'ha aportat tantes sensacions, ja que les sensacions en si ja són gairebé impossibles d'explicar. Només he de dir que moltes vegades m'agradaria tornar a aquella època on les preocupacions eren mínimes i la diversió era present dia a dia.”

Irene López (Relat autobiogràfic, 2009)

Així com durant el primer curs vam escriure *La Meva Escola*, durant el segon curs, l'equip docent de PCEII ens va fer recuperar aquest treball per iniciar el que realment va ser el nostre primer relat autobiogràfic. Aquest “segon llibre” ens servia per reflexionar i analitzar aquells

models docents que vam rebre durant la nostra escolarització per tal de trencar-los i reconstruir-los. En aquell any, paral·lelament a la redacció del relat autobiogràfic, l'equip docent ens va aproximar a la descoberta de la metodologia d'aprendre i comunicar entorn de l'art contemporani. Aquest va ser un fet important, ja que va permetre de forma directa millorar la narració dels relats autobiogràfics. L'art ens havia obert la mirada i ens portava a la interdisciplinarietat, ja que ens permetia establir relacions entre els continguts de les diferents àrees i descobrir les possibilitats creatives que tenia la nostra professió. Aquest aproximament a aquesta nova metodologia va fer que els nostres relats autobiogràfics comencessin a adoptar una estructura rizomàtica i creativa, on les connexions que establíem eren més significatives per a nosaltres. Segons Farrero (2016), "l'art és una estratègia important per a la creació de condicions d'aprenentatge perquè tots, tant estudiants com docents, desenvolupem la nostra pràctica professional." (p. 506).

Durant el tercer curs no vam tenir l'assignatura de PCEII, però vam seguir emportar-nos la nostra maleta amb "els primers llibres" que recollien els aprenentatges que havíem adquirit fins al moment. Aquest bagatge de coneixements i experiències els vam transferir als Pràcticums per tal de millorar el nostre *becoming teacher-researcher*:

El Pràcticum II el vaig realitzar a l'escolar Príncep de Viana, on vaig poder veure un model de projectes a través de l'art contemporani. Durant aquestes pràctiques vaig tenir la sort de tenir cada setmana la retroalimentació amb la G.J, tutora del meu pràcticum, i la resta de practicants de l'escola. Ara me n'adono del valor que va tenir aquell seguiment per reflexionar sobre la meva millora docent, la qual cosa es pot veure reflectit a la història de vida que vaig realitzar com a síntesi del pràcticum.

Irene López (Història de vida, 2011)



Imatge 17. Fragments dels relats autobiogràfics de les investigadores.

En el Pràcticum II vam escriure el nostre “tercer llibre”, el qual ens ajudava a posar nom a les experiències que vivíem tant a l’escola com a la universitat, cosa que ens feia trencar amb la dicotomia entre la teoria i la pràctica que vivíem en aquests dos contextos. Aquesta idea s’il·lustra en els següents comentaris:

La professora comença a col·locar al centre de la classe els diferents envasos i proposa als alumnes que facin una taula on apuntin de quin material estan fets els envasos (plàstic, paper, cartró...), quin contingut hi havia en aquell producte i dibuixar quins signes hi surten. Quan acaben d’observar tots els envasos i ja tenen feta la taula, es comença a escriure les conclusions entre tota la classe. És molt important escriure les síntesis de totes les activitats que es fan, ja que aquest treball permet organitzar els coneixements que hem adquirit, entendre quin procés hem realitzat per arribar al coneixement, treballar l’escriptura i la lectura, veure quins continguts s’han fet públics... Això ho relaciono amb el treball que vam fer a grup mitjà dins l’assignatura de Processos i contextos educatius II, on a partir d’uns conceptes vam haver de fer una síntesi final de tot el que havíem treballat mitjançant relacions amb experiències pròpies, treballs realitzats i sempre contextualitzant-ho amb un autor. Aquell treball em va servir per organitzar tots els continguts que vam treballar, alhora que també em va ajudar a entendre el procés d’aprenentatge que vam fer en aquelles classes.

Irene López (Relat autobiogràfic, 2011)

És en aquest punt quan comencem a escriure per a la nostra millora del *becoming teacher researcher* i no únicament per superar l’avaluació de la matèria.

Aquest treball ens va ajudar a fomentar, d’acord amb les idees de Stenhouse (1988), l’apetit pel canvi i la millora docent. D’aquesta forma, sobre la base de les idees de Larrosa (2003) també ens permetia ser conscients de la importància de reflexionar, de repensar sobre les nostres experiències, de posar ordre a les nostres vivències i saber-les escoltar, escriure i entendre.

Durant el quart curs vam tenir l’oportunitat de participar en el projecte d’Aprenentatge-Servei i Pràcticum (APS): una eina per a la formació inicial de mestres de la UdL. L’APS consistia en una metodologia que permetia avançar en un dels grans reptes de la universitat actual: la vinculació entre si dels seus tres grans objectius com a institució educativa (docència, recerca i la funció social de la universitat). Però això sense que esdevingui perjudicial cap a la vessant més investigadora que necessita la universitat, perquè en funció de la naturalesa del servei i del seu encaix curricular, l’APS conflueix amb el concepte de la recerca basada en la comunitat. D’aquesta forma, el projecte connectava amb pedagogies atentes a la cooperació, l’aprenentatge

significatiu, la participació, la reflexió crítica, la investigació realitzada en grup i que consideraven els estudiants protagonistes del seu procés d'aprenentatge.

Alguns dels principals elements pedagògics del projecte d'APS van ser els següents:

- *Aprendre a partir de l'experiència*: es defensa l'experiència com a element insubstituïble del procés formatiu. Utilitzàvem els museus d'art contemporani per buscar estímuls i experiències que ens ajudessin a connectar amb els nostres interessos per tal de poder iniciar un procés d'investigació.
- *Activitat amb projecció social*: totes les nostres investigacions anaven enfocades a com podíem millorar la societat, sobretot des de contextos educatius. El desenvolupament personal passa sempre per un procés de participació i la integració en la societat només és possible quan es viu en estreta relació amb altres persones amb les quals pots intercanviar constantment experiències.
- *Participació cívica*: el fet que les nostres investigacions tenien un projecte social, implicava que havíem de visitar diferents contextos per tal de dur a terme la recerca amb les persones de la comunitat. Per tant, ens implicàvem en experiències de participació on ens involucràvem en la vida de cada context.
- *Treball cooperatiu i col·laboratiu*: l'espai híbrid era una tasca que es promovia des de la metodologia d'APS i es plantejava com una activitat que requeria un treball cooperatiu, col·laboratiu i de reflexió individual i conjunta.
- *Pedagogia de la reflexió*: la reflexió era especialment necessària donada la complexitat d'aquest tipus d'activitats. Les reflexions les fèiem als espais híbrids de forma conjunta i també quan escrivíem el nostre TFG, el qual estava estructurat com un relat autobiogràfic que ens servia per reflexionar individualment.
- *Tractament interdisciplinari dels temes*: l'APS utilitzava metodologies flexibles que permetien processos d'observació, d'experimentació, de relació i de reflexió tant als museus, als contextos de les nostres investigacions, com als espais híbrids.

Partint d'aquests elements pedagògics, durant el projecte vam visitar diferents contextos artístics de la ciutat de Lleida amb dos estudiants més de mencions diferents. Aquesta experiència va suposar vivències diferents per cadascuna de les investigadores, per la qual cosa es desenvolupa al segon bloc de la tesi.

Treballar a partir de la comunitat permetia aprendre a través del territori, fent de la realitat sociocultural una font d'aprenentatge, que juntament amb les pràctiques a l'aula ens ajudaven a tenir més compromís a favor de la inclusió social a l'hora de plantejar les nostres pràctiques professionals i, al mateix temps, donava major significació social a gran part dels continguts que

apreníem com a estudiants. Era una proposta que avançava en el sentit contrari als models, encara existents a la Universitat, de formació enciclopèdica aïllada de l'entorn, del medi i de la comunitat que li és pròpia. La formació en la responsabilitat social i per l'exercici d'una ciutadania activa s'adquireix de manera més eficaç en els contextos d'aprenentatge i convivència que mitjançant la programació d'una determinada assignatura especialitzada en qüestions socials i ètiques.

A través dels elements pedagògics exposats anteriorment, el projecte volia fomentar una cultura participativa a la universitat, per tal de preparar-nos com a ciutadans reflexius, crítics, capaços de pensar per compte propi i per tal de desenvolupar la idea que l'escola no és l'única sortida en acabar la carrera, sinó que nosaltres, com a futurs educadors, tinguéssim presents les necessitats socioeducatives de l'entorn per prendre decisions per a la transició al món laboral des de l'autogestió i el nostre projecte vital. D'acord amb la nostra experiència, va ser la realització del projecte APS el que ens va motivar l'apetit pel canvi i la millora (Stenhouse, 1975) i a encarar la nostra formació contínua cap a la realització del MEI per tal de seguir expandint el nostre coneixement.

Per aquest motiu, l'APS va ser la motivació per poder desenvolupar el nostre TFG, el qual ens obria línies de fuga²⁴ que ens permetien concretar noves situacions d'aprenentatge, ens empoderaven a crear el nostre propi projecte vital i educatiu i ens donaven estratègies per millorar la nostra pràctica professional. El desenvolupament del projecte es va dur a terme amb quatre estudiants que formàvem part de diferents mencions del GEP: EP (menció d'Educació Física), MR (menció d'Educació Especial), Georgina Llobet (menció d'Anglès) i Irene López (menció d'Educació Física). D'aquesta forma, les nostres dues maletes, es van acabar convertint en quatre, ja que els nostres acompanyants també portaven amb ells els seus llibres de relats autobiogràfics.

²⁴ Sobre la base de la idea de Deleuze i Guattari (1975, p.15), els autors Ibarra i Bautista (2006) defineixen les línies de fuga com un acte de resistència i d'afirmació, com un escapament davant el totalitarisme que els cossos governamentals apliquen. Es necessiten línies de fuga perquè flueixi el pensament. La línia de fuga és una mutació dins del mateix sistema, és convertir-se en "l'altre" i, per tant, obrir-se a altres formes de vida.



Imatge 18. Representació de l'espai híbrid viscut en el TFG.

El que diferenciava aquest projecte de la resta de TFG era que es desenvolupava a través dels espais híbrids. Betrián et al. (2012) defineixen el concepte d'espais híbrids prenent com a referència Zeichner (1982):

Els espais híbrids són encontres entre diferents membres de la comunitat en formes més horitzontals per dialogar, participar, conversar, escoltar, aprendre, reorientar, etc. A partir d'aquest espai es pretén trencar la dicotomia entre la formació inicial dels professionals de l'educació i la formació contínua dels mestres i altres professionals i entre els aspectes més teòric-reflexius i les pràctiques diàries (p. 2).

La polifonia de les veus que emergien en aquests espais ens ajudaven a crear coneixement a partir de diferents perspectives i a millorar així el nostre projecte personal.

La realització del TFG va ser un *encounter* important per cadascuna de les investigadores. Per la investigadora d'aquesta tesi el projecte li ha permès connectar amb el seu projecte vital i

plantejar-se el seu futur professional cap a l'ensenyament d'una educació física més creativa i inclusiva tant des de l'àmbit universitari com l'escolar. Per l'altra investigadora el projecte d'APS i el TFG li van permetre aplicar pràctiques professionals distintes a un context escolar en la matèria de llengua estrangera (anglès) crear les bases per desenvolupar futures pràctiques docents com a mestra i, a més a més, a l'entorn de l'art contemporani.

Aquests *encounters* són la raó per la qual la finalitat de la tesi es basa en concretar quines han estat les condicions que s'han donat en la formació inicial de mestres i que han permès a alguns mestres connectar amb el projecte vital i/o realitzar pràctiques professionals distintes.

Quan vam acabar els estudis de GEP vam decidir continuar la nostra formació amb el MEI. Ens vam tornar a retrobar amb el nostre company EP, amb qui ja havíem treballat anteriorment durant el projecte de l'APS i amb qui també vam realitzar les pràctiques d'investigació del màster, les quals es basaven en l'anàlisi dels relats autobiogràfics des de la promoció del 1993-1994 fins a la del 2012-2013 amb la finalitat de detectar quins *encounters* havien tingut els estudiants amb l'art contemporani. Per tal de fer les anàlisis, els participants organitzàvem espais híbrids cada 15 dies. En aquest espai discutíem i debatíem els conflictes que emergien en l'anàlisi, generàvem processos de triangulació de les dades i acordàvem decisions de forma col·lectiva. Aquest procés d'investigació el narra Farrero (2016), una de les professores implicades en el projecte:

Con el objetivo de poder reflexionar sobre el proceso de investigación pedimos a los estudiantes que redacten un diario donde reflexionen sobre el proceso de investigación y sobre su papel como investigadores. Uno de los objetivos de las prácticas es que se situaran en ellas como investigadores y no como ejecutores, de este modo, decidimos que nuestros diarios de investigación fuesen colectivos. Cada uno escribiría sus reflexiones de forma individual y/o colectiva y las compartiría en un documento on-line al cual todos tendríamos acceso. Se trataba de un espacio reflexivo y de toma de decisiones donde poder seguir compartiendo conflictos, dudas, reflexiones, etc. del proceso de investigación. Reflexionar y escribir sobre lo sucedido durante el proceso y durante los seminarios nos entablaba en continuos diálogos y toma de decisiones que iban transformando el análisis de los relatos. (p. 214)

L'anàlisi dels resultats s'anava construint a partir dels espais híbrids, on dialogàvem i compartíem els nostres processos. Les pràctiques d'investigació ens permetien fer un intercanvi horitzontal de reflexions sobre el procés que anàvem desenvolupant. Aquestes reflexions tenien la finalitat d'evidenciar indicadors sobre com l'art contemporani ajudava els estudiants a fer els seus processos d'aprenentatge. Va ser durant aquesta formació que en relació amb el concepte

de Stenhouse (1975) ens vam iniciar en el nostre *becoming teacher-researcher* a través de l'escriptura del relat autobiogràfic i dels espais híbrids.

Iniciar el nostre *becoming teacher-researcher* va implicar actuar com a *mestres investigadores-investigadores mestres* per ser conscients i analitzar la nostra pròpia pràctica professional al TFM i el nostre cinquè relat autobiogràfic, el cinquè llibre. En el cas de la investigadora d'aquesta tesi, la realització d'aquest projecte li va suposar analitzar com s'estava desenvolupant l'educació física a l'escola i a la universitat per tal de posar en pràctica i investigar sobre un model d'educació física basat en ambients d'art contemporani. Per l'altra investigadora va suposar analitzar les seves pràctiques docents en el context escolar i prendre consciència sobre com poder-les millorar partint de processos d'investigació-acció.

1.3.4. Formació de les investigadores

En el desenvolupament d'aquest capítol s'ha mostrat la formació acadèmica que hem compartit al llarg de quatre anys del GEP i un any del MEI. A través d'aquest recorregut podem evidenciar com, a diferència dels mestres de la mostra analitzada, des de segon curs fins a l'actualitat ens hem format amb la metodologia de l'equip docent des de contextos diferents com PCEII, el Pràcticum, el TFG i el MEI.

El fet de tenir un mateix equip docent no implica que realitzi les mateixes pràctiques cada curs acadèmic. Tal i com s'ha evidenciat al capítol 3, l'equip docent està constantment immers en la millora de la seva pràctica professional, la qual cosa permet que cada any es generin processos d'aprenentatge diferents. Des de la nostra experiència podem afirmar que cada curs el professorat ens creava unes condicions distintes que ens facilitaven iniciar processos personals únics que milloraven la nostra pràctica professional. Però, què diuen els mestres que també han tingut a l'equip docent de la seva formació? En el següent capítol, preguntem als mestres des de la promoció del 1993-1994 fins a la del 2012-2013 quina concepció en tenen de la formació rebuda a la FEPTS. Ens interessa conèixer què en pensem, quins són aquells aspectes que més els van ajudar, o que van trobar a faltar, i no només referint-se a la matèria impartida per l'equip docent, sinó a la formació en general, ja que concebem que un mestre es construeix des d'una visió global de tots aquells contextos i experiències que l'ajuden en el seu creixement professional i personal. Així doncs, la finalitat d'aquesta anàlisi és extreure uns indicadors que ens mostrin quina concepció tenen els mestres seleccionats de la seva formació docent a la FEPTS i contrastar-ho amb com afirmen les investigacions que ha de ser la formació inicial de mestres del segle XXI.

1.4. CAPÍTOL 4: RASTRES, ROSTRES, RESTES

Després de cartografiar diferents espais de la FEPTS, decidim accedir a les escales d'emergència, un lloc poc transitat però que nosaltres, quan érem estudiants, acostumàvem a habitar perquè era un espai en desús, de calma i silenci que ens permetia reunir-nos amb el nostre grup de treball per conversar i reflexionar sobre les diferents pràctiques que anàvem desenvolupant a l'aula. El lloc ens recorda la descripció que fa Ramírez (2012) sobre l'artista Almarcegui²⁵ quan parla dels seus descampats, els quals diu que són “islas interiores vaciadas de actividad, son olvidos y restos que permanecen fuera de la dinámica urbana” (p. 1).

El nostre grup d'estudi acostumava a accedir a les escales a través del segon i del tercer pis, on solíem fer les classes. Casualment, però, un dia hi vam arribar per la planta baixa i vam descobrir un racó on s'acumulaven els cartrons que es generaven durant el dia a dia, a més a més de treballs d'estudiants de promocions anteriors que ja havien estat avaluats. Com es materialitzen els rastres d'aprenentatge dels estudiants? Per què en els contextos educatius es generen espais en desús on els treballs dels estudiants es converteixen en restes que romanen en l'oblit? Les obres d'Almarcegui ens permeten concebre aquest lloc com un espai de memòria de la veu dels estudiants, ja que a través dels materials llençats podríem explicar els processos de les persones que algun dia van habitar aquest indret.

Al mateix temps, aquest racó de l'escala ens remet als espais en desús que utilitza la mateixa artista en les seves obres, ja que sovint són llocs abandonats on hi ha restes semblants (papers, cartrons, plàstics, etc.) que alhora ens parlen de com l'exterior de la facultat, la ciutat, l'espai públic, ha anat canviant radicalment al llarg dels anys i ha deixat subproductes de l'economia global.

²⁵ Lara Almarcegui (Zaragoza, 1972) és una artista espanyola que investiga sobre els llocs abandonats que trobem a les ciutats i als seus voltants, sobretot descampats i ruïnes. La seva obra parteix de la presa de consciència de la ciutat, dels seus descampats i edificis, com a punt per reflexionar sobre l'evolució de la pròpia urbanització i els elements que la componen.



Imatge 19. Espai de la planta d'accés a la FEPTS.



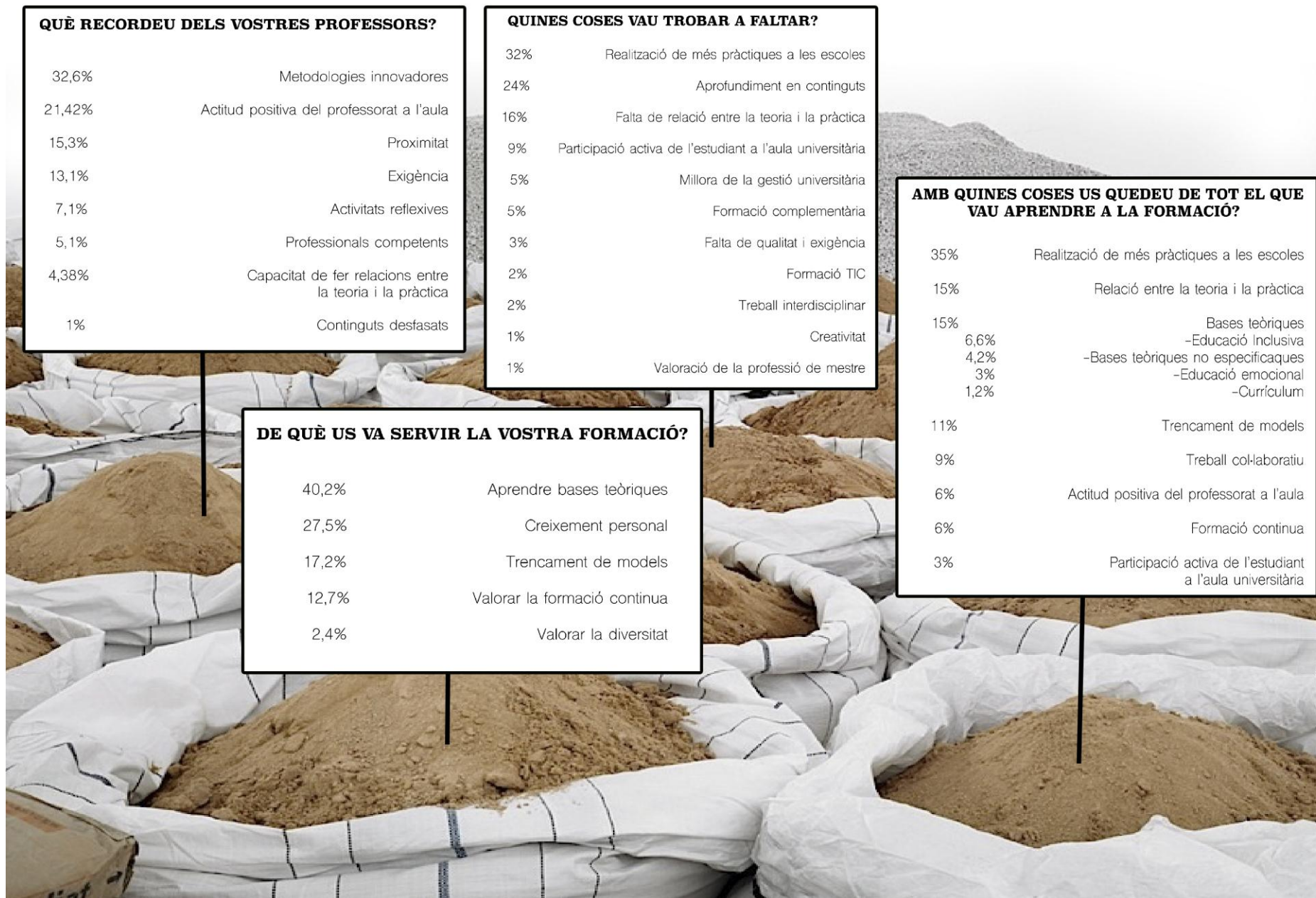
Imatge 20. Almarcegui, L. (2013). *Materiales de construcción*. [Instal·lació artística]. Venècia, Itàlia: Pavelló Espanyol.

Basant-nos en l'obra *Materiales de construcción* (2013) d'Almarcegui, on s'exposen en tones la diversitat de materials necessaris per construir un edifici, nosaltres reprenem el concepte de *tona* com a unitat de pes per tal de quantificar en percentatges els indicadors extrets a partir de la veu de la mostra, els quals interpretem com a tones de rastres d'aquells aspectes amb què s'han quedat els estudiants després del seu pas a la FEPTS.

A continuació mostrem els indicadors en relació amb cadascuna de les preguntes que es van realitzar a l'enquesta:

MATERIALES DE CONSTRUCCIÓN BURGOS CENTRO HISTÓRICO	
Piedra	281 090 toneladas
Ladrillo	269 981 toneladas
Mortero	151 934 toneladas
Hormigón	77 536 toneladas
Madera	61 921 toneladas
Acero	5 218 toneladas
Teja	4 751 toneladas
Lana mineral	4 583 toneladas
Asfalto	3 420 toneladas
Escayola	2 564 toneladas
Cristal	452 toneladas
Total	863 450 toneladas

Imatge 21. Almarcegui, L. (2013). *Materiales de construcción*. [Fotografía]. Venècia, Itàlia: Pavelló Espanyol.
Extret de: <http://artshopper.es/es/art-basel/>

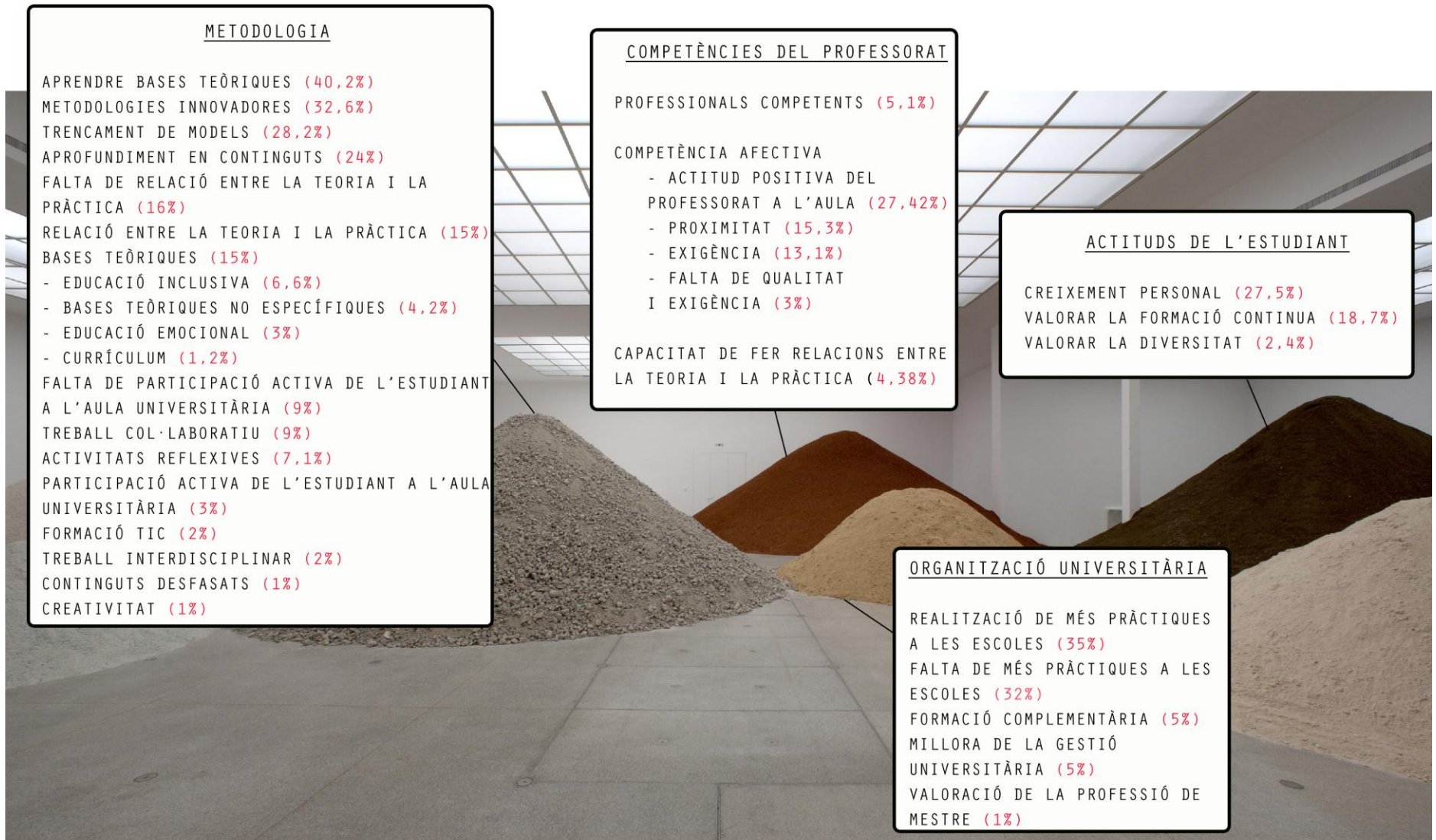


Gràfic 6. Categories i indicadors que emergeixen per cadascuna de les preguntes realitzades a l'enquesta.

Per tal de facilitar l'anàlisi elaborem una categorització dels indicadors exposats anteriorment a partir de la temàtica a la qual fa referència cadascun d'ells. Al mateix temps, s'agrupen aquells indicadors que en l'anàlisi realitzada emergien de forma reiterativa. La raó d'aquesta agrupació és simplificar la quantitat d'indicadors per tal de facilitar-ne l'anàlisi posterior.

A continuació, descrivim cadascuna de les categories:

- **METODOLOGIA:** categoria que respon a la valoració que fan els mestres enquestats sobre diferents aspectes que fan referència a les metodologies impartides pel professorat de la FEPTS.
- **ORGANITZACIÓ UNIVERSITÀRIA:** categoria que fa referència a les necessitats que sorgeixen al voltant de l'organització universitària: des de necessitats organitzatives a necessitats de formació.
- **COMPETÈNCIES DEL PROFESSORAT:** categoria que fa referència al desenvolupament de les competències per part del professorat universitari durant la formació inicial dels mestres enquestats.
- **ACTITUDS DE L'ESTUDIANT:** categoria que fa referència a les actituds dels mestres enquestats que han permès desenvolupar la seva formació inicial de mestres.



Gràfic 7. Categories i indicadors que emergeixen de l'A1.

Considerem les categories de Metodologies, Competències del professorat, Actituds de l'estudiant i Organització universitària com a punts de referència per tal d'evidenciar com la mostra analitzada concep la formació inicial de mestres rebuda a la FEPTS.

A continuació, mostrem els indicadors extrets a partir de les veus de la mostra analitzada sobre la base de l'obra *Materiales de construcción* (2013) exposada anteriorment, amb la qual cosa simbolitzem els rastres d'aquells aspectes amb què s'han quedat els mestres durant el seu pas per la FEPTS.

1.4.1. Materials de construcció

1.4.1.1. Metodologia

Respecte a la "**Metodologia**", un percentatge elevat fa referència a "**Aprendre bases teòriques**" (40,2%) extret de la pregunta "**De què us va servir la vostra formació?**". Aquest resultat ens corrobora que la universitat es concep com el context on únicament es desenvolupen bases teòriques. El fet que només facin referència a aquest aspecte, evidencia la falta de vinculació de la teoria amb la pràctica i enforteix la perspectiva de concebre únicament la universitat com a context teòric i l'escola com a context pràctic. Aquesta idea queda recollida en els següents comentaris:

Em va servir per comptar amb una fonamentació teòrica. (0809001)

La formació dóna una base teòrica, i ens explica el perquè de moltes coses. Ajuda a situar l'alumne dins una etapa del seu procés evolutiu, i saber des d'on partim per seguir avançant. Ens dóna eines sobre com podem treballar un aspecte per millorar-ho. (9394001)

Per tenir una base teòrica de referent (0809009)

Pel que fa a les "**Bases teòriques**", un 15% de la mostra també fa referència a aquest aspecte a la pregunta "**Amb quines coses us quedeu de tot el que vau aprendre a la formació?**". En aquest cas es reafirma que els mestres continuen donant rellevància a la teoria apresada al context universitari. D'aquest percentatge, un 4'2% dels enquestats afirmen haver rebut "**Bases teòriques no específiques**" en una matèria concreta. Aquesta informació s'evidencia al següent comentari:

Amb molts coneixements teòrics, alguns dels quals poc útils degut a l'evolució de l'ensenyament- aprenentatge. (0607005)

Segons Korthagen (2010), l'enfocament basat en la teoria el fem mitjançant una excessiva utilització de la teoria, i l'enfocament basat en la pràctica el fem proporcionant a la pràctica un paper massa prominent. Per tant, és necessari crear condicions d'aprenentatge que facilitin la interrelació teoria-pràctica.

Dins de la mostra enquestada, el 10'8% restant realçava la importància de les bases teòriques, però concretava la teoria vinculada a “**Currículum**” (1'2%), “**Educació emocional**” (3%) i “**Educació inclusiva**” (6'6%). Són diversos els autors (Blanco, 2008; Acedo, 2011; Cabello, 1995; Goleman, 1995; Solé, 2007; Gómez, 2000) que reflexionen sobre aquests tres aspectes i que reafirmen que són vigents a causa dels constants canvis socials que obliguen a adaptar-se i a buscar noves solucions que donin resposta a les necessitats educatives actuals.

En referència a “**Educació inclusiva**” (6,6%) els mestres valoren aquells discursos teòrics que els parlaven de la necessitat de fomentar una educació inclusiva en les seves pràctiques docents. Així ho reflecteix el següent comentari:

Inclusió, atenció a la diversitat, atendre tot l'alumnat a l'aula ordinària... (0607004)

L'Educació Inclusiva és un dels conceptes de més actualitat dins del context educatiu. Blanco (2008), dins de la Conferència Internacional d'Educació de la UNESCO (2005), la defineix com:

Un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados, constituyendo un impulso fundamental para avanzar en la agenda de la EPT. El concepto de Educación para Todos no lleva implícito el de inclusión. Si bien ambos comparten el objetivo de asegurar el acceso a la educación, la inclusión implica el acceso a una educación de calidad sin ningún tipo de discriminación, ya sea dentro o fuera del sistema escolar, lo cual exige una transformación profunda de los sistemas educativos. Sin inclusión es muy posible que ciertos grupos de estudiantes sean excluidos por lo que esta debe ser un principio orientador de las políticas y programas educativos, con el fin de que la educación sea para todos y no solo para una mayoría. (p. 6)

Segons Blanco (2008) la importància de l'educació inclusiva es contempla tant des de països desenvolupats com des d'aquells que estan en procés per fer-ho. És essencial tenir-la en compte davant del context social que s'està vivint: augment de les desigualtats econòmiques, segmentació espacial, fragmentació de la població, etc. L'exclusió social va més enllà de la pobresa, ja que va relacionada amb l'absència de la participació en la societat, la falta de béns bàsics i benestar social; fets que aboquen directament al risc que les persones es quedin fora de la societat i visquin per sota dels nivells mínims d'igualtat i dignitat als quals tots els ciutadans tenim dret. Aquesta situació porta a la possibilitat que als llocs de treball més productius, només hi tinguin accés aquelles persones que

tinguin un nivell adquisitiu elevat i puguin dedicar un llarg temps a l'estudi, per la qual cosa només estarien a l'abast de les classes socials elevades i exclourien a moltes persones d'aquests beneficis. És per aquest motiu que, segons Blanco (2008), l'educació inclusiva s'ha concebre com un dret on tothom pugui tenir-hi accés per tal de fomentar la qualitat i la igualtat d'oportunitats.

Per tal de poder desenvolupar-la en el context educatiu cal preparar als futurs mestres perquè entenguin què suposa el concepte "educació inclusiva" i com poden desenvolupar-la en el seu context. Perquè això sigui possible, també és important el paper dels formadors a les universitats, els quals han de transmetre aquesta sensibilitat sobre el concepte "educació inclusiva" i donar estratègies als futurs docents perquè siguin competents en els seus contextos laborals, on entendre la diversitat del centre i de l'aula és un aspecte clau a l'hora de desenvolupar la docència. Segons Forteza (2011):

La opción por una educación inclusiva, por una educación de calidad para todos, postula un profesorado implicado, comprometido, competente (no en el sentido de dominio de los saberes disciplinares, sino en el de la competencia para restablecer puentes entre la escuela y la vida), con herramientas que le permita que todo el alumnado del aula sea capaz de aprender al máximo, independientemente de las características que presente; un profesorado capacitado para gestionar el éxito en las aulas. (p. 137)

Cabello et al. (2009) exposen que el sistema educatiu ja està canviant en direcció a l'educació inclusiva mitjançant la transformació dels plans d'estudis, en els quals es té en compte el desenvolupament integral de la persona segons les competències bàsiques (LOE, 2006).

Respecte a "**Educació emocional**" (3%) manifesten que només desenvolupaven un treball teòric en relació amb aquest aspecte, tal com mostra el següent comentari:

Em quedo amb la teoria de les classes d'educació emocional, amb les pràctiques de TIC i sobretot amb les hores de programació on vàrem analitzar el currículum de primària en diferents matèries. (1213067)

La UNESCO, en l'Informe Delors (1996) planteja la importància del fet que el professorat domini les habilitats emocionals i que tingui la capacitat de vincular les emocions amb la dimensió cognitiva.

És a mitjans dels anys 90 quan la intel·ligència emocional passa a ser un tema d'interès general per part de la societat i comencen a sorgir articles i llibres sobre aquest concepte. Una de les definicions més conegudes d'intel·ligència emocional és la que Bisquerra exposa bastant-se en Goleman (1995) en el seu llibre *Intel·ligència Emocional*:

1) *Conocer las propias emociones*: El principio de Sócrates "conócete a ti mismo" se refiere a

esta pieza clave de la inteligencia emocional: tener conciencia de las propias emociones; reconocer un sentimiento en el momento en que ocurre.

2) *Manejar las emociones*: La habilidad para manejar los propios sentimientos a fin de que se expresen de forma apropiada se fundamenta en la toma de conciencia de las propias emociones.

3) *Motivarse a sí mismo*: Una emoción tiende a impulsar hacia una acción. Por eso, emoción y motivación están íntimamente interrelacionados. Encaminar las emociones, y la motivación consecuente, hacia el logro de objetivos es esencial para prestar atención, automotivarse, manejarse y realizar actividades creativas.

4) *Reconocer las emociones de los demás*: Un don de gentes fundamental es la empatía, la cual se basa en el conocimiento de las propias emociones. La empatía es la base del altruismo.

5) *Establecer relaciones*: El arte de establecer buenas relaciones con los demás es, en gran medida, la habilidad de manejar las emociones de los demás. La competencia social y las habilidades que conlleva son la base del liderazgo, popularidad y eficiencia interpersonal.

Els aspectes exposats en la definició de Goleman (1995) són els que els futurs docents han d'aprendre a desenvolupar. Ser capaç de mantenir l'estat emocional positiu i reduir l'impacte dels negatius pot ajudar en la millora del benestar docent i en la millora dels mateixos estudiants. Solé (2007) exposa alguns dels aspectes positius que també aporta el treball de l'educació emocional, com ara la possibilitat de ser una eina de millora professional, com a millora personal i com a eina de prevenció i millora de la salut laboral (*burnout*, desmotivació, baixa autoestima, estrès, etc., situacions molt associades a la professió de mestre).

Les investigacions ens mostren com cal formar els mestres més enllà dels continguts i com és necessari que desenvolupin competències que puguin ajudar els estudiants a desenvolupar-se de forma integral dins de la societat. Tot i això, no s'ha d'establir una dicotomia entre la part emocional i cognitiva, sinó que es tracta de buscar una interacció entre aquests dos conceptes.

Juntament amb la importància que demanen les veus dels mestres en aprofundir sobre els temes d'Educació Inclusiva i Educació Emocional, un altre aspecte on demanen profunditat és en el currículum que posteriorment hauran de desenvolupar com a mestres. En referència al “**Currículum**” (1,2%) els enquestats manifestaven la importància de rebre referents teòrics sobre el desenvolupament curricular. Aquest fet queda reflectit en els següents comentaris:

La formació que s'imparteix no serveix gairebé de res. Per formar a un mestre es necessita tocar els continguts de les assignatures que s'imparteixen a l'escola a més a més de les metodologies. (1213007)

Des de la meua vessant d'educació especial vaig trobar a faltar que ens ensenyessin a elaborar una adaptació curricular per a diferents casos. (0607005)

Segons Blanco (2008), el professorat universitari ha de fer entendre el currículum com aquell que ofereix aprenentatges universals per tal que aquest afavoreixi la igualtat d'oportunitats i amb un marge d'obertura per a què les escoles puguin donar resposta a les necessitats educatives del seu alumnat i del seu context social.

Aquesta definició recull aspectes tant de l'educació inclusiva (aprenentatges universals per a tots els estudiants amb igualtat d'oportunitats) com de l'educació emocional (desenvolupament de les diferents capacitats, intel·ligències i talents). Són aspectes que es recullen dins del Currículum i que en l'educació actual han de ser integrats en la pràctica de l'adquisició de competències. A propòsit d'això, Gómez (2006) afirma que la innovació curricular esdevé significativa quan aquesta es centra en la reflexió i l'experimentació per tal d'arribar a unes conclusions. Pel que fa a aquesta idea, tot i que els mestres enquestats valoren la necessitat d'aprofundir en el Currículum des d'una perspectiva teòrica, cal tenir en compte que el nou paradigma educatiu posa èmfasi en les competències i el rol del paper actiu de l'estudiant a l'aula. Cal tenir en compte aquests aspectes a l'hora d'impartir els continguts propis de la formació inicial de mestres, i posar èmfasi en aquest treball del Currículum des d'un plantejament on l'estudiant prengui l'acció i conegui la diversitat d'aspectes que aglutina. Tenint en compte que anteriorment s'ha evidenciat que les bases teòriques predominen sobre les pràctiques a l'aula, ens preguntem: unes metodologies centrades en la transmissió de continguts teòrics poden afavorir una participació activa de l'estudiant?

Pel que fa a aquestes qüestions, ja s'ha evidenciat que els mestres manifesten que han rebut una formació inicial focalitzada principalment en l'aprenentatge de bases teòriques, les quals no es relacionaven amb les pràctiques que desenvolupaven a l'escola. Taguchi (2010) exposa la necessitat d'aproximar distàncies entre aquests dos conceptes i buscar connexions que els uneixin. Aquest fet es relaciona amb la **“Relació entre la teoria i la pràctica”** (15%), recollit en la qüestió “Amb quines coses us quedeu de tot el que va aprendre a la formació?”. Aquest aspecte també emergeix reiteradament en diferents preguntes, cosa que remarca la importància en la dicotomia que conceben els mestres en la seva formació inicial. Aquest fet requereix definir què significa teoria i què significa pràctica. Per una banda, Clemente (2007, p. 28) defineix la teoria com “un conjunto de leyes, enunciados e hipótesis que configuran un corpus de conocimiento científico, sistematizado y

organizado, que permite derivar a partir de estos fundamentos reglas de actuación.” Per altra banda, defineix la pràctica com aquella “praxis que implica conocimiento para conseguir determinados fines” (p. 28). D’aquesta forma no podem desvincular els dos conceptes, ja que “es siendo teorizadas que las prácticas tienen sentido y es siendo practicadas que la teoría tiene importancia social y material. (Di Franco, Di Franco, Siderac, 2009, p. 10)

Tal com podem observar, des dels marcs teòrics es reafirma la importància d’enfortir el vincle i la retroalimentació necessària entre els conceptes de teoria i pràctica. Per tant, podem veure com malgrat que s’exposi teòricament, és necessari que des de la formació es potenciïn més les relacions entre ambdós conceptes. Aquesta idea també s’evidencia en les veus dels mestres enquestats. Així ho constaten els següents comentaris:

Sobretot amb el ventall de metodologies a aplicar tenint en compte les realitats socials, els recursos de l'escola i el moment educatiu. (0405001)

Amb totes aquelles coses que he pogut aplicar en la meua pràctica docent (0607001)

Amb aquelles que vaig poder veure clarament la relació amb pràctica de dins del context educatiu. (1213022)

En aquest sentit, els mestres valoren positivament aquelles metodologies que afavorien la proximitat entre la teoria i la pràctica. No obstant això, tot i valorar positivament aquest aspecte, en relació amb la “Metodologia” un 16% dels mestres manifesten la necessitat d’enfortir les relacions entre la teoria i la pràctica. Així ho mostren les seves aportacions:

La formació et dóna una base, però trobo que està molt lluny del que et trobes a les aules. (9394002)

Vaig trobar a faltar l’aplicació de la teoria a la pràctica. (0607001)

Quant al que vaig trobar a faltar, és el fet que l’espai de pràctiques i l’espai “teòric” o d’aprenentatge universitari moltes vegades es trobin completament desvinculats entre si.

Tot i que les veus evidencien una falta de relació entre la teoria i la pràctica, la investigació de Fernández (2016)²⁶ mostra que els estudiants que s’han format amb la metodologia d’aprendre entorn

²⁶ Investigació on s’anалitza en la formació inicial de mestres quins són aquells elements inscrits en el procés artístic que provoquen heterogeneïtat i que aporten metacognició en l’aprenentatge. La mostra analitzada inclou els estudiants de menció

de l'art contemporani des de la inter i la transdisciplinarietat estableixen relacions entre la teoria-pràctica. Aquesta anàlisi es realitza a partir de les veus dels mateixos estudiants, la qual cosa ens permet incorporar-les en aquesta investigació. A continuació es mostren les veus que estableixen relacions entre teoria i pràctica:

Treballar a partir de l'art és... Jo abans era incapaç de relacionar conceptes i obrir... o sigui, jo ara noto que sóc capaç de relacionar.

En sintonia a aquestes veus, els resultats obtinguts dins del projecte de millora i innovació en la formació inicial de mestres (ARMIF²⁷) evidencien com la realització d'espais híbrids durant les pràctiques a les escoles facilita que els estudiants enforteixin les relacions entre la teoria i la pràctica. Aquest fet s'il·lustra en el següent comentari:

A la Universitat ens donen uns models que després a les practiques es reafirmen o que t'entren en conflicte.

Respecte a les **“Metodologies innovadores”** (32,6%) és un altre aspecte rellevant que els mestres enquestats valoren més del professorat que van tenir en formació. Recorden, especialment, aquells que van mostrar-los formes d'aprenentatge distintes als models que tenien integrats. Així ho constaten les següents veus:

Recordo més aquells que ens feien treballar i aprendre amb una metodologia diferent a la tradicional. (0809001)

Aquells mestres que van voler i volen canviar els models educatius que s'han quedat ancorats en la tradicionalitat, aquells que viuen el dinamisme en el seu dia a dia.(1213006)

Així com l'entorn es va transformant, el sistema educatiu continua estancat entre els segles XIX i XX, durant els quals hi havia la finalitat de formar estudiants per a una societat industrial. A la societat del coneixement, una de les principals preocupacions és la formació inicial de mestres i la innovació educativa. És per això que la universitat ha de respondre amb flexibilitat a les noves demandes de la societat, així com ser un espai on es genera coneixement, però no l'únic (Mora, 2004, p. 80).

d'Atenció a la diversitat del curs 2015-2016 que s'han format amb la metodologia d'aprendre entorn de l'art contemporani des de la inter i la transdisciplinarietat.

²⁷ Els resultats inclouen l'anàlisi de les veus dels estudiants de 2n i 3r del Doble Grau d'Educació Infantil i Primària dels cursos 2014-2015 i 2015-2016, els quals s'han format a partir de la metodologia d'aprendre entorn de l'art contemporani des de la inter i la transdisciplinarietat.

Per donar resposta a aquestes preocupacions des de les investigacions s'aposta per l'aplicació de metodologies innovadores pel que fa a la formació inicial de mestres. Zabalza (2004) destaca la importància de la innovació dins de l'ensenyament universitari a través de diferents iniciatives, programes i experiències que contribueixen a millorar la docència.

Segons Barraza (2009) entenem per innovació metodològica:

La innovación es la selección, organización y utilización creativas de recursos humanos y materiales de maneras nuevas y propias que den como resultado la conquista de un nivel más alto con respecto a las metas y objetivos previamente marcados. (...) Por otra parte, una innovación para ser considerada como tal, necesita ser duradera, tener un alto índice de utilización y estar relacionada con mejoras sustanciales de la práctica profesional, esto establecerá la diferencia entre simples novedades (cambios superficiales) y la auténtica innovación. (p. 1)

Davant de la necessitat de desenvolupar metodologies innovadores, Bain (2006) afirma que alguns dels aspectes on s'han centrat les investigacions són la formació per competències i l'anàlisi de les bones pràctiques. Quan parlem de bones pràctiques, però, cal considerar que és un concepte que sovint és difícil de definir, ja que no existeix una proposta única que exposi què significa una bona pràctica. La raó és que una "bona pràctica" dependrà de cada un dels contextos on s'apliqui, des d'on s'hauran de reinterpretar tenint en compte les condicions de cada un. Són molts els autors que estableixen quins criteris s'haurien de complir quan es parla de "bones pràctiques". Segons exposa la UNESCO²⁸, dins del marc del programa MOST1 (*Management of Social Transformations*) els punts a tenir en compte perquè una pràctica sigui considerada com a bona són:

- Que sigui innovadora i desenvolupi solucions noves o creatives.
- Que sigui efectiva, que demostrï un impacte positiu i tangible sobre la millora.
- Que sigui sostenible, per les seves exigències socials, econòmiques i mediambientals pugui mantenir-se en el temps i produir efectes duradors.
- Que sigui replicable, que serveixi com a model per a desenvolupar polítiques, iniciatives i actuacions a altres llocs.
- A l'àmbit educatiu, una bona pràctica és una iniciativa, una política o un model d'actuació d'èxit que millora els processos escolars i els resultats educatius dels estudiants. El caràcter innovador d'una bona pràctica es complementa amb la seva efectivitat. En aquest context, la

²⁸ Consultar: <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/most-programme/>

innovació educativa va molt més enllà de la producció de novetat, s'ha de demostrar la seva eficàcia i replicabilitat.

Tot i que les investigacions constaten la creativitat com un dels punts importants que s'inclouen dins de les metodologies innovadores, un baix percentatge de la mostra enquestada fa referència a la **“Creativitat”** (1%). Per què, malgrat que les investigacions i els mestres mateixos valorin la importància de desenvolupar metodologies innovadores, no conceben la creativitat com un aspecte important a tenir en compte en la innovació metodològica? Quin valor té i com es treballa a la universitat i a les escoles el desenvolupament de la creativitat?

Tot i el baix percentatge que representa aquest indicador, diverses investigacions (Betancourt, 2000; Torre, 2003; Eisner, 2002, 2004; Morin, 1999; Robinson, 2012) defensen la creativitat com una de les qualitats importants que haurien de tenir els mestres del segle XXI. Aquest fet s'il·lustra en els següents comentaris:

Els treballs em van servir molt per buscar informació però vaig trobar a faltar més la creativitat. (1213044)

Pel que fa a la creativitat, la investigació realitzada per Fernàndez (2016) evidencia que les veus dels mestres fan referència a com la metodologia d'aprendre entorn de l'art contemporani els facilita buscar respostes distintes i creatives per desenvolupar les seves pràctiques professionals. A continuació s'exposen els comentaris que fan referència a aquest aspecte:

Sí, treballes competències, habilitats i competències. Llavors els continguts queden com a.... Sí que és un objectiu el contingut que no deixa de ser-hi però... Hi ha moltes maneres d'arribar en aquell contingut. És la conclusió que n'extreus aprenent a través de l'art.

Per l'educació del s.XXI cal que els estudiants trobin solucions alternatives que donin resposta als problemes actuals, i per fer-ho, necessiten també formar-se en bases creatives. Actualment, la societat del coneixement és un nou escenari social on els nous models familiars, les constants migracions, la multiculturalitat, la globalització, la crisi econòmica i les noves tecnologies, entre molts altres canvis, són la raó per la qual l'educació ha de formar persones competents i creatives per donar resposta a les necessitats actuals. La creativitat potser no podrà solucionar tots els problemes que sorgeixen en aquests àmbits però possiblement aportarà alternatives en cadascun d'ells. Kilmenki, O. (2008) afirma: “Potser podrà millorar la conservació de recursos naturals, la protecció del medi ambient, la satisfacció de necessitats humanes fonamentals, i frenar el creixement econòmic irresponsable.” (p. 193)

Segons Torre (2003), si el segle XX es va caracteritzar pels avenços científics i tecnològics, el segle

XXI serà reconegut pel segle de la creativitat. Una creativitat considerada com a repte, com a decisió:

Una creativitat desenvolupada en el dia a dia, una creativitat quotidiana. La creativitat es un bé social, una decisió, un repte de futur. Formar en creativitat és apostar per un futur de convivència i tolerància. Aquells països que no apostin pel desenvolupament de la creativitat, es veuran sotmesos a països de major potencial creador. (p. 1).

En relació amb aquesta idea, Betancourt (2000) aporta que educar en creativitat és educar pel canvi i formar persones que siguin flexibles, reflexives, originals, amb visió futura, que tinguin confiança, amants del risc i amb voluntat d'afrontar obstacles i problemes, a més a més de ser capaces d'oferir eines per a la innovació. Els mestres de les escoles han de ser capaços d'oferir aquestes potencialitats als seus estudiants, els quals hauran d'estar preparats per solucionar de forma molt diversa els problemes del seu context actual. Per aquest motiu és necessari que primer rebin formació en creativitat durant el seu pas per la universitat. Segons Betancourt (2000) la creativitat pot ser desenvolupada a través del procés educatiu, cosa que portaria a una utilització més gran tant dels recursos individuals com grupals dins dels processos d'aprenentatge. Per tal que els futurs docents tinguin l'oportunitat de desenvolupar el seu pensament creatiu, és necessari que el professorat de la facultat també sigui creatiu en els pràctiques professionals que desenvolupa. Gallego i Alonso (2003) manifesten la idea que s'ha arribat a un punt on ja no ens val només parlar de creativitat, s'ha d'actuar i fomentar accions creatives. La creativitat és una de les competències que també s'ha de tenir en compte dins de la carrera de magisteri. No obstant això, malgrat que actualment aquesta està considerada com un terme indispensable en el món educatiu, cal reflexionar des de quin enfocament és concebuda. La creativitat és essencial per poder donar resposta als problemes complexos que hem d'afrontar al s.XXI, i per aquest motiu, cal formar a mestres i estudiants a les escoles per tal que aquests siguin flexibles i tinguin estratègies diverses per viure la seva realitat. Ara bé, quins altres interessos polítics i econòmics existeixen darrere de les escoles per a que aquestes promoguin pensaments creatius? Si fem una breu reflexió des d'aquesta perspectiva és inevitable qüestionar-nos: cal fomentar la creativitat als contextos escolars per tal que en un futur arribem a ser més productius? Com la creativitat pot ser utilitzada pel consum de masses? Des del món de l'educació necessitem incorporar aquest concepte, però cal ser crítics i reflexionar quin ús en fem d'aquest. La creativitat ha de donar resposta al caràcter únic de cada individu, per tal que aquest pugui desenvolupar-se de formes distintes davant un mateix problema. El sistema capitalista tendirà a defensar la creativitat per tal de formar reproductors creatius que afavoreixin el sistema econòmic. Per aquest motiu, cal que l'educació promogui la creativitat des d'una perspectiva reflexiva i crítica que permeti ser conscients de no caure en la reproducció com a individus creatius, sinó facilitar que cadascú desenvolupi l'essència creativa que ens fa únics.

Segons Betancourt (2000) és difícil poder parlar d'una educació creativa sense esmentar la necessitat d'una atmosfera creativa que afavoreixi el pensament reflexiu, creatiu i crític. Pel que fa a aquesta idea, les veus dels mestres fan referència a les “**Activitats reflexives**” (7,1%) per referir-se a aquells professors que els facilitaven un aprenentatge reflexiu sobre el seu model docent. Així ho evidencia el següent comentari:

Aquells amb ella vam aprendre a pensar més enllà, a crear i a descobrir noves metodologies realment interessants. (121303)

Malgrat que són pocs els mestres que evidencien la importància de les activitats reflexives, segons les investigacions és necessari que els futurs mestres aprenguin d'experiències basades en la reflexió sistemàtica per tal de poder desenvolupar un aprenentatge permanent i alhora creatiu. “La esencia de la reflexión es transformar los aspectos inconscientes de la enseñanza en conscientes, para que las personas sean más sensibles a aspectos importantes de situaciones educativas.” (Korthagen, 2010, p. 98). És mitjançant l'escriptura reflexiva que els docents poden fer conscients aquelles vivències que potser els han passat per alt durant la pràctica, és el procés de reflexió el que permet prendre consciència dels actes desenvolupats que *a priori* ens poden semblar poc importants però poden passar a ser significatius si hi repensem. Zeichner (1982) exposa la necessitat de comprendre la reflexió com aquella que “es perllonga durant tota la carrera docent del mestre” (p. 2).

Davant d'aquesta situació Zeichner (1982) afirma que:

L'ensenyança reflexiva sorgeix del compromís dels formadors de professors per ajudar els futurs mestres perquè, durant la seva preparació inicial, interioritzin la disposició i l'habilitat per estudiar el seu exercici docent i per perfeccionar-se en el transcurs del temps, i es comprometin a responsabilitzar-se del seu propi desenvolupament professional. (p. 3)

En la línia d'aquestes idees del mateix autor, el rol del professor universitari pren un paper destacat que, segons Chacón (2008), reclama que “siguin conscients de la importància de la funció de modelament d'ensenyants reflexius i de la presa de consciència sobre el fet que és un element curricular que s'ha de desenvolupar al llarg de tota la carrera” (p. 278). La mateixa autora exposa com “les investigacions descriuen, interpreten i mostren la viabilitat d'emprendre millores substancials en la formació inicial mitjançant la promoció d'estratègies desencadenants de reflexió i crítica en els futurs docents” (p. 278).

La complexitat del món on vivim ens obliga a buscar formes d'aprenentatge que fomentin la reflexió, tal com ja s'ha exposat, però alhora, també la interconnexió entre diferents sabers que ens aportin una perspectiva més ampla i interconnectada que ens faciliti comprendre la realitat. Respecte a aquesta

idea, les veus dels mestres fan referència al “**Treball interdisciplinar**” (2%), el qual és necessari per enfortir les relacions entre els diferents continguts curriculars de la formació de mestres, i alhora, per experimentar un model interdisciplinar que posteriorment poden desenvolupar durant les seves pràctiques professionals. Així ho reflecteix el següent comentari:

Treballar més a nivell interdisciplinar per poder-ho dur a terme en un futur. (1213035)

Els mestres enquestats manifesten que van trobar a faltar treball interdisciplinar durant la seva formació. En contraposició, les investigacions actuals mostren la necessitat de tendir a una educació centrada no només en la interdisciplinarietat sinó també en la transdisciplinarietat. Morin (1996) exposa la importància d’instaurar un pensament que fomenti el vincle entre els coneixements compartimentats en diferents disciplines que obstaculitzen comprendre la realitat. Per tal de respondre a aquest pensament, Morin (2006) defensa la necessitat d’apostar per la transdisciplinarietat com una de les opcions que permet unir, descobrir, associar i problematitzar els punts de connexió entre els coneixements. Aquest fet ens permetrà generar un espai d’interconnexió entre els sabers, perquè és necessari vincular les disciplines, la qual cosa exigeix un pensament transdisciplinar que generi una expansió del pensament, del micro y el macro, del singular i l’universal (Almeida, 1997). Com aporta Margery (2010), aquest tipus de pensament facilita poder anar més enllà de la pròpia disciplina, perquè els coneixements no es vinculen a cap domini en concret, tot i que són útils en qualsevol d’ells.

La transdisciplinarietat, tenint en compte el seu propi caràcter planetari, requereix l’existència d’un manifest (Nicolescu, 2009, p. 4). Nicolescu (2009) elabora el *Manifiesto de la transdisciplinarietà*, on defineix la transdisciplinarietat com el coneixement que emergeix “entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina. Su finalidad es la comprensión del mundo presente, y uno de sus imperativos es la unidad del conocimiento” (p. 37). La transdisciplinarietat per Nicolescu suposa una visió global de la realitat, que li permeti adquirir un coneixement més ampli i interconnectat. Per establir aquestes connexions, Nicolescu (2009) afirma que existeixen tres graus de vinculació entre les disciplines. El primer consisteix en la transferència d’una disciplina a una altra. El segon, la transferència d’un camp a un altre. El tercer, la creació de noves disciplines a partir de la unió de diverses disciplines.

Un plantejament transdisciplinar requereix anar més enllà de cadascuna de les diferents especialitats, per la qual cosa “requiere por lo tanto de un grado de integración más alto.” (Toledo, 2006, p. 15-16). L’efecte desestabilitzador que produeix integrar una àrea a una altra, permet qüestionar, des de connexions diferents, els principis epistemològics de les disciplines, la seva probabilitat de renovar l’ensenyança i els mateixos sabers (Fernández, 2011, p. 18).

Paral·lelament a aquesta mateixa idea i davant la necessitat de donar resposta cada vegada a un món

més complex, Cabrera (2010) manifesta que la transdisciplinarietat no es pot abordar des de la fragmentació de disciplines, sinó des de la complexitat dels coneixements. La necessitat del treball transdisciplinar es manifesta en els contextos escolars, on les matèries no haurien de ser impartides des de la fragmentació, sinó des de la globalitat, des de les relacions que s'estableixen entre els continguts i que, per tant, abracen aspectes que van més enllà dels continguts i fan referència als valors humans. En relació a les idees de Martínez (2007) la transdisciplinarietat és un element en auge en els contextos escolars, ja que aquesta permet donar resposta a la compartimentació de coneixements. Cal que aquest enfocament s'apliqui en la formació inicial de mestres per tal que aquests trenquin amb els seus models tradicionals de coneixement, el qual sempre ha estat fragmentat. És necessari fer aquest procés, ja que segons Mildreth (2011):

La incapacitat per organitzar aquest saber dispers i compartimentat condueix a l'atròfia de la disposició mental natural per contextualitzar i globalitzar, la intel·ligència mecanicista trenca el complex en fragments, fracciona els problemes, separa el que està unit, unidimensiona el multidimensional, cosa que destrueix les possibilitats de comprensió i de reflexió. (p. 26)

Necessitem poder desenvolupar la reflexió des d'aquesta visió global. Com aporta Morin (1999), els mestres han de procurar que els estudiants enfoquin la seva atenció a l'objecte d'estudi sense devaluar les diferents assignatures ni encarar-ho des d'una perspectiva centralista, sinó integradora i oberta. L'organització de les assignatures organitzades des dels plans d'estudis escolars i universitaris afavoreixen la transdisciplinarietat? En els contextos escolars i universitaris es contemplen espais de coordinació entre el professorat que afavoreixin plantejaments transdisciplinars?

És el professorat en formació inicial de mestres qui ha de saber desenvolupar aquesta competència en els futurs docents, fet que, com exposen Bonil, Màrquez, Guasch i Ribas (2007), significa la necessitat de crear espais de diàleg disciplinar per tal de plantejar una vinculació entre les disciplines que permeti connectar el tot i les parts i allò que és essencial amb el global.

Partint de les investigacions que defensen la importància d'apostar per pràctiques transdisciplinars a la formació docent, observem com la mostra analitzada manifesta la falta de treball interdisciplinar. Tal com s'ha mostrat als antecedents de l'equip docent, des de la matèria Aspectes Didàctics i Organitzatius d'Educació Especial, ja es realitzaven reunions de coordinació entre el professorat que facilitaven l'elaboració d'un plantejament interdisciplinar. Posteriorment, durant el curs 2012-13 es va iniciar el treball transdisciplinar, quan es comença a treballar de forma conjunta amb la matèria de Geografia i Història de Catalunya i Llengües aplicades II. Tal com s'ha pogut veure al capítol 2, el fet de treballar entorn de l'art contemporani va portar a l'equip docent a dur a terme pràctiques professionals basades en la inter i la transdisciplinarietat.

Com manifesten Betrián et al. (2012) “utilitzem l’art com una eina vàlida en l’educació per i de tots que es caracteritza per una àmplia transversalitat conceptual, la transdisciplinarietat i la transprofessionalitat” (p. 4). Segons els mateixos autors, fer ús de diferents recursos de la comunitat, museus i centres d’art, “permet sortir dels coneixements segmentats, de les disciplines com a parcel·les aïllades i de les microespecialitzacions professionals” (p2). D’aquesta forma, l’aula pren un paper que va més enllà. Ja no és l’únic espai on es pot aprendre, sinó que es pot sortir de l’aula i anar a altres contextos on es desenvolupin processos d’aprenentatge.

Així com des de les investigacions s’aposta per no concebre l’aula com un únic context d’aprenentatge, les veus analitzades evidencien la importància de la **“Participació activa de l’estudiant a l’aula universitària”** (3%). A propòsit d’aquest aspecte, es mostra la necessitat de plantejar activitats on l’estudiant prengui el rol principal en el seu procés d’aprenentatge. Aquestes idees queden recollides en els següents fragments:

El que més em va agradar de la carrera va ser en molts casos la metodologia emprada. Poques classes magistrals i moltes de simulació com si nosaltres fóssim els alumnes de l’escola. (0506016)

Amb les pràctiques que fèiem a classe, a partir d’anàlisi de casos pràctics que t’aproximaven a la realitat. (0910005)

Les veus recollides entre les promocions del 1993-1994 i del 2003-2004 evidencien que associen la pràctica amb l’anàlisi de casos pràctics a l’aula universitària. No obstant això, les veus recollides des de la promoció del 2004-2005 entenen la pràctica com l’anàlisi de la seva pròpia pràctica. Tal com s’ha exposat als antecedents de l’equip docent, el curs 2004-2005 decideixen enregistrar en vídeo les pràctiques que els estudiants realitzen a les escoles. Aquest fet els permetia analitzar i revisar d’una forma crítica i reflexiva la seva pràctica. La incorporació dels Graus durant el curs 2009-2010 i l’augment de la ràtio va impossibilitar seguir implementant aquesta estratègia. Aquest fet ens porta a qüestionar-nos: què entenen els mestres per pràctica? Es concep com a pràctica aquella que només es desenvolupa en contextos escolars? Es pot entendre la pràctica com l’anàlisi de les pràctiques dels altres? O, per contra, la pràctica és l’anàlisi de la pròpia acció? Aquests són aspectes que queden oberts i s’aniran abordant al llarg de l’anàlisi.

Així com els mestres de la mostra analitzada valoren la **“Participació activa de l’estudiant a l’aula universitària”**, també fan referència a la **“Falta de participació activa”** (9%). Manifesten que durant la seva formació inicial van trobar a faltar metodologies on el seu rol hi tingués un paper actiu en el procés d’aprenentatge. A continuació, mostrem els comentaris que fan referència a aquest aspecte:

Vaig trobar a faltar més casos pràctics, més situacions imaginàries a l'aula que després ens podem trobar al món laboral, ja que si ens hem enfrontat una vegada abans amb l'ajuda de professionals és molt més fàcil poder donar-hi resposta de forma més assertiva la primera vegada que t'hi trobes ja com a professional en un escola. (0809006)

Vaig trobar a faltar més coses pràctiques i experiencials en determinades assignatures. (1213009)

Aquestes veus evidencien com l'estudiant ha d'aprendre a partir de plantejaments docents que permetin el desenvolupament de processos actius, cooperatius i autodirigits (Piquè, Comas i Lorenzo, 2010, p. 7). Segons els mateixos autors, en l'aprenentatge dels estudiants és necessari:

Propiciar ambients que possibilitin la comunicació i la interacció entre les persones mitjançant materials i activitats que estimulin la curiositat, la capacitat creativa i el diàleg, i on es permeti expressar lliurement les idees, els interessos, les necessitats i els estats d'ànim de tothom sense excepció, en una relació ecològica amb el coneixement i la societat en general. (p. 7)

Més enllà de modificacions dels recursos, l'entorn físic i els materials, les veus analitzades anteriorment i les investigacions evidencien la necessitat de replantejar els projectes educatius i fer un canvi en la manera d'interactuar entre els seus protagonistes. La formació a la universitat ha d'estar enfocada cap a una obertura al seu entorn, ha de potenciar relacions entre el coneixement i les persones, i ha de crear vivències formatives vinculades amb pràctiques democràtiques participatives. És per aquest motiu que s'han de propiciar metodologies interactives on els estudiants puguin desenvolupar la seva participació (Piqué, Comas i Lorenzo, 2007). El tipus d'organització espacial de les universitats i les escoles afavoreix la creació de dinàmiques participatives?

En aquest replantejament el paper del professor continua sent essencial, ja que tot i deixar de ser el centre d'atenció, s'ha de convertir en un guia, ha de donar les pautes perquè les dinàmiques es desenvolupin democràticament i perquè compleixin amb els aspectes exposats anteriorment (Imbernón, Medina, 2008). També ha d'animar els alumnes a participar, ha de dissenyar bé l'activitat, fer un seguiment de la seva execució i una correcta posada en comú, especialment quan es realitzen treballs en grup. Alhora, és important que estigui disponible en les tutories, per poder orientar, reenfocar, redirigir i acompanyar en l'aprenentatge. Perquè tot això sigui possible és necessari que el professorat universitari estigui disposat al canvi, ja que sense voluntat de millora és difícil enfocar una metodologia centrada en la participació activa de l'estudiant. Perquè tot i que els discursos teòrics remarquen la importància de fer participar activament als estudiants en els seus processos d'aprenentatge, les veus dels mestres enquestats segueixen evidenciant una falta de participació activa

en les metodologies proposades en formació inicial de mestres en la FEPTS? La participació activa de l'estudiant a l'aula va estretament lligada a la necessitat de desenvolupar processos d'aprenentatge col·laboratiu, on els mateixos estudiants tinguin un rol actiu. Els mestres fan referència al “**Treball col·laboratiu**” (9%) com una organització que els permet gaudir de metodologies participatives amb el grup classe durant la seva formació. Aquestes idees queden recollides en els següents fragments:

Trobo cabdal la cooperació. Aquesta cosa de la que tothom parla però ben pocs practiquen. El Grau, amb tots els seu treballs, ens ha ensenyat -si ens hem deixat- a desenvolupar actituds i mecanismes i destreses per treballar en grup –i, en el millor dels casos, en equip. Tot això no ha estat una feina inútil i els treballs no eren en grup perquè no poguéssim fer-los individualment, sinó per acostumar-nos als altres, aprendre d'ells/es i interactuar plegats. (1213018)

Les pròpies veus valoren de forma positiva aquelles tasques més col·laboratives on el treball va més enllà de la pròpia individualitat. Tal com afirma Korthagen (2010), en l'educació s'ha descobert la importància tant pels estudiants com pels educadors de desenvolupar l'aprenentatge i la creació del coneixement de forma cooperativa, així doncs “si volem que les escoles es converteixin en comunitats de pràctica, amb educadors que desenvolupin junts la seva pròpia habilitat, haurem d'ajudar-los a acostumar-se a formes d'aprenentatge cooperatives i col·laboratives durant el procés de formació del professorat.” (p. 87)

Segons Johnson, Johnson i Holubec (1999) la cooperació consisteix en “treballar junts per arribar a objectius comuns (...). En una situació cooperativa, els individus procuren obtenir bons resultats que siguin beneficiosos per a ells mateixos i per a tots els altres membres del grup” (p. 5). Bosch i González (2007) complementen aquesta definició exposant que:

La cooperació consisteix en compartir amb altres persones les tasques necessàries per realitzar alguna cosa: fer un treball, resoldre un problema, comprendre informacions... No es tracta de treballar al costat de les persones sinó de fer-ho en col·laboració, establint relacions de reciprocitat. (p. 150)

Tal com aporten Bosch i González (2007) els objectius de desenvolupar el treball cooperatiu en la formació inicial de mestres són els següents (p. 150):

- Incrementar el nivell d'aprenentatge mitjançant la interacció
- Facilitar diferents estils d'aprenentatge
- Millorar la comunicació oral i escrita
- Reduir els nivells d'abandonament i augmentar l'assistència a classe

- Facilitar el desenvolupament de la capacitat de raonament crític
- Organitzar, gestionar i administrar la informació
- Organitzar, gestionar i administrar el temps de treball disponible
- Ser empàtic, a més de ser assertiu.

Pel que respecta als beneficis, Bosch i González (2007) exposen que “tot el temps dedicat en el grup és altament educatiu i s’afavoreix el seu aprenentatge ja que constantment s’estan discutint els continguts, a més de desenvolupar competències interpersonals, intrapersonals i cognitives” (p. 151). Malgrat els beneficis exposats, sembla que “el treball cooperatiu a les aules universitàries encara és poc significatiu” (p. 151), tot i que la introducció dels crèdits ECTS a les universitats espanyoles pot ajudar que aquesta dinàmica sigui cada cop més habitual. Situats en aquest nou Espai d’Educació Superior, Fernández (2006), a propòsit de les idees de López (2005) defensa que “és necessari repensar la docència universitària, reflexionar i avançar cap a un nou model” (p. 314). Cal passar dels models on el professor era qui transmetia els coneixements, a models participatius on el professor sigui un guia i els estudiants, agents actius dins de l’aula. “La metodologia participativa ofereix grans possibilitats per fomentar els processos d’intercanvi de coneixements, experiències i sentiments, per resoldre problemes de forma col·laborativa, per construir el coneixement de forma col·lectiva i, en definitiva, per millorar la docència universitària.” (p. 314)

En referència a la metodologia, la mostra analitzada menciona de forma reiterada el “**Trencament de models**”, el qual fa referència a la importància d’aquelles assignatures que van permetre als mestres enquestats veure models distints als tradicionals i canviar els models que van integrar durant la seva escolarització, a la vegada que actualitzaven la concepció sobre com ha de ser l’educació del segle XXI. Aquest concepte apareix en dues de les preguntes que es van formular a la mostra. A la pregunta “**Amb quines coses us quedeu de tot el que vau aprendre a la formació?**” el percentatge és un 11%, mentre que a la pregunta “**De què us va servir la vostra formació?**” el percentatge és d’un 17,2%. Aquest fet es constata en les següents opinions:

Em quedo també amb les persones que ens van ajudar a descobrir noves maneres d’aprendre, sempre per descobriment, anant dels aspectes més concrets als més abstractes, respectant les etapes de desenvolupament de tots i cadascun dels infants.(1213015)

Em va servir com a base per la meva carrera professional. Vaig poder descobrir àmbits que desconeixia i que, a dia d’avui, puc aplicar a les diferents escoles que he estat. (0809007)

La formació m’ha servit per conèixer i sobretot per millorar i canviar aquells models que jo creia bons.(1213072)

Pel que fa al trencament de models, la investigació realitzada per Fernández (2016) evidencia com la metodologia d'aprendre entorn de l'art contemporani suposa un trencament de models respecte a concebre l'educació de forma distinta. Aquest fet s'evidencia en els següents comentaris:

Et trenca esquemes, et fa plorar, et crea un caos allà corporal...Et crea ansietat, et fa riure...
És així: et fa sentir.

No, no... És un abisme dels grans. Sobretot a segon. A principi de segon tots estem descol·locats dient: "Però què estem fent?" Llavors ja sí, va passant el curs i ja vas pillant, ja vas veient.

Els enquestats valoren aquelles assignatures que els va permetre situar-se en aquells models que havien rebut en diferents contextos educatius formals i no formals per tal de reconstruir-los cap a formes més obertes i innovadores. No obstant això, les pròpies veus analitzades ens diuen que a la formació encara hi ha molts professors que exerceixen classes tradicionals, amb continguts desfasats, sense relació entre teoria i pràctica i amb un rol passiu per part de l'estudiant. "L'educació i la formació del professorat han d'integrar altres formes d'aprendre, d'organitzar-se per tal de descobrir altres formes de veure l'educació i interpretar la realitat" (Imbernón, 2007, p. 17). En aquest sentit, Imbernón (2006) fa referència a la importància de "formar mestres cultes per tal d'avançar en l'educació" (p. 10) i generar el canvi de mirada que valoren els mestres enquestats tal com s'ha mostrat en els comentaris anteriors. Segons l'autor, els mestres no estan acostumats a llegir i això provoca que aquests caiguin en pràctiques reproductores i en conseqüència, que siguin mestres incultes. Per aquest motiu, valora la importància de bones lectures que culturitzin als futurs docents, per tal de canviar la seva perspectiva respecte als models que tenen integrats per tal de no reproduir-los i d'atrevir-se a innovar. A propòsit d'aquest aspecte, Eisner (2003) proposa la possibilitat que l'objectiu de l'educació sigui promoure artistes que desenvolupin les idees, la sensibilitat, les estratègies i la imaginació per crear. Segons l'autor, l'art permet avançar en la descripció de formes de pensament que les arts provoquen, evoquen, desenvolupen i perfeccionen, la qual cosa ens permet desenvolupar "formas de pensamiento como imaginación, creatividad, exploración, experimentación, esfuerzo.... nos hace cualitativamente más inteligentes y humanos" (Jové, 2013, p. 5).

Per tant, segons Imbernón (2007) alguns dels aspectes que faciliten realitzar un canvi de mirada són aquelles metodologies que permeten trencar amb aquells models que tenien preestablerts. Dins d'aquestes metodologies destaca la importància que els mestres llegeixin, per tal de formar mestres reflexius i cultes, capaços d'avançar en l'educació.

En aquesta mateixa direcció, segons Sharp i Green (1975) els models que es viuen sent estudiants són més forts i estan més influenciats que aquells que es reben i es treballen durant la formació inicial de mestres. Només es pot trencar amb aquest model que es duu integrat si durant la formació se'n pren consciència, es deconstrueix i es construeix mitjançant processos d'aprenentatge. Respecte a aquesta idea, Betrián et al. (2012) exposen que és per aquest motiu que és important que la universitat ofereixi metodologies que permetin poder desenvolupar aquest procés i possibiliti formes més obertes d'aprenentatge que permetin una formació basada en la investigació-acció.

Juntament amb al “Trencament de models”, es fa referència a l’**“Aprofundiment en continguts”** (24%). Els mestres enquestats manifesten que durant la seva formació van realitzar assignatures de forma superficial, sense aprofundir en certs temes que ells consideraven importants. Aquests continguts fan referència a diverses temàtiques, les quals hem recollit i classificat com a: lectoescriptura, legislació i burocràcia, currículum, formació en tutories, avaluació, idiomes, així com recursos i estratègies per a cadascuna de les àrees de coneixement. A continuació es mostren les veus que recullen aquest aspecte:

Vaig trobar a faltar aspectes més específics d'Educació Especial. (0102007)

Vaig trobar a faltar aprofundiment en moltes de les matèries, unes bases més sòlides. (1213001)

Si hagués d'esmentar alguna cosa que m'ha faltat és tractar més a fons l'avaluació. Hem fet molta didàctica, intervenció, simulacions, etc. però considero que l'aspecte de com i què avaluar ens ha quedat bastant a l'aire, l'hem tractat de manera supèrflua. Hem parlat molt de treballar per competències, els beneficis que té, en què es basa, però, personalment, m'han faltat exemples, com es porta a la pràctica, què i com hem d'avaluar el treball que es fa. (1213002)

Tal com s'observa en els comentaris, els mestres enquestats manifesten la necessitat d'aprofundir en les matèries. Així doncs, veiem que els mestres demanen no quedar-se en la superficialitat dels continguts, sinó que tenen la necessitat d'aprofundir-los. Eisner (2002) des de la perspectiva artística, però que permet ser adaptada a la formació en general de mestres, recomana limitar el número de continguts. Segons l'autor, es més interessant i significatiu poder aprofundir en una temàtica que confondre als estudiants amb una gran quantitat de continguts que sovint es queden en la superficialitat. D'aquesta forma, les seves aportacions van en consonància amb les veus dels enquestats, les quals fan incidència en la superficialitat dels continguts que s'imparteixen i en la

necessitat d'endinsar-s'hi. La temporalització i les ràtios dels cursos acadèmics afavoreixen l'aprofundiment dels continguts? Quina és la nostra prioritat, la quantitat o la qualitat?

De la mateixa forma, pel que fa a l'aspecte anterior, un exemple d'aquesta falta d'aprofundiment de continguts es recull en la **“Formació en TIC”** (2%). Aquí, els mestres exposen la necessitat d'aprofundir en aquest aspecte per tal de poder tenir eines digitals i poder aplicar-les en el seus contextos laborals. Així ho manifesten les següents veus:

Vaig trobar a faltar formació en pissarres digitals. (1213069)

M'hagués agradat que la teoria i la reflexió de l'aula s'hagués complementat amb audiovisuals per acostar-ho més a la realitat. (0506001)

En referència a la necessitat de més formació en TIC i idiomes, els mestres exposen que durant els seus estudis van trobar a faltar formació en l'àrea de TIC. Aquest fet ens indica la necessitat que els professors tinguin desenvolupada la formació en tecnologia de la informació i comunicació que recull la competència digital per tal que els mestres que es formin també puguin adquirir i transmetre aquesta competència a les seves pràctiques professionals. Davant d'aquest context que canvia i innova a diari de forma vertiginosa, cal que els futurs docents estiguin preparats per donar resposta a uns estudiants que cada cop estan més avançats en el món tecnològic. Actualment, es requereix estar actualitzat en el funcionament d'aquestes noves tecnologies així com també ser conscient i tenir eines per comprendre els avantatges i inconvenients que suposen per tal de poder solucionar conflictes que existeixen en les aules.

Davant d'aquesta nova societat de la informació, l'ús i la formació en TIC per part del professorat de la universitat són un dels centres de les investigacions realitzades en els últims anys. Segons Guerra, González i García (2010) el docent necessita comptar amb l'ús de les TIC i, al mateix temps, és necessari que aquest les incorpori en el seu procés d'aprenentatge i d'avaluació. Els mateixos autors afirmen que la presència de les TIC suposen una nova forma d'entendre la Universitat, la qual necessita un canvi de cultura que s'adapti a la ràpida evolució i complexitat de la societat.

Davant d'aquestes perspectives s'evidencia la necessitat d'incorporar les TIC en els processos formatius per tal que s'adapti a una societat en constant canvi. Per tant, és necessària la predisposició del professorat per formar-se i incorporar l'ús de les TIC en la formació que imparteix, així com la responsabilitat de la universitat mateixa, la qual ha de procurar oferir eines de formació pels docents que repercutiran en la formació dels futurs mestres.

Per últim, en aquesta mateixa direcció on es manifesta una clara necessitat d'aprofundir en els continguts, un 1% dels mestres enquestats també fa referència a **“Continguts desfasats”**, amb la qual

cosa expressen una falta d'actualitat en els aprenentatges que s'imparteixen des de la formació inicial. Observem aquest aspecte en les següents aportacions:

He trobat a faltar coherència entre matèries i significativitat en tant a la nostra vida quotidiana.
(1213023)

Repetició de continguts i poca renovació de temaris per part d'alguns professors. (0910005)

El fet que mencionin els continguts desfasats, ens evidencia la importància que els professors estiguin actualitzats pel que fa als continguts que donen resposta a les necessitats actuals educatives. Segons Jové (2011), els professors universitaris que formen mestres reflexionen, investiguen, diuen i escriuen sobre com han de ser els processos d'aprenentatge de qualitat, sobre els processos que realitzen els altres, a les seves classes, amb els seus estudiants, però menys freqüent és que el nostre punt de mira en la investigació sigui la nostra pròpia docència. En aquest sentit, Más (2011) evidencia la necessitat de comptar amb uns plans de formació pedagògica pel professorat universitari on cal tenir en compte "la incorporació de continguts significatius, contextualitzats, adaptats al moment de desenvolupament professional del docent, al perfil competencial anteriorment analitzat i al nou paradigma educatiu que s'està implementant al nostre context educatiu d'àmbit universitari" (p. 206). Amb relació a aquesta idea, González (2004) exposa que "el professor universitari no només ha d'estar al dia dels descobriments en el seu camp d'estudi, al mateix temps ha d'atendre a les possibles innovacions en els processos d'ensenyament-aprenentatge" (p. 137).

D'aquesta forma, no només ha de mostrar-se actualitzat en la matèria que imparteix, sinó que també ha de fer-ho en la manera de transmetre-la als seus estudiants, amb la qual cosa canvia el seu rol de transmissor i passa a ser un guia i "facilitador de recursos que orientin els estudiants actius perquè participin en el seu propi procés d'aprenentatge, ha de manejar l'ampli rang d'eines d'informació i comunicació actualment disponibles" i "mantenir interaccions constants amb altres professors i especialistes en l'ús de les noves tecnologies" (González, 2004, p. 137).

Des de les investigacions s'aposta per la necessitat de la formació del professorat universitari incloent l'actualització dels continguts que imparteix, però també hi ha una nova consciència sobre com el docent s'ha de desenvolupar a l'aula en relació amb aquests continguts. En aquesta direcció, Más (2011) exposa que:

En l'actualitat és difícil imaginar, com a professor ideal de referència, a un mer executor de programes de formació (Tejada, 2009), o a un docent que només exposi continguts a un grup d'estudiants passius, que tenen com a única activitat la recepció, anotació i memorització d'aquest coneixement. (p. 205)

El mateix autor, basant-se en Gros i Romaña (2004), exposa que “la professió docent del segle XXI poc tindrà a veure amb la imatge d’un professor damunt d’una tarima impartint la seva classe davant d’un grup d’estudiants.” (p. 205). Així doncs, les formes d’aprenentatge per part dels professors universitaris es troben en un moment de canvi i hauran d’adaptar-se a les necessitats actuals per poder donar resposta a les necessitats educatives del moment. Segons Alonso, Fernández, Rodríguez i Nyssen (2010) malgrat que el professorat es considera amb una bona formació, aquesta es senten desfasats respecte a les noves tecnologies i el coneixement d’idiomes.

1.4.1.2. *Organització universitària*

Pel que fa a l’**“Organització universitària”** entesa com les necessitats organitzatives i formatives que sorgeixen al voltant de l’organització universitària, es fa menció a la **“Realització de més pràctiques a les escoles” (35%)**. Malgrat que les investigacions manifesten la importància d’establir una relació entre la teoria i la pràctica, un dels aspectes que més valoren les veus dels mestres de la seva formació són les pràctiques a les escoles. Aquest fet es relaciona amb el que s’ha exposat anteriorment, quan els mestres enquestats donaven importància a les bases teòriques que rebien a la facultat, interpreten aquest context com un espai teòric i no pràctic. Aquesta informació ens porta a qüestionar-nos: per què els estudiants no conceben com a pràctica el context universitari? Quin tipus d’organitzacions s’estan promovent des de la universitat que afavoreixen aquesta dicotomia?

En els següents comentaris s’evidencia el valor que els mestres enquestats donen a l’augment de pràctiques als contextos escolars:

La formació em va servir, però vaig trobar a faltar més pràctiques. (9798004)

Quan vaig fer ambdues carreres (PRI i EE) només es feien pràctiques a tercer curs durant uns mesos. Anys més tard se’n fan una mica a primer, unes setmanes a segon i uns mesos a tercer, fet que crec que afavoreix a l’estudiant de magisteri. (9900002)

En la mateixa línia, a propòsit de la **“Realització de més pràctiques a les escoles” (32%)** la mostra analitzada també fa referència a aquest aspecte a la pregunta “Quines coses vau trobar a faltar?”. Això s’evidencia en els comentaris que incloem a continuació:

Molta teoria, però vaig trobar a faltar més part pràctica. (9798003)

Hauria desitjat veure i visitar escoles que possessin en pràctica metodologies diferents i analitzar-les. Escoles que treballessin amb el mètode Montessori, racons, projectes, sense llibres, etc. Experimentar-ho tot. (0607005)

Escoltant les veus dels mestres enquestats hem pogut observar que les pràctiques a les escoles és un dels temes als quals donen més importància per a la seva formació. Són molts els autors que ens parlen del paper rellevant que tenen les pràctiques a les escoles per millorar la formació inicial de mestres. Segons Zeichner (1980) "las experiencias prácticas en colegios contribuyen necesariamente a formar mejores profesores. Se asume que algún tiempo de práctica es mejor que ninguno, y que cuanto más tiempo se dedique a las experiencias prácticas mejor será" (p. 82). El mateix Zeichner (1982) qualificava les seves paraules com un "mite", ja que depenent del context escolar on es desenvolupin les pràctiques, et poden portar a acceptar allò que per defecte està establert i a tenir dificultats per deconstruir els models tradicionals que portem integrats:

A no ser que los profesores en formación puedan empezar a razonar de forma más reflexiva a lo largo de su primera etapa de aprendizaje «Seguirán siendo (al igual que sus educadores) víctimas reacias de una estructura que mina las preocupaciones morales que procesan» (Sharp i Green, 1975, p. 227). (p. 186)

Pel que fa a les idees de Zeichner (1982), Dewey (1938) evidenciava que "no és suficient insistir en la necessitat de l'experiència ni tampoc en l'activitat en l'experiència, sinó que tot depèn de la qualitat de l'experiència que es tingui" (p. 27). És evident que l'escenari escolar, igual que qualsevol context, és un espai important per a la formació d'un docent. No obstant això, cal que siguin bons models, rics en estímuls d'aprenentatge, que responguin a les necessitats educatives actuals, que mostrin pràctiques creatives, que estiguin en vinculació amb la universitat i que treballin de forma col·laborativa (Korthagen, Loughran i Russell, 2006). La finalitat d'aquests models és despertar en l'estudiant l'apetit pel canvi i millora de la seva pròpia pràctica professional (Stenhouse, 1988).

Les pràctiques a les escoles, doncs, per si mateixes, no són formatives, ja que estan condicionades a les característiques del context. Per aquest motiu, tal com mencionava Zeichner (1982), "és necessari que els mestres en formació raonin de forma més reflexiva per prendre consciència de quins models estan vivint per tal de poder-los transformar" (p. 186). Segons Martínez (2007) hem de començar a considerar les pràctiques a les escoles com una oportunitat d'aprenentatge reflexiu, i encara més, com una experiència, entenent-la com "un procés d'acció al que acompanya i segueix un altre de reflexió, i que continua per un període d'extracció de generalitzacions i de preparació per experimentar la següent experiència." (Zabalza, 2011, p. 28). La definició d'experiència en relació amb les pràctiques a les escoles ens la proporciona Zabalza (2011), ens dóna un nou enfocament si la reconceptualitzem des de la definició d'experiència de Larrosa (2003), el qual l'entén com "la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción, un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren." (p. 174)

Des d'aquest enfocament, l'experiència és allò que ens passa. És evident, que des de les pràctiques a les escoles ens passen coses que condicionen la nostra professió, però és l'únic context on tenim experiències? És en aquest punt on el "mite" de concebre el Pràcticum com a escenari fonamental per a la formació docent que aporta Zeichner (1982) té sentit. Des d'aquesta perspectiva, cal reconceptualitzar el concepte de pràctiques, les quals vinculem a un context escolar, com a pràctica professional, per tal de crear condicions d'aprenentatge des de qualsevol context. Aquesta reconceptualització la vam fer durant una trobada amb el professor Charly Ryan:

Charly Ryan: ¿Entonces, qué entendemos por práctica? ¿A ver, vosotras qué hacíais en vuestras prácticas?

Georgina Llobet: Observar, reflexionar...

Charly Ryan: ¿Sobre qué?

Georgina Llobet: Sobre lo que pasaba en el aula.

Irene López: Pero yo en mis prácticas en Príncipe de Viana, tenía un seguimiento semanal de mis reflexiones. Tenía *feedback* constante por parte de mi tutora. Esto me ayudaba a hacer proceso, a seguir reflexionando.

Charly Ryan: Entonces... ¿entiendes esto como práctica?

Georgina Llobet: Es que, ¿qué se entiende como práctica?

Irene López: ¿Pero práctica es lo mismo que prácticas?

La conversa va derivar a la conclusió que no només havíem desenvolupat pràctiques a l'escola sinó que des de la universitat també n'havíem realitzat, tot i que potser no n'acabàvem de ser prou conscients. Aquesta idea ens va fer plantejar la necessitat de canviar i repensar la perspectiva que es té sobre les pràctiques. Normalment, tal com estan plantejades les pràctiques a les escoles, no estan pensades perquè l'estudiant exerciti i analitzi la seva pròpia pràctica professional, sinó que es basen en observar les pràctiques que fan els mestres de l'escola. Si aquestes pràctiques es basen en models tradicionals, els estudiants tendiran a reproduir-los. Per aquest motiu, Dellvalle (2014) exposa que és necessari un procés reflexiu sobre la pròpia pràctica de l'estudiant en relació al context escolar on es troba per tal de viure les pràctiques com un procés d'aprenentatge des de l'experiència, el qual dóna l'oportunitat d'aprendre amb la condició de refer la pròpia pràctica per a la millora professional.

Les pràctiques a les escoles estan plantejades des de la facultat per ser desenvolupades només dins d'un context escolar. Tot i així, ni l'escola ni la universitat no són els únics contextos on desenvolupar

la pràctica professional. Des de la nostra experiència desconstruïm el concepte de pràctiques per vincular-les a un context específic i començar a parlar de pràctica professional, entenent-la com a tots els contextos on podem generar experiències d'aprenentatge que siguin significatives i tinguin una vinculació teòrico-pràctica amb el procés de formació.

Tal com hem pogut veure als antecedents de l'equip docent, el concepte de pràctica professional es va començar a aplicar a la formació a partir de la incorporació de l'art contemporani. Aquest fet s'evidencia en la investigació de Ferrero (2016) on conclou que l'aplicació de la pràctica professional implica un procés de reflexivitat que facilita no dicotomitzar entre la teoria i la pràctica. Per tant, l'aplicació del concepte de pràctica professional des de la formació inicial de mestres permet trencar amb la dicotomia existent entre la concepció de la universitat com a context teòric i les escoles com a espais de pràctica.

La **“Millora de la gestió universitària”** (5%) fa referència a aspectes com el compliment de l'horari per part del professorat, el manteniment de les instal·lacions universitàries i/o l'organització docent entre el professorat que conforma cadascuna de les matèries. Aquesta idea s'evidencia en les següents veus:

Vaig trobar a faltar un seguiment en el Pràcticum de 3er, el vaig fer a l'estranger (ho vaig triar jo) i vaig fer el que vaig voler... Problemes amb l'aplicació o concreció del pla Bolonya com, per exemple, grups molt nombrosos (especial i musical junts) amb metodologies poc adequades, lo típic, professors que no són especialistes d'una cosa i resolen les classes dient: “No és lo meu, però m'ha tocat donar-ho”. (1011008)

Quan els enquestats fan referència a l'organització universitària es refereixen al compliment de l'horari per part del professorat, la qual cosa estaria relacionada amb les competències del professorat que hem comentat anteriorment. També demanen més organització docent per tal de referir-se a la coordinació entre els docents. Molts dels estudiants es queixen de la falta de coordinació entre docents, la qual cosa fa que en moltes de les classes es repeteixin continguts o, fins i tot, que els seus discursos es contradiguin. Al mateix temps, també fan referència a la falta d'una bona organització de les pràctiques a les escoles, especialment si es realitzen a l'estranger. Segons De la Calle (2004) “el fet que el professorat s'hagi de coordinar és un rol nou per a molts docents, ja que contrasta amb el caràcter individualista de l'ensenyament universitari i suposa canvis organitzatius als centres i el convenciment dels implicats” (p. 255). Per aquest motiu, la mateixa autora reclama la necessitat que les universitats creïn espais i temps per a la reflexió col·lectiva per buscar fórmules creatives que millorin la comunicació i la relació personal entre el professorat de cada titulació i centre.

Dins de la manca d'organització universitària, els mestres enquestats també fan referència al manteniment de les instal·lacions, de les quals asseguren que amb el pas del temps, no se n'acostuma a renovar cert mobiliari ni es propicien espais oberts per interactuar i treballar en grup.

En referència a la “**Formació complementària**” (5%), els mestres manifesten que durant la seva formació inicial, van trobar a faltar oferta formativa complementària a la carrera, així com congressos, conferències, tallers, etc. que els permetessin ampliar i aprofundir en certes àrees del coneixement. Aquest fet queda reflectit en els següents comentaris:

M'he adonat que em mancava molta formació complementària per poder ser una bona professional... (9900005)

Els enquestats que feien referència a la formació complementària sobretot es referien a la realització de cursos lingüístics. A propòsit d'aquest resultat, Mir (2008) conclou la preocupació que tenen els estudiants cap a l'aprenentatge de les llengües, sobretot l'anglesa. Com que és una de les competències més valorades i imprescindibles per a la inserció laboral, consideren que la universitat haurà d'incentivar el seu aprenentatge a través d'ofertes àmplies i assequibles de cursos complementaris.

Finalment, l'aspecte “**Valoració de la professió de mestre**” (1%) emergeix de la pregunta “Quines coses vas trobar a faltar?”. La mostra enquestada manifesta la necessitat de cursar una bona formació de qualitat, actualitzada i adaptada a les necessitats educatives actuals. Aquesta idea es constata en la següent veu:

Me hubiera gustado que algunos de los profesores creyeran más en su profesión. (1011007)

El rol dels mestres és un tema que socialment està desprestigiats, i que des de la facultat s'hauria d'intentar donar més importància al trencament d'aquest estereotip, començant per oferir formació competent, de qualitat i amb un nivell d'exigència elevat pel compromís social que comporta. Pel que fa a aquest aspecte, els estudiants de grau del curs 2011-2012 van realitzar un projecte on recollien comentaris de gent del seu entorn referents a l'elecció de la carrera de magisteri com a futura professió. En aquest document es mostren veus que manifesten quina visió es té del que suposa ser mestre en el segle XXI. Aquestes idees es recullen en els següents fragments:

“Magisteri vols fer? Que et vols passar la vida dibuixant i retallant?”

“No has pensat fer una altra cosa? Tens moltes capacitats per anar a magisteri.”

La mostra enquestada manifesta que tant des de la societat com des de la institució universitària s'hauria de donar més prestigi a la professió de mestre. El 2004, IDEA va realitzar una enquesta a professors i se'ls va preguntar sobre com valorava la societat el seu treball. Els resultats obtinguts

mostraven com “un 75,2% del professorat manifestava que la societat valorava poc o molt poc el seu treball.” (Marchesi i Pérez, 2004, citat a Garcia, 2011, p. 64). En contraposició amb aquests resultats, l'estudi realitzat per la mateixa entitat mostrava que un 83,7% dels pares consideraven que la família valorava positivament la professió docent. Per la qual cosa, no coincideixen les perspectives de les famílies amb les dels mateixos docents (Enguita, 2009).

Un estudi realitzat per Zamora i Leopoldo (2015) també evidencia com hi ha controvèrsia entre la societat espanyola, la qual atribueix un prestigi mitjà-alt a la professió de mestre, i la que tenen els mateixos docents, els quals consideren que han perdut prestigi social. No obstant això, “les constants manifestacions per part dels docents, estan provocant un canvi en l'opinió de la societat, la qual comença a compartir la falta de reconeixement cap a la professió docent” (Enguita, 2006, p. 82).

Malgrat que la valoració que fan els docents de la seva professió no coincideixi amb la de la societat, cal cercar l'equilibri perquè els mestres puguin veure valorada la seva professió, la qual cosa millorarà indirectament la seva qualitat. Per tant, és important que tant des de les institucions universitàries com dels contextos escolars es tinguin en compte aquests aspectes per tal de millorar el prestigi de la professió docent. Quina és la responsabilitat que tenim com a professors i mestres a l'hora donar prestigi a la professió de mestre?

1.4.1.3. *Competències del professorat*

La categoria anterior ens condueix directament a posar el punt de mira a les “**Competències del professorat**” destacant la importància de l’“**Actitud positiva del professorat a l'aula**”, la qual emergeix en dues de les preguntes. La primera és “**Què en recordeu dels vostres professors?**” amb un 21,42%, i la segona, “**Amb quines coses us quedeu de tot el que vau aprendre a la formació?**” amb un percentatge d'un 6%.

En els següents comentaris s'evidencia que l'actitud del personal docent és un element important que permet als mestres gaudir de l'assignatura i dels processos d'aprenentatge que s'hi desenvolupen:

Vaig tenir un equip de professors molt motivats i il·lusionats per la seva feina, gaudíem plegats d'aprendre. Vàrem ser la 1ra promoció del pla nou. (9495002)

Aquells que van transmetre amb passió idees i coneixements útils. (1213042)

Els mestres enquestats recorden aquells professors que mostraven passió per la matèria, que gaudien a classe, que transmetien les ganes d'aprendre. Aquest fet correspon també amb l'estudi realitzat per Biscarri et al. (2006) on conclouen que la qualitat docent ve donada per la pròpia actitud del professor

davant la seva professió: “Hay una motivación intrínseca: lo de enseñar te ha de gustar. Afirman que una motivación extrínseca no es condición *sine qua non* para continuar en la docencia” (p. 305).

L’actitud del professorat forma part de les competències del professorat, concretament de la competència afectiva, la qual fa referència a l’actitud que mostra el docent en la seva pràctica. Segons Bozul i Canto (2009) la competència afectiva implica propiciar “el desarrollo de una docencia responsable y comprometida con el logro de los objetivos formativos planteados” (p. 93).

Dins de les competències afectives també s’inclou la “**Proximitat**” (15,3%), extreta de la pregunta “**Què en recordeu dels vostres professors?**”. El següent comentari mostra aquesta idea:

Però, també recordo altres professors amb els quals vaig establir més bones relacions que amb altres. Suposo que al final per l'alumnat hi ha dos coses importants per valorar un mestre: l'impacte educatiu que aquest t'aporta i la relació o actitud que té amb tu. (1213043)

Els mestres valoren positivament aquells professors que són pròxims a ells i que els acompanyen en el seu procés d’aprenentatge. Destaquen la importància de tenir una relació “pròxima” amb el professor, que pugui fer un seguiment més personalitzat de l’estudiant, li doni més seguretat i li permeti realitzar treballs més pràctics i més reduïts en ràtio. Els mateixos mestres també valoren la proximitat amb l’estudiant quan parlen sobretot de grups més petits per poder fer un treball més personal, sentir-se més còmodes, dedicar hores de tutories per poder fer un seguiment més acurat i resoldre dubtes dels seus estudiants de forma més personalitzada.

Se valora que en ratios pequeñas la interacción es mayor, aspecto imprescindible para el aprendizaje, (...) o sea, yo voy a una clase de 20 o 30 personas y me siento relajadísimo de verdad, pero cuando voy con 130 estoy con una tensión encima. ¿Por qué? Porque llevas mucho ritmo, estás en tensión, no te puedes relajar... (Biscarri et al., 2006, p. 304).

El fet de poder treballar en petits grups, tant dins com fora de l’aula, aporta beneficis i permet desenvolupar una bona pràctica tant pels estudiants com pels mateixos professors. Així doncs, poder gaudir de proximitat i de fàcil accés entre les dues bandes afavoreix que els processos d’aprenentatge siguin més eficaços.

Respecte a les competències del professorat, els mestres enquestats valoren la “**Qualitat i exigència**” (3%). Aquest és un aspecte que els mestres enquestats manifesten que van trobar a faltar durant la seva formació. Aquesta idea queda recollida en les opinions següents:

Em donava la sensació que era molt fàcil que aprovés, i penso que desprestigia molt una carrera, ja que per poc que facis, sempre tens la sensació que acabaràs aprovant, i a vegades

això fa que et desmotivis i no aprofitis la universitat de la manera com m'havia plantejat en un principi. (0910012)

Seria interessant que hi hagués un nivell més alt d'exigència en algunes assignatures. (1213012)

Així com els mestres manifesten que van trobar a faltar qualitat i exigència durant la formació inicial, alhora també valoren positivament l'“**Exigència**” (13,1%) d'alguns membres del professorat universitari, la qual cosa s'evidencia a la pregunta “**Què en recordeu dels vostres professors?**” i s'inclou com a competència afectiva. Aquest fet s'il·lustra en les següents aportacions:

La pràctica reflexiva és molt important per créixer com a professional però també és el que més costa. (1213052)

Recordo professors molt bons i estrictes, també en recordo altres no tan agradables. (9394007)

Malgrat que els estudiants valoren els professors exigents amb les seves pràctiques docents, quin prestigi rep la professió des de la societat? I des de la facultat? Com afavoreixen els models que s'imparteixen a les facultats d'Educació i a les mateixes escoles pel que fa a la deconstrucció dels estereotips al voltant de la professió de mestre? Anteriorment, en les veus sobre com la societat percep els estudis de magisteri, s'ha evidenciat la percepció de la poca exigència que requereix aquesta carrera.

Juntament amb la necessitat d'aquesta exigència que manifesten els enquestats, també evidencia la necessitat que tenen els mestres de rebre models de “**Professionals competents**” (5,1%). Els mestres recorden als professors per la seva competència a l'hora d'impartir les classes, ja que consideraven que alguns d'ells no estaven prou preparats per estar ensenyant dins de la formació de mestres. Així ho evidencia el següent comentari:

Els recordo pràcticament tots, alguns d'ells no havien treballat mai en una escola i dubto si sabien què eren els nens/es. O bé no sabien explicar-se. Altres, en canvi, excel·lent, van ser capaços de transmetre la passió per la feina. (9899001)

Els mestres enquestats valoren que el seu professorat tingui una bona competència professional desenvolupada. Aquestes opinions es relacionen amb l'estudi realitzat per Carrasco, Hernández i Iglesias (2012)²⁹ on conclouen que els professors que influeixen vertaderament en els estudiants són

²⁹ Aquest article recull els resultats d'un estudi realitzat per tal de conèixer quin és el perfil del docent competent, mitjançant la identificació i descripció de les qualitats que 73 estudiants de Magisteri d'Alacant atribueixen als bons professors.

aquells que són competents tant a nivell acadèmic, professional com personal. Segons García i Maquilon (2010) “és necessari que el professorat adquireixi una sòlida formació pedagògica que els permeti assolir una sèrie de competències que condueixin a l'estudiant cap al desenvolupament d'un aprenentatge de qualitat” (p. 18). García (1999) i Hargreaves (1996) afirmen que la professió de magisteri s'ha de redefinir per tal que la competència del professorat sigui un model a seguir per l'estudiant i perquè l'estudiant pugui integrar cultures de treball en equip, amb compromís, que gaudeixi amb la seva professió, conscient del que fa i per què ho fa, amb capacitat crítica i arguments teòrics que justifiquin la seva pràctica. Per aquest motiu, segons Marcovitch (2002) la facultat i el professorat mateix són el punt de mira per tal de potenciar la formació de mestres competents, que es desenvolupin com a líders i agents de canvi; és a dir, homes i dones que s'atreveixin a assumir riscos per construir un món millor.

Cruiskhank i Haefele (2001) exposen que no existeix una recepta del model ideal de professor. No obstant això, les investigacions fan referència a una sèrie de competències que el professorat hauria de desenvolupar per tal de servir de model perquè l'estudiant es desenvolupi competencialment. Per tant, és lògic pensar que si els estudiants han d'aprendre a ser competents, el mateix professorat ha de tenir desenvolupades unes competències professionals. Tal i com afirmen Bozu i Canto (2009), les competències professionals del professorat universitari es poden definir com el conjunt de coneixements, habilitats, actituds i valors necessaris per oferir una docència de qualitat. Això és el que han de saber i saber fer els professors per tal d'abordar de forma satisfactòria els problemes que l'ensenyament planteja.

Segons Soto (2015), és necessari que des de qualsevol institució s'aposti per un equip de professionals de l'educació que siguin competents per donar resposta als processos d'aprenentatge, independentment de la complexitat del context.

García i Maquilón (2011) remarquen la importància que el professor no pot actuar sol, sinó que la seva responsabilitat ha de ser compartida i defensada per la resta d'agents socials i culturals. Bozul i Canto (2009, p. 93) exposen un seguit de competències que el professorat universitari, d'acord amb l'Espai Europeu d'Educació Superior, ha de tenir en compte en l'actualitat:

- **Competencias afectivas** (motivaciones, actitudes, conductas) que le propicien el desarrollo de una docencia responsable y comprometida con el logro de los objetivos formativos planteados.

- **Competencias cognitivas** específicas a una determinada disciplina, lo que supone una formación adecuada, es decir, unos conocimientos disciplinares específicos y pedagógicos, que le permitan desarrollar las acciones formativas pertinentes en su quehacer docente.
- **Competencias metacognitivas**, propias de un profesional reflexivo y crítico con su propia enseñanza y práctica docente, con el fin de mejorarla de forma sistemática y continua.
- **Competencias comunicativas.**
- **Competencias gerenciales**, vinculadas a la gestión eficiente de la enseñanza y de sus recursos en diversos ambientes y entornos de aprendizaje.
- **Competencias sociales** que le permitan acciones de liderazgo, de cooperación, de trabajo en equipo, favoreciendo de esta manera la formación y disposición de sus estudiantes en este ámbito, así como su propio desarrollo profesional, dentro del espacio europeo de educación superior.
- **Competencias en el ámbito didáctico**, relacionadas con competencias pedagógicas y didáctico-metodológicas”.

Respecte a les competències que el professorat ha de desenvolupar en l'àmbit didàctic, emergeix la **“Capacitat d'establir relacions entre la teoria i la pràctica”** (4,38%) com allò que els mestres valoren del professorat que van tenir durant la seva formació. Això emfatitza la idea que s'ha aportat al principi de l'anàlisi, on els mateixos mestres reafirmen la necessitat d'establir una relació entre la teoria i la pràctica. Així ho evidencien els següents comentaris:

Recordo aquell professorat que em va aportar un coneixement, tant pràctic com teòric, que em va permetre ampliar la meua concepció sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge i tenir una concepció més àmplia i complexa. (0809008)

1.4.1.4. *Actituds de l'estudiant*

En relació a les **“Actituds de l'estudiant”** es fa referència al **“Creixement personal”** (27,5%) que suposa realitzar la formació inicial. Els mestres feien referència a la importància de veure la universitat no només com un procés acadèmic, sinó com una ocasió per créixer personalment, a nivell de valors, emocions i amistats. Així es constanta en el següent comentari:

A créixer com a persona i madurar, així com també veure que ser mestre va molt més enllà dels models tradicionals que nosaltres mateixos de petits vam viure. (1213006)

En aquesta investigació no podem evidenciar quins són els aprenentatges que han permès aquest creixement personal a cadascun dels mestres de la mostra. No obstant això, segons Coll (1997) “la

repercussió de l'aprenentatge sobre el creixement personal de l'estudiant és major quan més significatiu és" (p. 35). Per tant, pel que fa a aquest aspecte, des de les metodologies i organitzacions que es plantegen en la formació inicial de mestres es valora el fet de prioritzar models que facilitin l'adquisició d'aprenentatges significatius. Aquest plantejament ha d'estar acompanyat per una actitud favorable de l'estudiant per aprendre significativament, és a dir, ha d'estar motivat per relacionar el que aprèn amb el que ja sap. En aquest sentit, "encara que el material d'aprenentatge sigui significatiu, si l'estudiant té una predisposició a la memorització repetitiva, la qual és més senzilla i requereix menys esforç, els resultats no tindran significat i seran d'escàs valor educatiu." (Coll, 1997, p. 40).

Parlar de "**Creixement personal**" ens porta a "**Valorar la formació contínua**", que emergeix en dues de les preguntes analitzades. La primera és "De què us va servir la vostra formació?" amb un percentatge del 12, 7%. La segona és "Amb quines coses us quedeu de tot el que va aprendre de la vostra formació?", amb un percentatge del 6%. A continuació es mostren els comentaris que fan referència a aquest aspecte:

Que sempre has de continuar la teva formació. (9596002)

Un anys després d'haver finalitzat els estudis t'adones que aquella formació només era el principi d'un llarg camí que pot arribar a convergir i ramificar-se en altres àmbits de l'educació no merament formals i que presenten línies de treball molt interessants. (1213013)

Els mestres valoren positivament que la universitat transmeti la necessitat de seguir en formació contínua un cop finalitzada la carrera. Bazán, Castellanos Galván i Cruz (2010) defineixen formació contínua com:

La necessitat d'un individu de desenvolupar i exercir un conjunt de coneixements, habilitats i estratègies, que no té o que no domina del tot, per tal de resoldre de manera efectiva demandes i problemes no només a la docència, sinó en els processos educatius en general. (p. 84).

Segons Perrenoud (2004, p. 223), "la formació contínua és una de les competències de referència que han de desenvolupar els futurs docents." No obstant això, "el professorat, en general, no assumeix la formació contínua com una part intrínseca de la seva professió" (Imbernón, 2006, p. 5). Per aquest motiu, malgrat que les veus enquestades valorin positivament aquest indicador, "recau en l'actitud del mateix docent orientar les seves accions i esforços cap a l'adquisició de nous sabers per tal de millorar la seva formació." (Yurén, 2005, p. 19-45)

Segons Imbernón (2007) actualment per parlar de formació contínua s'ha de ser conscient i tenir en compte el context polític i social que estem vivint. No es poden proposar alternatives sense considerar

la situació actual ja que el desenvolupament de les persones sempre es duu a terme en un context social i històric determinat que influeix en la seva naturalesa. Alhora, també és important comprendre que la formació contínua va vinculada al context de treball i, per tant, tot el que s'aplica no serveix per a tots ni en tots els llocs. És evident que el context condicionarà les pràctiques formatives i la seva repercussió en el professorat, i alhora, en la innovació i el canvi que suposi.

Finalment, es fa referència a la importància de **“Valorar la diversitat”** (2%). Seguidament mostrem els comentaris que fan referència a aquest aspecte:

Inclusió, atenció a la diversitat, atendre tot l'alumnat a l'aula ordinària... (0607004)

Segons Imbernón (2006), la formació ha d'ajudar a entendre que la realitat és complexa i comprendre que, a causa d'això, els estudiants són diversos” (p. 10). Quan valorem la diversitat, estem apostant per una educació inclusiva, “que no només toleri la diversitat, sinó que l'entengui i la valori com un repte al qual donar resposta, com un recurs valuós” (Escudero, Martínez, 2011, p. 93). Segons Morin (1999) un dels sabers necessaris per a l'educació del futur és ensenyar la condició humana per tal que “la idea de unidad de la especie humana no borre la de su diversidad, y que la de su diversidad no borre la de unidad” (p. 25). Per aquest motiu, des de la formació inicial de mestres s'ha de vetllar perquè els futurs mestres connectin amb la seva diversitat i sàpiguen així reconèixer, respectar i valorar la diversitat per tal de veure-la com una possibilitat d'enriquiment cultural.

1.4.2. Tones de rastres

Realitzar l'anàlisi de la mostra enquestada permet obtenir una radiografia sobre com aquesta mostra concep la formació inicial de mestres rebuda a la FEPTS. A partir d'aquesta radiografia s'evidencia que l'anàlisi de les veus dels mestres enquestats estan en consonància amb el que les investigacions afirmen que ha de ser la formació docent del segle XXI, malgrat que evidencien dissidències en alguns aspectes. Aquest fet mostra la necessitat que la institució universitària realitzi una mirada autocrítica cap a la formació inicial de mestres per tal de poder-la millorar a partir de la pròpia veu dels qui s'han format en aquesta facultat i per no evidenciar les contradiccions que hem recollit en l'anàlisi exposat anteriorment. Per què malgrat que les investigacions i les pròpies veus dels estudiants evidencien la necessitat de canvis a la formació inicial de mestres, a la pràctica el sistema es mostra reticent a l'hora d'aplicar-los?

Una dissidència que destaca de l'anàlisi realitzat és el fet que malgrat que els discursos hegemònics enforteixen la importància d'establir relacions entre la teoria i la pràctica, des de la Universitat s'evidencia una falta de vinculació entre aquests dos conceptes. Com aporta Taguchi (2010) és necessari aproximar distàncies buscant aquelles connexions entre la teoria i la pràctica que les uneixin. D'acord amb aquesta idea, les veus analitzades valoren positivament aquell professorat que enfortia la relació entre aquests dos conceptes en les seves matèries i, alhora, reclamen la necessitat de reduir les distàncies entre la teoria, que desenvolupaven a la universitat, i les pràctiques dels contextos escolars. Aquests resultats es contrasten amb la investigació realitzada per Fernández (2016) i el projecte de millora i innovació en la formació inicial de mestres (ARMIF), que evidencien com els estudiants redueixen la dicotomia entre la teoria i la pràctica a través de la metodologia d'aprendre entorn de l'art contemporani des de la inter i la transdisciplinarietat.

La mateixa organització universitària pel que fa als plans d'estudis retroalimenta aquesta concepció dicotòmica entre la universitat com a context teòric i l'escola com a únic context pràctic. Aquest fet ens porta a qüestionar-nos un aspecte clau: què entenen els mestres per pràctica? En aquest punt, l'anàlisi dels antecedents de l'equip docent realitzada al capítol 2 ens permet entendre en quin context els mestres afirmen l'existència de la dicotomia entre aquests dos aspectes. Una de les finalitats que tenia l'equip docent era reduir les distàncies entre teoria i pràctica per tal de millorar la formació. Malgrat aquesta intenció, els mestres enquestats segueixen evidenciant una clara desvinculació entre aquests termes. Per una banda, només consideren com a pràctica aquelles activitats plantejades com a casos pràctics a les aules universitàries o les pràctiques que desenvolupen a les escoles. Aquesta visió es contraposa amb el fet que un dels indicadors que més valoren els mestres de la seva formació són les bases teòriques que van rebre. Aquest resultat reforça la idea de com els mestres no conceben la formació a la universitat com un context on desenvolupar la seva pràctica docent, sinó només com un espai teòric. Per altra banda, aquest fet reafirma un cop més com la mateixa organització universitària

respecte a les pràctiques a les escoles afavoreix que els estudiants només observin les pràctiques dels mestres de l'escola, però no se centrin en la millora de la seva pròpia pràctica professional. Aquests resultats exposen la necessitat de deconstruir el concepte de pràctiques cap al concepte de pràctica professional. En quina direcció s'enfoca la cultura de centre que afavoreix que els estudiants no entenguin la pràctica com aquella que comencen a desenvolupar des del primer dia que inicien la carrera?

Tot i que les veus dels mestres evidencien que un dels aspectes que més recorden del seu pas per la FEPTS són les bases teòriques, aquesta informació es complementa amb l'indicador que s'inclou en la categoria d'Organització universitària, on, per una banda, valoren la teoria rebuda a la facultat, i per l'altra, les pràctiques desenvolupades a les escoles, però no de forma conjunta. Des de les investigacions s'exposa aquest fet com un mite perquè les pràctiques a les escoles, per si mateixes, no són formatives, ja que estan condicionades per les característiques del context (Zeichner, 1982). Per aquest motiu, tal com mencionaven Dellvalle (2014) i Zeichner (1982) és necessari un procés reflexiu sobre la pròpia pràctica de l'estudiant respecte al context escolar on es troba per tal de viure les pràctiques com un procés d'aprenentatge des de l'experiència, el qual dóna l'oportunitat d'aprendre amb la condició de refer i millorar la pròpia pràctica. A propòsit d'aquest aspecte, els mestres mateixos valoren aquells professors que els facilitaven un aprenentatge reflexiu sobre el seu model docent. La reflexió els permetia prendre consciència dels models integrats durant la seva escolarització i deconstruir-los a partir dels que rebien a la facultat. Des de les diferents matèries que conformen els plans d'estudis de la formació inicial de mestres de la FEPTS s'estan afavorint pràctiques que permetin a l'estudiant reflexionar i trencar amb els models docents integrats durant la seva escolarització?

Aquestes dades ens permeten concretar la necessitat de canviar la concepció del que s'entén com a pràctica, entenent-la com la pràctica professional que es pot desenvolupar des de qualsevol context, més enllà del context escolar o universitari. La investigació realitzada per Farrero (2016) mostra una anàlisi de la metodologia impartida per l'equip docent en els últims anys i conclou la importància de considerar la pràctica professional com aquella que "comença a desenvolupar-se el primer dia que s'inicien els estudis en educació" (Farrero, 2016, p. 428). La pràctica professional ens permet canviar la mirada respecte les pràctiques a les escoles, ja que ens facilita concebre el context escolar com una de les sortides laborals on els mestres poden desenvolupar la seva pràctica professional, però no l'únic. En aquest sentit, si des de la universitat només es considera l'escola com a únic context on millorar la pròpia pràctica professional, quan els estudiants acabin la seva formació tendiran a ser productes d'aquests contextos, sense valorar altres possibilitats laborals i, al mateix temps, no concebran les pràctiques que es desenvolupen a la facultat com una oportunitat per a la millora de la seva pràctica professional.

Davant d'aquest fet, ens preguntem: per què totes les pràctiques de la formació inicial de mestres es duen a terme en àmbits escolars? Conviure i impregnar-se d'altres contextos pràctics fora de l'àmbit de l'educació formal ens pot ajudar a tenir una perspectiva més transversal de l'àmbit professional per prendre consciència i fugir de la reproducció d'aquests patrons que portem tan entroncats i que anem repetint quan ens inserim en el món laboral. L'aplicació de la pràctica professional pot contribuir al desenvolupament d'una nova visió en l'educació, per tal de transformar el model docent d'escola que tenim interioritzat tant mestres com estudiants i que necessitem superar. Aquest fet es relaciona amb la categoria "Actituds de l'estudiant" i "Competències del professorat". Pel que fa a la primera categoria, es fa referència a la responsabilitat de l'estudiant d'autogestionar els seus processos d'aprenentatge i saber aprofitar les condicions que li ofereix tant el professorat com la mateixa institució universitària, incloent-hi totes les formacions complementàries que s'ofereix a l'estudiant per millorar la qualitat de la seva formació. Aquesta situació es relaciona amb la categoria "Organització universitària" en la qual els mestres exposen la necessitat que la universitat mateixa els faciliti formacions complementàries als seus estudis de formació inicial. Quant a la segona categoria, les veus analitzades dels mestres valoren, per una banda, aquell professorat exigent amb les pròpies pràctiques docents, però, per altra banda, exposen la falta de qualitat i exigència generalitzada durant la formació inicial de mestres. Les investigacions reafirmen aquests resultats i exposen la importància del canvi de rol del professorat, el qual ha de ser exigent amb les seves pràctiques professionals i deixar de ser un mer transmissor de coneixement per convertir-se en un mediador dels processos d'aprenentatge de l'estudiant. Aquest resultat es complementa amb la categoria "Organització universitària" on els mestres reclamen la necessitat que la institució universitària reforci la importància de revalorar la professió de mestre i augmenti l'exigència i la qualitat dels estudis de formació de mestre.

Respecte al professorat, els enquestats també exposen que sigui competent a l'hora de desenvolupar les seves pràctiques professionals. Aquests resultats es relacionen amb la categoria de "Metodologia", la qual inclou la necessitat que el professorat desenvolupi metodologies que propiciïn noves formes d'interacció més actives entre els participants. Les investigacions evidencien com el treball col·laboratiu, el qual els mestres valoren positivament, és una de les estratègies que promou la participació activa de l'estudiant. Amb relació a aquest aspecte, els mestres enquestats també manifesten la importància d'haver rebut metodologies innovadores que els permetessin un canvi de mirada i un trencament dels models que tenien interioritzats per tal d'integrar formes distintes de donar resposta a les necessitats educatives del s. XXI.

Tot i que des de certes investigacions (Betancourt, 2000; Torre, 2003; Eisner, 2002, 2004; Morin, 1999; Robinson, 2012) es valora la creativitat com un aspecte important a incorporar en les metodologies innovadores, la mostra analitzada fa poca referència a aquest indicador. Les metodologies que s'imparteixen en la formació inicial de mestres conceben la creativitat com un dels

eixos principals per a la innovació de la pràctica docent? L'última investigació realitzada per Fernández (2016) és una mostra de com la metodologia d'aprendre entorn de l'art contemporani des de la inter i la transdisciplinarietat fomenta que els estudiants desenvolupin processos creatius que els permeten veure formes distintes d'encarar les seves pràctiques professionals i trencar amb els models que tenien integrats.

En relació amb els resultats obtinguts en aquesta tesi caldria analitzar les raons per les quals els mestres enquestats fan referència a com la formació els va facilitar canviar la mirada respecte a l'educació i trencar amb els seus models docents. Aquest estudi també podria permetre mostrar si treballar amb art contemporani facilita desenvolupar pràctiques més creatives, ja que la mostra analitzada evidencia un baix percentatge respecte a aquest indicador. Aquest resultat contrasta amb les investigacions esmentades anteriorment, les quals exposen que és un aspecte important a incorporar a la formació inicial de mestres del segle XXI. En aquesta direcció, els resultats obtinguts per Fernández (2016), Farrero (2016) i el projecte de millora i innovació en la formació inicial de mestres (ARMIF)" permeten mostrar indicis sobre com els estudiants que s'han format amb la metodologia d'aprendre entorn de l'art contemporani des de la inter i la transdisciplinarietat mostren dissidències respecte a la mostra enquestada en aquesta investigació. En contraposició amb les veus analitzades, aquests manifesten una concepció distinta de la formació inicial de mestres rebuda i aporten una visió més globalitzada, creativa i reflexiva entorn de la seva pràctica professional. Per tant, aquestes investigacions reafirmen com una possible línia de recerca la realització d'un estudi longitudinal dels mestres que s'han format a partir d'aquesta metodologia per evidenciar com ha influït en la seva pràctica professional.

Arribats en aquest punt, observem els resultats que hem obtingut, i ens qüestionem: com ressonen aquests resultats en la nostra experiència durant la formació inicial de mestres a la FEPTS? Què ha suposat pel nostre *becoming teacher-researcher* aquesta formació? Per a la investigadora d'aquesta tesi la formació li ha permès viure *encounters* que l'han conduït a connectar amb el seu projecte vital. A continuació, en el següent bloc de la tesi, es desenvolupa cadascun d'aquestes *encounters* a partir d'una narració individual elaborada per la investigadora d'aquesta tesi. Aquest bloc té la finalitat d'evidenciar quins aspectes de la formació inicial de mestres li han facilitat connectar amb el projecte vital. Aquests indicadors es comparen amb les entrevistes i els relats autobiogràfics de tres mestres seleccionats de la mostra analitzada al primer bloc de la tesi per tal de veure què els ha ajudat a ells a connectar amb el seu projecte vital i així poder-ho generalitzar a altres casos.

2. SEGON BLOC

2.1. CAPÍTOL 5: EL COS DE L'EXPERIÈNCIA

Quan vaig accedir a la carrera de magisteri, no era conscient de com tot el que estava vivint m'estava canviant, que jo mateixa estava en un procés constant, que sóc un procés. No ha estat fins que he començat a reflexionar sobre el meu *jo* que he pres consciència que, en aquest procés de canvi, la ment sempre ha jugat un paper important, sobretot durant la meva escolarització. Però, i el cos? On queda la part corpòria quan externament se'ns imposa respondre i actuar des de l'intel·lecte? En aquest moment de la meva vida prenc consciència de com, des de ben petita, he viscut en una dicotomia inconscient del cos-ment. Sempre he entrenat el cos, externament, a través de l'esport. Al mateix temps, des del sistema educatiu, m'entrenaven la ment, des d'unes normes i regles interessades en memoritzar i reproduir, però no en interioritzar. Aquestes experiències sovint em generaven el sentiment d'estar actuant en el límit entre el cos i la ment, movent-me constantment en l'incorpori. Va ser quan em van donar l'oportunitat d'escriure sobre jo mateixa que vaig començar a sentir la necessitat de trencar aquests límits per tal de retrobar-me, redescobrir-me en el que realment sóc. L'escriptura reflexiva em permet desenvolupar la meva identitat narrativa, és a dir, la meva personalitat construïda de forma textual. Per aquest motiu, escriure és el més valuós. És allò que només es pot escriure en relació amb altres i on podem fer visible com el nostre jo està sotmès a moltes performativitats, és a dir, a situacions que ens canvien constantment.

El redescobriments d'un mateix sovint ens porta a nous límits; en el meu cas, a qüestionar-me totes aquelles decisions que en un moment van ser influenciades per un sistema educatiu deshumanitzador. Sovint, aquest procés reflexiu m'ha portat a plantejar-me si realment la professió de mestra està en equilibri amb el que realment sóc, amb el que m'apassiona, amb el meu projecte vital. Aquesta qüestió m'obliga a parar per mirar-me, parlar-me, escoltar-me, sentir-me, viure el cos i la ment des d'una visió holística. Aquest procés d'introspecció és una línia de fuga que m'ha permès redescobrir què és allò que em mou i em commou, que m'inquieta i em fa vibrar: el cos, el joc i el moviment. A través d'ells, l'art es desvela com el lloc de verificació de les meves passions.

Gràcies a aquest procés d'autoreflexió, prenc consciència de com, durant la formació inicial de mestres, he viscut experiències que m'han permès trobar l'equilibri entre les meves passions i la meva professió de mestra, la qual cosa m'ha permès connectar amb el meu projecte vital. Però, per què sempre recordo les mateixes experiències? Per què només unes experiències perduren en el temps i les altres no? Quin és el denominador comú de les experiències que sóc capaç de recordar i, encara més, de les que sóc capaç de narrar? Fa uns anys crec que no hagués estat capaç de donar resposta a aquesta pregunta. Ara puc afirmar que aquelles vivències significatives són aquelles experiències d'*embodiment*; és a dir, he integrat en el meu ser les experiències, les vivències, els coneixements per viure'ls en la corporalitat, i he fet que siguin actualment una forma de vida. El concepte *embodiment*

canvia la noció del cos i del món. El cos ja “no és un simple receptacle de sensacions producte de l’exterior, sinó que és un sistema cognitiu en si mateix” (Clara, 2011, p. 96). El que jo sento quan visc experiències d’*embodiment* és un estat de consciència total; és un moment de connexió amb mi mateixa, d’estar amb mi en relació amb allò que és fora; és un instant que em posa en desequilibri perquè prenc consciència de com alguna cosa es mou i es modifica dins meu. És en aquest moviment intern quan ens convertim en cossos de l’experiència que convoquen la seva potència en el moviment per ajudar-nos a formar o transformar la nostra pròpia sensibilitat a partir de les experiències viscudes, d’un esdeveniment que desautoritza el jo i ens obliga a observar-nos a nosaltres mateixos per tal de reconstituir-nos d’una forma distinta (Castro i Farina, 2015). Aquestes experiències viscudes són les que O’Sullivan (2006) defineix com a *encounters*, és a dir, moments de ruptura que reconfiguren la nostra forma d’interactuar amb el món. Els *encounters* són la prova que el nostre cos està en moviment constant. No obstant això, el moviment dóna lloc a l’experiència? Fa molts anys que em moc, i abans tenia la sensació que constantment em passaven coses quan, en realitat, no em passava res. Larrosa (2002) afirma que l’experiència cada cop és més estranya per la falta de temps. Tot passa massa de pressa i m’identifico amb les paraules de l’autor quan diu que:

Un estímulo fugaz e instantáneo que es substituido inmediatamente por otro estímulo o por otra excitación igualmente fugaz y efímera. El acontecimiento se nos da en forma del shock, del choque, del estímulo, de la sensación pura, en la forma de la vivencia instantánea, puntual y desconectada. (p. 171)

Estem constantment rebent estímuls que ens exciten però que no ens deixen rastres, que no ens commouen. Llavors, com podem connectar amb allò que ens passa? Com podem ser cossos d’experiència? Donant-nos permís per parar. Parar i reflexionar per ordenar el caos d’estímuls, per trobar un ordre en el desordre, per poder ser més autoconscients de qui som, del que realment ens passa i també del que no ens passa, del que volem i el que no volem, per ser més autocrítics amb nosaltres mateixos, per reconstruir-nos de formes distintes en l’entorn on vivim, per reconnectar-nos amb el que som. Aquesta tesi és un exemple d’aquesta pausa, de la necessitat de posar paraules a experiències, persones, a *encounters* que al llarg de la meva formació han estat importants per connectar amb el meu projecte vital. El primer bloc de la tesi és una experiència col·lectiva, un procés de compartir escriptura i reflexió en un treball d’investigació amb una persona que ha estat, és i serà important per al meu recorregut vital. Aquest segon bloc és una narració autobiogràfica construïda des d’un punt de vista col·lectiu i escrita des de l’experiència d’*embodiment*, és a dir, vinculant el cos al propi coneixement, la qual cosa converteix aquesta narració en una vivència corporal única i autèntica que només pot escriure la persona que l’ha viscut.

Aquest segon bloc segueix amb la investigació iniciada en el primer bloc, on hem pogut fer visible en

quines condicions s'ha dut a terme la formació docent dels mestres des de la promoció del 1993-1994 fins a la del 2012-2013. Tenint en compte aquests resultats, la segona part de la tesi pretén donar resposta al següent objectiu:

Detectar i analitzar quines condicions de la formació inicial de mestres –la qual permet educar en la diversitat i l'heterogeneïtat– faciliten als mestres que actualment no exerceixen en una escola connectar amb el seu projecte vital.

Per tal de poder donar resposta a aquest objectiu, la narració s'estructura sent coherent amb les passions que, tal com acabo d'exposar, configuren el meu projecte vital: l'art, el joc, el cos i el moviment. Per aquest motiu, el fil conductor que estructura les pàgines següents és un joc basat en moure'ns per una exposició d'art que mai no ha existit: *Transcossos*. L'elecció del títol està en consonància amb el concepte *embodiment*, el qual, tal com hem comentat anteriorment, té la característica d'estar sempre en procés, en *TRANSformació*. Els cossos, en aquest cas, fan referència a com el meu cos, entès com a cos de l'experiència, ha anat transformant-se en relació amb altres cossos i situacions.

Caminar per l'espai expositiu pretén ser un joc on el cos es converteix en una eina per explorar espais que ajuden a estructurar el text des d'una narració autobiogràfica. Què significa per mi utilitzar la narració autobiogràfica en la investigació? Implica la creació de la meva identitat narrativa, és a dir, la construcció textual de la meva personalitat. Les situacions d'aprenentatge que he viscut al llarg de la meva formació m'han permès prendre consciència de com la meva identitat narrativa només es pot construir en relació amb els altres. Aquest aprenentatge m'aventura a realitzar una narració autobiogràfica atenent els processos conversacionals amb tres mestres, la formació dels quals també els ha permès connectar amb el seu projecte vital. Són tres persones úniques amb trajectòries vitals distintes, unides per una mateixa formació que, malgrat ser concebuda en moments diferents, els ha permès redescobrir les seves passions, allò que els mou, que els entusiasma, per poder connectar i desenvolupar el seu projecte vital. Per a la investigació, l'ús de relats d'altres persones suposa la incorporació d'un suport textual dialògic que facilita la revalorització de la subjectivitat com un mètode vàlid per a l'anàlisi narratiu (Kohler, 2000). Partir de l'anàlisi de dades subjectives implica la necessitat de clarificar quins són els criteris que utilitzem a l'hora de seleccionar els segments narratius de les entrevistes per incorporar-los a la pròpia narració autobiogràfica. Decidir quins són els segments que decideixo incorporar en l'anàlisi és una decisió interpretativa construïda, majoritàriament, pels propis interessos teòrics (Kohler, 2000). En aquesta investigació se seleccionen aquests fragments que ens aporten informació rellevant sobre com situacions viscudes al llarg de la formació inicial de mestres els han facilitat connectar amb el seu projecte vital. Incorporar les veus d'altres persones em permet desenvolupar un model d'anàlisi intertextual, on diverses narracions

coincideixen en aspectes similars. El fil conductor de l'anàlisi intertextual és la reflexió entorn d'aquells *encounters* que al llarg de la meua formació m'han permès connectar amb el meu projecte vital i que, alhora, estan en consonància amb les experiències formatives que han viscut els mestres entrevistats. Cadascun dels *encounters* es mostra en relació amb les quatre fases que, segons Romero (2004), són necessàries per desenvolupar els projectes vitals:

- **Fase d'exploració:** la fase d'exploració suposa el desenvolupament de totes aquelles capacitats que ens permetin prendre consciència de nosaltres mateixos, de com és la relació entre un mateix i l'entorn i, alhora, d'aquells recursos i oportunitats que ens ofereix el nostre context per transformar la realitat. Aquesta fase es desenvolupa entorn de dos continguts. El primer contingut és **l'exploració d'un mateix**. Aquest el començo a desenvolupar amb profunditat quan desenvolupo l'*Encounter* 1, però el fet d'enfocar la tesi des d'una narració autobiogràfica fa que cadascun dels capítols que conformen aquesta investigació em permeti explorar-me a mi mateixa en relació amb altres veus.

El segon contingut és **l'exploració de l'entorn**, el qual s'encara a l'exploració de les possibilitats professionals que ens ofereix el nostre context. En aquest sentit, implica la recollida, valoració, anàlisi crític i utilització de la informació professional-ocupacional, acadèmica i sobre la comunitat que permeti tenir una visió real de les possibilitats professionals que existeixen per tal de desenvolupar el projecte vital.

- **Fase de cristal·lització:** aquesta fase inclou el desenvolupament d'aquelles habilitats i actituds que permeten la construcció de la pròpia identitat personal-professional i grupal. A més, també implica la concreció de quines són les nostres preferències professionals i el desenvolupament de la identitat personal-professional i la identitat col·lectiva en relació amb el mercat laboral. Les reflexions entorn de la fase de cristal·lització s'encaren a desenvolupar les experiències viscudes en formació que m'han permès reflexionar i construir la meua identitat personal, professional i col·lectiva.
- **Fase d'especificació:** Romero (2004) descriu la fase d'especificació com la capacitat **d'aprendre a prendre decisions**. Aquest aprenentatge implica ser autèntics per mostrar coherència entre el que diem i el que fem, desenvolupar una autocrítica i un sentit crític sobre les nostres accions, buscar l'equilibri entre les nostres passions i les nostres possibilitats (individuals i/o col·lectives), afrontar els sentiments d'incertesa i ansietat que comporta l'elecció de certes decisions i aprendre a construir noves idees des de l'acció col·lectiva.

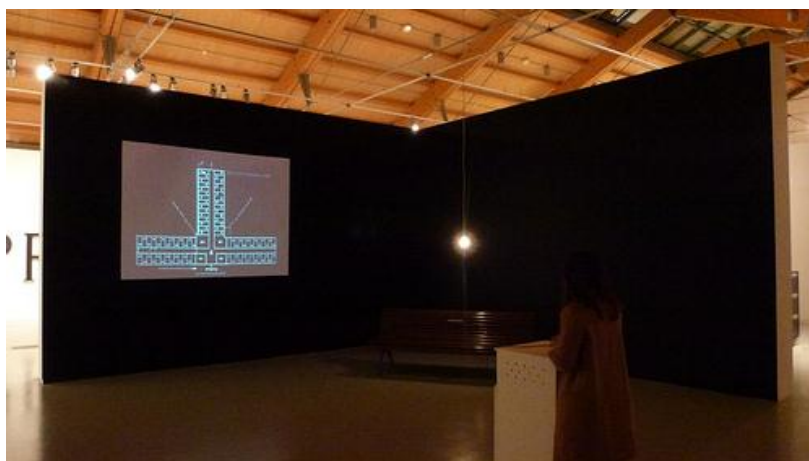
Aquesta fase es desenvolupa en relació amb les característiques que, segons D'Angelo (2002) i Dewey (1989), tenen les persones que connecten amb el seu projecte vital: l'autoreflexió,

l'autodirecció personal, l'autonomia i l'autodeterminació, l'autoregulació i l'autoconsciència, l'obertura intel·lectual, la responsabilitat i la sinceritat.

- **Fase de realització:** la fase de realització inclou l'elaboració de l'acció. Aquesta fase implica cinc accions:
 - *Projecció:* projectar per tal d'analitzar quin sentit té realitzar l'acció.
 - *Planificació:* l'acció implica una planificació que inclogui la recerca d'informació i els passos a seguir per tal de posar-la en pràctica.
 - *Extrapolació i previsió:* per tal de preveure quins són els riscos i les possibilitats d'èxit del projecte.
 - *Estratègia:* tenir estratègies per afrontar les dificultats i obstacles que puguem trobar en la pràctica (tant a nivell pràctic com afectiu-emocional).
 - *Aprendre a organitzar-se com a grup:* en el cas que la realització de l'activitat impliqui altra gent, cal tenir estratègies per saber organitzar el grup amb èxit.

L'*encounter* 4 desenvolupa les accions que inclouen la fase de realització en relació amb les experiències que he portat a la pràctica i que m'han permès prendre consciència del meu projecte vital.

En el transcurs de la narració s'integren fragments d'entrevistes a tres mestres els quals, en formar-se a la FEPTS, van poder connectar amb el seu projecte vital. Atendre a les narratives personals que emergeixen a les entrevistes ens permet obrir espais discursius entre diferents subjectes que faciliten establir relacions entre experiències vitals de persones distintes, amb la finalitat de cercar allò comú des de la diferència. A continuació, es mostren els instruments d'anàlisi que s'han utilitzat per a cadascun dels entrevistats, juntament amb els instruments d'anàlisi que he utilitzat per construir la meva narració autobiogràfica. Per mostrar aquesta informació, parteixo dels préstecs de consciència que em va suscitar l'obra *Wartwar* (2012) de Francesc Abad.



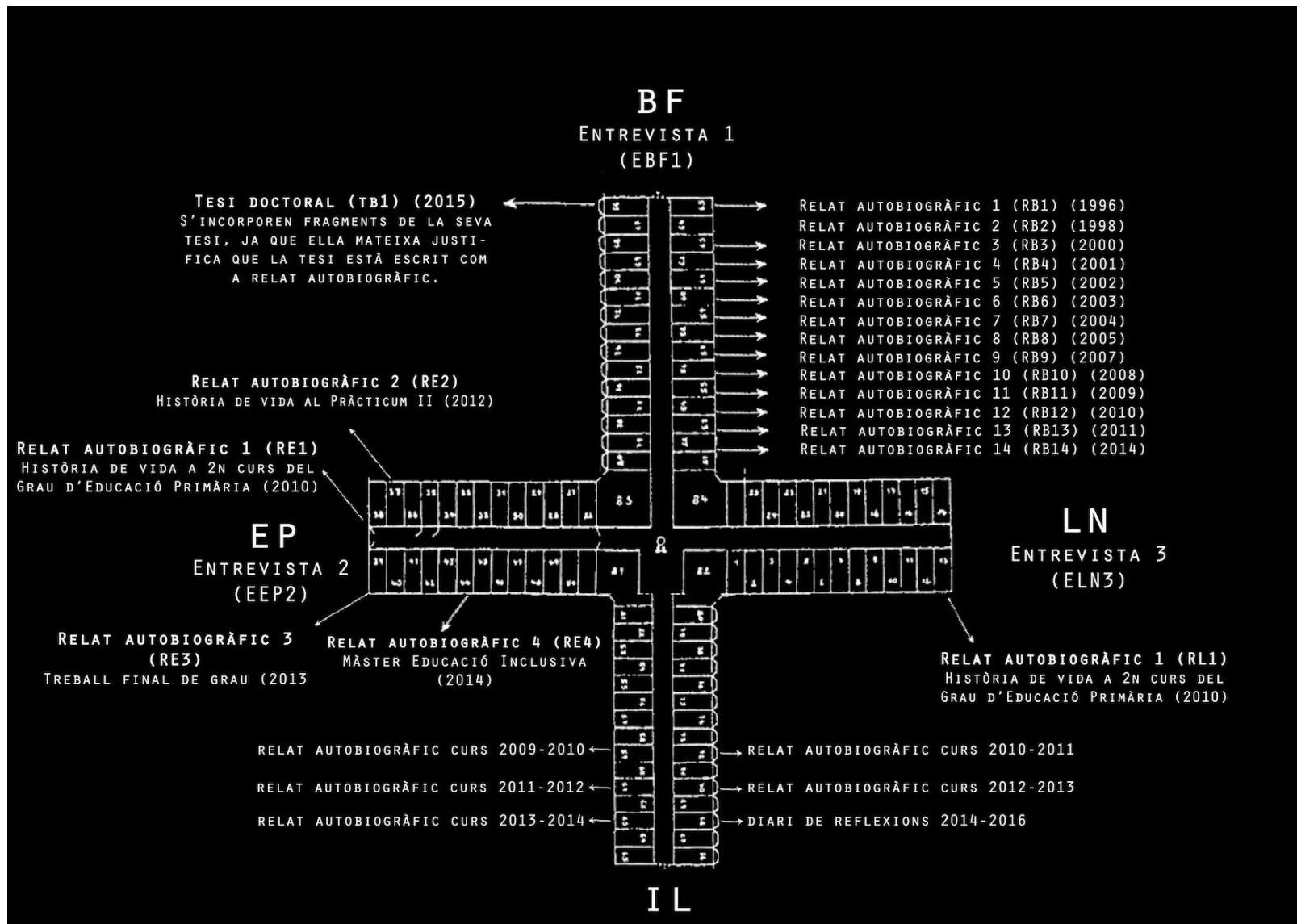
Imatge 22. Abad, F. (2012). *Wartwar* [Instal·lació interactiva]. Lleida, Espanya: Centre d'Art La Panera.

Wartwar és un projecte estructurat en tres parts que utilitza la iconografia d'una T invertida, una imatge que evoca el camp de concentració de Sachsenhausen, prop de Berlín, utilitzat durant la Segona Guerra Mundial. Cadascuna de les branques de la T representa tres veus: la veu de la cultura amb testimonis com Benjamin, Adorno o Arendt, la veu social que s'evidencia amb les imatges de fàbriques abandonades de Terrassa i la veu de la ideologia a través de dictadors com Mobutu Sese.

Per tal de mostrar les tres veus, l'artista realitza un vídeo amb el mapa del camp de concentració de Sachsenhausen. La forma en què l'artista presenta l'obra és com una cartografia polifònica on l'espectador pot elegir visitar virtualment cadascuna de les habitacions per tal d'escoltar la veu de diferents testimonis de la guerra. Els tres tipus de veus que l'artista utilitza en el seu disseny em remetent a les entrevistes biogràfiques realitzades als tres mestres, la formació dels quals els va ajudar a connectar amb el seu projecte vital, que no es concreta en la feina de mestre a una escola. Així com feia Abad (2012), a partir de les entrevistes pretenc fer emergir les veus de mestres que, sovint, es veuen sense una veu pròpia als processos d'investigació i moltes vegades es troben amb dificultats per sentir-se animats i autoritzats per contar les seves històries (Connelly i Clandinin, 1995). A partir d'aquestes entrevistes, analitzem el món personal, professional i social a través dels relats que fan els subjectes.

Inspirant-me en el treball d'Abad (2012), estableixo una analogia entre l'arquitectura del camp de concentració i algunes escoles. En termes arquitectònics, aquests espais han sigut construïts com a llocs de tancament basats en les relacions de poder, el control i la diferenciació per sexes i grups d'edat (Bertozi, 2001). Conseqüentment, l'escola ha sofert una sèrie de canvis que no han sigut acompanyats per l'arquitectura, la qual "carece, precisamente, de la flexibilidad necesaria para adaptarse al cambio derivado de la fragmentación del poder" (Bertozi, 2001, p. 9). Partint d'aquesta

analogia, a continuació realitzo una modificació de l'estructura arquitectònica del mapa de concentració de Sachsenhausen, en què incorporo quatre branques que corresponen als instruments que s'han analitzat per cadascun dels entrevistats, juntament amb els que he utilitzat per elaborar la meva narració autobiogràfica (II):



Imatge 23. Instruments d'anàlisi

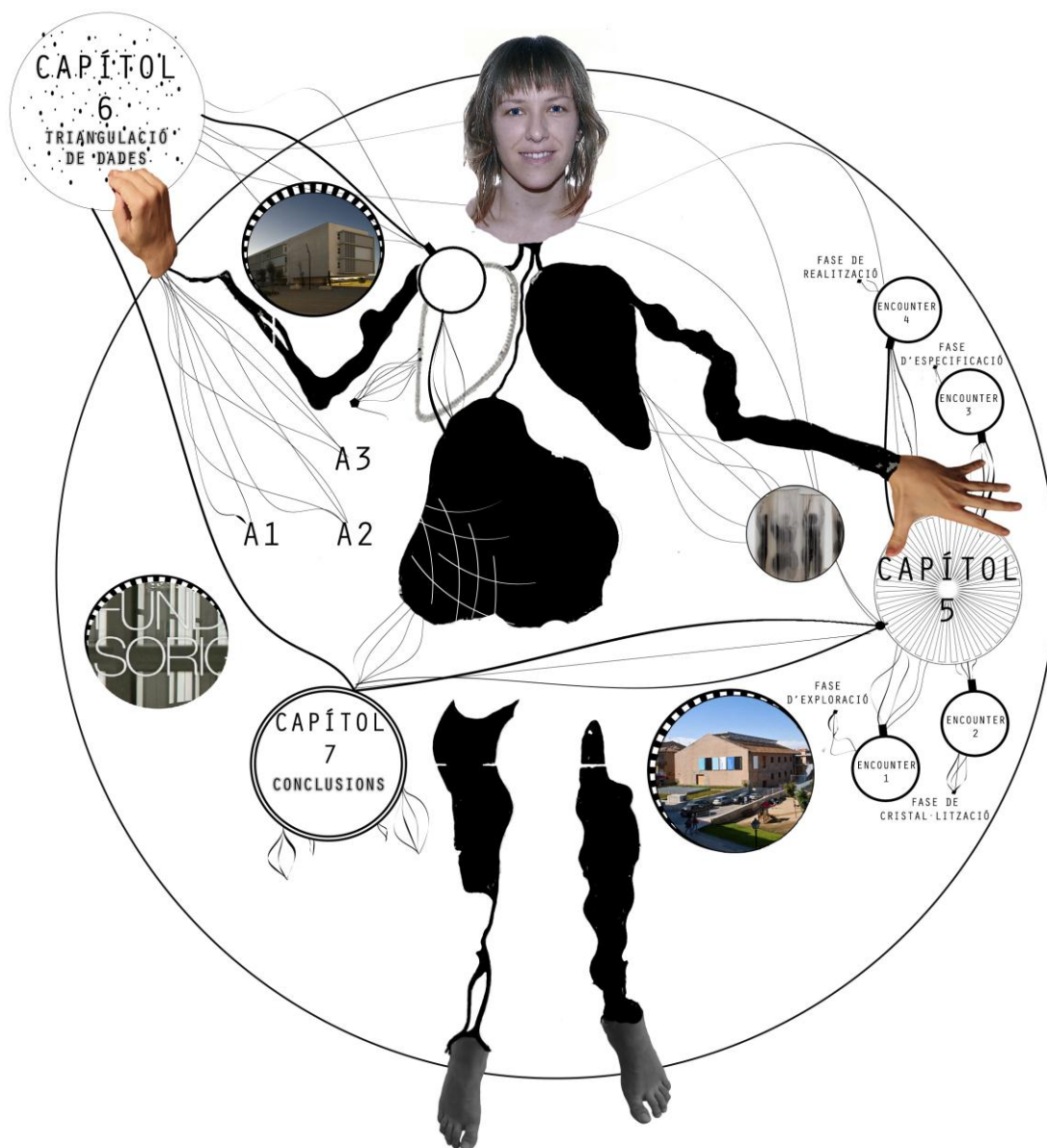
L'anàlisi de la narració es realitza com a relat autobiogràfic però **assenyalem** al lector aquells aspectes importants que fan referència al procés categorial que s'ha utilitzat al primer bloc de la tesi.

L'anàlisi s'ha realitzat amb casos únics, respectant les particularitats dels processos de cada relat (Farrero, 2016). Les trajectòries vitals que narren els relats autobiogràfics són experiències úniques i irrepetibles. Però, podem trobar en l'excepcionalitat aquelles condicions que han permès a altres desenvolupar els seus projectes vitals? Podem establir uns indicadors que siguin generalitzables i que facilitin que cada persona tingui l'oportunitat d'autorealitzar-se a través d'experiències pròpies, úniques i irrepetibles?

A continuació, mostro l'estructura d'aquest segon bloc de la tesi a través d'una imatge dissenyada a partir de l'obra *Map of nowhere* (2008) de l'artista Grayson Perry. En aquesta imatge, l'autor mostra un mapa on explora el seu propi sistema de creences, així com els seus punts de vista sobre la societat, les quals s'amunteguen entorn d'ell. En el meu cas, elaboro un mapa on exploro l'estructura dels diferents capítols que conformen aquesta investigació des d'una imatge que engloba el trinomi art-joc-cos.



Imatge 24. Perry, G. (2008). *Map of nowhere*. [Gravat]. Londres, Inglaterra: Artificial Gallery.



Imatge 25. Mapa de l'estructura del segon bloc de la tesi.

En les pàgines següents, ens mourem en un terreny de joc que, tal com defineix Huizinga (1955, p. 8), ens permetrà jugar per tal de situar-nos fora de la vida real, mitjançant el trasllat a un àmbit temporal dotat de configuració pròpia. Aquest espai, seguint amb la idea de cartografia pels espais de la facultat desenvolupada al primer bloc de la tesi, serà el Centre d'Art la Panera, un dels contextos que ha estat molt present al llarg de la meua formació i que ha estat important per al meu desenvolupament personal i professional. En aquest espai, s'estructura l'exposició que reuneix diferents col·leccions que, si bé es podrien interpretar com a obres aïllades, evidencien un ordre intern que permet al visitant trobar un fil conductor, una narrativa que es construeix a través del nostre moviment. Recordo, no per

reviure, sinó per refer, reconstruir, repensar amb imatges i idees d'avui les experiències del passat (Bosi, 1994, citat per Susana, 2010).

L'estructura narrativa i l'exposició de les imatges permet que cada lector/espectador pugui reflexionar sobre què signifiquen per ell les diferents obres i espais, cosa que possibilita la creació de contranarratives, de significats distints als que inicialment plantejava l'artista. D'aquesta forma, tal com diu Perec (1999, p. 19), ja no hi ha un escriptor i un lector, sinó dos escriptors: l'autor i el lector.



Imatge 26. *Transcossos*.

«TRANSCOSSOS»

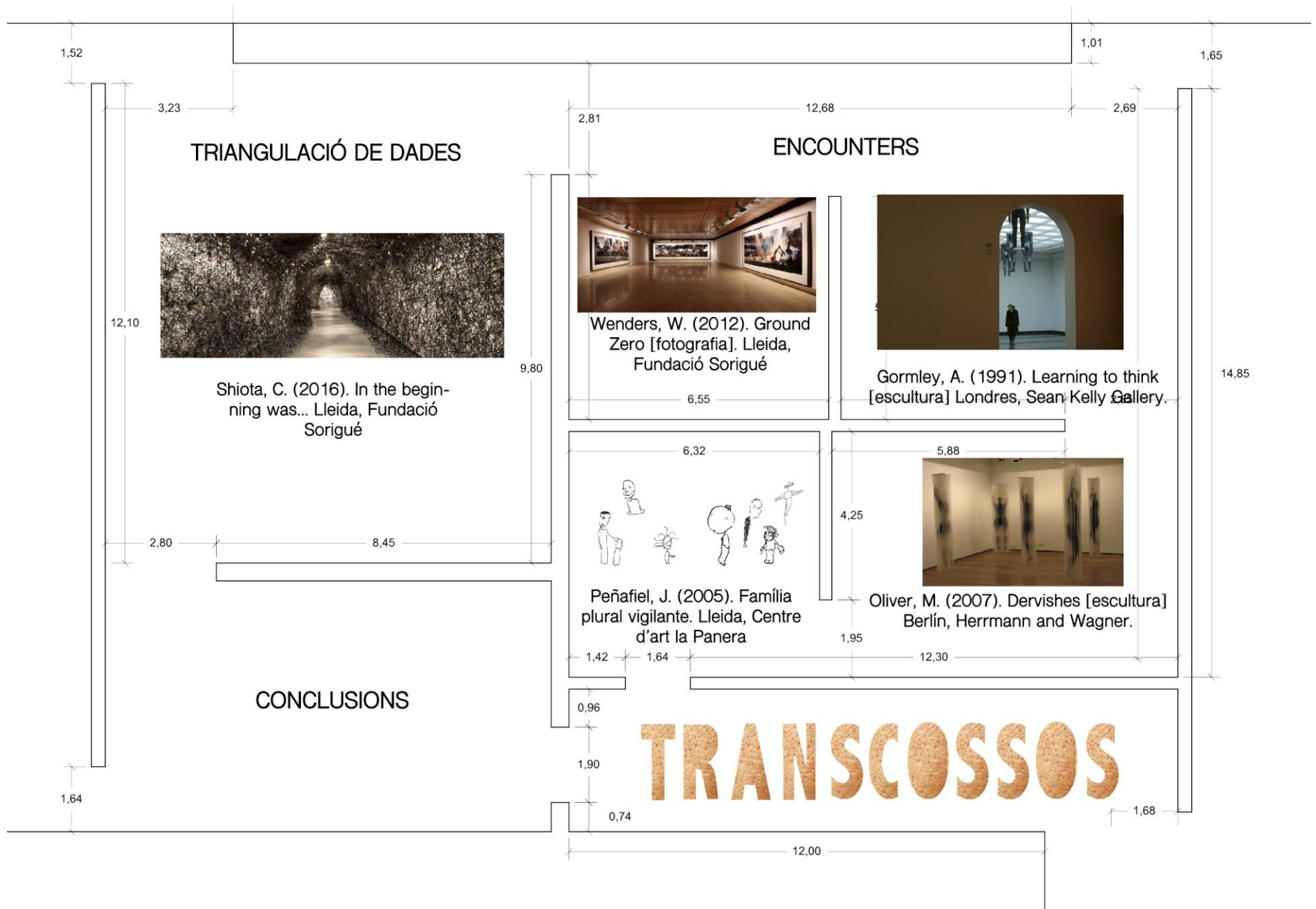
Exposició itinerant

Centre d'Art la Panera

Un projecte d'Irene López

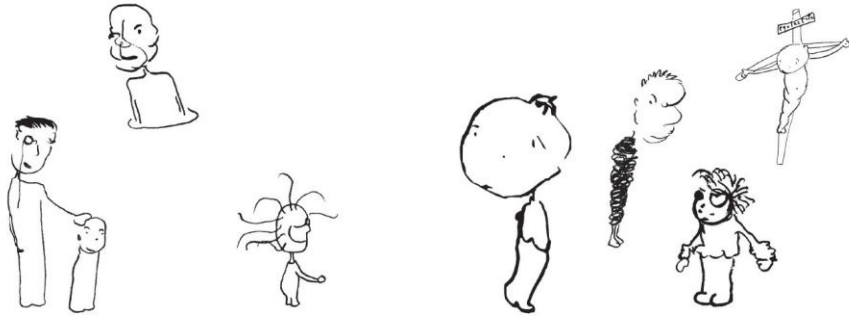
Transcossos neix a partir de la idea que el cos viu en un estat d'inconformisme, en un procés constant de *TRANSformació*. Vivim en una mudança perpètua deguda als canvis que ens produeixen la relació entre els cossos –els quals no només estan interconnectats entre ells, sinó també a través dels fluxos dels materials–, les substàncies i els llocs que travessem. Aquestes relacions permeten que el nostre jo estigui sotmès a moltes performativitats que ens transformen en éssers, en procés. Així, ens convertim en individus amb poliidentitats, és a dir, capaços d'integrar diverses identitats per crear una identitat complexa i humana que ens fa únics.

Sobre la base d'aquestes idees es planteja la present exposició, que consisteix en un conjunt d'experiències i reflexions que, malgrat ser personals, es mostren accessibles a l'espectador. L'espectador té el moviment per poder transitar per un espai que li ofereix noves formes d'explorar un cos de l'experiència que es modifica en relació amb les persones i ambients amb els quals interacciona i a partir dels quals la seva identitat canvia constantment.



Imatge 27. Plànol real del Centre d'Art la Panera amb l'exposició "Transcossos".

2.1.1.PRIMER ENCOUNTER: EGOpensante. Fase d'exploració



Imatge 28. Peñafiel, J. (2009). *Familia Plural Vigilante* [Pintura en paret]. Lleida, Espanya: Zona Baixa de la FEPTS.

Un acontecimiento imprevisto es lo que provoca el pensamiento: irrumpe en la continuidad temporal y atrae nuestra atención. Resquebraja nuestra tendencia a un saber ya dado. Nos obliga a empezar desde el principio. Lo que ya ha sido pensado es insuficiente para decir lo que ha acontecido. Es algo que no encuentra palabras para ser reconocido (Zamboni, 2004, p. 22).

La primera sala del Centre d'Art la Panera està formada per tres parets blanques on es dibuixen figures negres que representen l'obra *Familia plural vigilante* de Javier Peñafiel (Zaragoza, 1964). En aquesta obra es mostra l'Egolactante, un personatge que representa l'alter ego de l'artista i a partir del qual podem reflexionar sobre les incerteses d'ordre sexual, ideològic i laboral que actualment afecten els processos de construcció de la identitat. Les experiències que he viscut durant la formació, com han afectat la construcció de la meva identitat?

Quan observo l'Egolactante em vénen a la memòria les primeres setmanes del curs 2010-2011. Ens trobàvem a la Zona Baixa, un espai expositiu de la FEPTS que funciona com a lloc de trobada entre la Facultat i el Centre d'Art la Panera. En aquest espai, l'art s'utilitza com a mediador per als processos d'aprenentatge dels futurs mestres. L'equip docent ens va invitar a assistir en aquest espai a la presentació de l'obra *Familia plural vigilante*, que el propi Peñafiel presentaria als professors i estudiants de diferents cursos i matèries. La consigna de l'equip docent era, simplement, apuntar tot allò que ens cridava l'atenció. L'artista ens parlava del seu personatge en segona persona i, a través d'ell, ens explicava com la identitat de les persones es reconstrueix a partir de les interaccions que establim entre nosaltres. No vaig entendre res. L'obra em va cridar l'atenció, sabia que la podia connectar amb aspectes de la meua vida, però en aquell moment no hi vaig saber posar paraules.

Actualment, retrobar-me amb l'obra de Peñafiel al Centre d'Art la Panera, em permet prendre consciència de com l'Egolactante ha anat emergint subtilment al llarg de la meva formació.



Imatge 29. Peñafiel, J. (2009). *Família Plural Vigilante* [Pintura en paret]. Lleida, Espanya: Zona Baixa de la FEPTS.



Imatge 30. Abad, F. (1997). *Monòleg del jo* [Placa de marbre]. Lleida, Espanya: Centre d'art la Panera.



Imatge 31. Peñafiel, J. (2012). *Vitrina#2* [Dibuix en vitrina]. Lleida, Espanya: DAFO.

A quart curs, durant la realització del treball de final de Grau, amb l'equip docent i alguns companys de carrera vam visitar l'obra *Monòleg del jo* (1997), de Francesc Abad, al Centre d'Art la Panera. L'obra consistia en una placa de marbre a través de la qual volia expressar la fragilitat de la memòria de la paraula escrita. Era un acte de resistència a oblidar la paraula, és a dir, allò essencial per existir de forma crítica al món. Quan vam arribar al museu, tant professors com estudiants anàvem visitant cadascuna de les obres per tal d'iniciar un espai de diàlegs creatius (Camnitzer, 2013) i horitzontals, no només entre l'obra i l'espectador, sinó entre docent i estudiant, així com entre estudiant i estudiant. A través de les converses que vam crear tant al museu com a l'aula, els professors ens van motivar a establir connexions entre els continguts, diàlegs, preguntes i experiències que vivíem tant al museu, a l'aula universitària, com a la nostra vida diària. El diàleg que vam crear entorn de l'obra ens va portar a relacionar el marbre amb una placa de cementiri, amb la qual donàvem un nou significat a la intenció de l'artista: la mort de l'ego. Aquesta reconceptualització ens va permetre reconnectar amb l'obra de l'Egolactante, en el sentit que totes dues ens parlen de la necessitat de reflexionar sobre la nostra

identitat individual vinculada a la col·lectiva. D'aquesta forma, vam iniciar un diàleg que ens va permetre analitzar les experiències que, en aquell moment, estàvem vivint al Pràcticum, on vàiem la necessitat de crear una identitat col·lectiva d'escola, des de l'heterogeneïtat, per tal de poder afavorir un sentiment de pertinença a la comunitat.

Dos anys després vam visitar *Vitrina#2*, exposat a un projecte específic d'intervenció sobre l'aparador de DAFO (Projectes i espai d'art contemporani de Lleida), on s'hi va tornar a exposar l'obra de l'Egolactante. Aquest cop, no vaig visitar l'obra com a estudiant, sinó com a personal de suport del professorat que formava part del projecte de millora i innovació en la formació inicial de mestres (ARMIF³⁰). La visita la vam realitzar amb els estudiants de menció d'Educació Especial, amb els quals vam reflexionar sobre com el fet d'exposar l'obra a la vitrina donava transparència al personatge creat per Peñafiel, la qual cosa no passava els anys anteriors quan l'obra era exposada en una paret. Aquest joc de transparències em va fer reflexionar sobre si la meua identitat era porosa, és a dir, si com a mestra del segle XXI era hermètica o si, al contrari, era una docent que s'enriquia de la interacció amb el seu interior i exterior. Va ser aquesta reflexió la que em va ajudar a prendre consciència de com ja no era la mateixa estudiant que, durant el segon curs, visitava per primer cop Zona Baixa. Durant aquell curs, l'obra de Peñafiel m'invitava a realitzar un exercici d'introspecció que, en aquell moment de la meua vida, no era capaç de fer. Sovint passa que observem imatges, tenim converses o sentim paraules que sabem que són importants per a nosaltres però no entenem el perquè, i és el pas del temps el que ens fa viure experiències que ens reconnecten amb allò que un dia va ressonar fort dins nostre i que, en aquell moment, no hi vam saber posar nom. Quins nous significats sóc capaç de crear des de l'últim cop que vaig visitar l'obra? En el meu cas, jugar a través de l'exposició *Transcossos* em permet recuperar l'obra de l'Egolactante. La torno a veure i a reconèixer, aquest cop des d'una perspectiva diferent, més madura, reflexiva i crítica, la qual em facilita iniciar aquella activitat d'introspecció que, anys enrere, no vaig ser capaç de fer-me: Qui sóc? Cap a on vaig? Quin és el meu paper al món? Les respostes aniran emergint en el transcurs d'aquesta tesi doctoral ja que, tal com comentava al principi, som procés i estem en constant transformació. En el punt en què ens trobem de l'exposició, em dispo a presentar el meu Egolactante, la meua identitat,

³⁰ Projecte d'innovació i recerca en la formació de mestres en la modalitat del Doble Grau en Educació Infantil i Primària, que pretén desenvolupar un conjunt d'accions pedagògiques que consisteixen en el disseny i aplicació d'un instrument de seguiment i registre de la millora en el domini, per part dels estudiants, dels continguts d'aprenentatge relacionats amb les competències bàsiques d'Educació Infantil i Primària. Tot i situar-nos davant un pla d'estudis estructurat per disciplines, aquest projecte permet obrir als futurs docents noves possibilitats en la seva pràctica escolar, ja que es basa en un model docent inter i transdisciplinar entre la pedagogia i les didàctiques específiques. Mitjançant aquest model, es pretén mostrar als futurs mestres que, tot i trobar-se davant un currículum fragmentat, poden cercar la interrelació de matèries per tal d'apropar i apropar-se als continguts curriculars des de la inter i transdisciplinarietat. Durant aquest projecte, els estudiants podran deconstruir el seu models d'ensenyament i aprenentatge a través del relat autobiogràfic com a eina vertebradora del desenvolupament de la professió docent.

amb la finalitat de poder entendre les bases més personals del meu projecte vital. Presentar el meu Egolactante implica mostrar allò que sóc en relació amb els altres, en aquest cas, en relació amb les trajectòries vitals dels mestres entrevistats. Per aquest motiu, en la narració també descobrirem les seves identitats personals i professionals, i com aquestes identitats s'interconnecten amb la meua narració autobiogràfica.

2.1.1.1. *Egolactantes: Família plural*

Sovint, quan anem als museus, hi ha obres amb les que connectem perquè ens porten a la necessitat de revisar-nos per entendre en quin moment ens trobem i com hem arribat fins aquí. En el meu cas, el joc que inicio amb l'obra de l'Egolactante em permet revisar la meua formació en relació amb la meua identitat personal i professional, la qual cosa em permet comprendre que, anys enrere, desconeixia el significat de *projecte vital*. La meua ignorància em feia relacionar el concepte amb termes vocacionals vinculats a la religió. Conèixer l'existència dels projectes vitals em va motivar a investigar-los amb més profunditat, ja que sabia que al llarg de la meua formació *alguna cosa* m'havia ajudat a connectar amb el meu projecte vital, però no sabia què.

Són diverses les definicions que s'han realitzat entorn dels projectes vitals. A continuació, se'n mostren algunes cronològicament per tal d'entendre'n les característiques principals:

El proyecto, por consiguiente, puede definirse como un poner en relación, de modo significativo, el pasado, el presente y el futuro, quedando privilegiada la última dimensión. (Guichard, 1995, p. 17)

Se trata de interrogarse sobre la propia vida, sobre el sentido que se desea darle. Interrogarse sobre su vida, vida en movimiento, movimiento alimentado, sostenido por un ideal, un objetivo, un proyecto; ser en proyecto, más que tener un proyecto. (Bernard, 1995, p. 36)

Aceptar el proyecto como intención, aspiración a ser o a hacer, como una trayectoria hecha de líneas derechas y vueltas, de continuidad y de rupturas, de fracasos y éxitos, de influencias múltiples, personales, colectivas, ambientales, de estrategias pensadas y de azar, de oportunidades a aprovechar. Por tanto, el proyecto puede abrir, dar un sentido, coherencia, contribuir a la creación de un ser en devenir, enraizado en un pasado, un presente y un futuro colectivo. (Mure, 1997, p. 33)

Un subsistema psicológico principal de la persona en sus dimensiones esenciales de la vida... es un modelo ideal sobre lo que el individuo espera o quiere ser y hacer, que toma forma concreta en la disposición real y sus posibilidades internas y externas de lograrlo, definiendo

su relación hacia el mundo y hacia sí mismo, su razón de ser como individuo en un contexto y tipo de sociedad determinada. (D'Angelo, 2002, p. 3)

Robinson (2013, p. 44), en el seu llibre *El Elemento*, reconceptualitza els projectes vitals com la recerca del nostre *element* –és a dir, la trobada entre les aptituds naturals i les inclinacions personals–, el qual permet percebre qui som realment i què hem de fer amb la nostra vida.

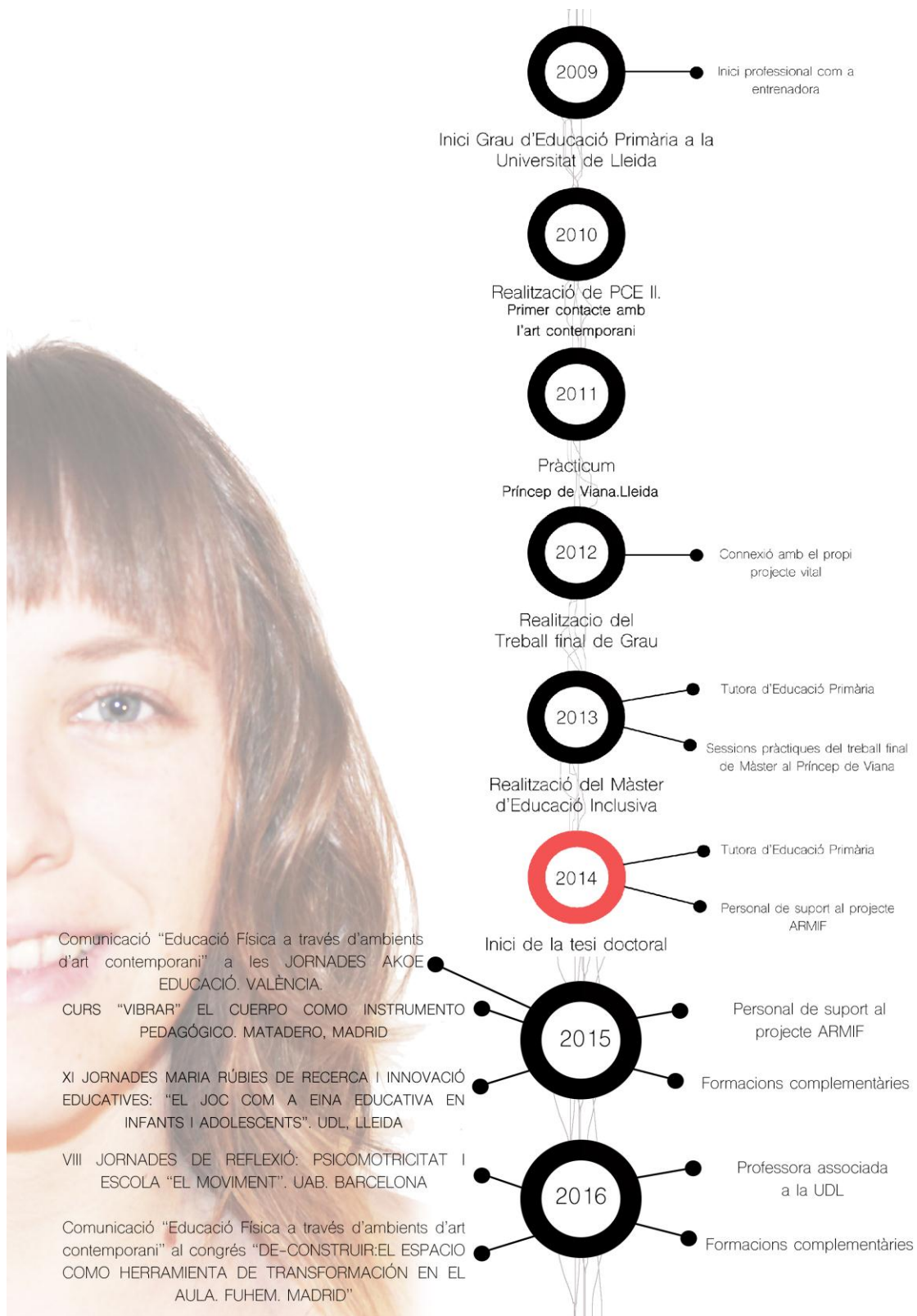
En algunes investigacions, també utilitzen el terme d'autorealització per referir-se al projecte vital. L'**autorealització** és la necessitat que té el nostre *ego* de buscar els talents propis, capacitats, activitats creatives, productivitat, possibilitats i interessos (Rubio, 2005) per tal de poder ser el que hem de ser (Maslow, 1991). Per Jung (2007), l'autorealització és el procés per arribar a ser un mateix a través de processos com l'autoconeixement, amb la finalitat de transformar la persona perquè pugui arribar a ser "ella mateixa". Segons Ortega i Gasset (1962) els projectes vitals són els processos que permeten l'autorealització del *jo* autèntic. Alhora afirma com aquests projectes són canviants, com les mateixes persones –que estem en construcció constant, ja que "el hombre 'va siendo' y 'des-siendo', viviendo. Va acumulando ser (el pasado): se va haciendo un ser en la serie dialéctica de sus experiencias"–(Ortega i Gasset, 1962, p. 41)

Cal aclarir que no podem diferenciar entre projectes vitals i projectes vitals professionals, ja que ambdós es retroalimenten i impliquen buscar un estil de vida, que serà el fil conductor, l'eix sobre el que s'articularen els diferents rols que adoptem al llarg del cicle vital. El projecte professional i vital facilita la recerca de l'equilibri entre aquests rols (mare-profesional, treball-oci...) i, per tant, la resolució positiva dels conflictes que poden aparèixer entre ells, fet que dóna coherència a la pròpia trajectòria vital (Romero, 2004). Per tant, al llarg d'aquesta tesi, quan s'especifica el concepte de *projecte vital*, indirectament estem fent referència al projecte vital personal i professional, i aportem així una visió holística de la persona.

Quan vaig descobrir que els projectes vitals anaven més enllà del món espiritual, em vaig preguntar: qui sóc jo i quin és el meu projecte vital? Sóc mestra d'educació primària i amb menció en educació física, i el meu projecte vital és ser **professora de futurs mestres per donar l'oportunitat als estudiants de viure una educació física corporal, inclusiva, innovadora, holística, vivencial, inter i transdisciplinar, creativa i personalitzada que trenqui amb els models tradicionals, per tal d'empoderar-los a ser mestres reflexius i crítics, entenent aquests mestres com a persones que estan en constant reconstrucció d'ells mateixos en relació amb els altres i que, alhora, els pugui empoderar a connectar i a desenvolupar el seu propi projecte vital.**

Així com Peñafiel mostrava l'Egolactante en diferents etapes de la seva vida, jo exposo un eix cronològic de les etapes que he viscut fins a la presentació d'aquesta tesi doctoral, les quals permeten

entendre sobre quines bases s'ha construït el meu projecte vital:



Imatge 32. Eix cronològic de la formació de la investigadora.

De la mateixa manera que jo he pres consciència del meu projecte vital, la BF, l'EP i l'LN també han experimentat i descobert allò que és el seu fort, la qual cosa els permet desenvolupar una tendència satisfactòria cap a l'autorealització (Ellis, 2004). La BF treballa com a coordinadora a la Fundació de Teràpies Eqüestres i Zooteràpia La Manreana, on realitza intervencions psicoeducatives assistida amb cavalls. La seva veu evidencia quin és el seu projecte vital:

Jo fa temps vaig decidir que m'agradava molt treballar en educació, però no a l'escola. Per tant, el meu projecte vital professional seria la construcció d'un espai educatiu paral·lel, és a dir, no d'esquenes a l'escola, sinó vinculat a l'escola ordinària o educació formal, diguem-li com vulguem. No m'agrada la paraula educació formal perquè llavors, jo què sóc? Educació no formal? Informal no sóc. Construir un espai educatiu inclusiu, vivencial, paral·lel i vinculat a l'escola ordinària, escola especial o educació tradicional. Te les dic perquè són les que existeixen però no són amb les que combrego. (EBF1)

L'EP actualment està cursant l'últim curs d'Art Dramàtic al Teatre Escorxador de Lleida. Alhora, hi està treballant com a mestre d'un grup de nens que s'inicien al món del teatre. A més, la formació a l'Aula de Teatre l'ha motivat a crear la seva pròpia companyia: *Vermuteatre*. Actualment, el seu projecte vital professional és exercir com a mestre-artista per tal de poder convertir l'espectacle en una experiència que faciliti l'aprenentatge i que no es quedi en el simple espectacle, sinó que hibriditzi l'educació i el teatre. El següent comentari ens mostra aquesta idea:

Sí que vaig començar la carrera de mestre i això amb la intenció d'acabar sent mestre però també ja feia anys que tenia el cuc de fer teatre. Al llarg dels anys, s'han anat com unint les dues coses, i sí que per una banda és això d'unir l'educació i el teatre, però per l'altra, amb el treball final de màster, el que enfocava més era el fet de fer una classe amb un espectacle. Llavors directament converteix el mestre en un artista que fa una performance... no sé quin nom se li podria posar... davant un públic, que són els alumnes. Llavors, aquest espectacle sí que genera aprenentatge perquè és del que es tracta i, al mateix temps, el professor, bueno, el mestre, és actor, perquè fa l'espectacle, és dramaturg i també és director. Perquè es fa la classe, se la munta ell. (EEP2)

L'LN és tècnica en teràpia assistida amb gossos a l'Associació d'Acció Social DISCAN de Barcelona. El següent fragment il·lustra en què consisteix la seva professió:

Jo em dedico exclusivament, amb les meves gosses, a fer teràpies amb elles a residències de la tercera edat. (...) Jo crec que, ara mateix, estic complint realment el meu projecte. És més que una simple feina. Jo crec que sí que es tracta del meu projecte de vida i que realment ara és la

feina que m'apassiona i espero estar-hi molt temps, treballant amb això, perquè realment és el que vull fer. (ELN3)

Els projectes vitals que construïm no es poden entendre sense les relacions que establim amb el nostre entorn i amb els altres. *Família plural* és un concepte que Peñafiel utilitza per fer referència a la importància de la presència de *l'altre* per a la construcció del nostre *jo*. Aquest és un concepte que defineix la influència que han tingut diverses persones en la construcció de la meva identitat. Entre elles, s'hi troba la meva família. Sóc la més petita de tres germans amb qui, juntament amb els meus pares, formem una família que, des de sempre, m'ha acompanyat des de la llibertat i la responsabilitat, donant-me consell sobre les meves pròpies decisions, ajudant-me a prendre consciència dels errors i també dels meus encerts. Del meu pare i els meus germans he rebut els models de l'esport. Quan tenia 4 anys, ja vaig començar a jugar a voleibol, la qual cosa va fer que fins als 18 anys creixés en un club esportiu de voleibol de Lleida. Estar tant temps vinculada a l'esport ha estat clau pel meu interès cap a l'educació física i tot allò relacionat amb el cos, el joc i el moviment. De la meva mare i els meus tiets he rebut el model de l'art i la creativitat. Als 6 anys em van inscriure a l'Escola de Belles Arts de Lleida i a l'Aula Municipal de Teatre de Lleida. Vaig realitzar aquestes activitats fins que vaig acabar l'etapa d'educació primària. En aquesta etapa ja era una nena a qui li agradava aprendre. Al primer relat autobiogràfic recullo algunes veus dels mestres que vaig tenir a l'escola, els quals descriuen com em recorden ells a la seva aula:

Els pares i ella hauríeu de saber fer-ne una lectura positiva d'aquestes paraules: “sovint és massa treballadora”. I és que la veig molt responsable, molt motivada, amb molt interès i ganes d'agradar i satisfer. Això és molt positiu, però hem d'aprendre a posar-nos límits. Jo diria que gaudeix tant treballant que s'ho pren com un joc interessant i divertit. (Text recuperat de l'avaluació de 4rt de primària.)

Fragment relat autobiogràfic, 2009

I de tu, personalment, ja eres una persona amb molta empenta, decidida, treballadora i amb les coses força clares. L'única noia “futbolera” de la classe, que s'enfrontava –que no vol dir que es barallés– a tothom per jugar o defensar les seves idees. No ho dic per quedar bé, és un record real.

Fragment relat autobiogràfic, 2009

De la mateixa manera que els meus models familiars em van influenciar a l'hora de construir el meu projecte vital, la passió pels animals que caracteritza els projectes vitals de la BL i l'LN també van

estar influenciats per la seva família:

El gust pels animals em ve des de petita. (...) Jo recordo de petita, quan tenia 3 o 4 anys, a la carta dels reis: “Què vols?”, “Vull un cavall”. Clar, llavors el puzle de cavalls, el peluix de cavalls... I jo: “Mama, és que no m’entenen, s’han confós, s’han deixat...”. Clar, la mama: “Sí...”. Tinc puzles de cavalls a tope. Llavors... no sé per què des de petita m’han cridat molt l’atenció. Sé que sóc sagitari, de l’any del cavall, per fer una broma [riu]. No ho sé, sempre m’han cridat molt l’atenció. (EBF1)

Hi ha gent que ho té molt clar des que neix, jo no. (...) En el fons, m’agradaven els animals, jo havia tingut de tot: conills, gats, tortugues, peixos, periquitos... menys un gos. I jo, en aquell moment, volia saber què era tenir un gos. (...) Quan la gossa va morir de càncer de mama vam patir molt. Els meus pares no en volien cap més perquè... bueno... als 10 anys es va morir. Llavors va ser quan vaig dir: “Hosti, vull un gos del qual me’n pugui cuidar, ensenyar-lo, educar-lo i fer-li fer tot el que amb aquesta gossa no he sapigut fer”. (...) Ja havia fet la universitat i tot. Llavors... no ho sé, vaig pensar... ara potser sí que estic preparada per fer-me càrrec realment d’un gos. (ELN3)

Quan vaig acabar l’etapa de primària, vaig fer el pas cap a l’institut. En aquell moment, els horaris no em permetien seguir fent voleibol, belles arts i teatre, per la qual cosa vaig haver d’elegir entre una d’elles. La trucada d’un club de Lleida per fitxar-me em va fer decantar pel voleibol. Malgrat això, a través de diferents assignatures optatives que m’oferia l’institut, anava realitzant activitats relacionades amb les arts creatives, així com teatre, fotografia, disseny web o dibuix artístic.

El batxillerat va ser una etapa que recordo com a molt complicada i estressant. En aquell moment, la majoria dels meus companys sabia quina carrera volia fer. En canvi, jo, l’únic que tenia clar és que volia fer una carrera relacionada amb l’esport, com per exemple fisioteràpia o magisteri d’educació física. Sense tenir el meu futur clar, vaig decidir fer el batxillerat científic perquè era el que m’obria més portes a l’hora d’elegir una carrera. Un punt important per decidir quina carrera volia realitzar va ser quan la meva mare em va preguntar: “Què t’agrada? Què és el que t’agradaria fer?”. Una pregunta que cap dels meus mestres mai no m’havia plantejat va significar un punt d’inflexió que em van obligar a pensar sobre què era allò que m’apassionava. Quan volia buscar respostes constantment em venien al cap les classes d’educació física que fèiem a l’institut. En aquell moment, vam tenir una professora jove, pròxima, diferent a la resta. Una de les activitats que ella plantejava era que cadascú de nosaltres preparés i apliquéssim unes sessions de l’esport que volguéssim als nostres companys. Jo vaig decidir preparar una sessió de voleibol. La pròpia veu de la mestra recordava què va significar aquella sessió:

“Mira, sou un grup que recordo especialment. Cursàveu batxillerat, que és una edat que m'encanta, i teníeu tots moltes ganes de treballar. No us feia mandra la matèria perquè us agradava l'activitat física i sempre estàveu atents i disposats a tot, fins i tot a noves propostes com va ser l'autogestió. De tu en particular recordo una actitud excel·lent. T'encantava/t'apassionava la matèria i els teus ulls blaus sempre estaven atents a tot allò que s'explicava i passava a les sessions, no et perdies detall. Encara recordo la sessió d'autogestió de volei que vas fer, va ser genial. En resum, educada, aplicada, respectuosa, treballadora, perseverant, agradable, autònoma, bona companya, bona esportista... Què més es pot demanar? Capacitats per desenvolupar-te amb èxit en allò que vulguis.”

Fragment relat autobiogràfic, 2010

Va ser quan vaig tenir l'oportunitat de practicar davant dels companys que em vaig adonar del goig que em produïa preparar les sessions, imaginar nous exercicis i posar-los en pràctica. En aquell moment, vaig ser conscient que, més enllà de gaudir ensenyant, m'agradava compartir moments d'aprenentatge amb altra gent. Així com l'institut em va permetre participar en activitats que em van permetre prendre consciència del que m'entusiasmava, l'EP també va prendre consciència del seu projecte vital en una de les activitats desenvolupades a l'escola:

Suposo que la vaig descobrir el primer dia que vaig pujar a l'escenari. A 6è de primària. Quan tenia 12 anys, vam fer... era com una escala en hi-fi però amb teatre i amb vestuari, personatges... i havia algun diàleg entre mig. Sí que... de fet era un musical que es deia Memory. Aquesta activitat era una excepció al dia a dia de l'escola. (EEP2)

Així com per l'EP aquella experiència va suposar un descobriment de la seva passió, l'experiència que vaig viure amb la professora d'educació física de l'institut va ser la que em va fer decidir, per una banda, a inscriure'm a la carrera de magisteri i, per l'altra, a ser entrenadora. D'aquesta forma, vaig començar el Grau en Educació Primària.

El **primer curs** va ser decebedor. Érem els primers estudiants del pla Bolonya, per la qual cosa el professorat encara s'estava adaptant al nou sistema d'avaluació i temporalització. Aquest caos intern es transmetia als estudiants, que vam viure un primer curs desconcertant. Aquell curs el vaig aprofitar per realitzar formacions complementàries, com idiomes, i per apuntar-me al nivell I d'entrenadora de voleibol. Aprovar el nivell I em va obrir les portes a diferents escoles de Lleida on vaig poder iniciar-me com a entrenadora. Aquest va ser el primer moment en què, professionalment, vaig poder començar a treballar dins el món de l'esport.

El **segon curs** de carrera va ser quan vaig cursar l'assignatura de PCEII. Era una assignatura dinàmica, creativa, que requeria estar connectat al que vivíem dins i fora de l'aula, on la professora no feia monòlegs com en altres matèries, sinó que apreníem compartint coneixement amb els companys. Quan el primer dia de classe la professora ens va citar al museu Sorigué de Lleida, ja vaig començar a preveure que aquella assignatura seria diferent a la resta. Així com em va passar a Zona Baixa amb l'Egolactante, el primer dia al museu no vaig entendre res, per la qual cosa al principi em vaig sentir frustrada. Però quan vaig comprendre les regles del joc, vaig començar a viure l'assignatura a través d'un cúmul constant d'estímul, de provocacions, que em feien remoure la ment:

Prèviament a anar al museu Sorigué, estàvem molt confosos, intrigats, sorpresos, desorientats... ja que el primer dia de classe, enlloc de començar-lo a l'aula, tal com estàvem habituats, el vam començar a un museu, sense prèvia idea de què anàvem a veure. Jo, personalment, m'esperava la típica sala de museu, amb alguns quadres i escultures que posteriorment treballaríem a classe. Però em vaig equivocar. Només arribar al museu, ens va rebre la responsable, que ens va dir que per veure l'exposició havíem d'utilitzar un ascensor molt petit i estret, ja que es trobava al magatzem. Això va ser el primer que em va sorprendre. Per veure una exposició mai no havia hagut de baixar per un ascensor al qual només tenien accés els responsables del museu. La sala era com una petita caixa de sabates tancada. Quatre parets grisenques formaven un espai tancat ple d'obres d'art que, a primera vista, no m'explicaven res. Tot estava molt fosc, solament hi havia una llum tènue que il·luminava cadascuna de les obres. La primera sensació que vaig tenir era de desordre, ja que les diferents obres es trobaven repartides per l'espai: unes pel centre, les altres a la paret... No semblaven seguir cap organització, simplement que es poguessin veure bé. No obstant això, aquelles obres que a simple vista no m'explicaven cap història poc a poc van anar agafant sentit a mesura que les observava. Primer de tot, vam anar veient pel nostre compte les diferents obres. En aquest petit temps d'observació i reflexió personal, em vaig començar a fer preguntes: Què signifiquen? Què ens vol explicar l'autor? Quin sentit té, això?"

Fragment relat autobiogràfic, 2010

La setmana següent de visitar el museu Sorigué, vam anar al museu Diocesà de Lleida. Una setmana abans l'havíem visitat des de l'assignatura d'Història de Catalunya per realitzar un treball grupal sobre la Pia Almoina. Aquella experiència em va permetre trencar amb la dicotomia entre l'art clàssic i contemporani.

M'adono que al buidatge de consciència que vaig fer sobre la visita entre el museu de Lleida i el de Sorigué vaig dir que, a mi, l'art mai no m'havia cridat l'atenció, no m'havia apassionat

mai. Però ara m'adono que realment no em cridava l'atenció perquè estava dins d'un dualisme entre art contemporani i art clàssic.

Fragment relat autobiogràfic, 2010

Setmanes després vam visitar l'exposició *Exercicis de memòria* al Centre d'Art la Panera. Més que les obres en si, aquesta visita em va permetre prendre consciència de com la visita a Sorigué m'havia permès iniciar un joc de relacions entre obres que aparentment no mantenien cap relació, el món educatiu i el meu dia a dia.

L'art m'ha servit per aprendre a obrir mirades i a entendre que no només hi ha una forma de veure les coses. És a dir, m'ha ajudat a descobrir la dicotomia i a entendre que cal evitar-la, ja que afavoreix l'estereotipació. A més, obrir mirades m'ha permès veure la realitat que m'envolta de diferent forma: involuntàriament, estableixo relacions amb imatges que veig a la TV, objectes del carrer, obres d'art, llibres, etc.

Fragment relat autobiogràfic, 2010

Durant **el tercer curs**, vaig continuar mantenint contacte amb l'equip docent de PCEII des del Pràcticum II. Com veurem més endavant, aquest Pràcticum va ser significatiu per tal de veure la metodologia d'aprendre entorn de l'art contemporani des d'un context escolar. A més, el seguiment de les pràctiques estava plantejat de tal forma que cada setmana fèiem espais híbrids amb els tutors d'universitat i d'escola que, juntament amb les reflexions del relat autobiogràfic, van fer que aquell Pràcticum fos significatiu pel meu aprenentatge.

Durant **el quart curs** de carrera vaig realitzar la menció d'educació física. Com veurem al següent capítol, la menció no va complir amb les meves expectatives perquè els models que m'estaven ensenyant per ser mestra eren els mateixos que em van aplicar quan jo era estudiant. Per tant, no recordo el quart curs pel que vaig aprendre a la menció, sinó per l'oportunitat que vaig tenir d'elaborar el meu TFG juntament amb tres companys i l'equip docent que, uns anys abans, m'havia fet gaudir a través de la metodologia d'aprendre entorn de l'art contemporani. El plantejament del TFG el realitzo com a relat autobiogràfic, el qual és un punt d'inflexió important que dona inici al meu projecte vital. En aquest treball vaig incloure la reflexió sobre una pregunta que ens va fer l'equip docent durant el primer espai híbrid que vam realitzar per fer el seguiment del TFG. La pregunta era la següent: "Quin és el teu projecte vital actualment?"

Començar a escriure aquest text ha estat una de les experiències més dures que he viscut en els últims anys. Suposo que és a causa d'aquesta dificultat que, quan se'm va plantejar començar a escriure el meu projecte de vida, em vaig sentir desorientada. Cada cop que em posava

davant del full en blanc, m'aixecava de la cadira i passejava vagament per casa, escoltava música que m'agradés o anava a passejar sola. No em trobava. Acabava de finalitzar la carrera i, de sobte, vivia un moment d'incertesa, de no saber com encarar el meu futur. L'escola m'agradava, però alhora era conscient que quan vaig realitzar les pràctiques tenia la sensació de no trobar-me al lloc on em corresponia.

Davant d'això, vaig voler compartir la meva preocupació amb la Georgina. Ella em comentava que també estava perduda però que, malgrat això, tenia objectius clars en ment sobre el seu futur. Ella havia fet un canvi de mentalitat en els últims anys, havia trencat els seus models i ara tenia clar que, com a futura mestra, volia fer educació a través de l'art. Havia fet jo algun canvi en els últims anys?

El primer curs d'universitat el recordo en blanc, sense contingut, massa fàcil i despreocupat per les expectatives que tenia jo quan vaig aprovar la selectivitat. Va ser durant el segon curs quan vaig començar a créixer. Aquest creixement parteix d'un altre treball de reflexió a través de l'art que donà lloc a un trencament de models, el qual va fer que se m'obrissin noves perspectives davant la realitat. Tot aquell esquema que tenia jo sobre l'educació, que era simplement reproduir els models que m'havien impartit a mi, es trenca i se'm presenta l'opció de crear el meu propi model d'ensenyament-aprenentatge, el qual crec que he anat construint al llarg d'aquests anys gràcies a les relacions que establia entre les experiències a la universitat i les viscudes a les pràctiques. En aquest sentit, ara que ho miro des de lluny, tinc la sensació que vaig despertar una actitud que tenia dins que feia temps que dormia: voler anar sempre a més i buscar formes diferents de fer les coses. És com si, en algun moment de la meua vida, m'haguessin privat d'aquesta actitud i m'hagués convertit en una persona conformista.

Aquella conversa amb la Gina va donar lloc al fet que iniciés el meu projecte de vida a partir de la reflexió sobre el procés que havia fet jo en els últims anys, que és el que reflecteixo de forma més amplia a les meves històries de vida. Així doncs, arriba un punt en què sóc conscient del procés que he fet i això em permet mirar cap al futur, sobre allò que vull fer amb la meua vida a nivell professional. Em torno a desorientar. El primer que em va venir a la ment va ser comparar-me amb els meus companys de treball i observo que ells són considerablement més grans que jo i que, per tant, han viscut moltes més experiències que els permeten tenir més clar cap a on volen orientar el seu futur.

Aquest cop, per sortir de la desorientació decideixo donar una rellegida a les meves històries de vida, dono un cop d'ull a apunts, treballs i llibres d'aquests últims anys, trec de l'estanteria el llibre *El Gozo intelectual*, de Jorge Wagensberg... Mentre revisava els apunts trobo una referència a Maslow sobre l'autorealització que em fa reflexionar:

Y la autorrealización sería, pues, la actualización del sí mismo, un proceso a través del cual el individuo descubre quién es él realmente y qué está llamado a hacer en la vida. Ese sí mismo se manifiesta, por ejemplo, en lo que el autor denomina “voces del impulso”, una suerte de voz interior, de la que la gente no se percata porque está desconectada de sí mismo y, por el contrario, lo que escucha son las voces introyectadas de las figuras paternas, de las normas del sistema en el que vive, de la autoridad o de la tradición.

És l'autorealització el que vull jo per al meu futur? En part sí, ja que ho entendria com una forma de saber qui sóc i què vull fer, com un projecte de futur. Després de reflexionar-hi tinc clar que dins del meu projecte de futur hi ha uns punts que m'agradaria que hi fossin presents. Alguns d'ells són:

- *Ser una bona mestra*: no em serveix ser una mestra bona, vull ser una bona mestra i intentar donar la millor educació possible. D'aquí a uns anys sí que em veig a una escola fent de mestra, però tampoc no descarto la imatge de muntar un negoci propi relacionat amb l'àmbit educatiu o, fins i tot, ser professora a la universitat. No m'agradaria estancar-me només en ser mestra a l'escola. Per aconseguir aquest objectiu, tinc clar que he de millorar un aspecte de la meva personalitat, i és la confiança en mi mateixa. Fa temps que ho treballo, però encara hi ha moments en què m'adono que em manca la confiança. Crec que aquest és un punt que he de treballar, ja que confiar en el que un creu i fa és el motor per a tota la resta.

- *Crear el meu propi model d'ensenyament-aprenentatge*: m'agradaria confiar en un model propi d'ensenyament-aprenentatge. Un model que doni lloc a una educació a través de l'art, de l'experimentació, de la llibertat, de la creativitat, etc. Relacionat amb la meua menció, a vegades em passa pel cap com podria fer diferents les classes d'educació física perquè els alumnes en gaudissin i no ho veiessin com una assignatura per als “més hàbils” i que, alhora, poguessin aprendre transversalment amb altres àrees. Fins i tot algun cop se m'havia passat pel cap la pregunta d'“una educació física a través de l'art?”. Però aquests són pensaments que mai no acabo de tancar i que es van renovant dia a dia.

- *Goig intel·lectual*: per damunt de tot vull gaudir amb el que faci. Si jo gaudeixo amb el que faig, serà més fàcil plasmar aquesta sensació a qui m'envolta.

- *Incertesa*: tinc molt clar que el meu futur és molt incert. No obstant això, m'agradaria poder conviure amb aquesta incertesa. També voldria incorporar la incertesa dins del meu model

d'ensenyament-aprenentatge, poder donar l'oportunitat als meus alumnes que gaudeixin del factor sorpresa i fer que adoptin la incertesa com un estil de vida propi.

Feia setmanes que estava demanant a crits escriure un text com aquest, que m'obligués a reflexionar. Així ha set. He establert un diàleg amb mi mateixa, un diàleg lent, pacient... i també inacabat. Poc a poc crec que m'aniré trobant. El que tinc clar és que estic decidida, amb energia i ganes, a seguir aquest camí. Crec que aquest és un bon punt de partida per iniciar un projecte de vida.

Fragment relat autobiogràfic, 2012

El meu projecte vital el vaig compartir amb la família. En un principi, no entenien per què no em posava a treballar a una escola, com la resta. La meva mare em deia: “No ho entenc. Llavors per què has fet la carrera de magisteri, si no vols estar en una escola?”. De la mateixa forma, tant la BL, l'EP com l'LN han passat per diferents situacions que els han portat a prendre consciència de les influències que estaven rebent des de l'exterior. Aquestes actituds s'evidencien en els següents fragments:

Jo sempre he tingut la necessitat, la sensació, de coherència interna entre el que penso, el que sento i el que faig. I em notava molt incoherent amb mi mateixa. De fet, jo, a l'escola, com que era molt crítica, amb carinyo, però era crítica, i la gent me deia “va, dona, que és lo mateix treballar que fer feina. No siguis tan.. així.. pues bueno, ja tens fora els cavalls...”. (...) Ho vaig intentar molts anys... vaig estar set o vuit anys allà, eh? [sospir] Són molts [anys] de la meva vida. De fet, jo vaig marxar amb 30 i vaig entrar amb 22, que no havia fet els 23 encara. Per tant, era com a... m'ho vaig intentar treballar molt i acoplar-me... ho parlava a casa... la meva mare súper espantada: “És que tu no te n'adones. A tot arreu hi ha de tot. Tu ets molt idealista”. I jo: “ No mama, jo no em considero idealista, toco molt de peus a terra. Però tinc només una vida i la meva feina és important i no la vull fer aquí”. I ella: “Es que a tot arreu et trobaràs lo mateix...”. I pensava: “És que té raó. Venga, un curs més”. Llavors, així vaig estar... des que vaig començar a l'IEI fins que vaig marxar... potser com a tres cursos. El darrer és el que jo vaig començar el curs i li deia a la meva mare: “T'aviso que...”. Jo me'n recordo, que em vaig marcar varies coses pels 30 anys. Abans dels 30, he d'haver fet dues coses que no venen al cas... i una que ve al cas, que és no continuar a l'escola. (EBF1)

Quan vaig acabar el batxillerat, volia anar a l'Institut del Teatre perquè va ser quan vaig decidir que... bueno, era una de les opcions. En tenia varies i una era anar a l'Institut del Teatre. Parlant amb la meva mare, vam decidir que, al final, potser que l'Institut del Teatre el

deixéssim per més endavant i primer fer una altra carrera. Llavors, en lloc d'anar directament a una carrera, perquè tampoc no ho tenia clar... Llavors potser la que més m'interessava era la de l'Institut i no... me la van anular [riu]. Doncs vam arribar a la conclusió que primer fes un cicle de grau superior, i és quan vaig fer el Cicle d'Esports. Clar, això... Tenia una assignatura que era expressió corporal, o sigui que tampoc no el vaig deixar, no... i... Però bueno, arran de fer el cicle, vaig començar a treballar de monitor i a treballar amb nens. I vaig veure que també m'agradava. Llavors va ser quan vaig decidir treballar a Magisteri d'Educació Primària i vaig estar un any treballant per pagar-me la carrera i després amb beques. Llavors, quan he acabat la carrera, he fet el teatre. (EEP2)

Un dia el meu pare em va portar un tríptic que hi ficava: "Teràpia con animales en la Comunidad de Aragón". I jo: "Però què fas?". I ell: "Venga va, ves-hi l'any que ve i fes teràpia amb gossos". Perquè clar, ell sabia que m'encanten els gossos. I jo: "Au va pare, què dius? Què m'estàs contant?" Total, que es va quedar en un "ha-ha-ha". Jo ho tenia allí, al suro de l'habitació. Va anar passant el temps. Vaig fer el Màster de Psicopedagogia i clar, s'havien de fer unes pràctiques i, clar, t'ofereixen uns centres, pots anar a l'EAP, o a empreses de treball temporal, a l'aula hospitalària, on també hi van anar molts... A mi, realment, jo vaig mirar la llista i vaig pensar: "Mare meva, jo no vull anar a cap d'aquests llocs". (...) Total que vaig parlar amb la S., que és la coordinadora, i vaig comentar a veure si pogués buscar algun altre lloc que no fos de la llista. (...) Total, que així va ser, em vaig posar a buscar, a trobar un munt d'empreses i associacions. (...) Jo és el primer que vaig fer, enviar a la de Lleida. (...) I em van contestar que no, que si no feia un dels seus cursos no em podien oferir pràctiques. (...) Total... que al final dic: "Venga, provaré amb aquest últim", i vaig parlar amb la M. "Puc fer pràctiques amb vosaltres?", i ella: "Sí, sí i tant, encantada". (...) Vaig començar fent les pràctiques de psicopedagogia. (...) Llavors, a partir d'aquí, vaig fer el Curs de Teràpia Assistida amb Animals. (ELN3)

Les veus evidencien l'etiquetatge que existeix en la professió de mestre. Tot mestre "ha de treballar en una escola". De fet, des de la pròpia carrera poques vegades se'ns empoderava a sortir d'aquesta línia per buscar altres possibilitats professionals que ens permetessin descobrir altres àmbits on desenvolupar la pràctica professional o desenvolupar la creativitat i empenedoria per tal de ser no només persones que busquin feina sinó que la creïn (Zhao, 2013). Focalitzar la formació inicial de mestres cap al desenvolupament dels projectes vitals seria una opció per desmitificar els territoris propis de l'educació?

Reflexionar entorn de les paraules de la meva família em va reafirmar en la idea de dirigir les meves accions cap a l'autorealització. Necessitava donar resposta al procés intern. Aquesta reflexió em va

despertar la necessitat i l'interès per començar a investigar quin era el meu projecte vital per tal de poder-lo desenvolupar.

2.1.2. SEGON ENCOUNTER: TRANSmetent les dades de Melanix. Fase de cristal·lització



Imatge 33. Oliver, M. (2007). *Dervishes* [Escultura]. Lleida, Espanya: Fundació Sorigué.

En realidad, el no comprenderse a sí mismo es una fuente muy importante de incomprensión del prójimo. La educación del futuro debe velar porque la idea de unidad de la especie humana no borre la idea de su diversidad, y que la de su diversidad no borre la de la unidad.

(Morin, 1999, p. 96)

La sala on s'exposa *Familia plural vigilante* (2005) es perllonga fins que el límit de la paret obre un nou espai amagat per una cortina negra de pelfa que podem traspasar. L'escassa llum fa que sigui difícil esbrinar els límits de la sala, la qual sembla formada per parets en forma d'U que no es tanquen, sinó que deixen a la nostra esquerra una altra cortina negra que dóna lloc a un nou espai. L'única font de llum de la sala es projecta en cinc figures femenines que pengen d'un sostre artificial, baix, pràcticament invisible. Les figures humanes estan formades a partir de ressonàncies de diferents parts del cos, les quals Marilène Oliver (Regne Unit, 1977) utilitza per visualitzar amb precisió l'interior de la seva obra *Dervishes* (2007). Cadascuna de les figures és una escultura mòbil que representa un cos performatiu anomenat Melanix, un avatar que l'artista utilitza com a símbol del canvi constant que

sofreixen en el dia a dia les seves idees i impressions. Les quatre figures les relaciono amb els Derviches giradors, els ballarins turcs que, a través d'una cerimònia de dansa i meditació anomenada Sema, ballen girant sobre ells mateixos amb els braços estirats, simbolitzant l'ascendència espiritual cap a la veritat, acompanyats per l'amor i alliberant-se de l'ego. En aquest sentit, podem relacionar els derviches amb l'obra de l'Egolactante que hem visitat a la sala anterior, ja que aquest darrer s'allibera de l'ego, el qual equival al *jo*, per vincular-se al *lactante*, el qual significa el *nosaltres*. Anem creant així un joc de connexions entre les diferents obres que observem en l'exposició, la qual cosa ens permet entendre la construcció del meu projecte vital com un procés no lineal, en constant moviment.



Imatge 34. Tourquia. (n.d.). *Cerimònia dels Derviches* [Imatge digital]. Font: extret de: <http://tourquia.com/default.asp?page=tour&id=100>

La dansa dels Derviches és popularment masculina, fet que trenca amb el joc de paraules que fa l'artista amb la seva obra *Dervishes*, on canviant només una lletra feminitza el cos. El joc de l'artista em permetia establir un vincle amb l'obra des de la meva condició femenina.

L'ús de les radiografies es justifica amb la finalitat de l'artista, que és mostrar l'estat del subjecte humà en un món cada vegada més digitalitzat, reflexionar sobre la nostra condició i preguntar-se sobre l'efecte mediat per la tecnologia en les nostres relacions i en la nostra comprensió del *jo*. Personalitzo la inquietud de l'artista: com afecten la meva condició com a mestra d'educació física aquells models que rebo des de les escoles i la universitat?

Durant el quart curs vam anar a visitar l'obra *Dervishes* a la Fundació Sorigué, així com altres obres del Centre d'Art la Panera. L'equip docent ens va proposar visitar el museu amb la finalitat de veure

com, gràcies als estímuls i a la interacció amb les obres d'art, podíem encarar cadascuna de les temàtiques dels nostres TFG. En aquell moment, em trobava en un punt de desmotivació per com s'havia desenvolupat la Menció d'Educació Física. Lluny de les meves expectatives de rebre uns models innovadors, em van ensenyar els mateixos models que jo vaig rebre com a estudiant. Aquesta desmotivació va ser la raó de motivar-me posteriorment a començar a construir el meu propi model d'educació física:

Vam visitar els museus del Centre d'Art la Panera i la Fundació Sorigué. Cada una de les obres que observem ens serveix per fer relacions amb experiències personals, el projecte vital i continguts de la universitat. El museu l'entendem com un espai subjectiu i obert, que dóna resposta a la diversitat; és a dir, cadascú de nosaltres va rebre percepcions diferents de les obres d'art. No totes les obres ens han fet reflexionar de la mateixa forma. Malgrat ser una mateixa obra, és analitzada i reflexionada per diferents individus que connectem l'obra amb les nostres vivències i motivacions, cosa que fa que inevitablement tracem camins diferents cap a l'elaboració dels nostres projectes. En el meu cas, veig que una educació física a través de l'art contemporani seria possible i que podria donar lloc a un treball transversal important, així com el fet de gaudir a partir d'una educació física que trenqués amb les metodologies tradicionals. Una obra que em va despertar aquestes idees va ser l'obra *Dervishes*, de Marilene Oliver, a la Fundació Sorigué. A través d'aquesta obra, es podrien treballar aspectes com la consciència corporal, les possibilitats de moviment, els esquemes d'acció, etc. Imagineu la figura de Marilene Oliver fent una tombarella? Potser es podria crear...

Però també podríem treballar la tridimensionalitat, els negatius (fotografia), les parts del cos, etc. En fi, un ventall de possibilitats transversals que parteixen de la creativitat. De la visita al Centre d'Art la Panera em va cridar molt l'atenció l'obra *Wartwar*, de Francesc Abad.



Imatge 35. Abad, F. 2012. *Wartwar*
[Instal·lació interactiva]. Lleida,
Espanya: Centre d'Art La Panera.

L'artista aprofitava una imatge esquemàtica d'un camp de concentració per incorporar-hi diferents entrevistes a persones que tinguessin relació amb aquesta època. L'obra em va donar la idea de donar importància a les veus dels alumnes, les quals sovint no escoltem.

Aquesta visita als museus em va fer plantejar la qüestió de per què no es promou la creació d'obres d'art que permetin la interacció física, és a dir, fer un art que es pugui tocar i amb el qual es pugui interactuar corporalment, que no només sigui de "veure i no tocar". La resposta la vaig trobar amb Mads Lynnerup i la seva obra *Plastic Gymnastic*.



Imatge 36. Lynnerup M., (n.d.). *Plastic Gymnastic*. Font: extret de:

<http://www.laboralcentrodearte.org/es/actividades/los-centros-de-mayores-nuevo-gijon-y-puerto-somiedo-visitan-plastic-gymnastic/view>

Aquest autor, a partir de l'observació de les màquines d'un gimnàs, proposa la creació d'un espai amb obres que, amb la interacció física, permeten realitzar el mateix treball físic que realitzaríem amb una màquina.

A partir d'aquest procés, començo a centrar la temàtica del meu projecte a fer intervencions a espais que ja existeixen per reutilitzar-los i crear contextos que estimulin l'aparició de l'educació física i que, al mateix temps, es puguin utilitzar com a recursos d'ensenyament-aprenentatge. Dins d'aquesta idea podrien entrar diferents espais de la ciutat, així com també els passadissos de les escoles, els patis i, si ho acotem més, podríem incorporar-hi el gimnàs mateix.

Fragment relat autobiogràfic 2013

El fet d'haver rebut una formació basada en l'aprenentatge i la comunicació entorn de l'art contemporani, sovint em feia ser conscient de les possibilitats i les potencialitats educatives que tenien les obres per treballar aspectes relacionats amb la corporalitat. Aquesta consciència xocava amb els

models tradicionals, dirigits i poc inclusius que estava rebent a la Menció d'Educació Física. El que m'ensenyaven a la universitat no es distanciava gens del que observava als contextos on realitzava el Pràcticum, ja que eren una reproducció dels models que s'impartien a la menció. Vaig ser conscient d'aquesta imitació quan, durant la investigació pel meu TFG, em vaig interessar per observar com els estudiants es movien i interactuaven amb l'espai del gimnàs i del pati.

2.1.2.1. *Els espais que ens configuren*

La conferència de l'artista Lara Almarcegui al II Congrés Híbrid entre Arts, Ciències i Educació (2014) va ser un préstec de consciència per començar-me a interessar per observar com es configuraven els espais del pati i el gimnàs a les escoles. L'artista qüestiona l'urbanisme a través de l'estudi de llocs que escapen de la definició de ciutat i arquitectura, com descampats o edificis abandonats. Almarcegui mostra els descampats com a llocs de possibilitats on no hi ha límits, on podem interactuar amb la naturalesa més salvatge i canviant.

Els treballs d'Almarcegui sobre la configuració dels espais tenien molta relació amb l'exposició de Constant, *Nueva Babilonia* que vaig visitar al Museo Reina Sofia de Madrid durant el curs 2015-2016 com a personal de suport del projecte de millora i innovació en la formació inicial de mestres (ARMIF). Durant vint anys, Constant va elaborar maquetes, pintures, dibuixos i collages que mostraven la seva concepció de la ciutat nòmada del futur. La Nova Babilònia formava part del nucli de les propostes situacionistes del moment i representava la ciutat utòpica que Constant va imaginar. Aquesta ciutat era habitada per *homo ludens* que es podien dedicar a deambular pel món desenvolupant la creativitat innata de cada ésser humà. En consonància amb aquesta idea, Chtcheglov (1958), al *Formulario para un nuevo urbanismo*, proposava organitzar la ciutat sota una arquitectura modificable que s'anés muntant i desmuntant segons les necessitats dels seus habitants. Les perspectives situacionistes de Constant i Chtcheglov em transportaven al disseny dels patis de les escoles de la ciutat, els quals es mostraven com l'antagonista de la Nova Babilònia: espais no possibilitadors, limitats, predominats pel ciment i marcats per una estructura homogènia incoherent amb la diversitat dels estudiants que els habiten. Aquestes reflexions les vaig conceptualitzar quan vaig anar a diferents escoles de Lleida a fotografiar els seus patis:



Imatge 37. Patis escolars de Lleida

La majoria d'escoles reproduïen un model similar format per ciment, porteries, cistelles, gronxadors i sorrals. Sovint també observava com aquests mateixos elements els podem trobar al parc del davant de l'escola, la qual cosa creava una sèrie d'absurds i incoherències que calien ser replantejades. L'organització dels patis em feia reflexionar sobre la possibilitat que aquests espais estiguin estructurats seguint un model cultural masculí perquè durant els patis observava com la majoria de nens jugaven a futbol o a bàsquet, mentre que la majoria de nenes se situaven al voltant d'aquestes pistes corrent, jugant o parlant. Amb aquest disseny d'espais, estem fomentant l'aparició d'estereotips respecte als "esports rei", ja que els nens compleixen el seu rol de gènere jugant a bàsquet o futbol, sense deixar interaccionar les nenes en aquest espai. Aquesta idea dels patis la defensa Gabarró (2010) quan diu que és necessari qüestionar els espais del centre, sobretot l'espai del pati, ja que està ocupat

majoritàriament per nois que juguen a futbol al centre, tot marginant la resta als laterals. No es tracta d'una anècdota, sinó d'un missatge sobre el tipus de valors que ocupen el centre de l'espai no acadèmic.

Quan vaig visitar les escoles, també vaig fotografiar els gimnasos, ja que és un espai que es relaciona directament amb l'educació física. Aquests espais no divergien gaire de com s'estructuraven i s'organitzaven els patis escolars:



Imatge 38. *Gimnasos d'escoles de Lleida.*

L'anàlisi de les fotografies dels gimnasos em va portar a preguntar-me quina era la raó per la qual tots els espais reproduïen els mateixos models. La resposta la vaig trobar quan vaig tornar a la FEPTS i vaig observar el gimnàs i el pati:



Imatge 39. *Espais d'Educació Física a la FEPTS.*

Eren un reflex dels models que es reproduïen a les escoles. El pati és una simple pista de futbol que, com el de l'escola, està vallada perquè només hi tinguin accés els estudiants universitaris. En el cas dels gimnasos, la comparativa encara és més evident. Als dos contextos hi predominen les parets blanques, una prova de com la veu i els processos d'aprenentatge dels estudiants s'estava silenciant. Sovint concebem les parets com un expositor, un espai temporal que només serveix per exhibir. Però més enllà d'aquesta concepció, la paret és la nostra memòria (Augustowsky, 2003), un espai que ens dona l'oportunitat de fer visible l'evolució dels processos d'aprenentatge dels estudiants. Per què als espais d'educació física no es mostren aquests processos? Com podem fer visible les experiències d'aprenentatge que vivim a través del cos?

En els gimnasos també hi havia una clara predominança dels mateixos materials comercials que podíem trobar a les escoles. Dins de l'educació física és molt important tenir en compte els materials que presentem a l'espai, ja que són una imatge esquemàtica de la nostra realitat. Així, segons a quin gimnàs entrem, ens podem sentir com al mite de la caverna de Plató, on uns presoners encadenats dins d'una cova miraven les ombres projectades per altres homes. Aquestes ombres eren l'única referència que tenien de la realitat. Però el problema arribava quan sortien d'aquesta cova i no podien entendre el món. Els estudiants estan en aquesta mateixa cova o gimnàs, observant una representació de la realitat a través dels materials.

Cuando la gimnasia, realizada al principio en plena naturaleza, pasó a los campos de gimnasia situados en grandes explanadas o posteriormente a los “gimnasios” interiores, surgió la necesidad de imitar determinados elementos naturales. De esta forma, el plinto se asemeja a un pequeño promontorio, el mástil imita el tronco de un árbol, la barra fija a una rama, la colchoneta sustituye a la pradera, el caballo y el potro recuerdan perfectamente el cuerpo de un caballo, etc. (Blández, 2005, p. 24)

Els materials que predominen als gimnasos pertanyen a paisatges del passat que no tenen sentit pels estudiants del present. Per què seguim imitant models? Com podem canviar les nostres metodologies i organitzacions si la formació docent que rebem imita els models de l'escola? Inscrivint els estudiants en pràctiques contemporànies.

2.1.2.2. *Radiografi(art)-me*

Les radiografies que conformaven les figures de Melanix em remetien a aquella vitrina transparent que deixava veure les figures de l'Egolactante. Tots dos casos, la transparència i la radiografia, eren conceptes amb els quals jugava per tal de fer visible aquells models d'educació física que jo havia rebut com a estudiant. Aquesta radiografia em va fer prendre consciència de com **l'aprenentatge entorn de l'art contemporani** em va permetre replantejar quina havia de ser la finalitat de l'educació física i com podia deconstruir els models que, des de sempre, m'havien ensenyat i que encara ara s'estaven reproduint. Les interaccions entorn de l'art contemporani em permetien generar processos creatius, amb els quals gaudia i, ahora, em permetien desenvolupar un pensament crític i creatiu mitjançant formes distintes de mostrar la realitat que incorporava dins de les meves pràctiques professionals.

El fet que la meua experiència entorn de l'art contemporani sigui tan significativa em portava a qüestionar-me si també va ser un aspecte clau per desenvolupar els projectes vitals dels tres mestres entrevistats. En el cas de la BF, no va viure la metodologia d'aprendre entorn de l'art contemporani. L'EP la va viure des de 2n curs a l'assignatura de PCEII, fins al MEI. L'LN, només va viure la metodologia a segon curs, des de PCEII. En aquest cas, observem com dos dels tres entrevistats han viscut la metodologia d'aprendre entorn de l'art contemporani. A continuació, es mostren els comentaris que fan referència a aquest aspecte:

Jo crec que aquí tornem a lo d'abans: l'art contemporani no va ser sinó l'eina que ens va... bueno, l'eina no, el recurs que ens va facilitar la G. per ser sincer amb tu mateix. No ho sé... el fet de començar el relat autobiogràfic a partir de les obres artístiques... és com si anés junt, el fet de fer el relat a partir de l'art. Van agafats de la mà, penso jo. (...) Correcte, l'art contemporani com a tal era l'excusa, potser, per escriure. (EEP2)

Sí. A veure, relacions entre les assignatures... [pensa] depèn de quines. Però el tema de veure les coses d'una altra manera i aprendre a través de l'art d'una manera que mai no m'havia pensat... sí que va donar l'oportunitat de veure un altre model diferent als altres, als de sempre. (...) A veure, jo crec que l'educació no s'ha de basar en aprendre a través de l'art exclusivament però sí que és una bona manera d'aprendre coses que potser a través del llibre no es poden ensenyar. És una altra manera. És un recurs alternatiu. (ELN3)

Les veus evidencien com, tant per l'EP com per l'LN, l'art contemporani va ser un recurs distint que els va permetre experimentar noves possibilitats d'aprenentatge. Però per què jo no veig l'art contemporani només com a un recurs distint, sinó com a una eina que m'aporta préstecs de consciència que em permeten abordar pràctiques transdisciplinars des de l'àrea d'educació física? Per què, malgrat viure la mateixa metodologia, jo concebo l'art contemporani de forma distinta? Donar resposta a la pregunta implica buscar què em diferencia de l'EP i l'LN. Tal com hem evidenciat als antecedents de l'equip docent, en el moment en què ells van viure la metodologia, l'equip docent estava començant a treballar transdisciplinàrment amb l'assignatura de GHC. Això implica que la metodologia que vam viure des de 2n curs fins al MEI, la vam viure des d'una sola matèria (PCEII) i no vam experimentar la transdisciplinarietat des d'un model real. I és en aquest punt on em diferencio de la mostra. En finalitzar el MEI (2013), les matèries de PCEII i GHC van començar a treballar transdisciplinàrment. El 2014, aquest tipus de docència s'aborda dins del projecte de millora i innovació en la formació inicial de mestres (ARMIF)", del qual formo part com a personal de suport. La finalitat del projecte és obrir als futurs docents noves possibilitats en la seva pràctica escolar, ja que es basa en un model docent inter i transdisciplinar entre la pedagogia i les didàctiques específiques. Mitjançant aquest model, es mostra als futurs mestres que, tot i trobar-se davant un currículum fragmentat, poden cercar la interrelació de matèries per tal d'apropar-se als continguts curriculars des de la inter i transdisciplinarietat. La investigació realitzada per Farrero (2016, p. 509) sobre aquesta docència permet afirmar que el desenvolupament curricular que es produïa en el marc del treball inter i transdisciplinar entre matèries i entorn de l'art contemporani que es reflectia al relat autobiogràfic suposa la transformació i l'expansió dels continguts propis de cada àrea d'estudi. D'aquesta forma, els relats autobiogràfics deixen de ser propis de l'àrea de PCEII per desenvolupar-se en contínua interacció amb els continguts d'altres matèries com GHC, Didàctica de les Ciències Socials o Llengua i Literatura. El fet d'experimentar aquest model transdisciplinar com a personal de suport és una prova de com jo he estat molt més exposada a la metodologia d'aprendre entorn de l'art contemporani des de la transdisciplinarietat. Com hem vist en el capítol anterior, aquest aprenentatge em porta a seguir investigant sobre l'art i l'educació física, com una possibilitat de treballar inter i transdisciplinàrment des de l'àrea. És per aquest motiu que l'art contemporani, a diferència del que van viure l'EP i l'LN,

va ser important per acabar concretant el meu projecte vital, perquè va esdevenir, juntament amb el relat autobiogràfic, una eina que m'ha permès millorar la meva pràctica professional.

Sense les interaccions entorn de l'art contemporani ni els processos de reflexió que desenvolupava a partir d'aquest art, no hagués estat capaç d'analitzar críticament els models d'educació física que s'estaven aplicant tant a l'escola com a la universitat. Per aquest motiu, les reflexions que desenvolupava al **relat autobiogràfic** van ser clau per poder posar ordre i conceptualitzar totes aquelles experiències d'aprenentatge que vivia. De la mateixa manera, la BF, l'EP i l'LN coincideixen en el fet de com l'ús del relat autobiogràfic també els permetia posar ordre a totes les experiències que havien viscut per tal de poder-les conceptualitzar. Aquesta idea queda recollida en els següents fragments:

M'ha ajudat molt, l'aportació personal en mi ara, és que m'ha ajudat a fer net, a posar ordre, a conceptualitzar, a estructurar... (EBF1)

Quan el redactes i ets sincer, tens un document que et presenta a tu mateix i t'ajuda a prendre consciència de qui ets. I no reflexionar tan mentalment, sinó que el fet d'escriure ja és un procés més. A ordenar el caos. (...) Has de posar ordre. Això t'ajuda, a mi em va ajudar, però si t'ho prens amb aquesta intenció, si t'ho prens com un treball més que has de fer, doncs no... no et funcionarà. (EEP2)

I també... a posar ordre. És que mai no et pares. Mai no tens un moment, temps, com per posar-te a pensar en tot el que t'ha passat sobre la teva vida i, a sobre, escriure i reflexionar sobre allò. És l'única oportunitat que tens, el treball aquest. Realment és així. Sí que serveix per entendre una mica com ets. (ELN3)

Ordenar i conceptualitzar les experiències que viuen en formació els permet prendre consciència de la importància d'aquelles assignatures que els permetien **trencar amb els models** que tenien integrats. Aquest fet els permet evidenciar com a la universitat encara existeixen models que són una reproducció d'aquells que ells van viure com a alumnes. Prendre consciència de quins models estan vivint els porta a l'inconformisme, a no voler seguir els canons marcats, a tenir facilitat per sortir de la zona de confort. Aquest fet s'evidencia en els següents comentaris:

Nunca me atrajo la idea de reproducir los patrones pedagógicos que había vivido, ni tan sólo la idea de trabajar en un colegio. Entonces, ¿qué hacía allí? La contradicción me invadía pero se disipó durante el segundo año de carrera, en que la mayor parte de asignaturas nos obligaba a tomar conciencia de los patrones "normalizados" de desarrollo y las posibles alteraciones del mismo, así como la manera de abordarlos desde el entorno educativo. (RB1)

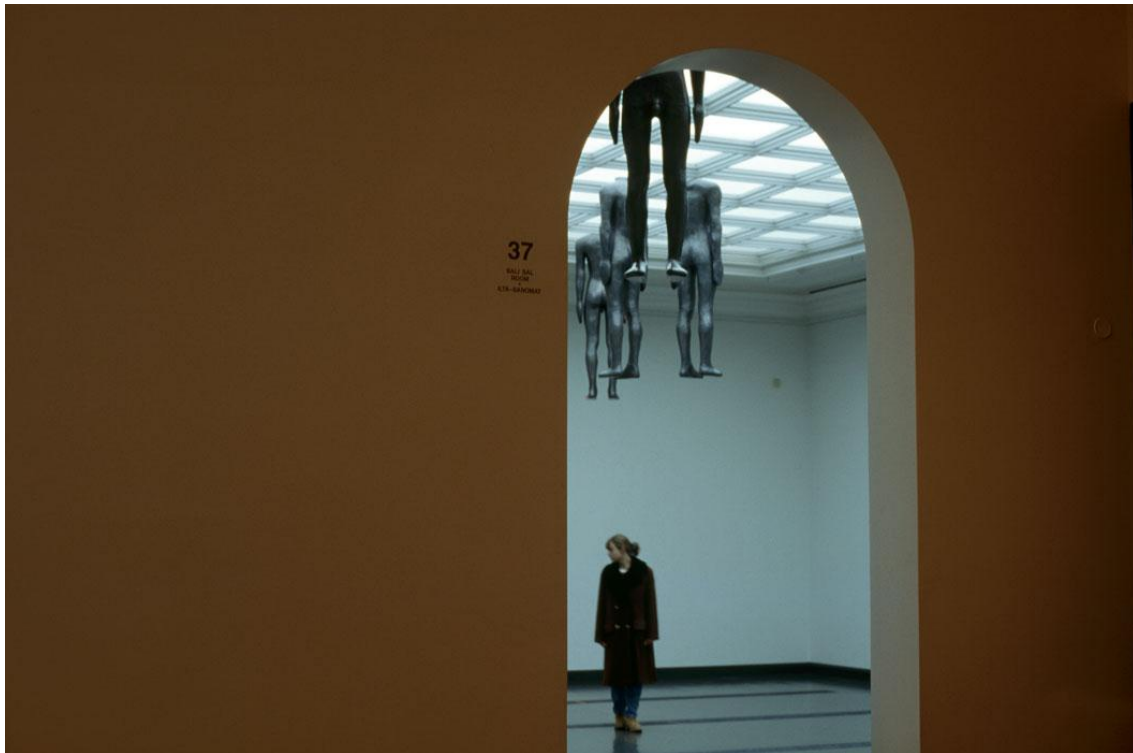
Durant aquests últims anys he tingut l'oportunitat de posar en crisi els models que havia rebut com a alumne i descobrir-ne de nous, ja sigui a la facultat o en les aules de les escoles en les quals he realitzat les pràctiques. Fins que, poc a poc, he anat agafant els trets que més m'han agradat dels uns i dels altres i he anat construint el meu propi model. (RE4)

Però el tema de veure les coses d'una altra manera i aprendre a través de l'art d'una manera que mai no m'havia pensat.... Sí que va donar l'oportunitat de veure un altre model diferent als altres, als de sempre. (ELN3)

En el meu cas, els processos d'introspecció que realitzava em permetien anar construint el meu propi model d'educació física, el qual volia que contrarestés amb tot allò que fins ara havia viscut i observat, és a dir, que fos distint, personalitzat, inclusivament i que tingués la creativitat com a base. No obstant això, malgrat tenir les idees clares, no sabia com les podia posar en pràctica. Va ser en aquest punt on l'obra de *Dervishes* em va permetre ser conscient de com tot el que estàvem treballant a la menció d'educació física es podia treballar de forma distinta, des d'una visió més creativa i inclusiva, més propera als interessos dels estudiants. L'obra m'obria un ventall de possibilitats per abordar el currículum d'educació física transversalment amb altres matèries. En resum, l'art em permetia donar resposta als models tradicionals que havia observat durant el Pràcticum i a la universitat.

Aquest procés reflexiu entorn dels models d'educació física va acabar conformant la base del meu projecte vital. Per aquest motiu, vaig iniciar una recerca d'investigacions i marcs teòrics que, contrastats amb la pràctica, em permetessin entendre en quines condicions havia connectat amb el meu projecte vital durant la formació inicial de mestres.

2.1.3. TERCER *ENCOUNTER*: TRANSgredint el pensament. Fase d'especificació



Imatge 40. Gormley, A. (1991). *Learning to think* [Escultura] . Font: extret de: <http://www.antonygormley.com/show/item-view/id/2159/type/past>

Todos los seres humanos tenemos cuerpo. Siempre. El que seamos seres corpóreos no es algo anecdótico o marginal, sino que nos constituye como personas. Somos seres humanos no a pesar de tener cuerpo, sino porque tenemos un cuerpo humano. Hemos dejado atrás, al menos en los discursos, las visiones dualistas en las que el cuerpo era considerado un lastre, algo secundario y supeditado a otras características más «sublimes».

(Martínez, 2013, p. 161)

De la sala fosca passem, travessant la segona cortina, a un nou espai expositiu plenament il·luminat. Els nostres ulls, acostumats a la foscor, miren instintivament cap al sostre. Per sorpresa, observem cinc escultures idèntiques de plom i amb forma humana que tenen el cos i el cap travessats pel sostre. Així com Oliver (1977) decideix penjar les figures del trespol, Gormley (1991), amb la seva obra *Learning to think* (1991) s'atreveix a transgredir les dimensions de la sala. L'artista crea les escultures buides per simbolitzar un recipient de memòries on habita la psique i, alhora, també com un lloc de transformació. La ment que falta a cadascun dels cossos es materialitza amb els nostres pensaments, de tal manera que el subjecte que pensa no és l'estàtua, però sí una representació de la nostra pròpia

autoreflexió. Quina forma tinc jo de representar la meua autoreflexió? Des que vaig iniciar la carrera, utilitzo el relat autobiogràfic com a instrument que em permet comunicar narrativament els processos de canvis de la meua identitat. Escriure m'obliga a parar, a interrompre el ritme accelerat del dia a dia, per tal d'iniciar un procés **d'autoreflexió i autoconsciència**. L'autoreflexió és un acte carregat de reflexivitat, un treball constant d'elaboració que pot modificar i "resignificar" el sentit dels esdeveniments del passat en relació amb les circumstàncies del temps present o de les expectatives sobre el futur (Aceves, 2001). Aquesta narrativa em permetia reflexionar entorn de **la meua identitat personal i professional**, de tal forma que em remuntava a les experiències que havia viscut durant la formació, per tal de poder detectar aquells *encounters* que em van permetre trencar amb les nocions que tenia preconcebudes sobre l'educació i el món. Aquest fet coincideix amb les veus dels tres mestres entrevistats, els quals evidencien com reflexionar a través del relat autobiogràfic els facilitava reflexionar entorn de la identitat tant personal com professional, la qual cosa els permetia ser més autorreflexius i autoconscients de qui eren. Aquesta idea es mostra en els següents comentaris:

Cierto es que a partir de la narración reflexiva que aúna mi formación académica, mis vivencias personales y mi actitud ante ellas, me redescubro y puedo entonces interpretar aquellas acciones y decisiones que, quizás en su momento, se vivían con dificultad o sinsentido. (RB1)

El hecho de centrarnos en relatos sobre nosotros nos ayuda a conocernos un poco más y profundizar en la dimensión social de la identidad. (RB8)

Entenc els treballs d'Història de Vida com un procés reflexiu i propioceptiu que ens permet analitzar com som nosaltres i els nostres aprenentatges (ja siguin a la facultat o en el nostre entorn del dia a dia, present i/o passat) per tal de posar-los en crisi i generar-ne de nous i, d'aquesta manera, millorar el nostre jo com a mestre. Reflexionar per escriure la història de vida és el nexa que uneix la meua vida laboral amb la formació universitària i, ara també, amb el treball de final de grau. (RE3)

Durant la carrera hem descobert aquest mètode per construir la nostra identitat personal i professional. Es tracta d'un text autobiogràfic que ens permet ser conscients del procés de formació i, alhora, ens ajuda a obrir noves mirades amb les quals podem fer nous aprenentatges. (RE3)

La història de vida, mira... del present tampoc no et fa reflexionar molt perquè és el que estàs vivint, no? Però, sobretot, et fa reflexionar de per què coses del passat t'han pogut influir o com t'han pogut influir en el que ets ara. Llavors a partir d'aquesta història vaig entendre moltes coses de mi, sobre com era. "Per què sóc així?" Potser quan era petita em van passar

unes coses a l'escola que t'afecten d'una manera o d'una altra. I tens un caràcter o un altre depèn de les vivències. A mi, sobretot l'escola, sí que em va marcar molt en aquest sentit. En resum, per reflexionar sobre el meu passat i com m'ha afectat en el que sóc ara. (ELN3)

En el meu cas, l'anàlisi de les meves experiències em permetia ser conscient de com els *encounters* més importants eren producte de situacions i experiències en les quals, directament o indirectament, participava i interactuava amb els altres. Així m'identifico amb les figures de Gormley, incapaces de construir-se a si mateixes, que necessiten construir-se i reconstruir-se amb els altres. Durant la meua formació, un dels espais més significatius que m'ha permès crear coneixement i desenvolupar la **competència d'aprendre a aprendre** a partir de la interacció amb els altres ha estat l'**espai híbrid**. Els qui hi participàvem, compartíem i construïem experiències i coneixement que sovint alteraven la meua forma d'entendre i posicionar-me en tot el que succeïa al meu entorn. Un exemple d'aquest fet el reflecteixo al relat autobiogràfic que vaig elaborar durant el Pràcticum II del tercer curs. En aquest Pràcticum, realitzàvem un assessorament setmanal organitzat com a espai híbrid, on participen els tutors de l'escola i de la universitat. Al relat autobiogràfic evidencio la importància d'aquelles sessions per al meu procés d'aprenentatge:

També hem treballat cooperativament a les reunions de formació dels divendres. Aquestes reunions ens serveixen per trencar la dicotomia entre la universitat i les pràctiques, entre els continguts teòrics i pràctics. En aquests espais, nosaltres exposem les experiències que hem viscut a les aules i que considerem que és important comentar. Anem amb una idea prèvia, la qual es modifica quan la compartim amb els companys i tutors, ja que donen la seva opinió sobre el que s'ha exposat i, a partir de la conversa, vas reflexionant i modificant aquelles idees prèvies que teníem al principi. Estímul, conversa, comprensió... goig intel·lectual o formació? A vegades, en sortir de les classes del divendres, comentàvem que sortíem amb sensacions diferents cada dia: angoixats, il·lusionats, cansats, enèrgics... Per tant, comencem amb un estat inicial i acabem amb un altre diferent... Això no és més que el procés. A les classes de formació fem procés i la comprensió i/o reflexió que fem d'aquest procés fa que acabem sortint de la sala amb una sensació o una altra.

Fragment relat autobiogràfic, 2011

Els casos de la BF, l'EP i l'LN coincideixen en el fet que el context de pràctiques que van elegir no els permetia fer processos d'aprenentatge, ja fos pels tutors de l'escola o per la gestió de les pràctiques que es feia des de la facultat. Independentment de les excepcionalitats de cadascun dels casos, ens interessa veure com, malgrat trobar-se barreres en els contextos de pràctiques, tenen la competència **d'aprendre a aprendre**, entesa com "la capacitat de realitzar aprenentatges significatius per si sols en

situacions i circumstàncies diferents” (Coll, 1994, p. 9). Malgrat que les circumstàncies que van viure eren desfavorables, van ser capaços de buscar on podien aprendre positivament:

De fet, m'estimo molt més haver passat per aquesta escola que no arribar a una escola súper guai, moderna, que no m'hagués posat en entredit amb jo mateixa. No hagués pogut créixer. De fet, també a la tesi surt: el meu concepte d'aprenentatge és la superació interna del conflicte, sinó no hi ha aprenentatge real. No se't mou res a dintre. T'has d'enfadar una mica per després, aquesta energia dirigir-la en positiu i tal. Però passa el mateix a nivell personal, a nivell familiar, a nivell de parella.... Jo crec que sí. És viure en positiu aquest mini enfado que et provoca la frustració que tu tens una expectativa i que la realitat és una altra. Però això és viure i aprendre. No passa res. (EBF1)

Aprendí con mucho respeto todo lo que pude y ofrecí todo lo que sabía, dentro de lo que la estructura permitía y más aun estando tan sólo como alumna de prácticas. Decidí claramente que un colegio, al menos en aquél momento, no era lo mío. (RB2)

Si tu vas a un context de pràctiques i veus que el que estàs fent allà no t'aporta res de nou, doncs el que pots aprendre és que allò no t'aporta res de nou. Però prendre'n consciència! No quedar-te de braços creuats, que passin els dies i al final dir: “És que no he aportat res nou”. “Bueno, i tu, has fet alguna cosa per aportar algo nou?” Saps? O sigui, aquests dies que has estat aquí, quin profit els hi treus? Potser t'estan donant l'exemple del que a tu no t'agrada fer, però això no deixa de ser un aprenentatge. (EEP2)

A la primera escola, encara que va ser una mala experiència, també aprens amb un altre profe o amb el d'educació física veient com tractava els nens. O a tercer, sobretot també, em vaig trobar una persona que, a part de ser tutora, tenia quasi la meua edat i connectàvem molt. Aprens estratègies, dius: “Mira, quan els nens es porten d'aquesta manera utilitza això, i quan es porten així això altre...”. Aprens de tothom. (ELN3)

Tal com s'evidencia al primer bloc de la tesi, és important elegir bons models de pràctiques perquè l'estudiant pugui millorar la seva pràctica professional (Korthagen, Loughran i Russell, 2006). Evidentment, és difícil poder controlar la qualitat dels contextos escolars on els estudiants realitzen les pràctiques a les escoles. Per aquest motiu, els entrevistats valoren les pràctiques escolars que els permetien reflexionar per tal de prendre consciència dels models que estan vivint. La competència d'aprendre a aprendre requereix un procés de reflexió per tal d'avaluar i modificar els propis esquemes del coneixement (Gagné i Dick, 1983, p. 261-295). En aquest sentit, tant per la BF com l'EP o l'LN, el fet d'elaborar reflexions sobre els seus processos d'aprenentatge durant les pràctiques a les escoles els permetia prendre consciència de com s'anava formant el seu model docent i, alhora, com aquest

procés influenciava la construcció de la seva identitat personal i professional. La importància de realitzar unes **pràctiques escolars reflexives** queda evidenciada en els següents comentaris:

Aquel prácticum fue decisivo para saber que necesitaba seguir formándome en una línea diferente, encontrar aire fresco en otras titulaciones universitarias y crecer como persona para construir mi identidad profesional. Me parecía que el magisterio se quedaba muy corto y justo solo alcanzaba a entrever la inmensidad que me quedaba por conocer. (RB2)

Per acabar, he de dir que tenir l'experiència d'haver realitzat les pràctiques a l'Escola P. i tot el que això ha comportat, tot el que hi he pogut viure i experimentar, així com els nous coneixements que he adquirit, m'han portat a continuar modificant el meu jo com a mestre i seguir endavant i amb entusiasme el Grau en Educació Primària per tal de treure la millor versió de mi mateix com a mestre. (RE2)

M'ha ajudat molt el fet d'anar escrivint un diari de pràctiques sobre el que feia cada divendres al centre, m'he pogut autoavaluar sobre el que ja sabia i la manera com ho aplicava a l'escola i sobre el que aprenia, que era molt. Sobretot estar a l'aula amb mestres, cadascun diferent, amb la seva pròpia metodologia i estratègies, la manera de tractar amb els alumnes, el rol que desenvolupava davant d'ells, , etc. (RL1)

Coincidint amb les veus dels mestres, en el meu cas les **pràctiques més significatives també van ser les que incorporaven la reflexió**, però sobretot les que es desenvolupaven a través de la participació als espais híbrids. L'espai híbrid és un potenciador i generador de formació per desenvolupar processos de canvi i millora a aquelles persones que hi participen activament (Betrián, 2012). Els espais híbrids els vaig viure tant des del Pràcticum com durant l'elaboració del TFG i màster. Aquests treballs eren una oportunitat per compartir els processos d'aprenentatge que desenvolupava a l'escola i a la universitat, així com una oportunitat per compartir el meu projecte vital amb els companys i l'equip docent, la qual cosa em donava altres perspectives de com podia seguir desenvolupant-lo. La participació als espais híbrids comporta una relació de retroalimentació i col·laboració (Betrián, 2013) que facilita generar processos significatius. Aquests espais eren una oportunitat per ser generosos amb el coneixement, per compartir aprenentatges i generar-ne de nous.

L'LN i la BF no van viure espais híbrids durant la seva formació. En canvi, l'EP va compartir els espais híbrids amb les investigadores d'aquesta tesi. El següent fragment evidencia com els espais híbrids van ser importants per a l'EP:

El treball conjunt al llarg dels primers passos de creació junt amb les meves companyes als anomenats espais híbrids (on compartíem taula amb professors de la universitat, alumnes de màsters i doctorat) encara m'ha ajudat més a obrir noves mirades. Al llarg de l'elaboració

d'aquest treball, hem pogut compartir les nostres experiències en els espais híbrids que, tal com diu Zeichner (2010), ens han portat a desenvolupar processos de reflexió entre diferents persones per tal de comprendre, aprendre i prendre decisions per a la millora dels processos d'ensenyament i aprenentatge, de manera igualitària i dialèctica entre el coneixement acadèmic i pràctic per donar suport a l'aprenentatge dels mestres en formació. Aquestes sessions de formació amb absència de jerarquies i veus directives s'han convertit en el nostre mètode més actiu per fer emergir les nostres inquietuds. A més a més, la diversitat i heterogeneïtat entre nosaltres ha fet que ens enriqueixim els uns als altres de coneixements i experiències que no haguéssim conegut sense aquests espais híbrids. (REP3)

Malgrat que l'LN i la BF no hagin participat en aquests espais, valoren la importància de compartir el seu projecte vital amb persones que no formen part de l'àmbit educatiu. Aquesta idea s'evidencia en els següents comentaris:

Tu vas triant les persones que et poden acompanyar en un punt. Lo important és també vincular-te a moltes persones. Jo crec que lo més important que treus de les formacions dels estudis i tot són les vinculacions. I és això, les vinculacions. Amb les vinculacions tu vas compartint petites parts, no tot, amb una altra persona. Perquè és com farragós que et vinculis molt només a una persona. Vas compartint trossets i, a vegades, aquelles persones ni ho saben, no se n'adonen. (...) De fet, no he compartit amb ningú de l'àmbit educatiu, en absolut. Sóc una híbrida total, jo. Però gent que ha tingut barreges al seu àmbit o que provenen també d'àmbits diferents, sí. És que jo crec que s'ha de ser més heterogeni o més eclèctic a les formacions. (EBF1)

Aquí a l'aula crec que tenen un exemplar del meu treball final de màster. A més, també crec que se l'han llegit dos o tres professores d'institut... Sí, l'he anat compartint. A la gent que li ensenyava el treball, pues ja parlava de projecte vital... perquè, clar, el treball final de màster ja està redactat com una història de vida.³¹ (...) El Xavi, per exemple, la seva família, la meua família, alguns amics... sí, i tant. Per mi és important. Sovint em feia replantejar coses de la meua vida, agafar un camí o un altre... sí. (EEP2)

Sí, jo sóc molt d'explicar els meus sentiments. Per això m'agrada molt escriure i fer treballs sobre mi. Bueno, sobre mi, sobre el que penso i això. Llavors també, una altra cosa és: necessito explicar a algú el que em passa. Jo no em podria quedar amb mi, no ho sé, si he estat malament, si m'he enfadat amb algú, jo no seria capaç de no explicar-ho a ningú. Jo ho

³¹ En els fragments de relats autobiogràfics incorporats al llarg de la tesi, es fa referència al concepte d'*història de vida* en lloc de *relat autobiogràfic*. Tal com hem mencionat al primer bloc de la tesi, justifiquem aquest fet perquè aquest concepte va evolucionar al llarg de la carrera i en l'exposició es mantenen els escrits originals realitzats pels entrevistats.

necesito treure, que m'aconsellin i que em diguin: "Mira, això està bé. Aquí hauries de fer això i aquí allò". Jo després ja faré el que em sembli. Però, no ho sé, un consell, una mà... No ho sé... aquesta gent que s'ho queda tot per ells i no expliquen res a ningú, no sé com poden viure. Però sí, amb la família, els amics i ara amb qui més comparteixo moments és amb la M., que, a part de ser la jefa, és una amiga. (ELN3)

Tal com s'evidencia en els comentaris, la majoria de les persones amb qui comparteixen el seu projecte vital no formen part de l'àmbit educatiu, sinó que provenen d'altres camps professionals. Compartir amb altres persones el seu projecte vital és una oportunitat per vincular-se als altres i per obrir-se a noves perspectives que els aporten nous rumbos al seu projecte vital personal i professional. En aquest sentit, valorem els espais híbrids com una possibilitat d'aportar a la formació inicial de mestres un espai on compartir i generar aprenentatges amb persones que formin part de disciplines distintes. Segons D'Angelo (2006):

Los proyectos de vida no se construyen sin una referencia directa a lo ya producido por otros y al pensamiento cristalizado; pero tampoco sin un proceso de intercambio, de comunicación y diálogo, en el cual se construyen el nuevo conocimiento y las orientaciones vitales de la persona, aún cuando este proceso de comunicación se pueda realizar directamente o mediado, en formas diferentes. (p. 6)

En relació amb el que ens diu l'autor, els espais híbrids van significar per a mi una oportunitat per generar un aprenentatge on el diàleg era una condició indispensable pel coneixement, un instrument que implicava una postura crítica i una preocupació cap als raonaments que exposaven els diferents subjectes que hi participaven.

Entendre el nostre projecte vital com una construcció amb *altres* ens permet fer una relectura de les escultures de Gormley. L'espai interior del cos és una habitació ocupada pels nostres pensaments, la nostra participació en aquest espai és el que compensa la pèrdua de la ment. Per tant, només amb la presència de *l'altre* podem "resignificar" l'obra des de diverses experiències. És una metàfora que ens permet mostrar el nostre jo plural (Paz, 1981), allò que ens fa únics en la diversitat. Aquesta pluralitat és la que jo vaig viure a partir dels espais híbrids, però també a través de les interaccions que establíem entorn de l'art contemporani i, alhora, amb els relats autobiogràfics, a partir dels quals prenia consciència de com el meu aprenentatge s'havia generat gràcies a la interacció amb els altres. Farrero (2016) ens evidencia com els espais híbrids han d'estar en constant dinàmica amb processos de metacosciença que es produeixen a través del relat autobiogràfic i l'art contemporani. En el meu cas, el trinomi *relat autobiogràfic-art-espai híbrid* em permetia generar processos d'aprenentatge cada cop més reflexius i creatius:

Un dels pilars bàsics d'aquesta assignatura ha sigut aprendre a través de l'art. Amb aquest treball, he après a apropar-me a creacions artístiques, a establir connexions, a projectar emocions i sensacions... L'art m'ha servit com a mitjà d'expressió, reflexió, experimentació i representació. A més, amb aquest treball de l'art també he desenvolupat la imaginació i la creativitat. Només cal comparar el disseny i contingut d'aquest treball i el treball grupal amb els altres treballs anteriors d'altres assignatures. Inconscientment, he aplicat l'art als meus treballs i he fet que així siguin més motivadors de realitzar per mi.

Fragment relat autobiogràfic, 2010

Ara que reviso el procés que he fet, tinc la sensació d'haver despertat una actitud que feia temps que dormia: voler fer sempre un pas més, ser inconformista i, al mateix temps, ser creativa. És com si en algun moment de la meua vida hagués abandonat la meua capacitat crítica i, inconscientment, hagués acceptat ser un producte més de la societat.

Fragment relat autobiogràfic, 2012

Per quina raó l'equip docent va decidir aplicar aquest trinomi? Tal com s'exposa a l'article "*Artistry*" *en formación de maestros y la docencia como arte*, el relat autobiogràfic va ser plantejat en relació amb el concepte d'*Artistry* (Eisner, 2003), entès com a aquelles qualitats que els professors podem aprendre de les arts i que, en incorporar-les a la docència, ajuden a millorar-la. Partint d'aquest concepte, l'equip docent planteja el relat autobiogràfic i l'espai híbrid per millorar el que fem i per generar processos creatius que ens permetin desenvolupar la nostra docència com a art. Aquestes condicions que em va facilitar l'equip docent són les que em van permetre desenvolupar les característiques pròpies d'una persona reflexivo-creativa i crítica. Segons D'Angelo (2002), les persones reflexivo-creatives i crítiques tenen més facilitat per connectar amb el seu projecte vital. Es caracteritzen per l'autoreflexió, l'autodirecció personal, l'autonomia i l'autodeterminació, l'autoregulació i l'autoconsciència, juntament amb les actituds d'obertura intel·lectual, responsabilitat i sinceritat (Dewey, 1989). Segons D'Angelo (1999), la formació de persones reflexives i creatives és un punt important per desenvolupar projectes de vida eficients i alhora que estiguin caracteritzats per l'autenticitat, l'autoexpressió i l'autoacceptació dels propis errors i defectes. A través dels processos d'autoreflexió, he pogut evidenciar com, al llarg de la meua formació, el relat autobiogràfic, l'art contemporani i l'espai híbrid han estat claus per tal de desenvolupar aquestes actituds. Quines condicions s'han donat durant la meua formació i la dels mestres entrevistats que ens han permès desenvolupar cadascuna de les característiques pròpies de les persones reflexivo-creatives i crítiques?

2.1.3.1. *Formant-nos com a professionals reflexivo-creatius i crítics*

Que Gormley hagi decidit instal·lar les escultures en una superfície diferent a la que es desplacen els espectadors no és purament qüestió d'estètica. L'artista crea una distància entre jo i l'obra que inicia un joc per descobrir què és allò que l'artista vol corporitzar. Sovint necessitem una distància, una pausa, per tal de posar nom a les nostres experiències. Indirectament, l'artista ens regala aquest espai per endinsar-nos en una autoreflexió sobre nosaltres mateixos. És gràcies a aquest joc que ens proposa que m'adono que, al llarg de la meva formació, l'equip docent també ens creava condicions per a l'autoreflexió. Aquestes condicions les creaven a través dels diàlegs que establíem durant les classes i, posteriorment, a través de l'escriptura reflexiva. Aquest fet ens obligava a iniciar un exercici introspectiu que requeria escriure des de la **sinceritat**, per tal de mostrar i prendre consciència dels nostres punts forts i capacitats, així com dels nostres errors i defectes i, alhora, poder millorar la nostra pràctica professional. Ortega i Gasset (1962) també valora la sinceritat amb un mateix i amb les circumstàncies en què viu com un dels punts clau per desenvolupar el nostre projecte vital. Les veus de la BF, l'EP i l'LN també reafirmen la importància de **la sinceritat** durant els processos d'autoreflexió que narraven al seu relat autobiogràfic, per tal que l'escriptura realment sigui significativa i permeti la millora de la seva pràctica professional. En els següents comentaris s'evidencia aquesta idea:

Em va ajudar perquè jo la tesi la tenia aturada per un tema metodològic, perquè una vegada més em deien: “No siguis ruc, tens els textos validats, passa'ls i ja està. Tanta tonteria amb la tesi, acaba-la ja, si ja ho tens tot fet.” I jo: “No puc”. Perquè a mi, la tesi, no em dona de menjar. Jo la tesi la faig per a mi. Llavors, faig un canvi de direcció, torno a la facultat i parlo amb G.: “I com tens la tesi?”, i jo: “Em passa això”. I, al final, jo vaig dir que no podia fer una tesi quantitativa, ni triangulació metodològica que és lo que més o menys... no em sento a gust treballant amb les famílies, treballant segons com... no... Quantitatiu, ho faig per als altres i no per a mi. I jo no faig les coses per als altres. Llavors, a partir d'això em vaig començar a vincular més a la realitat educativa, que ja m'havia format a antropologia, com a mètodes de recerca, però lligar-ho a l'educació, a buscar tot el que és el relat autobiogràfic vinculat als mestres i això. A partir d'aquí, començo a construir algo que és molt recent, el que sí que ha sigut el detonant. (EBF1)

(...) Jo crec que ser sincer. A l'hora d'escriure el relat autobiogràfic no pensava amb què he de posar per aprovar, sinó que m'ho vaig prendre com un exercici, com una oportunitat per: “Anem a veure qui sóc”. (...) Jo escrivia el que sentia en aquell moment i el que aprenia i, evidentment, sí que ho citava i ho relacionava amb autors, perquè era un treball, però era com jo m'estava veient a mi mateix, no com volia que em veiessin. Llavors va ser l'oportunitat

de veure'm a mi mateix com una altra persona. Va ser com mirar-te al mirall, de dir: "I, ara, em lleigeixo tot el que he posat i m'estic coneixent a mi mateix", perquè una cosa és la percepció que tens tu mateix de tu i l'altra és quan tot això ho plasmes i ho tornes a llegir. (EEP2)

A mi m'agrada molt escriure i m'agrada escriure, sobretot... doncs no ho sé... Són moments, no? Tens un dia i et ve de gust explicar el que t'està passant o el que t'ha passat durant tres mesos que no has escrit. Però quan ho escric, no ho escric tal qual, a mi m'agrada escriure historietes... No ho sé... El que em passa pel cap en aquell moment, doncs a nivell d'historieta o reflexió personal i m'ho guardo. I, pues, no ho sé... Tinc moltes, moltes, moltes coses escrites de moments importants de la meua vida. Sí, m'agrada reflexionar. Com que tampoc t'ho demana ningú... si no ho fas per a tu... (ELN3)

A vegades trobo a faltar, sobretot a aquestes assignatures que hi ha tanta gent, treballar una mica sobre tu, sobre un mateix. No ho sé... A vegades necessites explicar una mica com et sents, què t'agrada... Perquè hi ha moltes persones que sí que són participatives a l'aula o que donen la seva opinió. (ELN3)

La veu dels mestres ens mostra com es pot reflexionar sense estar vinculats a cap avaluació externa quan el procés és autèntic, únic i irrepetible. Una avaluació externa implica estar preocupats per allò que s'espera de nosaltres, més que per la millora de la nostra pràctica professional (Farrero, 2016). El fet que tots tres siguin sincers, facilita que focalitzin els seus processos d'aprenentatge cap a la pròpia autorealització i no cap a una avaluació externa, la qual cosa facilita que el desenvolupament dels seus projectes vitals es caracteritzi per l'autenticitat. Segons Yepes (1997):

La realización de los proyectos vitales es el escenario de la autenticidad. Si estos responden al fondo de la vida, a las aspiraciones que uno verdaderamente tiene, entonces hay conexión entre lo que somos y lo que deseamos ser, y entre lo que proyectamos ser y lo que realmente llegamos a ser. (p. 89)

L'autenticitat també es mostra als relats autobiogràfics de cadascun dels entrevistats, els quals tenen la capacitat de **transferir els aprenentatges cap al desenvolupament del seu projecte vital**. Aquesta idea s'evidencia en els següents comentaris:

Llavors, a partir d'això, em vaig començar a vincular més a la realitat educativa, que ja m'havia format a antropologia, com a mètodes de recerca, però lligar-ho a l'educació, a buscar tot el que és el relat autobiogràfic vinculat als mestres i això. (...) Però la professió de mestre i qualsevol altra professió que sigui l'acompanyament a l'altre, és a dir, de caire

humanístic. De fet, en una de les reflexions de la tesi al final és... Aquesta tesi no és més que una forma d'enriquir l'àrea professional a través del creixement personal, estiguis on estiguis. Per tant sí que és essencial relacionar-ho amb tu, i el relat t'ho permet fer. (EBF1)

Clar, però llavors tens l'oportunitat de fer això amb el relat autobiogràfic. Que és el que vaig fer jo. És una oportunitat que se't presenta de relacionar el que estàs estudiant amb el que a tu t'agrada. Llavors, si la gent ho fa o no ho fa, ja depèn d'ell. (EEP2)

Moltes coses del que vaig aprendre les relaciono amb la meva feina. (...) Sempre, crec, m'ha sigut fàcil això... Sinó, clar... per què aprenem? Tot el que aprenc ho intento aplicar a la meva feina o al meu projecte vital en aquest cas [riu]. (ELN3)

Eisner (2002) conceptualitza aquest fet com a transferència distal, la qual “permete a los estudiantes ver conexiones en ámbitos que aparentemente distan bastante del campo en el que ocurrió el aprendizaje original” (p. 52). Segons Assmann (1998), no existeixen processos autèntics de coneixement sense connexió amb les expectatives i la vida dels aprenents.

Escriure per a la millora de la pròpia pràctica professional, des de la sinceritat i l'autenticitat, permet desenvolupar processos de metacsciència, és a dir, “la consciència de ser conscient o la consciència de la actividad mental” (Cerezo, 2001, p. 88). En el meu cas, és a través del relat autobiogràfic on verificava aquests processos, els quals em permetien donar significat a les experiències i ser més autoconscient, ja que era a través de les paraules que podia donar sentit a allò que em passava (Larrosa, 2002). Segons el filòsof Husserl (1997), l'autoreflexió és una exposició de les capacitats humanes que possibiliten el coneixement i que converteixen l'ésser humà en un subjecte racional que s'enfronta al món per tal de comprendre'l. Comprendre's a un mateix és necessari per tal que puguem desenvolupar l'autodirecció personal i ser lliures d'acció i pensament, la qual cosa ens permet poder establir uns objectius personals i professionals que a la llarga ens permetran posar en pràctica el nostre projecte vital. **L'autodirecció** és la projecció i la realització personal i social per formar persones capaces d'afrontar canvis davant allò inesperat, amb sensibilitat per valorar el passat, viure el present i projectar el futur (D'Angelo, 2002). L'autodirecció personal es relaciona amb l'actitud de **responsabilitat** (Dewey, 1989), ja que l'autodirecció implica l'acceptació que, a mesura que hem de prendre decisions, la nostra responsabilitat cada cop és major (Brockett i Hiemstra, 1993). En el meu cas, al diari de reflexions mostro un exemple de com les experiències de formació que visc a la universitat em permeten centrar les reflexions sobre el meu futur:

Participar com a personal de suport amb l'equip docent de la universitat ha sigut important a l'hora de veure què és el que realment vull fer. A les coordinacions ens trobem per coordinar les diverses assignatures i fem un treball transversal a través de l'art contemporani. Quan

participo en aquestes trobades, m'adono de com jo, des de l'especialitat d'educació física, també podria participar en la coordinació per tal de planificar els continguts des d'una vessant creativa i inter i transdisciplinar. Per un cantó, prendre consciència d'això em frustra perquè m'adono de com la formació que jo he rebut segueix estancada en models que fragmenten el coneixement. Per altra banda, he trobat la motivació per formar-me com a professora d'educació física per tal de mostrar com aquesta matèria es pot aprendre de formes distintes. Per aquest motiu, el que ara vull fer és seguir investigant dins del món de l'educació física i, alhora, aprendre de diferents contextos escolars i universitaris que em permetin millorar la meva pràctica professional.

Diari de reflexions 2014

Segons Nietzsche (1990 citat a Àvila, 2004, p. 13), els projectes de vida són mutables, incerts i guien les nostres formes d'actuar en situacions diverses. D'aquesta forma, no podem parlar de projectes vitals acabats i inamovibles, sinó que, segons el mateix autor, hem d'aprendre a navegar per l'oceà d'incerteses que caracteritza la vida. La incertesa ha estat molt present al llarg de la meua formació. En vaig començar a ser conscient a segon, des de la matèria de PCEII, quan treballàvem Morin (1999), qui exposa que un dels sabers necessaris per l'educació del futur és saber afrontar les incerteses. No el treballàvem només a nivell teòric, sinó que ho vivíem a través de diferents experiències. En comparació amb altres matèries on el primer dia ja sabies què aprendries, com ho faries i com t'avaluarien, en aquesta matèria, des del primer moment, vivíem la incertesa del coneixement no donat. D'aquesta forma, passàvem d'allò previsible a allò inesperat. La professora escoltava les nostres veus i gestionava la incertesa a través del mètode com a estratègia per tal d'ajudar-nos a establir relacions entre les experiències i els continguts que anaven emergint a l'aula. Morin (2006, p. 18) defineix el mètode com a estratègia "como camino, como ensayo estrategia y estrategia 'para' y 'del' pensamiento. El método como actividad pensante del sujeto viviente, no abstracto. Un sujeto capaz de aprender, inventar y crear 'en' y 'durante' el camino." D'aquesta forma, des de l'avaluació de l'assignatura es donava més importància al procés que al resultat final, la qual cosa implicava entendre que el coneixement estava en constant canvi i progrés.

Quan ens trobem amb models que ens fan viure la incertesa, sovint ens estan invitant a **sortir de la nostra zona de confort**. Aquesta zona és un espai, no necessàriament físic, on ens sentim còmodes, segurs, confortables (Regent, 2011). La meua zona de confort, al llarg de l'etapa d'escolarització, van ser els models que obeïa dels meus mestres, els quals em creaven tranquil·litat perquè sabia que estava

complint amb les normes i això significava que el sistema em recompensaria positivament. Aquests models ens converteixen en cossos dòcils (Foucault, 1998), un cos que fàcilment obeeix i se sotmet.

El cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone. Una "anatomía política", que es igualmente una "mecánica del poder" está naciendo; define cómo se puede hacer presa en el cuerpo de los demás, no simplemente para que ellos hagan lo que se desea, sino para que operen como quiere, con las técnicas, según la rapidez y la eficacia que se determina. La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos "dóciles". (p. 141)

Així com feia Gormley, les seves figures són una representació d'aquests cossos dòcils, sotmesos pels nostres pensaments. Sóc jo només quan penso, sóc una altra quan permeto que altres col·loquin les seves idees en lloc de les meves. (Cruz, 2005)

Sortir de la zona de confort no és fàcil perquè ens sentim insegurs i vivim la incertesa, ja que ens estan qüestionant l'únic model que consideràvem vàlid. Per sort, hi ha professors **mediadors** que ens creen condicions d'aprenentatge i que ens provoquen per sortir de la zona de confort per tal que, com a futurs mestres, puguem crear un model propi que sigui coherent amb qui som realment i no amb el que se'ns imposa des de l'exterior. Segons Meléndez i Fernández (2009), juntament amb D'Angelo (2002), el mestre com a mediador pot influir en la formació integral dels estudiants i la formació dels seus projectes de vida a través de bastides (Bruner, 1999) que es graduen i es retiren progressivament per tal que la persona pugui esdevenir cada cop més autònoma. El rol de mediador que desenvolupava l'equip docent em va permetre tenir un assessorament del meu procés d'aprenentatge, la qual cosa va estimular la meua capacitat d'adquirir coneixement, d'aprendre a aprendre i, alhora, em va servir per promoure la creació de paradigmes propis. La mediació per part del docent em donava la responsabilitat de decidir sobre el meu propi aprenentatge i em permetia desenvolupar l'autodeterminació per actuar en consonància amb el que sentia i el que pensava, i prendre la responsabilitat sobre el meu propi procés d'aprenentatge.

Les veus de la BF, l'EP i l'LN també mencionen la importància que va tenir per la construcció del seu projecte vital aquell professorat que tenia capacitat per fer de mediador dels seus processos d'aprenentatge. Els tres mestres coincideixen amb les característiques que Robinson (2013) descriu dels mentors, les quals destaca com a punts clau a l'hora de trobar el nostre *element* i, en conseqüència, el nostre projecte vital. Des de l'àmbit educatiu, els mentors serien els professors, que desenvolupen un rol de mediador per tal d'acompanyar el procés de l'estudiant.

Segons Robinson (2013), existeixen quatre funcions dels mentors, que coincideixen amb el que les veus de la BF, l'EP i l'LN exposen sobre el professorat. Una de les quatre funcions dels mentors és

facilitar (Robinson, 2013), per tal de poder oferir consells i tècniques i estar disposats a ajudar-nos a aprendre dels nostres errors per així poder ajudar-nos a desenvolupar el nostre projecte vital. Les veus dels entrevistats estan en consonància amb aquesta funció i destaquen algunes de les característiques que Chaves i Gutierrez (2008) diuen que ha de tenir un bon mediador: accessible, flexible, sincer, espontani, amb una actitud oberta i, principalment, ha de tenir la capacitat d'empatia, és a dir, comprendre les necessitats i interessos dels altres. Aquest fet s'evidencia en els següents comentaris:

I que tingui capacitat de fer de mediador, i no de generador de coneixement. I que també tingui en compte el context del nen. És a dir, que estigui connectat amb si mateix per poder connectar amb el nen i el seu context. Que el respecti, que l'acompanyi i, a partir d'aquí, que delegui... Que no creï dependència. (EBF1)

També que acompanyi l'alumne en el seu aprenentatge, saps? Que s'interessi pel procés de l'alumne, que faci un seguiment. (EEP2)

Més tutories, perquè hi havia profes... No generalitzo, eh? Perquè n'hi ha que molt bé... Però jo crec que hi ha persones que, per concertar una tutoria amb elles, has d'estar enviant correus durant tres mesos, i això no és normal. Jo, si vull una tutoria, la vull en un plaç mitjanament normal perquè jo pugui fer el meu treball i fer-lo bé. No fer el treball i després, al cap d'un mes, em doni la tutoria. No. De què serveix això? (...) Més disponibilitat a l'hora de fer tutories. (ELN3)

Una segona funció que Robinson (2013) destaca dels mentors és la seva **exigència**. Recordo com, a diferència d'altres matèries, l'equip docent constantment ens portava més enllà del límit de les nostres possibilitats, per tal que no ens conforméssim en fer menys del que podíem. Les veus dels entrevistats també fan referència a aquest aspecte:

Qui més soroll intern em va generar va ser la G., en positiu. El soroll intern... Quant a això, en crear aquestes dissonàncies de fer-te repensar tant... Que dius: "Ai... ja està, ja ho he pensat, no? Cal que ho torni a pensar una altra vegada?" Pues sí. Però jo crec que és la unió de la crida que et fan aquests profes, que tu estiguis preparat i la teva actitud sigui receptiva i busquis més coses fora. (EBF1)

Jo els valoro tots, però sobretot aquells que fotien canya [riu]. En el bon sentit. A veure, alguns m'han aportat més que d'altres i altres el que m'han aportat és, senzillament, el que no volia que m'aportessin. (EEP2)

Un profe que t'exigeixi per treballar i que, alhora, t'estimi. Si trobes un professor que t'estima, que veus que és bona persona i t'ajuda i hi tens confiança... Això costa molt de

trobar a la universitat perquè som molts alumnes i al final no acabes de tenir confiança amb cap. (ELN3)

La tercera funció del mediador és la **d'estimular** (Robinson, 2013). En aquest sentit, Robinson (2013) fa referència a l'estímul com la capacitat dels mentors de fer-nos creure que podem aconseguir alguna cosa que, abans de conèixer-los, a nosaltres ens semblava impossible o improbable. En el meu cas, l'equip docent concebia el museu com un context on cercar estímuls que ens permetien reflexionar i fer-nos preguntes (Wagensberg, 2007; Betrian, 2012; Camnitzer, 2013). El fet que el professorat ens proporcionés estímuls va facilitar que la BF, l'EP i l'LN descobrissin una nova concepció de l'educació:

Pudimos tomar contacto, por fin, con los profesores especialistas de atención a la diversidad. Su lenguaje y forma de entender el proceso educativo era diferente, lleno de vida y color. La funcionalidad pasaba por delante de la forma. Transmitían tanta energía y pasión por el tema que era contagioso. (...) En palabras de los compañeros de otras especialidades: “Los de Educación Especial sois diferentes...”. “¡Pues sí!”, pensaba yo, “¡por suerte!”. (...) Todo aquello me parecía sumamente interesante e hizo renacer en mí el gust per aprendre (gusto por aprender) de que tanto nos hablaban en clase. (RB1)

D'això m'he adonat, sobretot, cursant assignatures com PCEII amb la professora G., la qual va canviar la meva concepció de l'escola i l'educació dels alumnes, ja que per primer cop se'm plantejava un element que, fins aquell moment, no hagués associat mai amb l'educació: l'art. I no només això, sinó que la meva formació com a mestre, així com aquest mateix treball de final de carrera, ha agafat format mitjançant l'art. (RE3)

La meva educació fins aleshores havia estat merament conceptual, em limitava a aprendre allò que em deien per fer l'examen i poder aprovar. Assignatures com aquestes van canviar-me totalment els esquemes, van desfer el concepte que tenia d'educació i, per suposat, van millorar-lo. Mitjançant el debat, el treball en xarxa a l'hora de realitzar els treballs i la participació a l'aula, vaig veure que l'educació podia ser d'una altra manera al que sempre havia vist. Vaig plantejar-me que potser ho trobava bé d'aquella manera perquè mai abans no havia vist res diferent. Vaig percebre un nou ventall de possibilitats a l'hora d'educar, que desconeixia i que, per suposat, tenia ganes d'aprendre. (RL1)

Com podem veure, l'estimulació permet que tots tres descobreixin nous models educatius, la qual cosa els desperta el *gust per aprendre*. El plaer és una dimensió clau en el procés de reinventar i construir coneixement (Méndez, 2010). La meva experiència al llarg de la formació inicial de mestres em permet evidenciar com el fet de rebre la mediació per part de l'equip docent i la reflexió que

desenvolupava al relat autobiogràfic em va permetre prendre consciència de com, quan vaig entrar a la universitat, volia reproduir els models docents que havia viscut a l'escola i com, a través d'experiències i reflexions, ja no busco la reproducció, sinó la producció d'un model que correspongui a la meua identitat personal i professional:

Per últim, i no per això menys important, tenia el Xavier Eritja com a professor d'educació física, el qual va ser realment un professor molt especial per a mi. A mi sempre m'han agradat els esports, sobretot el voleibol i ell, especialment, s'encarregava de l'activitat extraescolar de voleibol, ja que de jove havia jugat a aquest esport. A part d'aquesta afició mútua pels esports, recordo que era un gran mestre i encara més bella persona. Sempre es preocupava per tots nosaltres i intentava que mai no ens avorríssim tot organitzant activitats dinàmiques i divertides que sempre entusiasraven a tota la classe. Sempre serà un d'aquells professors que et marquen, ja que em va ensenyar molts valors que m'han servit i em serviran encara al llarg de la vida. Valors com que hem de lluitar pel que realment desitgem, el respecte, la responsabilitat, treballar en equip, empatia... Amb ell vaig començar a aprendre a ser persona. Va ser gràcies a la seva influència que ara estic estudiant aquesta carrera, **ja que també vull ser professora d'educació física, per fer comprendre que l'esport és molt més que córrer i saltar.**

Fragment relat autobiogràfic 2009

Diria que he aconseguit **obrir una nova mirada de l'educació i de la meua vida.** La meua etapa d'escolarització ja no la considero una etapa més, és una etapa que vull tenir-la present, no només com a record i experiència, sinó per poder prendre consciència d'aquells **models que vaig tenir per poder-los trencar i poder crear el meu propi model com a professora.**

Fragment relat autobiogràfic 2010

Aquest any he viscut en aquest context i ha sigut realment motivador per a mi continuar trencant vells esquemes i dicotomies que tenia en la ment sobre les metodologies i organitzacions de l'ensenyament-aprenentatge; el treball per projectes, l'atenció a la diversitat, el treball cooperatiu, el plaer d'aprendre, aprendre a través de l'art... Totes aquestes experiències que he anat vivint m'han creat molts estímuls que m'han portat a la reflexió i que m'han permès tenir noves perspectives. Una d'aquestes noves perspectives ha sigut experimentar personalment i veure que, constantment, se'ns posen en joc els models que vam tenir a l'escola i que, en lloc d'innovar i buscar noves formes de fer, tendim a agafar el camí més fàcil, que és reproduir models. **Això em fa plantejar si jo el que vull ser és una**

reproductora o una productora de models. Vull produir el meu propi model. De fet, ja vaig començar l'any passat quan vaig ser conscient de la importància que té trencar els models i buscar el meu propi. Aquesta història de vida m'ha servit per seguir aquest procés de creació i, sobretot, per entendre que el motor que engega i permet processar cap al meu model és la curiositat.

Fragment relat autobiogràfic 2011

Aquesta actitud forma part d'un procés que vaig iniciar al segon curs del Grau d'Educació Primària. Va ser durant aquell curs quan vaig començar a aprendre a reflexionar. Diuen que més val tard que mai! Aquest procés apareix quan em donen l'oportunitat de participar en una metodologia basada en l'aprenentatge a través de l'art contemporani. Aquesta metodologia es basa en aprendre a partir dels préstecs de consciència (Bruner, 1998) que ens aporten els artistes contemporanis, els quals són professionals que t'aproximen a interpretar i a reflexionar sobre la nostra realitat, la qual cosa és un dels principals objectius que tenim com a mestres. D'aquesta forma, aconseguim ensenyar a desenvolupar processos de reflexió metacognitiva als alumnes. La metacognició és important per l'adquisició d'un pensament formal que allunyi els alumnes de les interpretacions acadèmiques dirigides (de textos i professors), ja que treballar habilitats permet que els alumnes siguin responsables dels seus aprenentatges, tot facilitant el desenvolupament de la seva autonomia i independència (Bruner, 1998).

Aquesta nova metodologia em permet trencar amb aquells models (Sharpe i Green, 1975) **d'ensenyament-aprenentatge que vaig rebre quan anava a l'escola i m'invita a començar a crear el meu propi model, el qual crec que he anat construint al llarg d'aquests anys, gràcies a les relacions que establia entre les experiències a la universitat i a les pràctiques.**

Fragment relat autobiogràfic 2012

M'agrada el procés que he fet. Una persona que va entrar a la carrera amb l'objectiu en ment de voler ser una mestra com el mestre d'educació física que va tenir a l'escola, que es desentenia totalment del món de l'art, que havia estat silenciada durant l'institut... **ara és una persona que vol tenir el seu propi model, que amb la connexió amb l'art contemporani ha aconseguit creure que les coses es poden canviar i fer de forma diferent, que té ganes d'opinar, reflexionar i dubtar sobre el que escolta...**

Fragment relat autobiogràfic 2013

La BF, l'EP i l'LN també destaquen per la seva predisposició a sortir de la seva zona de confort. En diferents etapes de la seva vida van ser capaços de prendre consciència de la seva passió i fer-la prevaldre per damunt de les incerteses i de totes aquelles barreres que provenien tant de l'exterior (família, societat...) com de l'interior (inseguretats, pors...). Segons D'Angelo (2003, p. 111), "l'autorealització implica haver d'assumir eleccions fonamentals de la persona, les quals conseqüentment també signifiquen assumir, en la seva praxis social, les direccions de la seva vida cap a fins importants que ha de realitzar en els seus projectes vitals." En relació amb aquesta idea, Robinson (2013) afirma que les barreres que actuen a l'hora de desenvolupar el nostre projecte vital³² són **cercles de restriccions personals, socials i culturals**. Tots tres entrevistats tenen la capacitat de superar cadascun d'aquests cercles de restricció des de la seva pròpia experiència. El cercle de restricció personal (Robinson, 2013) fa referència a l'interior de cadascú, a la falta de confiança, a les incerteses personals o a la por del fracàs. En aquest sentit, es tracta de superar tant impediments psíquics com físics per tal de buscar i desenvolupar el que realment ens apassiona. Els següents comentaris evidencien com cadascun dels entrevistats van haver de superar diferents restriccions personals:

Jo era un persona que, per situació familiar (que aquesta part no surt a la tesi, però bueno)... per la situació familiar meva, a nivell de pares i tal, pues és una situació complexa, de filla única en una situació molt complexa... Llavors, a nivell d'autoestima, d'autoconcepte o a nivell d'inseguretats, a tope, moltes històries que jo me n'adonava, que anava tirant com a estudiant però molt camuflada, moltíssim. Tot el que era deixar-me veure més, jo ho passava molt malament. Jo sí que estava vinculada al món de l'esplai, però molt camufladeta. Però arriba el moment que jo començo a muntar a cavall i em xifla. És com que em redescobreixo un context nou i, a partir d'aquí, li demano a la meva mare si puc tenir un cavall, pensant que mai en tindria. (EBF1)

Quan vaig començar aquest treball, no veia un futur massa clar després de la universitat. El cap em bullia de preguntes i incerteses: "Continuar estudiant o buscar una feina?", "Però trobaré feina?", "I si estudio, què? Un màster? Quin?". No tenia les coses gens clares. Al llarg de la realització d'aquest treball m'he adonat que és important la formació contínua dels mestres. Si no m'havia quedat clar durant la carrera, ara ja no en tinc cap dubte, ja que una de les meves conclusions és que aquest aprenentatge de servei sóc jo mateix, i això vol dir que he d'oferir un bon servei, per tant necessito continuar formant-me, investigant i millorant

³² Robinson (2012, p. 44) conceptualitza el projecte vital com a "Elemento" per tal de referir-se "al punto de encuentro entre las aptitudes naturales y las inclinaciones personales".

el meu model. (RE3)

Jo sóc molt del meu territori, de casa meva, dels meus amics. I, en aquell moment, pues també tenia parella, i això influeix molt. Doncs, en aquell moment, jo no me'n volia anar, perquè moltes coses em lligaven a Lleida. Va ser un moment molt... d'inseguretat, diria, per això vaig dir: "L'envio a ILERCAN", que és l'empresa aquesta de Lleida. (ELN3)

A més de les restriccions personals, tots tres també mencionen com superen les restriccions socials. La restricció social és la por de la desaprovació per part de les persones més properes a tu, per la imatge o per les expectatives que tenen de nosaltres (Robinson, 2013). Els següents comentaris evidencien com tots tres coincideixen en tenir la capacitat d'estar per sobre de tot allò extern a ells que els impedeixi ser qui realment són:

Per tant, era com a... M'ho vaig intentar treballar molt i acoplar-me... Ho parlava a casa... La meva mare súper espantada: "És que tu no te n'adones. A tot arreu hi ha de tot. Tu ets molt idealista...". I jo: "No, mama, jo no em considero idealista, toco molt de peus a terra. Però tinc només una vida i la meva feina és important i no la vull fer aquí". (...) També jo vaig empènyer molt que les companyes, que eren vàries, van passar de ser mestres a ser psicopedagogues, a fer coses, a promocionar... i em deien: "És que tu engegues moltíssim". Em van oferir... vaig estar un temps de cap de departament d'orientació. Em volien oferir més coses, i jo: "No, no, és que no vull estar aquí". Em van oferir fer de tutora i jo vaig contestar (mal contestat, però bueno, em va sortir de l'ànima) a la directora d'etapa: "No, mira, abans caixera del Pryca". (EBF1)

Quan vaig acabar el batxillerat, jo volia anar a l'Institut del Teatre perquè va ser quan vaig decidir que... Bueno, era una de les opcions. En tenia vàries i una era anar a l'Institut del Teatre. Parlant amb la meva mare, vam decidir que, al final, potser que l'Institut del teatre el deixéssim per més endavant i primer fer una altra carrera. Llavors, en lloc d'anar directament a una carrera, perquè tampoc no ho tenia clar, llavors potser la que més m'interessava era la de l'Institut i no... Me la van anular [riu]. Doncs vam arribar a la conclusió que primer fes un cicle de grau superior i és quan vaig fer el Cicle d'Esports. (EEL2)

Els meus pares diuen que m'han pagat una carrera, que s'han gastat uns diners i que ells han fet un esforç perquè jo tingui uns estudis i perquè pugui treballar d'una cosa que saben que em puc guanyar bé la vida. La seva idea és que jo sigui funcionària. El model... Que no em falti mai de res. Els funcionaris saben que treballen i no es queden sense feina. Això creuen

que és una feina temporal. Bueno, ells tenen aquesta idea al cap. Que és una feina temporal, i jo els hi dic que no [riu]. (ELN3)

La restricció social està molt relacionada amb la cultural, que fa referència als valors i a les formes de comportament que caracteritzen grups socials diferents, a les actituds i als comportaments que són acceptables i inacceptables en les diferents comunitats, aquells que són aprovats i aquells que no (Robinson, 2013). Les següents veus de la BF, l'EP i l'LN són una prova de les restriccions culturals que van haver de superar:

I, a vegades, tu tens una visió diferent de la família, de la cultura tal... Ets com raríssima... I a part fas algo de cavalls. (...) Jo, conforme em vaig anar descobrint, m'adonava que la gent em mirava raro, però no perquè el meu objectiu fos "ara me pintaré, ara em faré..."; aquestes tendències, "ara em pinto blanca, el cabell negre...". Sí, perquè vull generar en l'altre... Si jo sempre he sigut una persona súper discreta, però m'adonava que, sent com era, no és còmode i es viu malament. Es viu malament al principi, però tu estàs molt amb tu mateix. Llavors sempre he tingut la necessitat d'estar més amb mi mateixa i no amb els altres. (...) Però no es passa bé, es passa molta solitud i, a nivell metodològic, ni te cuento... es passa malament. Però bueno, també aprens que passar-ho malament tampoc és dolent. És com passar un dol no es dolent, plorar no és dolent... és un procés. És un tema de competència emocional totalment. Quan ho aprens no et fa por. Saps que és un punt i que no estarà sempre aquí. Ho has d'elaborar, i que no pots elaborar fins que no ho entomes. Si fas negoció i dius: "No... mira, vaig fent..." no hi ha elaboració interna. (EBF1)

A mesura que vaig començar a estudiar a la carrera, vaig veure que el que feien allí era un almacén de críos. Els pares anaven allà, els deixaven i estàvem nosaltres que els vigilàvem. Després tenien els jocs. De tant en quant sí que organitzàvem... Però no era un cau, no era un esplai. Era un campus allí al pavelló i.... au! [riem] I és això, que tampoc és que ho critiqui perquè suposo que els seus motius tenien per fer-ho així. Llavors clar, a mesura que m'anava formant i veia que el que aprenia allà no ho podia aplicar, doncs era com: "Què faig aquí?" Pues al final m'ho vaig acabar deixant. Però no pel fet de no voler-me dedicar a l'educació, de fet, m'hi estic dedicant, no a un cole públic o privat però aquí a l'aula també eduquem. (EEP2)

Bueno, els hi diria que no es tanquin les portes. Que estan estudiant una carrera però que no es tanquin les portes a "Seràs mestre". No! I quan surtis d'aquí, ves a saber les portes que se't poden obrir i que potser no tenen res a veure amb el que has estudiat, o sí, però que potser serà la feina de la teva vida, que no et tanquis portes i que si te n'has d'anar a Cancún

a treballar doncs allí, però que siguis feliç. A mi mai ningú no em va dir que estudiant per ser mestra podria treballar aquí. (ELN3)

Segons Hayakawa (1968), les persones autorealitzades són capaces d'acceptar l'ambigüitat, les incerteses, allò desconegut i el desordre. Per aquest motiu, per estar oberts al canvi és necessari saber **gestionar les incerteses** que apareixen en les decisions que anem prenent en relació amb el seu projecte vital, les quals es concreten en un entorn en constant transformació. Aprendre a conviure amb la incertesa requereix una actitud d'**autonomia** –que consisteix en pensar la realitat amb criteris propis, per tal de formar-nos com a éssers reflexius, madurs i autocrítics (D'Angelo, 2002)– i d'**autodeterminació** –una capacitat que desenvolupa la persona per tenir dret i poder d'autonomia per tal de prendre les seves decisions sobre la seva pròpia vida (Wehmeyer, 2001). A continuació, es mostren els comentaris on s'evidencien aquests moments d'incertesa, autonomia i autodeterminació:

Así pues, en mi segundo contacto como maestra de educación especial en ámbito escolar (el primero fue en tercero de carrera... aún estudiante universitaria), se repite de nuevo la experiencia de no tener referente ni guía. ¿Buena suerte? ¿Mala suerte? Como dice la historia: “¿Quién sabe?”. El caso es que después de un periodo con sensación de incertidumbre y caos, fui poniendo orden a mi labor en aquel centro, a la vez que fui labrando una ligera sensación de pertenencia que nunca acabó de cuajar del todo, puesto que mi visión educativa a menudo difería de la de otros maestros. (RB6)

Tot i que el camí no és, ni de lluny, tan boirós com el curs passat, no acabo de tenir molt clar què faré... Sé del cert que continuaré amb els estudis d'art dramàtic, doncs he descobert que realment m'omplen i cada dia estic més convençut que he fet molt bé de seguir aquest camí. Per altra banda, m'adono que no puc deixar de banda la meva formació com a educador. Cursar el curs de director de lleure l'estiu passat, estar cursant el Màster d'Educació Inclusiva i tenir l'oportunitat de fer classes a les alumnes de primer de Grau en Educació Infantil a la Universitat de Lleida m'ha demostrat que ajudar a les altres persones en el seu procés d'aprenentatge em satisfà una de les més grans necessitats que tinc. Em sento útil quan ho faig. (RE4)

Suposo que és o agafes el tren o no l'agafes, perquè era d'una setmana a l'altra, deixar la meva feina, que jo treballava a un cole tres horetes i mitja al migdia, a un menjador, dues o tres horetes al migdia, deixar tots els nens, deixar la meva família, deixar els meus amics, deixar casa meva, deixar-ho tot per venir sense res aquí. (...) Jo crec que s'ha de ser valent. Jo, en aquell moment, vaig dir: “Ei, és el somni de la meva vida, pues, eh? Tampoc em lliga res tan important com per no fer-ho. (ELN3)

Segons Ribas (2014), sortir de la nostra zona de seguretat es relaciona directament amb les persones creatives, les quals tenen més facilitat per afrontar reptes que els portin a situacions incòmodes. És en aquestes situacions d'instabilitat quan la creativitat emergeix per desenvolupar noves formes d'entendre la relació entre les idees i la realitat i ens obliga a crear nou coneixement (Guach, 1999). Segons D'Angelo (2000): "En tota activitat creadora s'expressa una transformació o canvi de la situació original, que implica reorganització i reestructuració, establiment de noves relacions (connectivitat), generació de punts de vista o solucions originals" (p. 15). En el meu cas, aprendre entorn de l'art contemporani em va permetre reconnectar amb la meua essència creadora, a la qual havia renunciat en alguna etapa de la meua escolarització. La interacció amb l'art, juntament amb l'escriptura reflexiva, em permetien plantejar-me múltiples interrogants sobre mi, sobre els altres, sobre el món, i em formava així com una persona receptiva, crítica, dialogant, imaginativa i reflexiva (Eisner, 2003).

En la veu dels entrevistats emergeix **la creativitat** en relació amb la superació dels cercles de restricció exposats anteriorment. La creativitat, des de la perspectiva dels projectes vitals, es valora com a l'expressió de l'autorealització de la persona: "El concepto de creatividad y el de persona sana, autorrealizadora y plenamente humana están cada vez más cerca el uno del otro" (Maslow, 1994, p. 83). En aquest sentit, quan parlem de persones reflexivo-creatives i crítiques, fem referència a la creativitat des de dues perspectives: com una forma d'autorealització i com un procés de canvi, transformació i renovació constants de l'individu. Segons Ribas (2014), una de les actituds que diferencia l'ésser creatiu del que no ho és, és que el creatiu surt de la seva zona de confort amb més facilitat que els altres. Per tant, la incertesa és indissoluble del procés creatiu. Per aquest motiu, quan se'ns plantegen dinàmiques creatives a l'aula, acostumen a aparèixer inseguretats i pors dels estudiants, que es relacionen amb el risc que suposa sortir de la zona de confort i entrar a la zona d'aprenentatge. (Blanco, 2009)

Segons Robinson (2013), el sistema educatiu actual:

Agota sistemáticamente la creatividad de los niños. La mayoría de los estudiantes nunca llegan a explorar todas sus capacidades e intereses. Aquellos cuya mente funciona de forma diferente –y son muchos, puede que incluso la mayoría– pueden sentirse totalmente ajenos a la cultura educacional. Por eso a muchas de las personas que han triunfado en la vida no les ha ido bien en el colegio. (p. 37)

La meua experiència a l'escola està en sintonia amb les paraules de l'autor. A l'escola no destacava per treure bones qualificacions a les matèries troncales, com eren les matemàtiques, la llengua o les ciències. En canvi, sí que sobresortia en les matèries d'educació física, arts visuals i filosofia. En

aquest sentit, el sistema educatiu sobrevalora determinats talents i habilitats, la qual cosa descuida altres d'igual o més importància. En relació amb aquesta idea, els mestres entrevistats evidencien com també eren estudiants que destacaven durant la seva escolarització:

Però al cole jo era de les nenes que, pràcticament, no fas tutories amb ella perquè ni va súper bé... Jo sempre he tingut la meua mitjana de notes des de P3 fins a la facultat; és sempre de notable, sempre, ni amunt ni avall. Sóc súper del montón. He tingut... allò que dius: "Vaig treure dos matrícules a l'institut, però alhora n'he suspès alguna." Saps? És súper... Saps? No diràs: "És una tia espectacular". No. Normal. He sigut treballadora, organitzada o madura. Però molt discreta. (EBF1)

Els mestres d'escola... a primària no gaire... perquè tampoc s'interessaven gaire. Era la LOGSE i...[riem] era anar fent conjunts i ja està [riem]. I els que em van influenciar més van ser ESO i batxillerat, els d'institut... I al cicle d'esports també, es veia clar que tenia un o dos esports que... Bueno, els esports els feia tots, però a l'expressió corporal ja destacava. Per la resta d'assignatures... Jo era un estudiant bastant normalillo [riu], per dir-ho d'alguna manera. Les matèries més creatives se'm donaven bé. Les altres... pues... feia el que podia [riu]. (EEP2)

Crec jo me'n recordo d'etapes més posteriors que m'han ajudat a arribar aquí que no pas de l'escola. Jo a l'escola no era precisament una excel·lent estudiant, però m'ho treia tot. Era bastant normaleta, diguéssim... (ELN3)

Per altra banda, autors com D'Angelo (1999), Rogers (1986) o Maslow (1982) defensen que les persones creatives tenen més facilitat per connectar amb el seu projecte vital. Valcárcel (2016) defensa la necessitat de pensar i actuar en relació amb el que ens apassiona i no sobre la base dels cànons que imposa la societat. En aquest sentit, tots tres entrevistats són una prova de persones creatives capaces de superar diferents obstacles per tal de desenvolupar els seus talents.

En aquesta investigació, no podem mostrar en quin grau els entrevistats són creatius, ja que es requereixen de diverses fonts i, en general, l'avaluació de la creativitat és un problema complex (Tristan i Mendoza, 2016) sobretot per la subjectivitat del concepte. No obstant això, en els següents comentaris s'evidencia com els mateixos entrevistats es consideren persones creatives dins del seu àmbit personal i professional:

Jo crec que tots tenim la llavoreta de la creativitat, igual que tots tenim la llavoreta de la resiliència, però s'han de donar uns factors externs. És la meua hipòtesi, eh? Tots ho tenim

però s'ha de desenvolupar. (...) Llavors potser s'han d'anar a donar els estímuls al llarg del camí i tu els agafes quan tu pots. Jo, en el cas de la creativitat, ja la vaig agafar, però més tard. Per diferents raons. (EBF1)

Sempre m'ho han dit, que sempre he sigut creatiu i tal. Jo tinc una experiència d'un cas que... Crec que ho dic a la primera història de vida que vam fer a primer, la de La meva escola, que és que havíem de fer un dibuix i pintar-lo en puntets de retolador i jo vaig dibuixar un tucan [riu]. Vaig agafar un llibre d'animals, vaig copiar el tucan i el vaig començar a pintar, i vaig pintar el bec com pensava que... com pensava jo en aquell moment que tenien els becs els tucans, és a dir, amb tonalitats. Clar, els retoladors són els que són, doncs grogues, roges i taronges. I la mestra de visual i plàstica em deia que no que el bec dels tucans l'havia de pintar de ratlletes de colors, perquè els dibuixos dels tucans els becs els tenen de colors... I jo pels meus... que vaig acabar pintant el bec com a mi m'agradava perquè era el meu dibuix [riem]. Em va posar un 5 [riem]. En aquest cas, vaig ser desobedient, potser perquè està relacionat amb la creativitat. Però, en aquest cas, no vaig voler. (EEP2)

Perquè a mi el que no m'agrada tampoc és cada setmana fer les mateixes activitats. Jo m'avorriria, el gos també i els avis també. Però jo... és psicològic, a mi no m'agrada treballar cada setmana amb el mateix material. I això també implica molta més feina, pensar, treballar, comprar material i ser creatiu, que és el que comentàvem abans. (ELN3)

Segons D'Angelo (2000), la creativitat no es pot dissociar de la part reflexiva, per aquest motiu defensa la necessitat de formar persones reflexivo-creatives i crítiques. En relació amb l'ús del relat autobiogràfic durant la nostra formació inicial de mestres, tant jo com els mestres entrevistats coincidim amb el fet que aquesta eina ens ha permès millorar la nostra pràctica professional i poder-nos formar així com a **persones reflexives**. En aquest sentit, els següents comentaris evidencien com escriuen i reflexionen sobre les seves pràctiques professionals en el seu context laboral:

Sí, però clar... quan puc [riu]. La part de reflexió, com que és una tesi de praxis reflexiva en què jo analitzo la meva pròpia praxis,estic tantes hores fent lo que faig que quan arribo a casa faig les trucades d'orientació, faig molt acompanyament als altres, però no tinc aquest moment per parar i veure passar el riu. (...) Per mi ha sigut el correu que em va arribar de l'escola de doctorat de: "S'ha de llegir abans de tal dia...", embarassada, amb la feina, la facultat amb lo altre... Em va agafar un daltabaix important. "Osti, no ho puc fer, no arribaré... però ho vull fer. Ho vull fer per mi, perquè passo d'inscriure a pla nou, de pagar més pasta." I llavors el meu home em va dir: "Lo vas a hacer, ¿no?". Llavors em vaig tancar

a casa a finals de juliol, vaig sortir a l'octubre. Bueno, m'ha passat factura a nivell físic, perquè m'he passat moltíssimes hores assentada a l'ordinador. Llavors vaig haver d'agafar la baixa per varies històries... físicament malament... Però ho havia de fer. Ara ja m'he recuperat. Eren 10 o 15 hores al dia assentada a l'ordinador, perquè el meu marit em feia el dinar, perquè si no, jo no... I mentre, la panxa anava creixent [riu]. (EBF1)

Tinc la llibreta i després de cada classe apunto com ha anat, el que he après, el que he de millorar o el que jo penso que he de millorar. Inclús ara estic fent una extraescolar a un cole, amb una altra noia, ho fem els dos junts. (...) O l'any passat, per exemple, mentre feia el procés de creació de la obra m'ho anava apuntant tot.(...) Jo ara porto 3 llibretes. Porto lo que és l'agenda per organitzar-me la feina, la llibreta de la companyia i després la llibreta de profe. I quan vaig de bolos també porto la llibreta! 4 llibretes! (...) Jo, per exemple, i jo encara ho faig amb art dramàtic, tots els treballs escrits que ens demanen hi poso una part personal. A vegades la poso incorporada al mateix comentari de text o al mateix treball, depenent de l'estructura, i seria com: "i jo, ara, què n'he après de tot això?". I faig la meua reflexió. Ja ho feia a la universitat i ara ho segueixo fent aquí. (EEP2)

Sí. Bueno, és que és una de les obligacions que comporta aquesta feina. Escrius el que fas, els objectius que tens i com ha anat. Això ho has d'escriure perquè és l'informe. Sobre un nen amb discapacitat o sobre la teràpia amb els avis... En aquest sentit, doncs sí, perquè és una cosa que s'ha de fer per la feina. A nivell personal, també. A mi m'agrada molt escriure i m'agrada escriure, sobretot... doncs no ho sé... Són moments, no? Tens un dia i et ve de gust explicar el que t'està passant o el que t'ha passat durant tres mesos que no has escrit. Però quan ho escric, no ho escric tal qual, a mi m'agrada escriure historietes... No ho sé... el que em passa pel cap en aquell moment. Doncs a nivell d'historieta o reflexió personal i m'ho guardo. I, pues no ho sé... Tinc moltes, moltes, moltes coses escrites de moments importants de la meua vida. Sí, m'agrada reflexionar. Com que tampoc t'ho demana ningú... si no ho fas per tu... (ELN3)

En el meu cas, des que vaig iniciar l'assignatura de PCEII elaboro un diari de reflexions on analitzo i em qüestiono diferents aspectes sobre les meves pràctiques professionals. El següent apartat és una prova de com estar constantment reflexionant entorn de la meua pràctica em permet prendre consciència de les incoherències entre el que fem i el que diem i, alhora, de com posar en pràctica el meu model docent és un aspecte clau per desenvolupar i connectar amb el meu projecte vital.

2.1.4. QUART ENCOUNTER: TRANSitar la plaça pública.Fase de realització



Imatge 41. Fundació Sorigué. (2014). *Exposició "Wim Wenders Photographs"* [Fotografia digital]. Font: extret de: <http://www.plantaproject.org/wim-wenders-photographs/>

No me da miedo el cuerpo colectivo, eso fue lo innovador de haber venido en 1990 y haberme enfrentado a la imagen del cuerpo colectivo, pero primero tuve que trabajar diez años con el cuerpo individual.

Antony Gormley (2009)

Les escultures de Gormley s'exposen en una sala petita, formada per quatre parets, una de les quals, la del fons, deixa oberta l'entrada al següent espai. En entrar-hi, es poden observar tres parets en forma d'U que mostren tres fotografies de la col·lecció *Wim Wenders Photographs* (2014). Les fotografies de Wim Wenders tenen un *leitmotiv* comú: la introspecció com a individus, la reflexió sobre la civilització, sobre les conseqüències de l'acció humana al seu territori, sobre el renaixement que sorgeix després de la destrucció. El que Wenders estava treballant amb el territori és el que jo estic fent en aquesta investigació. Un treball d'introspecció, de reflexió sobre la meva pràctica, les conseqüències de la meva formació i les meves decisions, sobre el *renaixement* d'un model únic que sorgeix després de la *destrucció* d'antics models que em van ser imposats. En quin moment sóc conscient que començo a construir el meu model docent?

Els paisatges em transporten a l'escola P., on els alumnes van realitzar un projecte a partir de la visita a les fotografies de Wim Wenders exposades a la Fundació Sorigué. Aquest projecte va coincidir amb la meua visita a l'escola per realitzar la part empírica del meu TFM. Aquella experiència em va permetre descobrir que aquell model que vaig començar a imaginar a partir de l'obra de *Dervishes* començava a construir-se des de la pràctica. Però, com vaig arribar a l'escola P.? Per què vaig decidir desenvolupar les sessions en aquesta escola? De quina forma vaig trencar amb els models d'educació física que jo havia viscut com a estudiant a l'escola i a la universitat mateixa?

2.1.4.1. *Construint les bases del meu projecte vital*

Durant el curs 2011-2012 vaig realitzar el Pràcticum a l'escola P. L'escola treballava a través del projecte Àlber, un projecte preventiu dirigit a tota la població per l'adquisició d'habilitats bàsiques d'accés al currículum amb la finalitat que els estudiants tinguessin èxit i que aprenguessin a pensar i a conviure des de i per a la cohesió social. El treball per projectes era l'eix vertebrador que permetia la innovació i el canvi, i donava importància a la relació entre l'escola i les entitats comunitàries, sobretot el Centre d'Art la Panera (Jové, G. et al., 2006). Des d'aquesta perspectiva, l'art contemporani s'utilitzava com una eina educativa de cohesió social i de consistència entre els coneixements, els continguts curriculars i les competències. L'escola seguia les idees de Dewey (2008) i Eisner (2004), els quals consideraven que aprendre i comunicar-se entorn de l'art contribuïa al procés d'humanització i a la formació d'individus, receptius, crítics, dialogants, imaginatius i reflexius.

Va ser en aquesta escola on vaig realitzar la part empírica del meu TFM. Vaig elegir-la perquè el projecte de centre estava en consonància amb la metodologia i les estratègies que jo volia aplicar: la inclusió i l'art. Era un context que escoltava la veu dels estudiants i que els hi donava un paper actiu en el procés d'aprenentatge, amb la qual cosa desenvolupaven pràctiques inclusives que afavorien el sentiment de pertinença a l'escola i a la comunitat educativa. Juntament amb el fet d'escoltar les seves veus, durant el Pràcticum vaig poder veure que treballar entorn de l'art amb els estudiants permetia crear processos d'aprenentatge significatius, relacionats amb els interessos dels estudiants i, al mateix temps, inclusius.

Per tal de realitzar la part empírica del treball, primer em vaig documentar mitjançant els marcs teòrics de Blàndez (2005), la qual aprofundia sobre els ambients d'aprenentatge. També vaig entrevistar Abad (2003), un professor d'educació artística del Centro Universitario La Salle de Madrid. La majoria dels seus treballs se centraven en aplicar programes als serveis educatius dels museus amb la finalitat que nens i nenes d'educació infantil interactuessin amb ambients d'aprenentatge creats sobre la base d'artistes contemporanis. La seva finalitat era manifestar l'acció lúdica com a procés de simbolització i festa participativa on es recupera la comunicació activa com aliança inseparable entre l'estètica i

l'educació.

Va sorgir aquí una primera incoherència entre la meua ideologia a favor d'una educació física transdisciplinària i que escoltés la veu dels alumnes amb els models de Blàndez (2005), i sobretot d'Abad (2003), fets que em van condicionar a l'hora de passar a l'acció. A continuació, mostro el procés d'aprenentatge i, consegüentment, les incoherències que vaig viure.

Des d'un principi, la pràctica la vaig plantejar mitjançant l'aplicació d'un programa de cinc sessions que es basava en la creació d'ambients d'aprenentatge inclusius entorn de l'art contemporani per tal d'accedir als continguts curriculars a partir del cos, el joc lliure i el moviment. Per què els ambients d'aprenentatge? Perquè configuren les nostres accions. És en els ambients on, a través del joc lliure, els estudiants realitzen un aprenentatge segons els seus interessos i ritmes. Per què els artistes contemporanis? Perquè els artistes són especialistes en utilitzar el llenguatge artístic per explicar-nos i mostrar-nos la nostra realitat. Des d'un principi, apostava per l'art contemporani com una estratègia per trencar la dicotomia entre el cos i la ment i per apostar per una educació física integral que permetés desenvolupar processos de metacsciència a través del cos.

Per iniciar la planificació de les diferents sessions, primer vaig programar la creació d'ambients d'aprenentatge a partir de la recerca d'artistes contemporanis. Aquesta recerca em va permetre dissenyar cinc ambients d'aprenentatge, que mostro a continuació:



Imatge 42. Primer ambient d'aprenentatge.



Imatge 43. Segon ambient d'aprenentatge.



Imatge 44. Tercer ambient d'aprenentatge.



Imatge 45. Quart ambient d'aprenentatge



Imatge 46. Cinquè ambient d'aprenentatge

Després de realitzar les sessions a l'escola, vaig mostrar el procés d'aprenentatge a l'equip docent del MEI. Aquella reunió va ser l'inici d'una investigació-acció sobre la meva pròpia pràctica professional. Aquí emergeix la primera incoherència. Des d'un principi, el TFM l'havia enfocat en analitzar només la pràctica dels alumnes i no en analitzar la meva pròpia pràctica professional. Tal com diu Jové (2011), els professors universitaris que formem mestres reflexionem, investiguem, diem i escrivim sobre com han de ser els processos d'aprenentatge de qualitat, sobre els processos que realitzen els altres a les seves classes, amb els seus estudiants, però menys freqüent és que el nostre punt de mira en la investigació sigui la nostra pròpia docència. D'aquesta forma, vaig prendre consciència de com la meva investigació estava centrada en la pregunta "Com milloro el que fan els alumnes?". Conscient de la incoherència, a partir d'aquell moment vaig decidir iniciar una anàlisi que respongués a "Com milloro la meva pràctica professional?".

Analitzar la meva pròpia pràctica em va permetre adonar-me de la segona incoherència. Una de les finalitats de les sessions era evidenciar com, entorn de l'art contemporani i els ambients d'aprenentatge, podíem desenvolupar una educació física transversal i basada en els interessos dels estudiants. Per fer-ho, des del discurs defensava la necessitat d'apostar pels projectes d'aprenentatge entorn de l'art contemporani, els quals facilitaven la transversalitat i escoltar la veu dels estudiants. No obstant això, vaig cometre l'error de programar les sessions que desenvoluparia sense tenir en compte quins processos d'aprenentatge estaven desenvolupant en aquell moment els alumnes a l'escola. A partir de la conversa amb l'equip docent, em vaig plantejar com ressonaven les veus dels alumnes en la meva pràctica com a docent. Enregistrar les sessions amb vídeo i àudio em va permetre recuperar les veus que havien emergit. Aquest fet em va permetre evidenciar que les veus dels alumnes em portaven constantment cap a la transdisciplinarietat. Aquesta idea s'evidencia en el següent diàleg:

Mestra: Us sona d'alguna cosa això?

Alumnes: A Juan López!

Mestra: Que el vau treballar l'any passat el Juan López?

Alumnes: Sí!

Alumnes: Sí! La cinta negra!

Mestra: La cinta negra també?

Alumnes: Sí!

Mestra: Què vau fer amb la cinta negra? Clar, jo no ho sé, això!

Alumne 1: Vam fer un mapa conceptual i encara està. I amb les paraules que vam fer del Juan López vam fer un forat amb cinta adhesiva perquè el Juan López va fer forats de mentida i amb una càmera amagada. I eren de fusta i els forats estaven fets de cinta adhesiva, els cantons.

Alumne 3: I també estava enganxat amb una cinta negra.

Alumne 4: I també vam fer relacions.

Mestra: Quines relacions vau fer?

Alumne 4: També vam relacionar que també quan vam anar a l'exposició vam veure en una pantalla a una senyora al balcó.

Alumnes: Sí, la senyora Maria!

Mestra: Algú vol afegir alguna cosa més del Juan López?

Alumne 1: I vam relacionar el Juan López amb el Antonio López perquè tenen els cognoms iguals.

Els alumnes mencionaven artistes com Juan López i Antonio López, que havien treballant en projectes de cursos anteriors. Escoltar la seva veu em podria haver portat a replantejar les següents sessions cap a la recuperació dels processos d'aprenentatge que van desenvolupar anys enrere, així com aprofundir en el treball del cos entorn de les obres d'aquests artistes contemporanis. No obstant això, plantejar les sessions des d'un programa em va fer caure en la contradicció.

L'anàlisi de l'experiència a l'escola em va permetre concloure que la metodologia dels ambients d'aprenentatge entorn de l'art contemporani era viable i que es podria aplicar tant com a programa o mètode com a estratègia dins de la metodologia per projectes. No obstant això, l'anàlisi de la meua pròpia pràctica em permet afirmar que no hi pot haver una educació física inclusiva per a tots si no s'escolta la veu dels estudiants i es gestiona per tal de crear processos d'aprenentatge transdisciplinars. Per tant, si ho apliquem com a programa, difícilment podrem escoltar les veus dels estudiants. En canvi, si s'aplica seguint el mètode com a estratègia, això permet emergir la polifonia de veus per tal de poder concretar pràctiques inter i transdisciplinars. Segons Morin (1999):

La estrategia debe prevalecer sobre el programa. El programa establece una secuencia de acciones que deben ser ejecutadas sin variación en un entorno estable; pero en cuanto haya modificación de las condiciones exteriores, el programa se bloquea. La estrategia, por el contrario, elabora un guión de acción examinando las certezas, las incertidumbres de la situación, las probabilidades y las improbabilidades. El guión puede y debe modificarse según

la información recogida, el azar, contratiempos u oportunidades con que se tropiece en el curso del camino. (p. 109)

Això implica que l'estratègia s'utilitza per canviar el guió establert en funció de les incerteses que puguin sorgir durant el procés. Amb els programes, veiem el món de les certeses; és amb el mètode com estratègia que podem veure el món de les incerteses. Així doncs, en una aula no ens podem basar en programes rígids o flexibles. Utilitzar el mètode com a estratègia permet gestionar les incerteses que puguin sorgir, per exemple, de la veu dels estudiants, les quals redireccionen el guió inicial que es tenia per aquella classe.

Quan vaig prendre consciència d'aquest fet, vaig decidir dur a terme una sisena sessió, fora del programa establert inicialment. Aquest cop, l'ambient d'aprenentatge s'organitzava a partir dels materials que s'havien utilitzat en totes les sessions anteriors. Juntament amb els materials, els vaig donar unes fotografies de l'obra *Ground Zero*, de Wim Wenders, que els alumnes estaven treballant a l'hora de projecte perquè ells mateixos, a través de grups de treball, interactuessin amb els materials exposats.

Observant les produccions dels alumnes vaig poder concloure que, a diferència de les altres classes, aquella va ser la sessió més creativa de totes:



Imatge 47. Sisè ambient d'aprenentatge I.



Imatge 48. Sisè ambient d'aprenentatge II.

Aquest cop, a diferència de les altres sessions, l'artista que havia utilitzat connectava directament amb els processos d'aprenentatge que els alumnes estaven treballant a l'hora de projectes. Aquest fet, facilitava que els estudiants poguessin establir relacions directes amb els processos d'aprenentatge que estaven desenvolupant en altres matèries:

Mestra: *Molt bé! Però una pregunta, a les fotos que vau veure vosaltres us sortien les torres bessones?*

Alumnes: *No! Destrossades!*

Alumna 13: *També al Josep Grau Garriga perquè també quan vam anar a l'exposició ens van ensenyar com es feien tapissos, ens en vam endur un a casa però... lo que es pareix és a les... Com es diu?*

Mestra: *Les vetes?*

Alumna 13: *Sí! Perquè eren de colors, els tapissos!*

Alumne 14: *Jo, quan vaig anar a la caixa, vaig veure com els avions van xocar a les torres bessones.*

Mestre: *Al vídeo?*

Alumne 14: *Sí!*

Mestra: *Clar, aquest espai si s'assemblés al de Wim Wenders, què seria: abans o després?*

Alumnes: *Abans!*

Alumne 2: *Les fotos que vas portar tu estaven a la Fundació Sorigué. Les de Wim Wenders!*

Alumne 1: *I també a internivells nosaltres treballem de les càmeres com el Wim Wenders, perquè ell va fer fotos grans de les Torres Bessones. De l'11 de setembre del 2001, quan els avions van xocar.*

Alumne 1: *Podem relacionar el Ramon Borràs amb Wim Wenders perquè el Ramon Borràs ha fet quadres com el Wim Wenders però Ramón Borràs ha fet de Lleida i Wim Wenders de Nova York.*

Amb aquest replantejament vaig prendre consciència de dos incoherències més. La primera va ser l'ús que vaig fer de les obres dels artistes contemporanis per crear els ambients d'aprenentatge. En un principi, els utilitzava per crear processos cognitius vinculats amb el cos. No obstant això, a la pràctica vaig prioritzar l'estètica davant del contingut. Més enllà del disseny, hauria pogut aprofundir quin problema resol l'artista amb la seva obra, per tal de poder establir connexions amb els projectes que

els alumnes estaven treballant a l'aula. Conseqüentment, la segona incoherència s'evidencia quan la majoria dels artistes contemporanis que vaig elegir per elaborar els ambients d'aprenentatge no tenien cap relació amb els alumnes. Només aquells que els alumnes coneixien ens permetien establir relacions amb matèries fora de l'hora d'educació física. Si hagués aprofitat aquestes connexions, m'haurien permès realitzar pràctiques transdisciplinars entorn de l'art contemporani, tal com pretenia al principi de la investigació.

Les diferents sessions que vaig desenvolupar a l'escola em van permetre prendre consciència de com va ser que vaig posar en pràctica el meu model docent, quan realment vaig poder reflexionar per la millora de la meva pràctica professional. Un punt clau en aquesta experiència va ser que, durant i després de cada sessió que realitzava a l'escola, escrivia sobre l'experiència a través d'un relat autobiogràfic. Aquest procés d'autoreflexió em va permetre revisar la meva pràctica i prendre consciència de com les accions que estava plantejant estaven sent incoherents amb el paradigma que volia aplicar. Juntament amb l'escriptura reflexiva, compartia els meus processos als espais híbrids amb els meus companys i tutors. En aquest espai es generaven intercanvis constants d'experiències, fet que repercutia en la millora de la meva pràctica professional perquè les perspectives que m'aportaven els integrants que hi participaven em permetien revisar i ser crítica amb la meva pròpia pràctica.

Aquesta idea es relaciona directament amb la necessitat que mostren els tres entrevistats de **posar en pràctica el seu model docent**, no només durant les seves pràctiques escolars, sinó des de les diferents matèries que conformen la carrera. Aquest fet s'il·lustra en els següents fragments:

Clar, i cada professor de la uni et diu el que pensa ell de l'educació. I dius "Pos vale... i a mi? Quan tindrè l'oportunitat de provar-ho?". Com diem a teatre, "de jugar-ho". Perquè és molt guai la paraula jugar. "Estem jugant, tranquil, que no t'equivocaràs." Perquè també el que passa a la facultat és que la gent té molta temor a equivocar-se, a fer les coses malament. No! És el lloc on has de fallar, és el lloc on has de fer la classe malament. No l'has de fer quan acabis la carrera al cole. Llavors ja és massa tard per equivocar-te... Que sí que et pots equivocar, equivocar-te és humà i sempre s'aprèn. Quan aprenem a conduir també fem hores i hores de pràctiques i també ens equivoquem... però perquè no ens podem permetre equivocar-nos tant quan hem d'agafar el cotxe. (EEP)

Saps? Jo crec que falta això, falta fer de mestre. Perquè sí que fem pràctiques i tal, però sempre és un treball escrit, i de treballs escrits als alumnes no els hi donés tu, els hi dones treball d'estar allí, i energia, i vengà... d'actuar, no? Des del meu punt de vista. De posar-te allí al davant i passi el que passi... (EEP2)

És obvi. A les classes poca cosa feies de pràctica. Jo, a vegades, pensava: “Realment, tots els professors que a mi em fan classe tenen idea del que és una aula amb X nens?” Perquè potser per alguns era molt fàcil... però n’hi havia que semblava... que es veia claríssim que no havien estat mai a una aula. Però sí, jo crec que falta moltíssima pràctica per part de profes i alumnes. (ELN3)

Segons les seves experiències, durant la formació la majoria de metodologies que van viure les descriuen com a poc participatives, basades en presentacions de Power Point i apunts. En contraposició a aquesta idea, els següents comentaris evidencien la importància d’apostar per **un rol actiu per part de l’estudiant**:

També sóc conscient que jo no em considero una persona que fossi madura en el seu moment, sinó que ho he anat elaborant al llarg dels anys. En el moment, fèiem el que ens deien. Però entre que tu tens molt a prop encara l’escola, han passat els anys d’institut i estàs a la universitat... Ets un nen de 18 anys... encara ho tens molt introjectat lo del cole. I a sobre tens uns profes que són molt tradicionals i alguns que no. És una mica incòmode. Divertit, però incòmode. (EBF1)

Sí, això ve perquè estava cursant els estudis d’art dramàtic paral·lelament amb el màster i clar, al màster continuava assegut a la cadira mirant els Power Points. Que dius... En canvi, aquí, a l’aula, totes les cadires que hi ha estan a la biblioteca. No n’hi ha, de cadires, tots estem... Quan no estem en moviment estem al terra, saps? I sempre estem creant, sempre. Llavors, clar, era quan prenia consciència del que m’havia fet falta a la carrera. Que a la carrera havia continuat sent alumne quan em preparava per ser mestre. Aquí m’estava preparant per ser actor i de les deu que entrava fins a les dos, estava actuant. Per equivocar-me, per fallar... i per aprendre. I allà no. Allà feia l’horari i el feia d’alumne. (EEP2)

I després el tema del Power Point i de prendre tants apunts. Tinc un munt de llibretes plenes que algunes no sé ni què diuen. Jo vaig arribar a estar tres dies estudiant a medicina per la nit, sense aixecar el cap del paper. Tot de memòria, i després no te’n recordes de res. A mi em preguntes algo i és això, no te’n recordes de res. Saps? De lo que te’n recordes què és? D’aquestes assignatures que t’han marcat perquè eren diferents. I no perquè no s’hagués d’estudiar tant, no. I has après més no estudiant tant, que estudiant totxos de llibres. Al final... són experiències. Doncs canviaria això, no tant Power Point. (ELN3)

La meva experiència a l’escola P. em va evidenciar que posar en pràctica el meu model docent em va permetre ser conscient de la importància que va tenir aquella experiència per connectar i desenvolupar el meu projecte vital. Segons D’Angelo (1999), els projectes vitals no es poden aplicar com a

programa i, per tant, no es poden *formar*, sinó que es tracta de crear espais de reflexió i construcció que propicien alternatives i correccions dels projectes vitals que cada individu ha d'estructurar. El que es defensa des dels marcs teòrics era el que jo havia estat fent a través dels espais híbrids, que eren uns espais de reflexió on, a través de les veus de les persones que hi participaven, es compartia i es reconstruïa el coneixement.

Les paraules D'Angelo (1999) descriuen el que havia estat per a mi la formació inicial de mestres: una etapa on no m'han ensenyat res, perquè “enseñar es imposible” (Ellsworth, 2005, p. 81). Segons Ellsworth (2005), hem de repensar el concepte d'ensenyar i aprendre, ja que com a estudiants no captem tot el que el professorat transmet, per la qual cosa el que s'ensenyava no és el que s'aprèn. En aquest cas, ja no hi ha persones que ensenyen, sinó que les persones s'autoorganitzen per aprendre (Ellsworth, 2005). Aquest nou rol de l'estudiant és una característica de la societat aprenent (Assmann, 2002) que pretén expressar que tota la societat ha d'entrar en un estat d'aprenentatge i transformar-se en una xarxa d'ecologies cognitives, és a dir, ambients que propiciïn experiències de coneixement. D'aquesta forma, ja no parlem d'aprenentatge sinó d'*aprendiència* (Trocmé-Fabre, 1997, citat per Assmann, 2002) que significa estar en procés d'aprendre. Aquesta reconceptualització confirma les paraules d'Ellsworth (2005), quan diu que ensenyar és impossible, perquè és el propi estudiant qui, des de la seva autogestió, aprèn a través de les experiències de coneixement que li facilita el mestre. En relació amb aquesta idea, em remeto a les paraules de Valcárcel (2016): “El maestro no te puede enseñar nada, però sí crearte las condiciones para que tú aprendas”. El professorat té la funció de crear-nos les condicions per tal de ser capaços d'autoorganitzar-nos per aprendre.

L'experiència que vaig viure a l'escola va ser el punt d'inflexió a partir del qual vaig començar a autogestionar el meu procés de formació cap al meu projecte vital. És quan començo a realitzar formacions encarades al desenvolupament del meu projecte vital que tinc la sensació que els processos cognitius que desenvolupava estaven en equilibri amb els meus processos vitals (Assmann, 2002). És en aquest punt quan començo a **concebre la formació contínua** com un aspecte important per construir el meu model docent i per tal de complementar tots aquells aprenentatges que no em va aportar la menció. La BF, l'EP i l'LN també fan referència a com la majoria d'ells centraven el temps en realitzar formacions en relació amb el seu projecte vital. Els següents comentaris il·lustren aquesta idea:

Començo a muntar a cavall a la UdL pel servei d'esports. No perquè magisteri en si m'obri cap llum [riu]. De fet, primer no m'agrada gens. Segon, m'agrada més el tema i tal, i és quan jo començo les classes d'equitació. Llavors... buah, el meu cap anava a tres mil, m'ho passava súper bé. Després, quan sortia de la facultat, me n'anava a muntar. Jo era esplai, facultat,

muntrar a cavall i estudiar. (...) Buscava a fora el que em faltava simplement a la facultat. (EBF1)

Las productivas jornadas en la facultad movían mis creencias haciendo bullir múltiples cuestiones. Compartía la intensidad del estudio con mi pasión: la equitación. (...) Así que mi primer curso como universitaria estuvo finalmente lleno de cursos y vivencias excitantes gracias, no al currículum de la carrera en sí, sino a los variados recursos que el mundo universitario ofrecía. (RB1)

També he buscat l'enriquiment de fonts directament relacionades amb el món de l'espectacle. Per fer-ho, he revisat els apunts del XII Seminari d'Esriptura Dramàtica i Dramatúrgia Escènica; Processos de creació a les arts escèniques (2), al qual vaig assistir a segon curs del grau, i aquest any m'he tornat a apuntar per tal de tenir l'oportunitat de demanar l'opinió a diferents actors, dramaturgs i directors del món del teatre. A més a més, també estic assistint al taller de teatre de la mateixa Universitat de Lleida on, a banda de formar-me com a actor, estic millorat la meva formació com a futur mestre, aprenent tècniques i dinàmiques per poder aplicar en un futur a les aules. (RE3)

Bueno clar... Els anys del màster sí, estava a l'associació. L'últim any de màster i una mica més. A la vegada estudiava i a la vegada els caps de setmana com... clar, estudiava durant la setmana i, a part, feia repassos als nens i treballava al menjador... feia de tot [riu]. I clar, els caps de setmana venia cap aquí i feia això. Formació que estigués relacionada només això, perquè clar, justament no podia fer més, tampoc. Durant la carrera, no en feia, perquè clar, tampoc no m'havia plantejat mai el meu projecte. (ELN3)

Realitzar formacions complementàries als nostres estudis ens permet desenvolupar l'**autoregulació** que D'Angelo (2002) descriu com una de les característiques de les persones reflexivo-creatives i crítiques. Segons D'Angelo (2000), l'autoregulació de la persona no és la finalitat d'una determinada activitat, sinó que adquireix sentit en relació amb els propòsits generals de la vida de l'individu. L'autoregulació està en relació amb el temps que dediquen a les activitats que desenvolupen en el seu dia a dia i a les expectatives que tenen de com el volen utilitzar en un futur (Labarrere, 1995). La relació que hi ha entre com utilitzem el nostre temps en activitats diverses actualment i les expectatives que tenim sobre com volem utilitzar aquest temps en el futur és un aspecte important dels projectes vitals. Segons com utilitzem el nostre temps, podem arribar a ser conscients que existeix un desequilibri entre com utilitzem el nostre temps i com realment el volem utilitzar. En el meu cas, considero que el temps que dedico a les activitats formatives està en equilibri amb el meu projecte vital. En el moment en què començo a realitzar aquestes formacions encarades al meu projecte vital, prenc consciència de com no puc desvincular els processos de coneixement dels processos vitals

(Assmann, 2002). Per tant, on no es propicia el desenvolupament dels processos vitals, tampoc no s'afavoreixen els processos de coneixement. (Assmann, 2002)

2.1.5. Discussió dels resultats

Fins ara, caminar per l'espai expositiu ens ha permès realitzar una anàlisi narrativa de diferents veus de mestres al voltant de les condicions que els han permès desenvolupar el seu projecte vital. Per fer-ho, en el transcurs de l'exposició, he mostrat els relats autobiogràfics que he anat elaborant al llarg de la meua formació, els quals s'han integrat amb l'anàlisi dels fragments dels relats autobiogràfics i entrevistes als mestres, juntament amb diferents marcs teòrics que ho justificaven i ho conceptualitzaven. Cal esmentar que l'anàlisi dels relats autobiogràfics reflecteix experiències úniques i irrepetibles dels mestres entrevistats i de la mateixa investigadora d'aquesta tesi. Aquest fet ens exigeix respectar el caràcter únic de cadascun dels relats i, alhora, buscar en la singularitat aquells aspectes comuns que ens parlen sobre unes mateixes condicions en la formació inicial de mestres que han facilitat a persones distintes connectar amb el seu projecte vital.

A continuació, es mostra una taula amb la categorització d'aquells indicadors que han anat emergint al llarg de la narració i que mostren aquells aspectes que han permès a la investigadora d'aquesta tesi (A2) i als entrevistats (A3) connectar amb el projecte vital durant la formació inicial de mestres. La categorització es realitza segons la temàtica a la qual fan referència cadascun d'ells. La raó d'aquesta agrupació és simplificar la quantitat d'indicadors per tal de facilitar l'anàlisi posterior. Les categories són les següents:

- **METODOLOGIA:** categoria que respon a les característiques de les diferents metodologies impartides pel professorat de la FEPTS que faciliten el desenvolupament del projecte vital.
- **PROFESSORAT:** categoria que fa referència a característiques del professorat universitari que faciliten el desenvolupament del projecte vital.
- **ACTITUDS:** categoria que fa referència a les actituds que faciliten el desenvolupament del projecte vital propi.



Taula 5. Categories i indicadors que emergeixen de l'A2 i l'A3.

L'anàlisi realitzada a partir dels relats autobiogràfics i les entrevistes ens permet obtenir unes categories i indicadors sobre les condicions que, durant la formació inicial de mestres, faciliten connectar amb el projecte vital. A partir d'aquests resultats, s'ha evidenciat com, durant la formació inicial de mestres, se'ns han facilitat unes condicions d'aprenentatge que ens han permès formar-nos com a persones reflexivo-creatives i crítiques, les quals D'Angelo (1999) afirma que tenen més facilitat per connectar amb el seu projecte vital. Aquest fet ens permet revaloritzar la universitat com un dels contextos claus per formar futurs mestres capaços d'autorealitzar-se a partir de processos d'aprenentatge que els facilitin desenvolupar-se com a professionals reflexius, creatius i crítics.

En aquest sentit, l'anàlisi realitzada ha reafirmat la importància d'apostar per metodologies que afavoreixin processos reflexius sobre la identitat personal i professional dels estudiants. Els processos reflexius ens obliguen a entrar en una dinàmica que evidencia la capacitat de cada individu per construir la seva trajectòria personal i afirmar-se professionalment (Mieles, Henríquez, Sánchez, 2009). En relació amb aquest fet, l'anàlisi realitzat evidencia la importància que les pràctiques escolars afavoreixin processos de reflexió per tal de prendre consciència dels models que tenen integrats i que, alhora, es reproduïxen a les escoles. Aquest procés d'autoconsciència facilita el trencament dels models integrats durant l'escolarització, que sovint ens ressonen tan fort que ens inciten a la seva reproducció. La mostra entrevistada és un exemple de com trencar amb aquests models ha facilitat descobrir altres àmbits on desenvolupar la seva pràctica professional a contextos no escolars i que estan en consonància entre allò que a un li agrada i allò que és el seu fort. Aquest fet permet desmitificar els territoris propis de l'educació, ja que voler ser mestre no implica únicament treballar a una escola. Tal com s'ha evidenciat en el primer bloc de la tesi, els resultats obtinguts ens permeten reafirmar la importància d'entendre les pràctiques a les escoles com a pràctica professional, la qual es pot desenvolupar des de qualsevol context, més enllà del context escolar o universitari.

El rol de mediador per part del professorat juga un paper important en l'acompanyament dels processos reflexius de l'estudiant. En aquest sentit, l'anàlisi ens ha permès confirmar les paraules de Valcarcel (2016): "El maestro no te puede enseñar nada, però sí que te puede crear las condiciones para que tú aprendas". Per una banda, el rol de mediador implica que l'estudiant adopti un rol actiu en el seu procés d'aprenentatge. Per l'altra, el professor mediador té la funció de crear les condicions que facilitin que l'estudiant pugui posar en pràctica el seu model docent. Les veus analitzades ens permeten confirmar que és quan posem en pràctica els nostres models docents que podem iniciar un procés d'autoreflexió per a la millora de la seva pràctica professional. No obstant això, en el desenvolupament d'aquesta investigació s'ha evidenciat com, malgrat la qualitat de les condicions que ens proporciona el context on ens trobem, si no hi ha una bona predisposició i actitud cap a l'aprenentatge, mai no podrà ser significatiu per a l'estudiant. En relació amb aquest aspecte,

s'evidencia la importància de tenir desenvolupades les actituds pròpies que D'Angelo (1999) i Dewey (1989) associen a les persones reflexivo-creatives i crítiques. Malgrat tenir un marc teòric de referència, l'anàlisi de relats autobiogràfics exigeix estar pendent de les dissidències (Farrero, 2016). En aquest sentit, escoltar les veus dels mestres a través dels relats autobiogràfics ha evidenciat altres actituds que influeixen a l'hora de desenvolupar el projecte vital. Una d'elles és la capacitat de transferir aprenentatges cap al desenvolupament del projecte vital, així com de realitzar formacions contínues en relació amb el projecte. Conèixer les trajectòries vitals dels mestres ens permet afirmar com, quan prenen consciència del seu projecte vital, tenen l'autonomia i l'autogestió per realitzar formacions encarades al seu desenvolupament.

Una altra actitud fa referència a la facilitat de sortir de la zona de confort, és a dir, la capacitat de superar els cercles de restricció personals, socials i culturals per fer prevaldre l'autorealització per sobre de les barreres imposades tant de l'exterior (família, societat...) com de la pròpia persona (inseguretats, pors...). Aquest fet ens permet revaloritzar la importància d'apostar per metodologies i professorat que provoqui a l'estudiant afrontar i gestionar noves situacions, nous reptes que permetin veure la potencialitat d'aprendre més enllà de la zona de seguretat. Tant les investigacions com les mateixes veus dels mestres evidencien com per sortir de la zona de confort és necessari saber gestionar la incertesa i, alhora, ser creatiu (Ribas, 2014). Les persones creatives tenen més facilitat per afrontar reptes que els portin a situacions incòmodes. Sent la creativitat un aspecte important per al desenvolupament del projecte vital, per què és poc valorada pels mestres enquestats al primer bloc de la tesi?

Escoltar les veus dels mestres també ha evidenciat la importància de tenir l'actitud de voler compartir el propi projecte vital. En aquest sentit, els resultats obtinguts en aquesta investigació ens afirmen la importància de transcendir cap a models de cooperació que ens permetin participar en espais on compartir els nostres aprenentatges, els quals formen part de la configuració del nostre coneixement i dels nostres projectes vitals. Tal com afirma Assmann (2002, p. 23), "no podemos desvincular los procesos de conocimiento de los procesos vitales." Aquesta idea planteja un gran repte per a la formació inicial de mestres, la qual ha de redefinir el concepte de coneixement, entès com la mera transmissió de continguts, per tal de focalitzar-lo en una formació d'experiències que permetin desenvolupar processos cognitius vinculats als projectes vitals.

Respecte a aquests resultats, l'anàlisi realitzada ens permet afirmar que el relat autobiogràfic és una eina clau per desenvolupar i verificar aquests processos de reflexió i crítica. Per una banda, els resultats obtinguts evidencien que el relat autobiogràfic ens permet posar ordre a allò que ens passa, per tal de poder-ho conceptualitzar. Per l'altra, les veus analitzades ens permeten afirmar que l'ús d'aquesta eina durant la formació inicial de mestres els ha permès incorporar l'escriptura reflexiva als

seus contextos laborals, amb la qual cosa s'ha convertit en una eina que els permet estar constantment immersos en processos de millora. Segons Farrero (2016), el relat autobiogràfic és una eina que permet millorar la pràctica professional, sempre que l'estudiant tingui la responsabilitat i l'actitud de fer-ho. En relació amb aquesta idea, l'anàlisi evidencia que escriure des de la sinceritat és un aspecte essencial per tal de desenvolupar processos reflexius significatius que permetin adoptar l'eina del relat autobiogràfic per a la millora de la pròpia pràctica professional.

Així com els relats autobiogràfics han permès afirmar que són un aspecte clau per al desenvolupament dels projectes vitals, els espais híbrids i l'aprenentatge entorn de l'art contemporani emergeixen com a condicions que el professorat pot proporcionar i que genera pràctiques distintes depenent de cada individu. Pel que fa a la metodologia d'aprendre entorn de l'art contemporani, s'ha pogut analitzar des de dues de les veus entrevistades. Aquestes persones conceben l'art com una eina que permet viure possibilitats distintes i més creatives de concebre els processos d'aprenentatge. En comparació amb els entrevistats, en finalitzar els estudis he continuat vinculada a la universitat com a personal de suport del projecte de millora i innovació en la formació inicial de mestres (ARMIF), la qual cosa m'ha permès prendre consciència de com l'art, més enllà de la forma, ens permet abordar qualsevol contingut des de la transdisciplinarietat.

Els espais híbrids només han pogut ser analitzats des de dues veus. No obstant això, a través de les tres entrevistes i la narració autobiogràfica de la investigadora, s'ha evidenciat la importància de propiciar espais on poder compartir els projectes vitals i generar coneixement. En aquest sentit, les característiques dels espais híbrids són una possible solució que ofereix espais proposats des de l'horitzontalitat i on la presència de professionals provinents de diferents àmbits permet un enriquiment personal que facilita reorientar el propi projecte vital a partir de distintes perspectives que no s'entronquen en una única àrea de coneixement. Per tant, podem afirmar que l'art contemporani i els espais híbrids són condicions que possibiliten connectar amb el projecte vital, però no ho asseguren. Al principi d'aquest segon bloc de la tesi, afirmàvem que les investigacions actuals sobre projectes vitals estan basades en la teoria o encarades a casos amb persones amb risc d'exclusió social. En aquest cas, aportem dos recursos, que són l'art contemporani i l'espai híbrid, que possibiliten el desenvolupament de projectes vitals únics, basats en la creativitat i la reflexió. En aquest sentit, retornem a la importància de l'actitud i els interessos de la pròpia persona per concebre les condicions d'aprenentatge com una possibilitat per millorar la pròpia pràctica professional.

L'anàlisi realitzada en aquest capítol ens permet realitzar una nova lectura dels resultats obtinguts a l'A1. Tenint en compte quines són les condicions que faciliten el desenvolupament del projecte vital des de la formació inicial de mestres, com ressonen les veus dissidents analitzades al llarg d'aquest capítol respecte als resultats obtinguts al primer bloc de la tesi?

2.2. CAPÍTOL 6: TRIANGULACIÓ DE DADES



Imatge 49. Shiota, C. (2016.) *In the beginning was...* [Instal·lació]. Lleida, Espanya: Fundació Sorigué.

Abandonem la instal·lació interactiva de *WartWar*, per endinsar-nos al segon espai en què es divideix la sala. En aquest espai ens retrobem amb la instal·lació *In the beginning was...* (2016) de Chiharu Shiota. Per mi, cadascun dels fils i de les pedres representen la memòria de l'experiència que vaig viure quan vaig col·laborar en el comissariat d'aquesta mateixa obra a la Fundació Sorigué de Lleida. Per l'artista, els fils són conductors de relats particulars i universals que s'entrellacen com un rizoma. Participar en el procés de creació va fer que cadascú de nosaltres fos l'autor del seu propi rizoma, el qual sovint s'acabava entrellaçant amb els fils de la resta de companys.

El joc simbòlic que creàvem entre els diferents participants em recordava al concepte de vida de Deleuze que, segons Balke (1998):

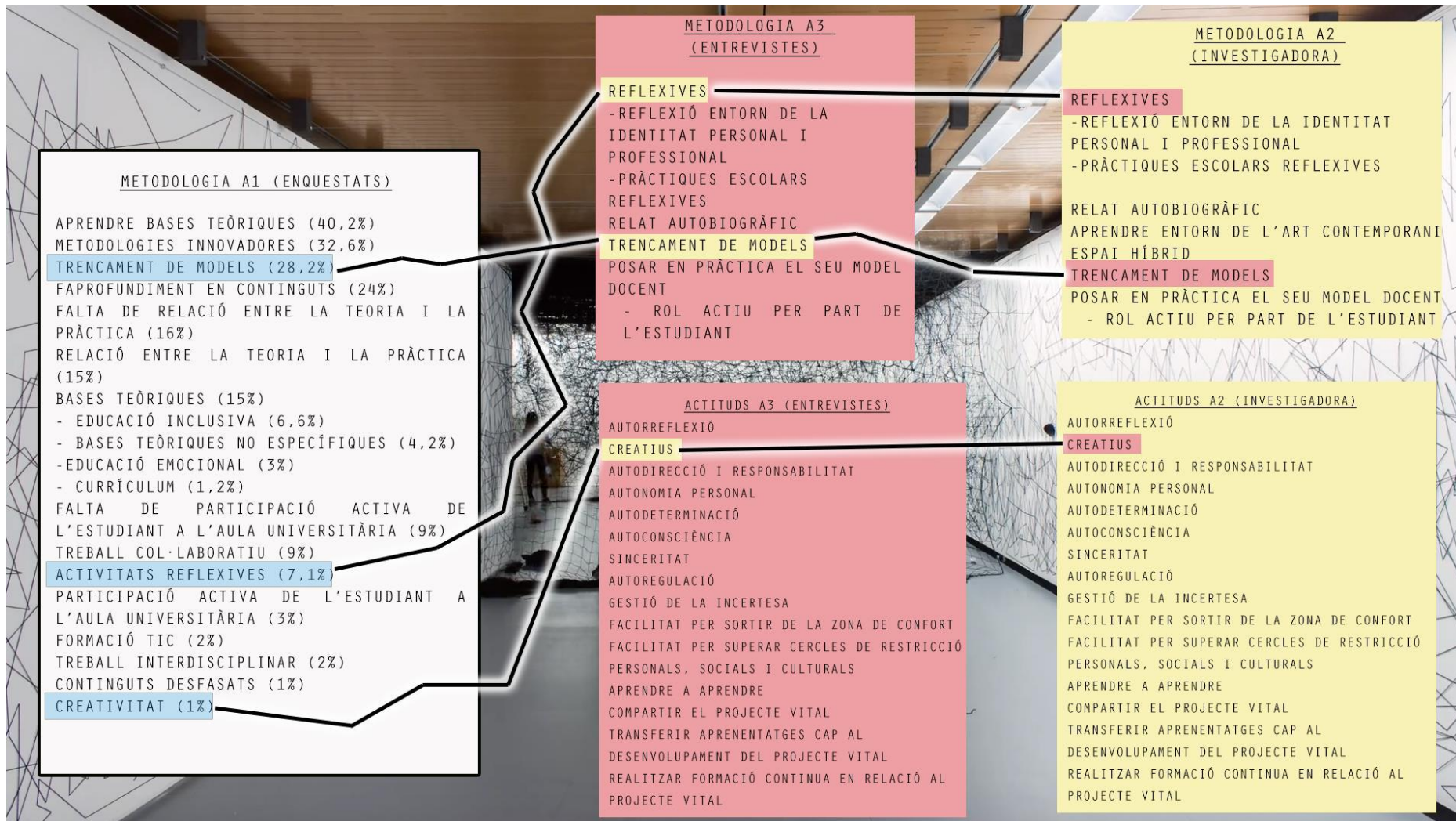
Se oculta en las relaciones (...). La vida es para Deleuze el poder de las conexiones imprevisibles, de la ampliación de las diferencias que marcan una diferencia, del crecimiento de multiplicidades que comprenden una profusión de miembros heterogéneos entre los que se crean vínculos de un modo diferencial. (p. 106-107)

El creixement de multiplicitats que s'evidencia en l'obra de Shiota i que defensa Deleuze també es reflecteix en aquesta investigació a través del mètode de triangulació. La triangulació ens permet trobar la multiplicitat i les connexions entre les dades i els resultats (Betrián, 2012). En aquest capítol, busquem les connexions entre l'A1 (anàlisi de les veus dels enquestats), l'A2 (anàlisi on es recull el relat autobiogràfic de la pròpia investigadora) i l'A3 (els estudis de casos de la mostra entrevistada). Per fer-ho, es parteix d'una anàlisi per cadascuna de les categories per tal de detectar aquells indicadors coincidents que aporten una nova lectura dels resultats obtinguts inicialment. Establir relacions entre els indicadors permet una comprensió de la realitat menys compartimentada i parcel·lada, sense perdre de vista el conjunt de dades estudiades.

Per tal de representar aquesta triangulació de dades, s'utilitzen imatges que recullen la memòria de moments del joc simbòlic que generàvem mentre traçàvem els fils que acabarien conformant l'univers de Shiota.

2.2.1. Triangulant dades, fils i rizomes

Iniciem la triangulació de dades a partir de la categoria de *Metodologia*. En aquest cas, també s'incorpora la categoria *Actituds* per tal de facilitar l'anàlisi entre indicadors coincidents en les dues categories. A continuació, mostrem els indicadors que les conformen:



Taula 6. Triangulació de dades de les categories de metodologia i actitud que emergeixen a l'A1, A2 i a l'A3.

Podem observar com l'indicador de *Creativitat* emergeix en dues categories diferents. En el cas dels resultats obtinguts a l'A1, només un 1% de la mostra enquestada fa referència a aquest aspecte en relació amb les metodologies. En canvi, l'anàlisi A2 i A3 evidencia la importància de la creativitat com una actitud necessària per tal de connectar amb el projecte vital. Els resultats obtinguts als anàlisis A2 i A3 reafirmen el fet que a la universitat encara existeixen metodologies que transmeten continguts teòrics i on la pràctica i la participació activa de l'estudiant en els seus processos d'aprenentatge queden en un segon terme. Això implica estar afavorint un sistema que dona privilegi a la capacitat de memoritzar i reproduir patrons i no a la d'aportar solucions distintes i creatives als problemes de sempre. Caldria preguntar-nos: el sistema educatiu actual és propens a afavorir models que deixin de banda qualsevol tipus d'activitat que impliqui el desenvolupament de la creativitat per part de cada individu?

Tal com evidencien les investigacions, no podem desvincular la creativitat dels processos reflexius i crítics. En aquest sentit, malgrat que la mateixa veu dels mestres no dona importància a la creativitat, sí que fa referència a la necessitat d'impulsar *Metodologies reflexives*. A l'anàlisi A2 i A3, es fa referència a aquells professors que els facilitaven un aprenentatge reflexiu sobre el seu model docent. En consonància amb aquesta idea, les investigacions evidenciaven la necessitat que el professorat ajudi els futurs mestres a reconèixer que l'ensenyança reflexiva i crítica es perllonga durant tota la seva pràctica professional, i es comprometin així al perfeccionament de la seva docència (Zeichner, 1982). La mostra entrevistada al segon bloc de la tesi n'és un exemple, ja que un cop finalitzada la carrera adopten el compromís de continuar reflexionant sobre la seva pròpia pràctica per a la millora del seu desenvolupament professional. Això ens porta a interrogar-nos: som capaços de crear condicions perquè els estudiants entenguin el relat autobiogràfic com una eina per a la millora de la seva pràctica professional?

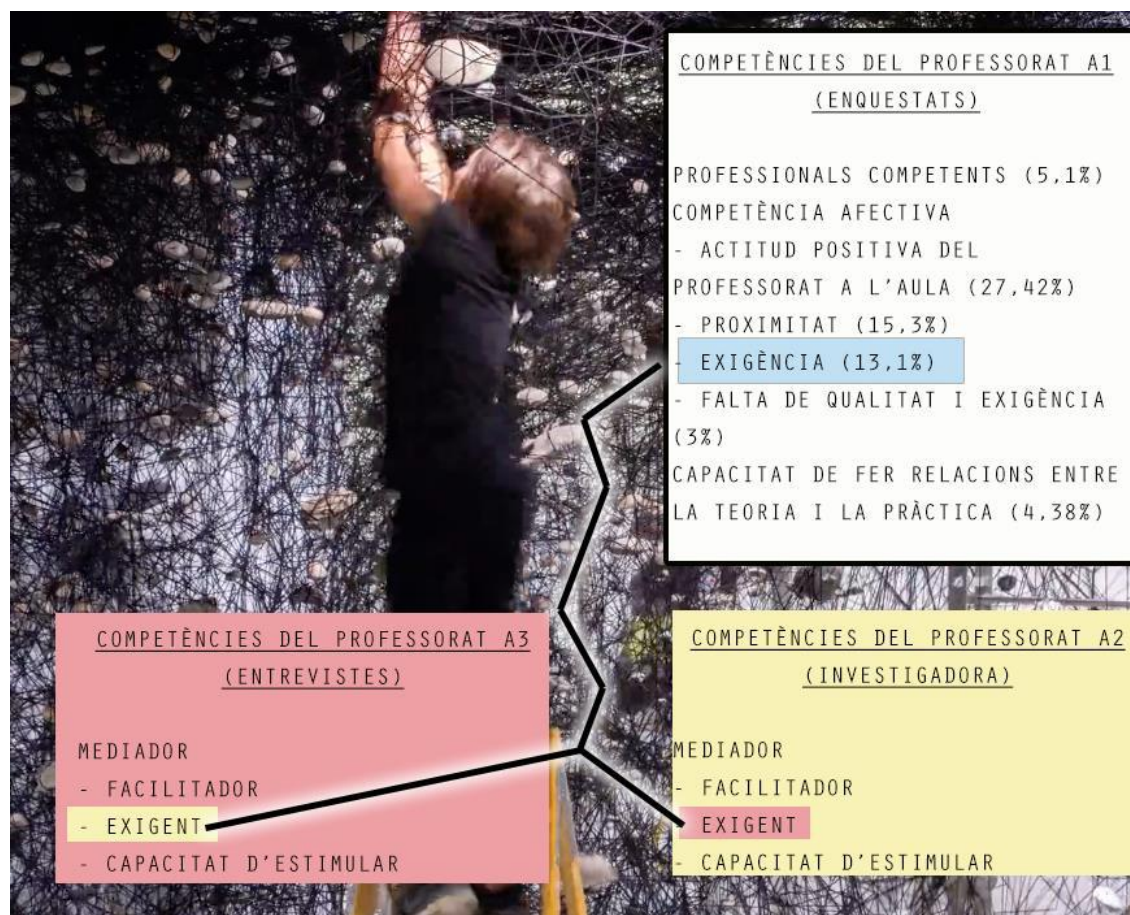
La forma que tenim d'aproximar-nos a la realitat a través de les entrevistes biogràfiques ens permet aprofundir en aspectes difícils d'obtenir a partir de l'ús de l'instrument de l'enquesta. A diferència de l'enquesta, l'entrevista biogràfica és un instrument que permet realitzar una investigació en profunditat ja que, a mesura que es formulen les preguntes, s'inicia un procés d'interrelació que permet aclarir i aprofundir sobre les respostes (Rodríguez, 2011). En aquest sentit, l'entrevista biogràfica ens permet aprofundir entorn de les metodologies reflexives. Els mestres entrevistats fan referència al subindicador *Pràctiques escolars reflexives*. El fet que a l'A1 els mestres fessin poca referència a les activitats reflexives (7,1%) i, en canvi, mostressin la necessitat de realitzar més pràctiques a les escoles (32%) evidencia una contradicció respecte a l'anàlisi A2 i A3, on es valoren aquells contextos pràctics que els van permetre desenvolupar processos reflexius. Per una banda, s'evidencia que els mestres no donen importància als processos reflexius durant les pràctiques a les escoles. Per l'altra, es reafirma com la retroalimentació entre la reflexió i les pràctiques a les escoles és un aspecte important

per tal que els futurs mestres puguin desenvolupar el seu projecte vital. Per aquest motiu, tal com evidenciaven les investigacions, és necessari que el professorat universitari promogui estratègies desencadenants de reflexió i crítica en els futurs docents (Chacón, 2008) per tal que ho concebin com una eina per aplicar en el desenvolupament de la seva pràctica professional. En relació amb aquesta idea, l'anàlisi A2 i A3 evidencia com el relat autobiogràfic és una eina vàlida que facilita el desenvolupament dels processos reflexius i crítics. Els mestres fan referència a la importància d'aquesta eina per ordenar i conceptualitzar les experiències que viuen en formació, així com per reflexionar al voltant de la pròpia identitat personal i professional. En relació amb aquest aspecte, emergeix el subindicador de **Reflexió entorn la identitat personal i professional** com un dels aspectes claus que facilita el desenvolupament del projecte vital. Romero (2004) ja feia referència a la fase d'exploració com una oportunitat de desenvolupar totes aquelles capacitats que ens permetin prendre consciència de nosaltres mateixos, de com és la relació entre un mateix i l'entorn i, alhora, d'aquells recursos i oportunitats que ens ofereix el nostre context per transformar la realitat. Quantes vegades us han preguntat quina és la vostra identitat? Quantes vegades hem preguntat als nostres estudiants sobre la seva identitat personal i professional? Quin tipus d'educació s'està afavorint si els processos d'aprenentatge no parteixen de la base de saber qui som, què som capaços de fer, quin és el nostre fort i què volem fer?

Els exercicis introspectius i reflexius que realitzaven a través del relat autobiogràfic els permetia prendre consciència d'aquelles assignatures que facilitaven canviar la mirada i veure formes distintes d'aprendre que els permetien deconstruir els models integrats durant la seva escolarització. En aquest sentit, tant l'A1 com l'A2 i l'A3 coincideixen en l'indicador **Trencament de models** com una de les condicions claus que faciliten el desenvolupament del projecte vital. Ara bé, requereix una implicació per part de l'estudiant per adoptar la responsabilitat de voler aprofitar les condicions que el professorat li ofereix.

L'indicador **Participació activa de l'estudiant a l'aula universitària** obtingut a l'A1 està en consonància amb l'indicador **Posar en pràctica el propi model docent** i el subindicador **Rol actiu de l'estudiant** de l'A2 i l'A3. En tots els casos, s'evidencia la necessitat de plantejar activitats on l'estudiant prengui el rol principal en el seu procés d'aprenentatge. Tal com hem comentat anteriorment, tenir la capacitat de connectar amb el projecte vital requereix un alt grau d'autonomia i autodirecció, que converteix l'estudiant en el responsable de desenvolupar els seus processos d'aprenentatge. Ara bé, el professorat té la responsabilitat de propiciar les condicions que facilitin aquest procés d'autogestió. Les investigacions reafirmen la importància del rol de mediador per part del professorat a l'hora de facilitar la participació activa de l'estudiant a l'aula. Aquest és un aspecte a tenir en compte, ja que no es poden *formar* els projectes vitals (D'Angelo, 1998), sinó que es tracta de crear les condicions que facilitin que cada individu estructurï el seu projecte vital.

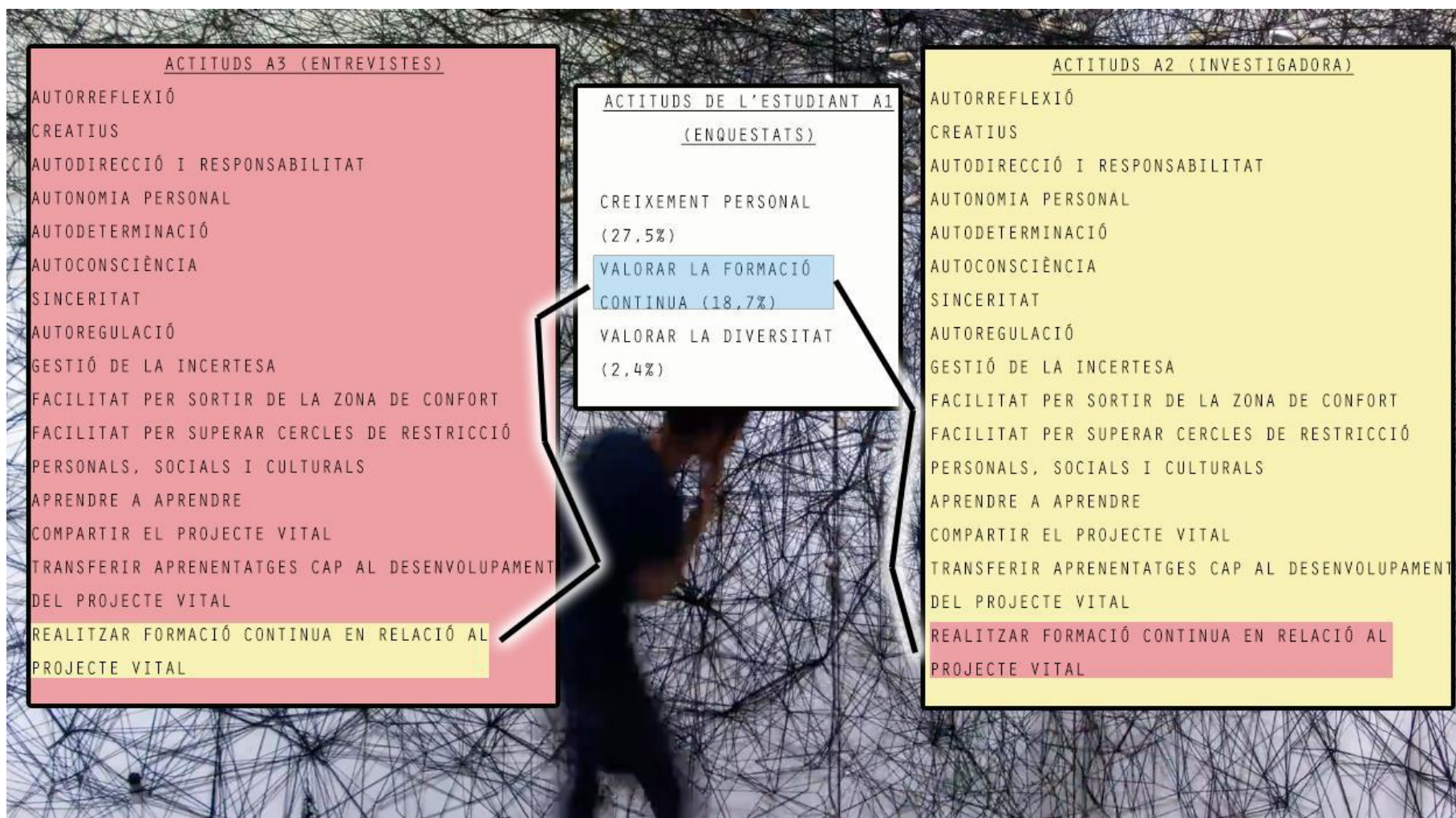
En el desenvolupament del projecte vital, el seguiment per part del professorat és clau per tal que l'estudiant es pugui desenvolupar amb èxit. El paper de mediador del professor continua sent essencial per propiciar metodologies interactives on els estudiants puguin desenvolupar la seva participació (Piqué et al., 2007) i, ahora, per ser un guia que doni les pautes perquè les dinàmiques es desenvolupin democràticament (Imbernón, Medina, 2008). En relació amb aquesta idea, els resultats obtinguts a l'A1 no fan referència específicament al rol de mediació del professorat. No obstant això, coincideixen amb l'A2 i l'A3 quan aprofundeixen sobre la importància que el mestre com a mediador sigui exigent i tingui la capacitat d'estimular i facilitar l'aprenentatge als estudiants. A continuació, es mostren els indicadors en relació amb les categories de *Competències del professorat*:



Taula 7. Triangulació de dades de les categories de competències del professorat que emergeixen a l'A1, A2 i a l'A3

Els bons mediadors ens porten al límit de les nostres capacitats i impedeixen que fem menys del que podem (Robinson, 2013). En aquest cas, l'exigència es reafirma com un dels punts claus de la formació inicial de mestres, no només per millorar el prestigi de la professió docent, sinó per millorar la qualitat de les pràctiques professionals dels futurs mestres.

L'efectivitat de la mediació i de les condicions d'aprenentatge que genera el professorat està directament condicionada per les actituds de l'estudiant cap als processos d'aprenentatge. L'anàlisi realitzada en aquest capítol ha evidenciat la importància de l'actitud a l'hora de connectar amb el nostre projecte vital. La triangulació de dades realitzada per a les categories *d'Actituds de l'estudiant* i *Actituds* ha permès comparar els següents indicadors:



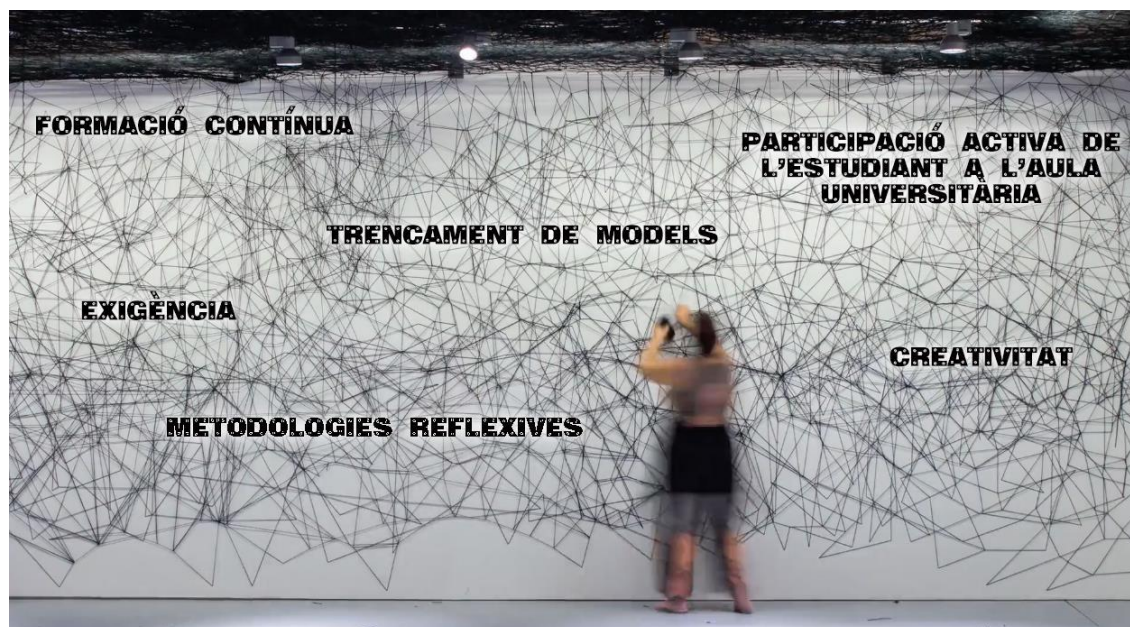
Taula 8. Triangulació de dades de les categories “d’actituds de l’estudiant” i “actituds” que emergeixen a l’A1, A2 i a l’A3.

Les mostres analitzades a l'A1, l'A2 i l'A3 coincideixen a l'hora de valorar l'indicador de *Formació contínua*. Tant la mostra enquestada al primer bloc de la tesi com la mostra entrevistada al segon bloc ens parlen de la importància de realitzar formació contínua, la qual cosa està en consonància amb les aportacions de D'Àngelo (2003) quan exposa que es requereix d'una formació continuada i reflexivo-creativa per preparar-nos per a una vida total i plena. En aquest sentit, les veus analitzades evidencien que connectar amb el seu projecte vital els porta a encarar les seves formacions contínues entorn del seu desenvolupament. Aquesta idea es relaciona amb l'indicador *Formació complementària* que emergeix a la categoria *Organització Universitària* de l'A1. Anteriorment, s'ha evidenciat com els mestres enquestats fan referència a la importància que la institució universitària afavoreixi més formacions complementàries a la carrera, així com congressos, conferències, tallers, etc. que els permetin ampliar i aprofundir en certes àrees del coneixement.

Per últim cal fer referència a la categoria *Organització Universitària*, la qual emergeix a l'A1 però no a l'A2 i l'A3. Aquest fet ens porta a plantejar-nos la hipòtesi de com les persones vinculades a l'educació formal (A1), estan més condicionats pels aspectes organitzatius del context, en aquest cas, majoritàriament de l'escola o la pròpia universitat. En canvi, les que estan vinculades a l'educació no formal (A2 i A3), no fan tanta referència a aquest aspecte perquè estan situats en un àmbit no reglat que es caracteritza per ser voluntari, la qual cosa fa que no estigui influenciat per una avaluació i una normativa com la que es desenvolupa a l'educació formal.

2.2.2. Resultats de la triangulació de dades

La triangulació de dades ha evidenciat una sèrie de categories i indicadors coincidents tant en l'A1 com en l'A2 i l'A3. La triangulació de dades ens aporta una nova lectura dels resultats obtinguts al primer bloc de la tesi que no haguéssim pogut evidenciar si prèviament no haguéssim realitzat les entrevistes biogràfiques i les corresponents anàlisis dels relats autobiogràfics. A continuació mostrem aquesta nova perspectiva a través d'un anàlisi global i horitzontal de la taula que ens permet anar més enllà de la categorització, per veure quines són les rutes i connexions, les fissures per poder accedir a una realitat més complexa i interconnectada (Allan, 2008). Per realitzar aquesta lectura, partim d'una visió global dels indicadors que es repeteixen en els resultats obtinguts en els dos blocs de la tesi. Aquests indicadors ens evidencien com en l'A1, l'A2 i l'A3 emergeixen uns indicadors coincidents en les tres anàlisis.



Imatge 50. Indicadors que es repeteixen a l'A1, l'A2 i l'A3.

Abans d'endinsar-nos en el concepte de triangulació, cal esmentar que l'instrument emprat per tal de recollir les veus analitzades ha estat distint, la qual cosa ha permès que els resultats obtinguts també ho fossin. Per una banda, al primer bloc de la tesi les veus s'han recollit a partir de l'instrument de l'enquesta. Per altra banda, s'han realitzat tres estudis de casos que s'han analitzant a través dels instruments dels seus propis relats autobiogràfics i de les entrevistes biogràfiques semiestructurades. L'ús de les enquestes no ha facilitat aprofundir en l'anàlisi, per la qual cosa només s'ha realitzar una radiografia general de les concepcions dels mestres en relació a la seva formació. En canvi, l'ús de les entrevistes ha permès realitzar una anàlisi més específica per tal de detectar aspectes que prèviament no s'evidenciaven en les enquestes.

Un dels primers punts a considerar de la triangulació és el fet que la veu dels mestres que s'han format a la FEPTS ens indica una tendència a “resignificar” la formació inicial de mestres des d'unes condicions que facilitin la formació de persones reflexivo-creatives i crítiques (D'Angelo, 1999), les quals es caracteritzen per la seva capacitat de vincular els processos de creativitat i reflexió. En relació amb la creativitat, s'ha evidenciat com, malgrat que gaudeix d'un ampli suport en les investigacions, no predomina en els mestres enquestats al primer bloc de la tesi però sí que s'evidencia com una de les qualitats de la investigadora de la tesi i dels mestres entrevistats. D'Angelo (2000) es refereix a la creativitat com el desenvolupament de les potencialitats de la persona, ja que aquest enfocament crea les bases reals pel desplegament creatiu en totes les àrees de la vida personal, encara que la major efectivitat creativa es pugui desenvolupar en un o diversos camps d'activitat. En aquest sentit, és

necessari una revisió dels models formatius que apliquem –que siguin inclusivius– per tal de facilitar una sèrie de condicions obertes i flexibles que permetin que cada estudiant pugui desenvolupar un aprenentatge personalitzat i centrat en les seves potencialitats, deixant que la creativitat entri a formar part tant dels processos de coneixement com dels processos vitals. Aquesta unió entre coneixement i vida reafirma la necessitat d’entendre la creativitat vinculada als processos de reflexió. En referència als processos reflexius, les mateixes veus dels mestres analitzades al primer i al segon bloc de la tesi remarquen la importància de les pràctiques que permetin processos d’autoreflexió. Les veus analitzades a les enquestes fan referència a la realització de més pràctiques però sense especificar com ha de ser aquesta pràctica. En canvi, els mestres entrevistats no fan tanta referència a la importància de realitzar més pràctiques, sinó que la seva mirada es centra en com la pràctica els ha ajudat a realitzar processos reflexius.

Les persones reflexives centren la seva atenció cap a la pròpia pràctica (cap a l’interior) i cap a les condicions socials on s’exerceix (cap a l’exterior) (Schön citat a Guasch, 1999). Per aquest motiu, la reflexió permet un reconeixement de la nostra identitat personal i professional, així com una presa de consciència de com les experiències que vivim en formació, allò que ens passa, ens transformen per millorar constantment la nostra pràctica. El relat autobiogràfic es reafirma com una eina vàlida per afavorir la presa de consciència de noves mirades i processos d’aprenentatge. Ara bé, el desenvolupament del relat no assegura que sigui una eina per a la millora de la pràctica professional, sinó que depèn de la pròpia autogestió dels estudiants cap als seus processos d’aprenentatge (Farrero, 2016). Aquest fet implica un canvi en la funció de l’estudiant. És ell qui decideix si aprofita les condicions d’aprenentatge que tant el professorat com la institució universitària li ofereixen i, per tant, el seu procés d’aprenentatge recau en la seva pròpia responsabilitat. Cal replantejar el fet que l’estudiant no és un recipient de continguts, sinó que tot allò que aprenem ho interioritzem perquè ho hem viscut, sentit, experimentat i perquè hi veiem una relació i aplicació a la nostra quotidianitat que ens permet comprendre la realitat on vivim. Aquesta idea ens reafirma la necessitat d’encarar la formació cap a models holítics, que no es fragmentin per disciplines i que tinguin en compte la integritat de l’individu. És a través d’una formació holística que evidenciem la necessitat d’establir relacions entre els processos de coneixement (teoria-pràctica) i els processos vitals (funció-passió). Des d’aquesta perspectiva, la formació contínua s’evidencia com un dels aspectes importants per tal d’establir processos significatius entre el coneixement i el projecte vital propi.

““resignificar”” el rol de l’estudiant implica situar-lo com a centre del seu aprenentatge, la qual cosa implica que ha d’adoptar un rol actiu i el docent ha d’actuar com a mediador d’aquest procés. La mediació per part del docent és una de les idees claus que emergeix de la veu dels mestres entrevistats. El docent ja no és un transmissor de continguts, sinó un generador de condicions d’aprenentatge que gestiona a través de la mediació. En el procés de mediació, l’exigència es valora com una de les

qualitats principals que faciliten el desenvolupament de processos d'aprenentatge significatius, on les capacitats de la persona es porten al límit per tal de desenvolupar les seves potencialitats.

Els resultats obtinguts en les enquestes permeten evidenciar com els indicadors comuns entre l'A1, l'A2 i l'A3 no emergeixen de la mateixa forma en les tres anàlisis. D'aquesta manera, cal tenir en compte els indicadors comuns obtinguts per tal de concretar quines són les condicions que faciliten connectar amb el projecte vital. Malgrat aquest fet, cal tenir en compte els indicadors no coincidents per tal de comprendre la concepció que tenen els mestres de la formació rebuda a la FEPTS per tal de millorar-la i facilitar així la resignificació d'aquesta des dels projectes vitals.

2.3. CAPÍTOL 7: CONCLUSIONS

En aquesta investigació hem mostrat i analitzat les veus dels mestres de la promoció del 1993-1994 fins a la promoció del 2012-2013 per evidenciar quina concepció en tenen de la formació que han rebut. Per fer-ho, s'ha realitzat un primer anàlisi per comprendre els antecedents de l'equip docent que durant la diplomatura d'Educació Especial formava part de la matèria d'Aspectes Didàctics i Organitzatius d'Educació Especial i que va impartir docència l'any 2010-2011 al segon curs del GEP (promoció 2012-2013). Els resultats de l'anàlisi ens han permès comprendre i conèixer el context formatiu dels mestres que s'han format mitjançant l'ús de textos i contextos psicopedagògics (promocions del 1993-1994 fins a la promoció del 2007-2008) i els mestres formats mitjançant la metodologia d'aprendre entorn de l'art contemporani (promocions del 2009-2010 i 2010-2011 i la promoció del 2012-2013 que cursa la matèria de PCEII l'any 2010-2011). Aquest ha estat el punt de partida per analitzar les veus d'aquests mestres, per tal d'evidenciar com conceben la formació rebuda a la FEPTS i contrastar aquests resultats amb com les investigacions afirmen que ha de ser la formació inicial de mestres del segle XXI (Zeichner, 1982; Deleuze i Guatari, 1987; Betancourt, 2000; D'Angelo, 2003; Robinson, 2012). Posteriorment, d'aquesta mostra s'han seleccionat tres mestres que no treballen en contextos escolars per detectar i analitzar quines condicions de la seva formació inicial els han facilitat connectar amb el seu projecte vital.

Un dels primers resultats obtinguts en aquest estudi conclou que, tot i la voluntat de l'equip docent per desenvolupar processos de reflexió i acció per millorar la formació inicial de mestres, la mostra enquestada no difereix del que emergeix a nivell general de qualsevol tipus de formació. Aquests resultats ens evidencien com l'estructura dels plans d'estudis encara segueix sent llunyana a com algunes investigacions conceben que ha de ser la formació inicial de mestres actual. Conseqüentment, la formació que s'ofereix es troba dins d'uns models homogenis i reproductors, en lloc d'uns models heterogenis que facilitin donar resposta al caràcter únic de cada estudiant.

L'anàlisi dels antecedents ens ha permès evidenciar com la finalitat de l'equip docent consisteix en la millora de la qualitat de la formació inicial de mestres a partir de la reducció de la dicotomia que els estudiants realitzaven entre la teoria i la pràctica. Per fer-ho decideixen centrar el Pràcticum com a eix vertebrador de la millora i incorporar la memòria de pràctiques com a un instrument reflexiu on els estudiants havien d'evidenciar les relacions que establien entre la teoria i la pràctica i, al mateix temps, per tal de prendre consciència del procés de construcció del seu aprenentatge. Al llarg dels anys, la memòria de pràctiques es va denominar història de vida i, posteriorment, relat autobiogràfic.

Malgrat centrar els esforços en les pràctiques, l'equip docent no va ser conscient que el mateix plantejament era incoherent amb la seva finalitat, ja que reforçava la dicotomia entre la teoria i la pràctica, així com la concepció de la universitat com a context teòric i les escoles com a context

pràctic. Aquest és un dels motius pels quals els resultats que es van obtenir en aquell període encara manifestaven que els estudiants no establien relacions entre la teoria i la pràctica, cosa que enfortia la visió que la universitat és concebuda només com a context teòric i les escoles com a context pràctic. (Zeichner, 1982)

Davant d'aquest fet, l'equip docent va decidir incorporar la metodologia d'aprendre entorn de l'art contemporani a la formació inicial de mestres. L'antecedent d'aquesta decisió és el projecte Àlber (Jové, et al., 2006) (Betrian, 2012) i la relació que l'any 2003 es va iniciar amb el Centre d'Art la Panera. Aquest treball entre diferents institucions de la comunitat va permetre establir les bases de la metodologia d'aprendre entorn de l'art contemporani, que es començaria a desenvolupar l'any 2008 a la FEPTS. Centrar-se en la metodologia d'aprendre entorn de l'art contemporani va comportar facilitar als estudiants establir més relacions entre la teoria i la pràctica. Alhora, treballar amb art comportava incloure altres contextos com els museus de la ciutat. Aquest fet va permetre als estudiants realitzar un canvi de mirada quant als contextos d'aprenentatge, els quals ja no només se centraven en la universitat o en les pràctiques de les escoles. D'aquesta forma, la millora de l'equip docent ja no se centra en les pràctiques a les escoles, amb la qual cosa es considera que qualsevol context és un espai possibilitador de coneixement i de millora de la pràctica professional.

La pràctica professional s'enforteix amb el treball inter i transdisciplinar que es va realitzar des de les assignatures de Geografia i Història de Catalunya i PCEII. Aquest treball tenia la finalitat que els estudiants, malgrat comptar amb un currículum fragmentat per matèries, vivenciessin un model inter i transdisciplinar que el permetés prendre consciència de les possibilitats d'interrelació que existeix entre els continguts curriculars de les diferents matèries.

La coordinació entre aquestes matèries es realitzava a partir d'espais híbrids (Zeichner, 1982) on s'enfortia l'ús del territori i la comunitat com a contextos possibilitadors de la millora de la pràctica professional dels estudiants i del propi professorat. Els antecedents de l'espai híbrid es situen a l'any 2001, quan l'equip docent, estudiants i mestres de l'escola Príncep de Viana realitzen assessorament un dia a la setmana el qual, al llarg del temps, s'acabaria concretant com a espai híbrid. En relació amb la incorporació de la inter i la transdisciplinarietat a les pràctiques de l'equip docent, es planteja la necessitat d'elaborar un estudi longitudinal de les promocions que han participat en aquests models per tal de realitzar una comparativa amb els resultats obtinguts en aquesta investigació i evidenciar si aquest model permet reduir la dicotomia entre la teoria i la pràctica. Investigacions com la de Fernández (2016) ens aporten una primera informació sobre com aquest model permet als estudiants reduir la distància entre la teoria i la pràctica, cosa que els empoderava a replantejar-se els models docents des d'una perspectiva més creativa, reflexiva i crítica.

Començar a treballar amb art contemporani des de la inter i la transdisciplinarietat és una hipòtesi que queda oberta per a futures investigacions per tal d'evidenciar si facilita que els mestres canviïn la concepció de la formació inicial de mestres. El que sí que podem evidenciar és que aquesta metodologia facilita ampliar els contextos on desenvolupar processos d'aprenentatge més enllà de l'aula universitària, com per exemple els museus o el propi territori (Zeichner, 1982). Aquest fet facilita desmitificar la universitat i les escoles com a únics espais de formació. Malgrat aquest fet, es continua evidenciant la dificultat que tenen els estudiants de considerar la pràctica professional com aquella que “comença a desenvolupar-se el primer dia que s'inicien els estudis en educació” (Farrero, 2016, p. 428). Aquest fet ens porta a plantejar-nos quina és la concepció que té la mateixa institució universitària sobre la pràctica per tal que els estudiants no concebin la formació a la universitat com un context on desenvolupar la seva pràctica docent. Durant generacions, s'ha fomentat la creença que els mestres de magisteri només poden desenvolupar les seves pràctiques a les escoles, perquè és en aquest context on inicialment correspon la figura del mestre. Aquesta concepció és afavorida per la pròpia estructura dels plans d'estudis, els quals afavoreixen que les pràctiques es desenvolupin en escoles on els estudiants són observadors de les pràctiques dels mestres (Sharp i Green, 1975), en lloc de desenvolupar processos reflexius sobre la seva pròpia pràctica al centre.

La metodologia d'aprendre entorn de l'art contemporani permet crear unes condicions d'aprenentatge per desenvolupar aquests processos reflexius. Una prova d'aquest fet són els estudis de casos realitzats en aquesta investigació on, a través dels relats autobiogràfics, s'evidencia com la pròpia investigadora és un exemple de com la formació li ha permès connectar amb el seu projecte vital. Aquesta anàlisi es complementa amb l'estudi de tres casos de mestres que també han connectat amb el seu projecte vital a partir de la formació inicial de mestres. Paral·lelament, és necessari esmentar que els resultats obtinguts per Llobet (2016) també són una prova d'altres estudis de casos que formen part de la mostra analitzada en aquesta investigació, així com que els processos reflexivo-creatius i crítics que han desenvolupat durant la formació inicial de mestres els ha permès la realització de pràctiques professionals distintes.

Els estudis de casos són un exemple de veus dissidents en relació als resultats de les enquestes realitzades al primer bloc de la tesi. A continuació s'evidencien quines són les condicions que durant la formació inicial de mestres els ha permès entendre la seva formació de forma distinta i connectar amb el seu projecte vital:

1. Un dels primers resultats que cal considerar és el fet que quatre mestres provenen de formacions que, malgrat iniciar-se en períodes de temps distintes, han permès donar resposta a l'heterogeneïtat de cada individu. **Aquest fet ha facilitat que desenvolupessin les característiques pròpies de les persones reflexivo-creatives i crítics**, les quals tenen més

facilitat per connectar amb el seu projecte vital (D'Angelo, 1999). D'aquesta forma, s'evidencia com l'actitud és un dels factors clau per tal de poder connectar amb el propi projecte vital i començar a desenvolupar així un procés de millora personal i professional constant vinculat als talents i a les motivacions personals.

Aquest procés de millora constant s'evidencia en el fet que els mestres, un cop finalitzada la seva formació, incorporen l'escriptura reflexiva als seus contextos laborals, la qual es converteix en una eina per a la millora de la pràctica professional. El relat autobiogràfic és l'eina que ha permès desenvolupar i verificar aquests processos de reflexió i crítica. Per tant, els resultats evidencien que l'eina del **relat autobiogràfic** permet desenvolupar processos reflexius entorn de la pròpia pràctica, respectant l'heterogeneïtat de cada individu. Aquesta és una eina de metacsciència que es narra des de la individualitat i particularitat de cada estudiant, considerat com a cas únic, que permet una millora en el desenvolupament de la pràctica professional. En relació amb aquesta idea, l'anàlisi realitzada evidencia la importància d'apostar per metodologies i pràctiques escolars que promoguin processos reflexius, crítics i creatius que facilitin que cada estudiant pugui construir la seva trajectòria personal i professional.

2. Juntament amb el relat autobiogràfic, es considera l'**espai híbrid** com un espai creat des de l'horitzontalitat, que permet als participants compartir el projecte vital amb professionals que provenen de diferents àmbits i que poden aportar perspectives distintes que no s'encasellen en una única àrea de coneixement. Els espais híbrids promouen compartir processos reflexius des de la col·lectivitat (Zeichner, 1982) (Farrero, 2016). És per aquest motiu que els espais híbrids haurien de considerar-se espais de formació contínua transdisciplinar encara que es situïn dins de la formació no reglada.

La mostra analitzada en relació amb els espais híbrids només s'ha pogut realitzar amb dos dels mestres, la qual cosa evidencia la necessitat de seguir investigant com les escoles i els contextos universitaris podrien oferir espais de reflexió conjunta per compartir les experiències i permetre una millora de la pròpia pràctica, així com la possibilitat de construir el projecte vital des de la col·lectivitat. El projecte Àlber de l'escola Príncep de Viana és una prova d'èxit quant al desenvolupament de l'espai híbrid com a generador de processos reflexius i col·lectius, i podria ser un model a seguir per tal d'ampliar diferents contextos a l'hora de realitzar les pràctiques a les escoles. En aquesta línia, investigacions com el projecte de millora i innovació en la formació inicial de mestres (ARMIF) pretenen oferir una possibilitat similar mitjançant la reflexió entorn de les pràctiques professionals i la interacció

entre estudiants, mestres i professorat de la facultat. Prenent de referència aquests suggeriments, les mateixes veus dels casos analitzats condueixen a fer una reconsideració de les pràctiques i proposen que ofereixin a l'estudiant prendre-hi un rol més actiu des de la pròpia acció i que existeixi un procés reflexiu que li permeti analitzar la pròpia pràctica professional.

3. Parlar de processos reflexius requereix fer referència a **la creativitat**. En relació amb la creativitat, els resultats obtinguts evidencien com, malgrat que des dels marcs teòrics s'exposa la necessitat d'incloure la creativitat en aquelles metodologies considerades com a innovadores, només un 1% de la mostra enquestada hi fa referència. D'aquesta forma, s'evidencia que els estudiants encara es formen dins d'un sistema més reproductor que productor, el qual ofereix poques possibilitats per obrir mirades i trobar respostes diferents davant d'un mateix problema. La creativitat es pot entendre com la capacitat d'aportar solucions distintes als problemes de sempre per tal de buscar noves formes d'aprendre que trenquin amb els models tradicionals (Betancourt, 2000). En aquest sentit, ens basem en les paraules de Valcárcel (2015, p. 9) quan defensa una formació on s'entengui l'experiència d'allò artístic com a llenguatge dels llenguatges. En relació amb les seves paraules, la investigació realitzada ha evidenciat que la metodologia d'aprendre entorn de l'art contemporani és una metodologia que permet concebre el món educatiu de formes distintes als models que integrats durant l'escolarització. L'art permetia aprendre noves formes més creatives de desenvolupar els processos d'aprenentatge, així com una forma distinta d'abordar el currículum escolar. El pensament creatiu que oferia desenvolupar la metodologia no només es basava en estímuls que facilitava l'equip docent i relacions que s'establien entorn de l'art contemporani, sinó que darrere hi existia un procés reflexiu mitjançant el relat autobiogràfic que permetia la millora de la pràctica professional.

Quant a la **metodologia d'aprendre entorn de l'art contemporani**, en aquest estudi no podem afirmar que esdevingui clau per al desenvolupament dels projectes vitals, sinó que depèn de l'actitud del mateix estudiant de voler aprofitar les condicions que se li ofereixen per tal d'aplicar-les a les seves formes de vida. La investigadora d'aquesta tesi és un exemple de com la interacció amb l'art contemporani i els processos reflexius generats entorn seu li han permès connectar amb el seu projecte vital. En aquesta direcció, s'obre una nova línia d'investigació per analitzar com influeix la metodologia d'aprendre entorn de l'art contemporani en els projectes vitals dels mestres que s'han format a la FEPTS.

Reprement la idea de la creativitat, també la podem entendre com a desobediència, és a dir, desvinculada de qualsevol vessant consumista, mercantilista o/i homogeneïtzadora per tal d'actuar sobre la base del que som i no del que se'ns imposa des de l'exterior. En relació amb aquest aspecte, l'anàlisi ha evidenciat com les persones capaces de connectar amb el seu projecte vital tenen més facilitat per sortir de la seva zona de confort (Ribas, 2014) i superar els cercles de restricció personals, culturals o socials, que esdevenen barreres pel desenvolupament del projecte vital (Robinson, 2012). Aquest fet situa la mirada als sistemes educatius, els quals fan prevaldre l'homogeneïtat per sobre de la diversitat. La pressió que exerceix el sistema educatiu sobre els estudiants facilita que es conformin amb actuar segons els seus estàndards i no segons els seus talents i motivacions. Aquests resultats evidencien com els models formatius han de tendir a una educació personalitzada per tal de poder donar resposta al caràcter únic de cada persona. Aquesta nova perspectiva trenca amb aquells models directius i homogeneïtzadors que van a contracorrent de la diversitat que ens caracteritza com a espècie.

4. Reconnectar amb la nostra essència, amb allò que ens apassiona i ens fa únics, requereix una **mediació per part del professorat**. En aquest sentit, el professor s'evidencia com una de les claus per acompanyar l'estudiant en la construcció del seu projecte vital. En aquest procés de mediació, l'exigència es valora com una de les qualitats principals del docent, que permeten portar al límit les capacitats de la persona per tal que pugui desenvolupar les seves potencialitats. En relació amb el professorat, els resultats obtinguts també evidencien la importància que sigui competent i exigent en la seva pràctica professional, i que repercuteixi d'aquesta forma en la millora de la concepció de la figura del mestre i de la valoració que la societat realitza sobre els estudis de magisteri, els quals, sovint, són desprestigiats i considerats d'un nivell d'exigència baix (Enguita, 2006; Zamora i Cabrera Leopoldo, 2015). Per aquest motiu, les universitats han d'augmentar el nivell d'exigència en els estudis i atreure aquells mestres compromesos amb la seva professió. Les proves d'accés poden ser una via a explorar, però cal que no només contemplin continguts específics, sinó que ofereixin la possibilitat d'avaluar competències que els estudiants després hauran de ser capaços de desenvolupar com a mestres. Darrere dels continguts ha d'existir una actitud, unes habilitats i unes competències que permetin seleccionar aquells estudiants que tinguin implicació per ser mestres i amb voluntat de millorar en la seva pràctica professional.
5. Les condicions d'aprenentatge que pot oferir el professorat estan directament condicionades per l'**actitud de l'estudiant**. Encara que en aquesta investigació podem evidenciar aquelles condicions que faciliten connectar amb el projecte vital, si no van acompanyades d'una bona

predisposició, així com d'una responsabilitat i autogestió cap als seus processos d'aprenentatge, mai no podrà ser significatiu. Això permetrà que cada estudiant pugui situar-se des dels seus interessos i tingui la capacitat d'aprendre a autoorganitzar el seu coneixement. D'aquesta forma, la responsabilitat d'aprendre recau en el mateix estudiant, que ja no és aquell a qui s'ensenya, sinó aquell que aprèn (Assmann, 2002).

Els punts exposats anteriorment es consideren que són unes condicions que faciliten la formació de persones reflexivo-creatives i crítiques (D'Angelo, 2000). Aquestes condicions s'han analitzat mitjançant una triangulació de dades que ha afavorit un avenç metodològic en la investigació i, al mateix temps, ha donat més validesa als resultats i a les conclusions obtingudes. La triangulació de dades (Betrià, 2013) entre les veus dels mestres enquestats, la mateixa investigadora i els estudis de casos seleccionats ens permet afirmar com les veus analitzades al llarg de la investigació ens guien cap a una mateixa direcció: tant les investigacions com la pròpia veu dels mestres que s'han format a la FEPTS evidencien la necessitat d'oferir unes condicions d'aprenentatge durant la formació inicial que facilitin la formació de persones reflexivo-creatives i crítiques, les quals tenen més facilitat d'autorealitzar-se –malgrat que no és una garantia que acabi essent així. Una formació encarada a aquesta línia permet el desenvolupament d'una formació centrada en l'individu, en allò que el fa únic i irrepetible. Des d'aquest punt de vista, l'atenció a la diversitat es converteix en un dels punts claus per tal de desenvolupar una educació per a tots, sense exclusions. Més enllà dels discursos entorn de la diversitat, cal transcendir cap a models inclusius que ens permetin experimentar l'heterogeneïtat i que, alhora, ens permetin entendre que som únics en la diversitat.

Si reconeixem que som diversos és lògic pensar que les accions i organitzacions que plantejem des de la formació hagin de ser coherents amb aquesta realitat. Amb els resultats obtinguts d'aquesta tesi es pretén encoratjar a la comunitat científica perquè, des de les universitats, es realitzin pràctiques que es basin en accions i no en els discursos que afavoreixen la dicotomia entre la teoria i la pràctica. En aquest sentit, els resultats obtinguts en aquesta tesi evidencien com la metodologia d'aprendre entorn de l'art contemporani facilita concebre la formació inicial de mestres de forma distinta, creativa i crítica, però no és l'única.

L'essència és entendre que la clau del canvi està en la capacitat de desenvolupar una mirada crítica, processos d'autoreflexió i creativitat dins les nostres formes de vida. Per aquest motiu, és necessària una formació personalitzada i inclusiva que permeti aprendre a tothom sense excepció i que faciliti descobrir les nostres passions i potenciar els nostres talents.

Aquesta tesi doctoral també suposa una contribució a l'àmbit de la recerca. Realitzar una investigació col·laborativa ha suposat un repte cap a descobrir els límits del nostre coneixement i viure la incertesa

propis dels processos d'investigació. Al mateix temps ha suposat viure converses que constantment ens motivaven a continuar millorant les nostres pràctiques professionals des de la col·lectivitat.

No volem enganyar ningú. Investigar col·laborativament no és fàcil ni és a l'abast de qualsevol. Aquest tipus d'investigació requereix entendre que, sovint, cal trobar l'acord entre punts de vista diferents, la qual cosa implica posar en qüestió aquell coneixement que, des dels models que tenim integrats en un principi, donàvem com a vàlid i que ara, a partir de la interacció amb l'altre, ens donem permís per fer-lo trontollar. Aquest procés ens genera un moviment intern que ens transforma i, alhora, ens permet reconèixer qui som com a persones, com a mestres-investigadores. Escriure conjuntament ens ha permès compartir les pròpies narracions autobiogràfiques i, alhora, seguir escrivint una autobiografia construïda amb l'altra. Aquest fet ens permet situar-nos a favor de la subjectivitat, arriscar-nos a situar la trajectòria vital de les investigadores en el centre de l'estudi. Donar valor a les nostres experiències ens porta a concebre aquesta tesi com un punt d'inflexió, com un aprenentatge que implica no poder concebre una altra forma d'investigar que no es basi en l'anàlisi de la nostra pròpia trajectòria personal i professional, i en la importància de compartir aquests processos de reflexió per poder desenvolupar l'apetit per al canvi i la millora.

Realitzar una investigació col·laborativa implica una total dedicació al procés d'investigació i, consegüentment, efectes positius sobre la relació personal entre de les investigadores. Aquest fet, afavoreix un creixement personal i professional que ens obre la possibilitat de buscar línies de fuga cap a nous projectes de futur.

En conclusió, els resultats obtinguts del treball col·laboratiu desenvolupat en aquesta tesi ens han permès afirmar que la universitat és un context clau per tal de promoure un canvi qualitatiu en la formació inicial de mestres, que té la finalitat de crear les condicions que donin resposta al caràcter únic i divers de cada individu per tal que puguem connectar i desenvolupar el seu projecte vital. Els resultats obtinguts en aquesta tesi evidencien com la metodologia d'aprendre entorn de l'art contemporani permet generar diversitat de processos d'aprenentatge, únics i irrepetibles, la qual cosa facilita que emergeixi l'heterogeneïtat i la creació d'una font constant d'aprenentatge (Farrero, 2016). Malgrat la possibilitat que ofereix aquest espai de formació, són pocs els mestres dissidents que es desmarquen del camí per trobar-se amb ells mateixos i convertir-se en productors de pràctiques professionals distintes. Fins que aquestes minories no es converteixin en majories, significa que encara existeix una millora a realitzar en la formació inicial de mestres. Per aquest motiu, es recomana valorar els resultats obtinguts en aquesta investigació per tal de “resignificar” la formació inicial de mestres des dels projectes vitals, la qual cosa ens permetrà comprendre que som éssers que ens formem en el vincle constant entre el coneixement i la vida (Assmann, 2002). Al mateix temps, els resultats ens permeten, per una banda, destacar la importància que des de la pedagogia, o des de

qualsevol carrera, s'impulsi una formació que permeti l'obertura a nous camps professionals que no es focalitzin només en la professió de mestre, sinó que obri noves possibilitats laborals que estiguin en consonància amb el projecte vital de cada estudiant. Per altra banda, els resultats també pretenen emmirallar les escoles per tal que es qüestionin tant la seva cultura de centre com les metodologies i organitzacions que s'hi promouen.

Cal esmentar que aquest estudi basat en l'anàlisi de relats autobiogràfics i entrevistes a mestres la formació inicial dels quals els ha permès autorealitzar-se durant la seva educació superior aporta una perspectiva innovadora i inèdita a les investigacions entorn dels projectes vitals realitzades fins al moment. Durant la recerca de marcs teòrics sobre projectes vitals s'ha evidenciat una absència d'investigacions que es centrin en la narració i l'anàlisi de relats autobiogràfics de mestres que hagin connectat amb el seu projecte vital durant la seva formació. Al mateix temps, plantejar la investigació com a relat autobiogràfic ens permet revaloritzar la subjectivitat com un mètode vàlid per a l'anàlisi narratiu (Kohler, 2000).

La investigació realitzada en aquesta tesi doctoral obre noves línies d'investigació. Durant l'anàlisi, s'ha evidenciat com la universitat és un context clau que possibilita el desenvolupament dels projectes vitals. No obstant això, les entrevistes han evidenciat com el context escolar va tenir molt poca influència a l'hora de desenvolupar els seus interessos i talents. Aquesta informació ens alerta de les metodologies i organitzacions que s'estan desenvolupant a les escoles. És possible que aquests contextos d'aprenentatge només donin oportunitats per desenvolupar les capacitats i els talents en relació amb disciplines concretes, com les matemàtiques i les llengües, deixant-ne de banda altres igual d'importantes com la música, l'educació física i les arts visuals. En contraposició amb aquesta estructura, autors com D'Angelo (1999), Rogers (1986) i Maslow (1982) defensen que les persones creatives tenen més facilitat per connectar amb el seu projecte vital. Aquesta informació ens obre una possible línia d'investigació que analitzi casos reals de mestres que treballin en escoles i que tinguin com a línia de treball el desenvolupament dels talents i les capacitats de les persones amb la finalitat d'analitzar aquelles que acaben desenvolupant el seu projecte vital.

Una segona línia d'investigació se centra en la investigació realitzada per Fernández (2016), a la qual s'ha fet referència a l'anàlisi realitzada al capítol 4. Els resultats obtinguts en aquesta investigació s'ha pogut entreveure com des de l'última promoció analitzada (2012-2014), la qual va cursar l'assignatura PCEII en el curs 2010-2011, fins les promocions actuals que han cursat PCEII o alguna matèria de l'equip docent a la Menció d'Atenció a la Diversitat durant el curs 2015-2016, hi ha hagut un cert augment d'estudiants que cada vegada prenen més consciència de la formació que reben. D'aquesta forma, aprofiten les condicions formatives per reforçar els models que han deconstruït i es plantegen passar-los a l'acció una vegada siguin mestres. Aquest fet ens porta a obrir una futura línia

d'investigació per tal de realitzar un estudi longitudinal dels estudiants que s'han format a partir de la metodologia d'aprendre entorn de l'art i la inter i la transdisciplinarietat per tal de contrastar si les veus d'aquests estudiants evidencien els mateixos resultats obtinguts en aquesta tesi o, al contrari, mostren un canvi i millora en la concepció de la formació inicial de mestres.

Una tercera línia d'investigació es focalitza en seguir investigant com es desenvolupa el projecte vital exposat al llarg d'aquesta tesi. La finalitat seria evidenciar com el plantejament d'una educació física entorn de l'art contemporani empodera els estudiants per a desenvolupar el seu projecte vital des d'una perspectiva holística, corporal, inclusiva, vivencial, transdisciplinar, creativa i personalitzada.

3. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Acedo, C. (2011). Preparing teachers for inclusive education. *Prospects*, 41, 301-302.
- Almeida, M. (1997). Complexidade, do casulo à borboleta. A G. de Castro, D. A. Carvalho i M. C. de Almeida (orgs.), *Ensaio da complexidade* (p. 21-41). Natal, Brasil: EDUFERN.
- Alonso, L. E., Fernández Rodríguez, C. J. i Nyssen, J. M. (2009). *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid, Espanya: ANECA.
- Alvarado, L. J., i García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 9 (2), 187-202.
- Alves, R. (2004). *Por uma Educação Romântica*. São Paulo, Brasil: Ed. Papirus.
- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid, Espanya: Narcea.
- Augustowsky, G. (2003). Las paredes del aula. Un estudio del espacio dispuesto por docentes y alumnos/as en la escuela primaria. *Arte, individuo y Sociedad*, 15, 39-59.
- Baelo, R., i Arias, A. R. (2011). La formación de maestros en España, de la teoría a la práctica. *Tendencias pedagógicas*, 18, 105-131.
- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad. Traducido por Óscar Barberá*. València, Publicacions de la Universitat de València. (1a ed. anglesa 2004).
- Balke, F. (1998) Was zu denken zwingt. Gilles Deleuze, Felix Guattari und das Außen der Philosophie. In: J. Jurt (Ed.), *Zeitgenössische Französische Denker: Eine Bilanz* (pp. 187-210). Freiburg im Breisgau, Alemania: Rombach Litterae.
- Barraza, A. (2009). Hablando de... Innovación Educativa. *Innovación Educativa*. 1, Disponible a http://sitios.itesm.mx/va/boletininnovacioneducativa/13/13_7.htm
- Barrett, T. (2004) Investigating art criticism in education: an autobiographical narrative. En Eisner, E., Day, M. (Eds.), *Handbook of Research and Policy in Art Education* (725-749). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bazán, A., Castellanos, D., Galván, G. i Cruz, L. (2010). Valoración de Profesores de Educación Básica de Cursos de Formación Continua. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (4), 83-100.
- Bellet, C. (Ed.) (2010). *La Universitat de Lleida en la ciutat i el territori*, Lleida, Espanya: Edicions de la Universitat de Lleida.

- Betancourt, J. (2000). Creatividad en la educación: educación para transformar. *Psicología educativa. Centro de Estudios e Investigaciones de Creatividad aplicada*. Vol.17, p.1-5. Disponible a <http://www.psicologiainvestigativa.com/creatividad-en-educacion>
- Betrián, A., Jové, G., i Liñan, A. (2012). Encuentros y devenires en el espacio híbrido para nuestra formación. *Encuentros multidisciplinares*, 14 (42), 40-48.
- Betrián, E., Galitó, N., García, N., Jové, G., i Macarulla, M. (2013). La triangulación múltiple como estrategia metodológica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (4), 5-24.
- Betrián, E. (2012). *Analysis of the educational change of Àlber Project in dynamic interaction with Educ-arte-Educa(r)t Project from a complex approach*. (Tesi doctoral, Universitat de Lleida, Lleida, España).
- Biscarri, J., Filella, G., i Jové, G. (2006). Factores relacionados con la percepción de la calidad docente del profesorado universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)*, 57, 287- 310.
- Bisquerra, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: La Muralla.
- Blanco, A. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Madrid, España: NARCEA/UEM.
- Bolívar, A. (2002) “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfica-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19, 711-734. Disponible a: <http://oai.redalyc.org/articulo.oa?id=14031461004>
- Bolívar, A., Domingo, J. i Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa*. Madrid, España: La muralla.
- Bonil, J., Màrquez, C., Guasch, O., i Ribas, T. (2007). Formar a maestros desde un enfoque transdisciplinar. *I Congreso Internacional de Innovación Docente: Transdisciplinariedad y Ecoformación*. Bellaterra, España: Universitat Autònoma de Barcelona, Facultat de Ciències de l'Educació.
- Bosch, D., i González, N. (2007). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial de los maestros-as de Educación Primaria para el desarrollo de competencias profesionalizadoras. A R. M. Ávila, R. López, i E. Fernández (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (p. 149-157). Bilbao, España: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

- Bourriaud, N. (2009). *Radicante*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo Editora.
- Bozul, Z., i Canto, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2 (2), 87-97.
- Brockett, R., Hiemstra, R. (1993): *El aprendizaje autodirigido en la educación de adultos. Perspectivas teóricas y prácticas de investigación*. Barcelona, Espanya: Paidós.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Espanya: Visor.
- Bukvova, H. (2010). Studying Research Collaboration: A Literature Review. *Sprouts: Working Papers on Information Systems*, 10 (3). Disponible a: http://www.researchgate.net/publication/200629645_Studying_Research_Collaboration_A_Literature_Review
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., i Fernández-Berrocal, P. (2009). Docentes Emocionalmente Inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (1), 41-49.
- Cabrera, J. (2010). Transdisciplinariedad en la formación universitaria. Una investigación en curso. A Torre y Pujol (coord.), *Creatividad e Innovación. Enseñar e investigar con otra conciencia*. Publisher: Editorial Universitat, S.A., Editors: Saturnino de la Torre i María Antonia Pujol, 177 – 191.
- Camnitzer, L. (2013). *Proyecto: Revisión y actualización del currículo vigente*. Ministerio de Educación República Dominicana. Disponible a: <http://sitios.educando.edu.do/revisiõncurricular/data/uploads/producto-externo-luis-camnitzer.pdf>
- Camnitzer, L. (2014). Pensar en torno al arte y a través del arte. A *Un saber realmente útil*. Museo Nacional Reina Sofía. Madrid, Espanya: Catàleg de l'exposició "Un saber realmente útil" realitzada al MNRS del 28 d'octubre de 2014 al 9 de febrer de 2015.
- Cantón, I., Cañón, R., i Arias, A. R. (2013). La formación universitaria de los maestros de Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 76 (27,1), 45-63.
- Carrasco, V., Hernández, M. J., i Iglesias, M. J. (2012). Aportaciones de los maestros en formación a la construcción del perfil del docente competente desde la reflexión en el aula. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13 (3), 290-316.
- Castro, J., i Farina, C. (2015). Hacia un cuerpo de la experiencia en la educación corporal. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 37 (2), 179-184.
- D'Ancona, M. A. (1996). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid, Espanya: Síntesis.

- Cerezo, F. G. (2001). Bosquejo de una síntesis teórica: Vygotsky y la ciencia cognitiva, de W. Frawley. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, 32 (3), 82-93.
- Chacón, M. A. (2007). Las estrategias de enseñanza reflexiva en la formación inicial docente. *EDUCERE Investigación arbitrada*, 41, 277-287.
- Chaves, O., i Gutiérrez, N. (2008). El nuevo rol de professor: mediador y asesor. *Revista Rhombus, Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología*, 4 (11), 40-47.
- Clemente, M. (2007). La complejidad de las relaciones teoría-práctica en educación. *Teoría de la educación*, 19, 25-46.
- Coll, C. (1994). *Psicología y Currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona, Espanya: Paidós.
- Coll, C. (1997). *Los Fundamentos del Currículum*. México: Paidós Mexicana.
- Conle, C. (2000). Thesis as Narrative or “What Is the Inquiry in Narrative Inquiry?”, *Curriculum Inquiry*, 30 (2), pp. 189-214.
- Connelly, F. M., i Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry, *Educational Researcher*, 19 (5), 2-14. Disponible a: <http://www.tc.umn.edu/~dillon/CI%208148%20Qual%20Research/Session%2012/Narrative-Clandinin%20ER%20article.pdf>
- Connelly, F., i Clandinin, D. (1995). Relatos de experiencias en investigación narrativa. A Larrosa, J.(org.) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Espanya: Laertes.
- Cruiskhank, D., i Haefele, D. (2001). Good Teachers. *Plural. Educational Leadership*, 58 (5), 26-30.
- Cruz, J. (2005). *Creatividad + pensamiento práctico: actitud transformadora*. Buenos Aires, Argentina: Pluma y Papel.
- D'Angelo, O. (1999). Investigación y desarrollo de proyectos de vida reflexivo-creativos. *Revista cubana de psicología*, 6. (1), 31-38.
- D'Angelo, O. (2000). Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social. *Revista cubana de psicología*, 17 (3), 270-276.
- D'Angelo, O. (2002). Proyecto de vida y desarrollo integral humano. *Revista Internacional Creemos*, 6 (1), 1-31.
- Darling-Hammond, L., i Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: The National Academy of Education.
- De la Calle, M. J. (2004). El reto de ser profesor en el contexto de la convergencia europea. La formación pedagógica como necesidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 51, 251-258.

- Debord, G. (2010). *La Sociedad el espectáculo*. València, España: Pre-textos.
- Deleuze, G., i Guattari, F. (1988). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. València, España: Pre-Textos.
- Dellavalle, M. (2014). La interdisciplinariedad y la relación teoría/práctica: una experiencia interdepartamental. *Revista Internacional de Trabajo y Bienestar*, 3, 15-20.
- Delors, J.(1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid, España: Santillana UNESCO.
- Denzin, N. K. (1979). *Sociological Methods. A sourcebook*. Chicago, IL: Aldine Publishing Company.
- Departament d'Educació (2009). *Currículum educació primària*. Generalitat de Catalunya
 Disponible a: http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/034fc257-4463-41ab-b7f5-dd33c9982b4f/curriculum_ep.pdf
- Dewey, J. (1934). *El arte como experiencia*. Madrid: Paidós.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Touchstone.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.
- Di Franco, G., Di Franco, N., i Siderac, S. (2009). Ver, nombrar, desnaturalizar: una mirada política en la formación de profesores. *Horizontes Educativos*, 14 (2), 9-19.
- Donolo, D. S. (2009). Triangulación: procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. *Revista Digital Universitaria*, 10 (8), 1-10.
- Eisner, E. (2003). Artistry in education. *Scandinavian Journal of Educational Research* 47, pp.373-83.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la Creación de la Mente: El Papel de Las Artes Visuales en la Transformación de la Conciencia*. Madrid, España: Paidós.
- Eisner, E. (2002) Ocho importantes condiciones para la enseñanza aprendizaje en las artes visuales. *Arte, Individuo y Sociedad I*, pp.47-55.
- Ellis, A. (2004). Conseguir la autorrealización. *RET: revista de toxicomanías*, 38, 32-41.
- Enguita, M. F. (2006). Pero... ¿Qué "quedrán"? El estatus del profesorado y el tópico del reconocimiento. *Cuadernos de Pedagogía*, 353, 80-85.
- Enguita, M. F. (noviembre 2009). *La profesión docente: realidades y retóricas*. Conferencia presentada a la XXIV Semana Monográfica. Enseñar y aprender: ideas y prácticas del profesorado, Madrid, España. Disponible a: http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/200911/ponencia_mariano_fernandez_enguita.pdf
- Escudero, J. M., i Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*, 55, 85-105.

- Farrero, M. (2016). *Los relatos autobiográficos y su análisis como herramienta para el desarrollo de la práctica profesional en la formación inicial de maestros a través del arte contemporáneo*. (Tesi Doctoral, Universitat de Lleida, Lleida, Espanya). Disponible a: <http://tdcat.cesca.es/handle/10803/385355>
- Fernández, J. M. (2001). La sociedad, la escuela y la educación física del futuro. A J. Devis (coord.), *La Educación Física, el Deporte y la Salud en el siglo XXI*. (p. 25-42). Alcoi, Espanya: Marfil. (Colección Educación Física y Deporte)
- Fernández, L. (2016). “DES/ PROCE_ARTE” “Arte, proceso y viceversa metacognitivo”. Treball final de màster, no publicat.
- Fernández, M. R. (2006). Reseña de "Metodología Participativa En La Enseñanza Universitaria" de Fernando López Noguero. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 313-316.
- Forteza, D. (2011). Algunas claves para repensar la formación del profesorado sobre la base de la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25,1), 127-144.
- Foucault, M. (1998). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno editores.
- Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona, Espanya: EUNSA
- Fullan, M., i Hargreaves, A. (1996). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Gallego, D., i Alonso, C. (2003). *Formación del profesorado: Nuevos canales y nuevos recursos*. Disponible a: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n8/n8art/art84.htm>
- García, M. P., i Maquilón, J. J. (2010). El futuro de la formación del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 17-26.
- Gómez, S. M. (2006). STOAS Universidad Profesional y la innovación en la formación inicial de docentes, Holanda: una propuesta flexible para el desarrollo de competencias en un contexto real. A M. C. Campos i A. Körner (Eds.), *Modelos innovadores en la formación inicial docente: estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa* (p. 429-484). Santiago de Chile, Chile: UNESCO/OREAL.
- González, M. (2004): La integración de las TIC en la UDC: el proyecto ITEM. A A. Sangrà i M. González Sanmamed (coord.), *La transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y prácticas* (p. 121-126). Barcelona, Espanya: Editorial UOC.
- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona, Espanya: Octaedro-EUB.
- Goodson, I. i Hargreaves, A. (1994). *Teachers' Professional Lives*. New York: Falmer.
- Gros, B., i Romaña, T. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona, Espanya: Octaedro-ICE Universitat de Barcelona.

- Guerra, S., González, N., i García, R. (2010). Utilización de las TIC por el profesorado universitario como recurso didáctico. *Comunicar, Revista Científica de Comunicación y Educación*, 35, (XVIII/18), 141-148.
- Hernández, F. i Rifà, M. (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona, Espanya: Octaedro.
- Hernández, F., i Aberasturi, E. (2014). Las historias de vida como alternativa para visibilizar los relatos y experiencias silenciadas de la educación. *Tendencias pedagógicas*, 24, 133-144. Disponible a: http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2014_24_11.pdf
- Huberman, M., Thompson, C., i Weiland, S. (2000). Perspectivas de la Carrera del Profesor. A B. Biddle, T. Good i I. F. Goodson (coords.), *La enseñanza y los profesores. I. La profesión de enseñar* (p. 19-98). Barcelona, Espanya: Paidós.
- Huizinga, J. (1955). *Homo Ludens*. Boston, MA: The Beacon Press.
- Husserl, E. (1997), *Investigaciones fenomenológicas sobre la constitución*. México, México: UNAM.
- Imbernon, F. (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2), 1-12. Disponible a: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-imbernon.html>
- Imbernon, F. (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado: Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*, vol. 4. Barcelona, Espanya: Graó.
- Imbernon, F., i Medina, J. L. (2008) Metodología participativa en el aula universitaria. La participación del alumnado. *Cuadernos de docencia universitaria*, 4. Barcelona, Espanya: ICE y Ediciones Octaedro.
- Jares, X. R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona, Espanya: Graó. (Col·lecció Biblioteca de aula, 228).
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. i Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Jové, G. (2011) How do I improve what I am doing as a teacher, teacher educator and researcher through action-reflection? Reflection for action. Learning to walk from Lleida to Winchester and back again. *Educational Action Research*, 19, 261-278.
- Jové, G. (novembre 2013). “Artistry” en formación de maestros y la docencia como arte”. Conferència presentada al Simposi Internacional Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Barcelona, Espanya.
- Jové, G., Agulló, M. J., Coiduras, J., Marsellés, M. A., Ribes, R., Valls, M. J., i Cano, S. (2007). La formación práctica como bisagra en los procesos de innovación y de cambio en la titulación de maestro, *Investigación en la escuela*, 62, 97-114.

- Jové, G., Ayuso, H., Sanjuan, R., Vicens, L., Cano, S., i Zapater, A. (2008). EDUC... arte. Un proyecto de trabajo en red entre universidad, centro de arte y centros educativos. A R. Romà de la Calle (Ed.), *Mentes Sensibles. Investigar en educación y en museos-huerta* (p. 127-138). València, Espanya: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- Jové, G., Betrián, E., Ayuso, H., i Vicens, L. (2012). Proyecto <<Educ-arte-Educa (r) t>>: espacio híbrido. *Pulso: revista de educación*, 35, 177-196.
- Jové, G., Boix, J. L., Cano, S., De Andrés, C., Lumbierres, C., Nòria, M., i Suau, J. (2007). *Diversidad y cohesión social. Una reflexión sociocrítica de la enseñanza secundaria obligatoria*. Lleida, Espanya: Editorial Milenio.
- Jové, G., Farrero, M., Bonastra, Q., i Llonch, N. (2014) Derivas rizomáticas entre la historia, el patrimonio y el espacio urbano. Una experiencia didáctica en el grado de educación primaria. *Scripta Nova*, 18 (496, 01), 1-25.
- Jové, G., Farrero, M., i Selfa, M. (2014), Typographies beyond the classroom. New school Typographies trough Contemporary Art. *American Journal of Educational Research*, 2 (8A), 15-24. Disponible a: <http://pubs.sciepub.com/education/2/8A/3>
- Jové, G., i Betrián, E. (2012). Entretejiendo encajes entre la universidad, los centros de arte y las escuelas. *Arte, individuo y sociedad*, 24 (2), 301-314.
- Jové, G., i Cano, S.(2007). Latidos de escuela, *Quiquiriqui*, 89, 66-73.
- Jové, G., i Valls, M. J. (1999), La innovación metodológica en la docencia universitaria a partir de concebir la enseñanza como práctica reflexiva: una experiencia en la formación de maestros. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 14, 91-100.
- Jové, G., Ryan, C., Betrián, E., i Farrero, M. (2015). Developing reflective primary teacher. Talking science and speaking English as additional language. *Educação Temática Digital*, 17 (2), 328-340.
- Jové, G., Vicens, L., Cano, S., Serra, O., i Rodríguez, J. (2006). *Desig d'alteritat. Programa Àlber: una eina per atendre a la diversitat a l'aula*. Lleida, Espanya: Pagès editors.
- Jung, C. (2007). *Dos escritos sobre psicología analítica*. Madrid, Espanya: Editorial Trotta.
- Katz, J.; Martin, B. (1997). What is research collaboration? *Research Policy*, 26, 1-18.
- Kemmis, S., Mctaggart, R. (1998) *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kornblit, L. A. (2007). *Metodologías Cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Korthagen, A. J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), 83-101.
- Korthagen, F., Loughran, J., i Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and teacher education*, 22 (8), 1020-1041.

- Labarrere, A. F. (1995). Autorregulación de la conducta y la personalidad. A Amador, A. *Adolescente cubano. Una aproximación al estudio de su personalidad* (p. 30-37). La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona, España: Laertes Ediciones.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Graó.
- Leggo, C. (2010) Lifewriting: A Poet's Cautionary Tale. *Learning Landscapes*, 4(1), pp.67-84.
- Lenz-Taguchi, H. (2010). *Going beyond the theory/practice divide in Early Childhood. Introducing and intra-active pedagogy*. Londres, el Regne Unit: Routledge.
- Marcovitch, J. (2002). *La universidad (im)posible*. Madrid, España: Cambridge University Press.
- Margery, E. (2010). *Complejidad, transdisciplinariedad y competencias. Cinco viñetas pedagógicas*. San José, Costa Rica: Uruk Editores.
- Martín del Pozo, R., Fernández, P., González, M., i de Juanas, A; (2013). El dominio de los contenidos escolares: competencia profesional y formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 360 (1), 363-387.
- Martínez, L. (2013). El tratamiento de lo corporal en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78 (27,3), 161-175.
- Martínez, M. (2007). *Conceptualización de la transdisciplinariedad. Línea de investigación epistemología y metodología cualitativa*. Caracas, Venezuela: Universidad Simón Bolívar de Caracas.
- Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado, Revista de Currículum y formación del profesorado*, 15 (3), 195-211.
- Maslow, A. (1982). *La amplitud potencial de la naturaleza humana*. México, México: Editorial Trillas.
- Maslow, A. H. (1994). *La personalidad creadora*. Barcelona, España: Editorial Kairós.
- McCormack, D. (2013). *Refrains for Moving Bodies. Experience and experiment in affective spaces*. Durham: Duke University Press.
- McEwan, H., i Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- McNiff, J. (2002). Action Research for professional development. Concise advice for new action researchers. Disponible a: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:eylWwPsIKqAJ:www.jeanmcniff.com/userfiles/file/Publications/AR%2520Booklet.doc+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=es>
- Méndez, M. (2010). El placer de aprender. Aportes para una pedagogía erótica. *Diálogos*, 6, 21-39.

- Mieles-Barrera, M. D., Henríquez-Linero, I. M., i Sánchez-Castellón, L. M. (2009). Identidad personal y profesional de los docentes de preescolar en el distrito de Santa Marta. *Educación y educadores*, 12 (1), 43-59.
- Mildreth, L. (2011). Importancia y vigencia del pensamiento de Edgar Morin en la comprensión del conocimiento. Una visión desde la psicología. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3 (24). Disponible a: <http://www.eumed.net/rev/ced/24/mlc.htm>
- Mir, A. (2008). Las competencias transversales en la Universidad Pompeu Fabra. La visión de los docentes y estudiantes de segundo ciclo. Programa por la Calidad Educativa. Universidad Pompeu Fabra (UPF). *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico 6 (I). Disponible a: http://www.redu.um.es/Red_U/m1
- Molina, D. (2010). Asumir la tensión entre lo social y lo humano al hacer historia de vida. A F. Hernández, J. Sancho, i J. Ignacio Rivas, (Coords.). *Historias de vida en Educación. Biografías en contexto*. Barcelona, España: Esbrina Recerca, Universitat de Barcelona. Disponible a: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/15323/7/Historias%20de%20vida%20en%20Educaci%C3%B3n.%20Biografias%20en%20contexto.pdf>
- Montornés, F. (comissari) (2015). *Espècies d'Espais*. MACBA. Museu d'Art Contemporani de Barcelona.
- Mora, J. G. (2004) Els canvis del model universitari com a conseqüència de les noves demandes de la societat del coneixement. *Coneixement i societat*, 6, 74-91.
- Morin, E. (1996). *Ciència com Consciència*. Rio de Janeiro, Brasil: Bertrand Brasil.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, España: Paidós.
- Morin, E. (2006): *El Método VI. Ética*. Madrid, España: Cátedra.
- Morin, E. (2006). *Articular los saberes. ¿Qué saberes enseñar en las escuelas?*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Universidad del Salvador.
- Nicolescu, B. (s.a.). *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. Mónaco: Du Rocher.
- O'Sullivan, S. (2006) *Art encounters Deleuze and Guattari: Thought beyond representation*. London: Palgrave Macmillan.
- Ortega i Gasset, J. (1962). Historia como sistema. A Ortega i Gasset, J., Obras completas. *Revista de Occidente*, 4, pp. 13-50
- Okuda, M.; Gómez, C. (2005) Métodos en investigación cualitativa: Triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34 (1), 118-124.

- Pascual, G. (2013). *La Educación Infantil ¿Un trabajo de mujeres?* (Treball Final de Grau, Universidad de la Rioja, Espanya). Disponible a: http://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE000701.pdf
- Paz, O. (1981). Discurs d'agraïment a la cerimònia d'entrega dels premis Cervantes de 1981. 23 novembre. Madrid.
- Perec, G. (2001). *Especies de espacios*. Madrid, Espanya: Montesinos.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Espanya: Graó.
- Piqué, B., Comas, A., i Lorenzo, N. (2010). *Estratègies de pràctica reflexiva en la formació inicial de mestres d'educació infantil*. Barcelona, Espanya: Graó.
- Ramírez, J. (2012). Los descampados de promisión de Lara Almarcegui. *Quintana*, 11, 231-241.
- Rancièrre, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona, Espanya: Laertes.
- Ribes, R., Coiduras, J., Jové, G., Marsellés, M. A., i Valls, P. (2004). Identificación de predictores significativos de calidad de vida en personas mayores con discapacidad intelectual. *Siglo Cero, Revista Española sobre discapacidad intelectual*, 35 (1), 69-76.
- Robinson, K. (2012). *El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Barcelona, Espanya: Conecta.
- Rodríguez, G., Gil, J., Garcia, E., i Etxeberria, J. (1995). *Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador: AQUAD y NUDIST*. Barcelona, Espanya: PPU.
- Rodríguez, J. M. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Revista de Investigación Silogismo*, 1 (08), 1-43.
- Rogers, C. R. (1986). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona, Espanya: Paidós.
- Rubio, A. (2005). *Cuando la vida nos lo pone difícil. Cómo salir reforzado de la adversidad*. Barcelona, Espanya: Amat.
- Sameshima, P. (2009) Cartographic Storytelling for a Changing World: The Pedagogical Praxis of Home in School. *Northwest Passage: Journal of Educational Practices*, 7(1), pp.2-13.
- San Román, S. (2011). *Las primeras maestras*. Barcelona, Espanya: Ariel.
- Sánchez M. E., i Pesquero, E. (2002). La importancia de la formación en el proceso de inserción laboral de los maestros. *Revista Complutense de Educación*, 13 (1), 141-160. Disponible a: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=797763>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Espanya: Paidós.
- Sharp, R., i Green, A. (1975). *Educational and social control. A study in progressive Primary Education*. Londres, el Regne Unit: Routledge & Kegan Paul.
- Shiota, C. (2012). *State of Being, Kimono Dress*. Museu de Belles Arts de Bilbao.
- Shiota, C. (2014). *Las líneas de la mano*. Barcelona, Espanya: ACTAR Publishers.

- Smyth, J. (1991) Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, 294, 275-300.
- Solà, J. (2009). Els paradigmes científics en la investigació educativa i el model de camp psicològic. *Temps d'Educació*, 37, 235-252.
- Solé, M. R. (2007). *L'educació emocional com a eina de millora personal del professorat. Disseny d'un programa formatiu*. Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya.
- Sonnenwald, D. H. (2007). Scientific collaboration. *Annual Review of Information Science and Technology*, 41, 643-681.
- Soto, M. (2015). *Espacios de inclusión e implicaciones educativas entre escuela, museo y universidad. Análisis desde la investigación-acción*. (Tesi Doctoral, Universitat de València, València, Espanya). Disponible a: <http://roderic.uv.es/handle/10550/49929>
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Londres, el Regne Unit: Heinemann Educational Books. p. 143-157.
- Stenhouse, L. (1988). Artistry and Teaching. The teacher as focus of research and development. *Journal and Curriculum of supervision*, 4 (1), 43-51. Disponible a: http://ascd.asia/ASCD/pdf/journals/jcs/jcs_1988fall_stenhouse.pdf
- Susana, A. (juny de 2010). *Narrar experiències, construir històries: (Re)visitando Lara*. Conferència presentada a I Jornades de Històries de Vida en Educació. Cuestiones epistemològiques, metodològiques, ètiques y de formació. Universitat de Barcelona, Barcelona, Espanya.
- Taylor, S. J., i Bodgan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Espanya: Paidós.
- Toledo, A. (2006). *Agua, hombre y paisaje*. Semarnat, México: SEMARNAT/INE.
- Tristan, A., i Mendoza, L. (2016). Taxonomías sobre creatividad. *Revista de Psicología*, 34 (1), 147-183.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All*. París, França: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Valcarcel, I. (febrer 2016). *El maestro no te puede enseñar nada...* Conferència realitzada a la Facultat d'Educació, Psicologia i Treball social, Universitat de Lleida, Lleida, Espanya.
- Viladot, G. (1968). *Poema Concret*. Lleida, Espanya: Facultat de Ciències de l'Educació.
- Wagensberg, J. (2007). *El gozo intelectual*. Barcelona, Espanya: Tusquets.
- Wagner, J., 1997, "The unavoidable intervention of educational research: A framework for reconsidering researcher-practitioner cooperation", *Educational Researcher*, vol. 26, núm. 7, pp. 13-22.
- Whitehead, J., i McNiff, J. (2005). *Action Research for Teachers: A Practical Guide*. London: David Fulton Publisher.

- Yepes, R. (1997). La persona como fuente de autenticidad. *ACTAPHILOSOPHICA*, 6 (1), 83-100.
- Yurén, T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. A T. Yuren, C. Navia, i C. Saenger (coords.), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores* (p. 19-45). Barcelona, Espanya: Ediciones Pomares.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid, Espanya: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos*, 6-7, 113-136.
- Zabalza, M. A. (2011). El Prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354 (1), 21-43.
- Zamora, B., i Leopoldo, C. (2015). La sociedad y el profesorado. Imágenes y opiniones sociales sobre el profesorado. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 8 (1), 86-107.
- Zeichner, K. (1980). Myths and Realities: Field-Based Experiences in Preservice Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 31 (6), 45-49.
- Zeichner, K. (Juny 1982). *Factors Related to Reading Performance*. Conferència presentada a l'11è University of Wisconsin Reading Symposium, Wisconsin, Estats Units. Disponible a: <http://practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2012/04/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner.pdf>

4. Annexos

Al CD-ROM adjunt a la tesi doctoral s'incorporen els següents annexos en format digital:

I Model d'enquesta i enquestes

II Articles publicats per l'equip docent des de l'any 1994 fins al 2014

III Relats autobiogràfics de la investigadora

IV Entrevistes