



**Universitat Ramon Llull**

## **TESI DOCTORAL**

---

# **Resiliència i voluntat de sentit en la promoció de la salut psicosocial en els docents**

**Capacitat de reconstrucció positiva  
a partir d'un context inicial d'adversitat.  
Estudi de cas en un Institut d'Educació Secundària**

---

Autor

Francesc Josep Marro Fantova

Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna

Director

Jordi Riera Romaní

Barcelona, marc de 2008

**Resum**

El present treball aborda la promoció de la salut psicosocial des del paradigma de la resiliència i les aportacions de la logoteràpia de Viktor Frankl. El seu objectiu ha estat descriure i analitzar com es desenvolupa un procés resiliènt en l'àmbit laboral docent. Concretament, es descriu el procés de canvi experimentat per un institut d'educació secundària enfrontat a un context de dificultat i de quina manera ha estat capaç de renéixer i sortir-ne enfortit. Hem analitzat com s'activa el procés resiliènt, la naturalesa dels factors implicats, la relació que s'estableix entre aquests i com interactuen per aconseguir una adaptació positiva. Hem optat per una metodologia qualitativa mitjançant un mètode d'estudi de casos d'orientació etnogràfica.

El treball aporta un model d'anàlisi del procés resiliènt que ha resultat útil per precisar el concepte de resiliència en l'àmbit laboral així com per integrar les dades recollides en el treball de camp. En les conclusions es discuteix el paper de la dimensió noètica o espiritual, la recerca del sentit i la vinculació positiva en l'activació del procés resiliènt. Igualment s'emfasitza la importància del lideratge i la interacció existent entre la resiliència personal i la organitzativa. També s'apunten possibles estratègies per potenciar, facilitar o estimular el procés resiliènt en una situació laboral. Finalment, s'examinen les repercussions de l'activació d'un procés resiliènt en la promoció de la salut laboral.

**Resumen**

El presente trabajo aborda la promoción de la salud psicosocial desde el paradigma de la resiliencia y las aportaciones de la logoterapia de Viktor Frankl. Su objetivo ha sido describir y analizar cómo se desarrolla un proceso resiliente en el ámbito laboral docente. Concretamente, se describe el proceso de cambio experimentado por un instituto de educación secundaria enfrentado a un contexto de dificultad y de qué manera ha sido capaz de renacer y salir fortalecido. Hemos analizado cómo se activa el proceso resiliente, la naturaleza de los factores implicados, la relación que se establece entre éstos y cómo interactúan para lograr una adaptación positiva. Hemos optado por una metodología cualitativa mediante un método de estudio de casos de orientación etnográfica.

El trabajo aporta un modelo de análisis del proceso resiliente que ha resultado útil para precisar el concepto de resiliencia en el ámbito laboral, así como para integrar la información recogida en el trabajo de campo. En las conclusiones se discute el papel de la dimensión noética o espiritual, la búsqueda del sentido y la vinculación positiva en la activación del proceso resiliente. Igualmente se enfatiza la importancia del liderazgo y la interacción existente entre la resiliencia personal y la organizativa. También se apuntan posibles estrategias para potenciar, facilitar o estimular el proceso resiliente en una situación laboral. Finalmente, se examinan las repercusiones de la activación de un proceso resiliente en la promoción de la salud laboral.

## ***Abstract***

### **Resilience and will of meaning in psychosocial health's promotions.**

The present work tackles psychosocial health's promotion through resilience's paradigm and Viktor Frankl logotherapy's contributions. Its aim has been to describe and to analyze how a resilient process is developed in the educational labour environment. Concretely, it describes the change process experienced by a secondary school faced by a difficult context and in what way it has been able to be reborn and to leave strengthened. We have analyzed how the resilient process is activated, the nature of the implied factors, the relationship that is settled down among these and how they interact in order to achieve a positive adaptation. We have opted for a qualitative methodology by means of an ethnographic orientated case study method.

The work contributes an analysis model of the resilient process that has been useful to specify the resilience concept in the labour environment, as well as to integrate the picked up information in the field work. In the conclusions it discusses the noethic or spiritual dimension, the search for meaning and the positive linking in the activation of the resilient process. It is equally emphasized the importance of leadership and the existing interaction between personal and organizational resilience. Possible strategies are also suggested for strengthening, facilitating or stimulating the resilient process in a labour situation. Finally, repercussions of resilient process activation are examined in the promotion of labour health.

### ***Zusammenfassung***

In der hier vorliegenden Doktorarbeit geht es um die Förderung der psychosozialen Gesundheit, ausgehend von dem Resilienzparadigma und Viktor Frankls Logotherapie. Ziel der Arbeit ist die Beschreibung und Analyse, wie sich ein Resilienzablauf im Lehrarbeitszusammenhang entwickelt. Im Konkreten wird der Wandelprozess beschrieben, den eine Realschule in einem Schwierigkeitszusammenhang erfährt und wie sie wiedergeboren und erstarkt aus dieser Situation hervorgehen könnte. Wir haben analysiert, wie der Resilienzablauf aktiviert wird, die Natur der betroffenen Faktoren, die zwischen ihnen begründete Beziehung, und wie sie interagieren, um eine positive Anpassung zu erreichen. Wir haben uns für eine qualitative Methodologie entschieden, mittels einer ethnographisch orientierten Fallstudie.

Die Arbeit liefert ein Untersuchungsleitbild des Resilienzablaufs, das bei der Präzisierung des Resilienzbegriffs im Arbeitsbereich, sowie für die Integration der in der Vorarbeit gesammelten Daten als nützlich erwiesen hat. In den Schlussfolgerungen wird über die Rolle der nicht-ethischen oder geistlichen Dimension, die Sinnsuche und die positive Verbindung in der Resilienzablaufsaktivierung diskutiert. Ebenfalls wird die Bedeutung der Führung und der vorhandene Interaktion zwischen die eigenen und der organisatorischen Resilienz betont. Ferner werden mögliche Strategien vorgestellt, um den Resilienzablauf in einer Arbeitssituation zu verstärken, zu ermöglichen oder zu motivieren. Schließlich werden die Auswirkungen der Aktivierung eines Resilienzablaufs in der Förderung der Arbeitsgesundheit übergeprüft.

*Cien veces al día me recuerdo a mí mismo que mi vida interior y exterior depende de las obras de otros hombres, vivos y muertos, y que debo esforzarme para dar en la medida en la que yo he recibido y aún sigo recibiendo.*

*Albert Einstein*

*La confianza es el inicio de una empresa,  
el goce es parte de la misma  
y el amor es el corazón de todo*

*Alex Pattakos, 2005, p.103*

*Per a la meva esposa, Maria,  
pel seu acompanyament pacient i afectuós durant aquest quart projecte de tesi doctoral.  
Ella ha estat la meva tutora de resiliència al llarg dels 25 anys de vida matrimonial.*

*Per als nostres fills: Mònica, Gemma, Iñaki, Irene i Jesús,  
pel seu suport moral i material en diferents moments de l'elaboració d'aquest treball.  
Han representat un motiu transcendent per afrontar aquest treball amb il·lusió.*

*Per als meus pares i la meva germana,  
per l'estimació incondicional que em van inocular des de ben petit.  
Aquesta ha estat la base per fer front als diferents esdeveniments de la meva vida.*

## **AGRAÏMENTS**

---

*Davant un tema tan lligat a la pròpia experiència vital com és la resiliència, són moltes les persones de les quals ens sentim deutors en arribar al final de l'elaboració d'aquest treball.*

*En primer lloc, hem de agrair al nostre nucli familiar la seva aportació de comunió profunda, recerca conjunta del sentit de la nostra vida, caliu d'afecte, alegria, confiança mútua... que ha permès crear un clima estimulants i donar motius profunds a la realització del present treball.*

*Al director de la nostra tesi, per la confiança dipositada sobre la nostra persona i pel seu suport. Moltes vegades, en els moments de cansament, ha ressonat en el nostre interior la seva frase d'ànims: "Som-hi Francesc, som-hi!"*

*A l'institut que tan amablement ens ha obert les seves portes i als professors que han aportat les seves narracions sobre una part de la seva vida docent. Sense la seva col·laboració aquest treball no hagués estat possible.*

*Als companys del grup de recerca PSITIC de Blanquerna, pel seu esperonament al llarg de les xerrades on entrevèiem les diferents connexions de la resiliència amb d'altres línies de treball.*

*Als companys de l'equip de treball de la Subdirecció General de Seguretat i Salut del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, pel seu estímul i interès constant al llarg del procés d'elaboració de la nostra tesi.*

*Als professors col·legues de diferents universitats, per les seves aportacions i l'acceptació pacient de la correcció dels diferents apartats del present treball.*

*Als membres de l'Associació Catalana de Logoteràpia i Anàlisi Existencial, especialment a la seva presidenta, Cristina Visiers, per haver tingut l'oportunitat de compartir inquietuds teòriques i haver-nos facilitat materials inèdits i molt pertinents sobre logoteràpia.*

*Als matrimonis amb els quals compartim una amistat des de fa molts anys. L'anàlisi conjunt de les nostres experiències ha estat una font d'inspiració constant d'aquest treball.*

*A tots i cadascun, moltes gràcies.*

ÍNDIX GENERAL

Un relat al voltant de la resiliència

**INTRODUCCIÓ**

1. Motivació i justificació .....	2
2. Delimitació i formulació del problema .....	7
3. Objectius del treball .....	10
4. Context institucional de la recerca. Presentació de l'IES .....	11
5. Marc metodològic del treball .....	13
6. Organització i estructura formal de la tesi .....	16

**MARC TEÒRIC DE LA RECERCA**

<b>Capítol 1.- Salut, salut laboral i la seva promoció en els docents ....</b>	<b>20</b>
<b>1.1.- Anàlisi del concepte de salut .....</b>	<b>20</b>
1.1.1 <i>Definició de salut de l'OMS .....</i>	21
1.1.2 <i>Definició de salut del X Congrés de Metges i Biòlegs de Llengua Catalana .....</i>	23
1.1.3 <i>Resum dels tres actuals del concepte de salut .....</i>	25
<b>1.2.- Salut laboral .....</b>	<b>28</b>
1.2.1 <i>Dimensió organitzativa de la salut laboral .....</i>	28
1.2.1.1 <i>Integració de la salut laboral en els models de gestió de qualitat organitzativa .....</i>	31
1.2.1.2 <i>Organització que aprèn, estil de direcció i salut organitzativa .....</i>	34
1.2.2 <i>Dimensió personal de la salut laboral .....</i>	43
1.2.3 <i>Interacció de les dimensions personals, professional i organitzativa .....</i>	45
<b>1.3. Promoció de la salut laboral en els docents .....</b>	<b>47</b>
<b>Capítol 2.- Revisió del concepte de resiliència .....</b>	<b>52</b>
<b>2.1. Concepte i evolució dels estudis sobre resiliència .....</b>	<b>52</b>
2.1.1 <i>Primera aproximació conceptual .....</i>	52
2.1.2 <i>Els estudis sobre vulnerabilitat com antecedents de la recerca sobre la resiliència .....</i>	53
2.1.3 <i>Primers estudis sobre resiliència en les ciències socials .....</i>	55
2.1.4 <i>Anàlisi de les principals escoles o línies de treball sobre la resiliència .....</i>	58
2.1.4.1 <i>L'escola anglosaxona .....</i>	58
2.1.4.2 <i>L'escola llatinoamericana .....</i>	63
2.1.4.3 <i>L'escola europea .....</i>	64
<b>2.2. Una visió integradora de la resiliència .....</b>	<b>68</b>
<i>Resiliència i reconceptualització de la salut laboral .....</i>	72
<b>2.3. Estat de la qüestió de les investigacions sobre resiliència .....</b>	<b>77</b>

<b>Capítol 3.- Voluntat de sentit i resiliència</b> .....	85
<b>3.1. Primera aproximació al concepte de Voluntat de sentit</b> .....	85
<b>3.2. La voluntat de sentit dins la visió antropològica frankliana (enfocament ontològic-dimensional)</b> .....	87
<i>La dimensió noètica, espiritual o noològica</i> .....	88
<i>La consciència com òrgan del sentit</i> .....	94
<b>3.3. La voluntat de sentit com a manifestació de la dimensió noètica o espiritual</b> .....	96
<i>La llibertat</i> .....	96
<i>La responsabilitat</i> .....	99
<i>La voluntat de sentit</i> .....	101
<i>Camins per trobar el sentit</i> .....	103
Valors de creació .....	105
Valors d'experiència o vivència .....	106
Valors d'actitud .....	107
<b>3.4. Nou enfocament de la motivació laboral</b> .....	110
<i>Què es pot entendre per salut laboral des de Frankl?</i> .....	111
<i>Què aporta la perspectiva frankliana al concepte de motivació laboral?</i> .....	112
<i>Les motivacions transcendents</i> .....	118
<i>Algunes repercussions del nou paradigma motivacional en l'àmbit laboral</i> .....	122
<b>3.5 Aportacions de la teoria frankliana al paradigma de la resiliència</b> .....	125
<b>Capítol 4.- Estat actual de la recerca en resiliència i voluntat de sentit dins l'àmbit laboral</b> .....	135
<b>4.1. Aplicacions del paradigma de la resiliència a l'àmbit laboral</b> ....	135
<b>4.2. Aplicacions dels principis franklians al món laboral</b> .....	139
<i>Juan Antonio Pérez López</i> .....	140
<i>Stephen R. Covey</i> .....	141
<i>Alex Pattakos</i> .....	144
<b>4.3.- Aportacions que integren la resiliència i la voluntat de sentit ..</b>	145
<b>4.4.- Aportacions que integren la resiliència i la voluntat de sentit a l'àmbit laboral</b> .....	148
<b>Capítol 5.- CONCLUSIONS DEL MARC TEÒRIC.</b>	
<b>Cap a un model de promoció de la salut laboral en els docents des del paradigma de la resiliència</b> .....	150

## PLANTEJAMENT METODOLÒGIC

<b>Capítol 6.- Plantejament de la recerca</b> .....	167
<b>6.1. Nivell de teorització, perspectiva epistemològica i professional</b>	167
6.1.1. <i>Nivell teòretic en la nostra recerca</i> .....	167
6.1.2. <i>Perspectiva epistemològica adoptada</i> .....	169



6.1.3. <i>Una mirada des de la pràctica professional</i> .....	170
6.1.3.1. Paradigma de la racionalitat tècnica i paradigma reflexiu- crític .....	170
6.1.3.2. Professionalitat restringida i professionalitat ampliada .....	172
<b>6.2. Metodologia, mètode i tècniques de la investigació</b> .....	176
6.2.1. <i>Mètode i disseny</i> .....	177
6.2.2. <i>Tècniques de recollida i anàlisi de dades</i> .....	183
Característiques de l'entrevista utilitzada .....	184
Anàlisi documental .....	189
Procés d'anàlisi i tractament de les dades .....	190
6.2.3. <i>Planificació i realització del treball de camp</i> .....	192

## TREBALL DE CAMP

<b>Contextualització del treball de camp</b> .....	195
Història prèvia del centre .....	195
a) <i>Els seus inicis</i> .....	195
b) <i>La reforma de 1970</i> .....	196
c) <i>La reforma dels 90</i> .....	197
<b>Capítol 7. Anàlisi i interpretació de resultats</b> .....	201
<b>7.1. Context inicial d'adversitat i crisi institucional</b> .....	201
<b>7.2. El procés resilient</b> .....	208
7.2.1 <i>Activació de la dimensió noètica</i> .....	208
7.2.1.1 Recerca del sentit .....	208
7.2.1.2 Vinculació positiva .....	212
7.2.2 <i>Lideratge</i> .....	214
7.2.3 <i>Resiliència personal</i> .....	217
7.2.4 <i>Resiliència organitzativa</i> .....	219
7.2.5 <i>Manifestacions resilents</i> .....	221
7.2.5.1 Mirada i creença positiva .....	221
7.2.5.2 Anàlisi de la situació i capacitat d'autocrítica .....	224
7.2.5.3 Identificació de potencialitats positives .....	226
7.2.5.4 Compromís efectiu .....	227
7.2.5.5 Visió de futur .....	229
7.2.5.6 Optimisme creatiu .....	232
7.2.5.7 Sentiment d'equip. Autoestima col·lectiva .....	234
7.2.5.8 Percepció de control i eficàcia .....	237
7.2.6 <i>Decisions vinculades a valors integrades en projectes</i> .....	239
7.2.6.1 Decisions personals .....	239
7.2.6.2 Decisions organitzatives .....	241
1) <i>Acta extraordinària del consell escolar</i> .....	241
2) <i>L'elaboració del Projecte Educatiu de Centre</i> .....	242
3) <i>Pla estratègic 2001-2005</i> .....	244
4) <i>Projecte El Barri Educa</i> .....	244
5) <i>Implantació del model de qualitat</i> .....	247
<b>7.3 Adaptació positiva</b> .....	251
7.3.1 <i>Desenvolupament professional</i> .....	251

A) Ampliació de la visió de la professió docent amb l'obertura a l'entorn .....	251
B) Aprenentatge de diverses competències i continguts tècnics de la professió .....	251
C) Enriquiment a nivell personal .....	252
D) Millora de la satisfacció professional .....	253
E) Baix nombre d'absències del professorat .....	255
7.3.2 <i>Desenvolupament organitzatiu</i> .....	256
A) Evolució de la matrícula .....	256
B) Implantació del sistema de qualitat .....	259
C) Renovació de l'equip directiu que garanteix la continuïtat del procés iniciat .....	260
7.3.3 <i>Desenvolupament social</i> .....	261
A) Augment del reconeixement social del centre .....	261
B) Percepcions des de l'AMPA .....	261
C) Percepcions des del Centre de Recursos Pedagògics .....	263
D) Valoració de les percepcions externes .....	266
E) El barri educa .....	267
<b>7.4. Conclusions del treball de camp</b> .....	<b>270</b>

## CONCLUSIONS GENERALS

<b>Capítol 8.- CONCLUSIONS GENERALS I PROSPECTIVA</b> .....	<b>279</b>
<b>8.1. Conclusions generals</b> .....	<b>280</b>
<b>8.2. Prospectiva i suggeriments per a futures recerques</b> .....	<b>293</b>
<b>8.3. Consideracions finals</b> .....	<b>294</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	<b>297</b>
<b>ANNEXOS</b> .....	<b>307</b>
ANNEX I.- DOCUMENTS PER A LA REALITZACIÓ I ANÀLISI DE LES ENTREVISTES .....	<b>308</b>
a) <i>Guió d'entrevista</i> .....	309
b) <i>Model de taula d'anàlisi i elaboració de les entrevistes</i> .....	314
c) <i>Matriu resum de l'anàlisi de les entrevistes</i> .....	315
ANNEX II.- ANÀLISI DOCUMENTAL .....	<b>349</b>
a) <i>Documents analitzats</i> .....	350

**ÍNDIX DE TAULES**

Taula I.- Trets actuals del concepte de salut .....	25
Taula II.- Característiques d'una organització que aprèn .....	36
Taula III.- Diferències entre invulnerabilitat i resiliència .....	55
Taula IV.- Comparació entre el paradigma dels factors de risc i el paradigma de la resiliència. ....	57
Taula V.- Noció dinàmica de la resiliència (Grotbert, 1999) .....	61
Taula VI.- Pilars de la resiliència comunitària (Suárez Ojeda, 2002) .....	65
Taula VII.- Manifestacions de les persones resilents (Wolin, 1993) .....	68
Taula VIII.- Comparació punts centrals de les diferents corrents sobre resiliència. ....	69
Taula IX.- Anàlisi DAFO sobre els estudis de resiliència. ....	82
Taula X.- Relació entre home faber, patiens i amans i tipus de valors. ....	109
Taula XI.- Els hàbits de la victòria privada de Covey. ....	144
Taula XII.- Els hàbits de la victòria pública de Covey. ....	144
Taula XIII.- Els setè hàbit de Covey. ....	144
Taula XIV.- Nivells teòrics .....	169
Taula XV.- Els quatre elements de l'espiral autoreflexiva .....	173
Taula XVI.- Professionalitat restringida i professionalitat ampliada. ....	174
Taula XVII. Classificació dels mètodes i tècniques d'investigació segons paradigmes, objectius i context .....	180
Taula XVIII. Correspondència entre paradigma, problema, objectiu, mètode d'investigació i tècniques de recollida de dades .....	181
Taula XIX. Tipus de disseny en l'estudi de casos .....	183
Taula XX.- Categories explorades a les entrevistes.....	187
Taula XXI.- Relació de persones entrevistades .....	188
Taula XXII.- Relació de documents analitzats. ....	191
Taula XXIII.- Evolució matrícula cursos 1996/97 – 2000/01 .....	206
Taula XXIV.- Resum factors context adversitat .....	207
Taula XXV.- Decisions organitzatives .....	242
Taula XXVI.- Principis inspiradors recollits al PEC .....	244
Taula XXVII.- Resum enquesta satisfacció professorat .....	255
Taula XXVIII.- Evolució global de la matrícula .....	257
Taula XXIX.- Evolució matrícula ESO 1996/97 – 2005/06 .....	258
Taula XXX.- Resum enquesta preinscripció curs 2005-06 .....	259
Taula XXXI.- Objectius projecte direcció trienni 2006-07 – 2008/09 .....	261

**ÍNDIX DE GRÀFICS**

Gràfic 1.- Concepte actual de salut.....	27
Gràfic 2.- La salut com valor empresarial .....	33
Gràfic 3.- Tipus d'aprenentatge organitzatiu. ....	35
Gràfic 4.- Cicle d'aprenentatge de Kolb.....	38
Gràfic 5.- Tipus de direcció: direcció per instruccions, direcció per objectius, direcció per valors i direcció per hàbits .....	40
Gràfic 6.-Interacció entre desenvolupament personal, professional i organitzatiu .....	46
Gràfic 7.- Els tres elements d'un procés resilient .....	63
Gràfic 8.- L'esdeveniment de Mounier com integrador de la resiliència personal i la resiliència organitzativa .....	70
Gràfic 9.- La dimensió noètica com nucli de la resiliència .....	73
Gràfic 10.- Relació entre els principals conceptes de la logoteràpia .....	92
Gràfic 11.- Relació entre la voluntat de sentit, llibertat i responsabilitat .....	102
Gràfic 12.- La cinta de Moebius com metàfora de la vida .....	129
Gràfic 13.- Relació entre voluntat de sentit i les decisions de la persona .....	133
Gràfic 14.- Els set hàbits de Covey .....	143
Gràfic 15.- Model conceptual del procés resilient.....	152
Gràfic 16.- Procés de teorització des de la pràctica reflexiva .....	176
Gràfic 17.- Preguntes que orienten la selecció del tipus d'entrevista .....	187
Gràfic 18.- Estratègies bàsiques d'integració d'informació .....	193
Gràfic 19.- Estadístiques absentisme .....	256

## **Un relat al voltant de la resiliència**

### **Un cuento africano: la palmera**

*Un hombre malvado, Ben Sadok, atravesaba un oasis. Tenía un carácter tan violento que no podía ver nada sano ni bonito sin estropearlo. En la orilla del oasis había una joven palmera que estaba creciendo con energía. Ésta le hirió los ojos a Ben Sadok. Entonces cogió una piedra pesada y la puso encima de la corona de la joven palmera. Y, echando una risa pérfida, continuó su camino.*



*La joven palmera se sacudió y se inclinó e intentó deshacerse de la pesada carga. Sin éxito. La piedra estaba fuertemente puesta encima de su corona. Entonces la joven palmera arañó el suelo y excavó y se mantuvo a pesar de la pesada carga, empujándola. Como no podía estirar sus ramas, fue hundiendo y hundiendo sus raíces tan profundamente que encontró las vetas de agua más escondidas del oasis. Esas aguas frescas y profundas la alimentaron y fortalecieron, dándole tanta fuerza que empujó la piedra tan alto, que ya ningún árbol hacía sombra a su corona. El agua de las profundidades y el sol de las alturas convirtieron al joven árbol en una palmera reina.*

*Al cabo de unos años volvió Ben Sadok, para alegrarse la vista con el árbol enfermo que él había estropeado. Buscó sin éxito. Entonces la palmera más orgullosa bajó su corona, enseñó la piedra y dijo: Ben Sadok, tengo que darte las gracias porque tu carga me ha hecho fuerte.*

Font: *Formación de la personalidad desde la perspectiva de la Logoterapia.*

**Boglarka Hadinger,**

Directora del Institut für Logotherapie und Existenzanalyse de Viena

<http://auroramorera.com/2007/06/01/un-relato-para-la-resiliencia/>

**INTRODUCCIÓ**

## **1. Motivació i justificació**

El tema del present treball està influenciat per la posició professional actual de l'autor: a mig camí entre la gestió de programes de salut laboral al Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya i la docència universitària. L'esperança és poder oferir una font d'inspiració o noves maneres d'afrontar la promoció de la salut laboral dels docents.

Els temes nuclears del nostre treball estan molt lligats a l'experiència personal i als més de 34 anys d'experiència laboral en diferents àmbits. En la nostra experiència personal podem identificar diferents moments que han potenciat el creixement de la resiliència. Entre aquests podem fer esment en primer lloc de moltes situacions viscudes dins l'ambient familiar. Recordem, per exemple, l'actitud dels nostres pares durant la situació de postguerra que els va obligar a prendre decisions com l'abandonament de la llar d'origen, el canvi de l'ofici de pagès a forner, l'acceptació positiva de condicions laborals dures i ingrates, el compromís amb la feina honesta i ben feta, la creença positiva de que una porta s'obre a la vida quan una altra es tanca, l'experiència d'una comunitat profunda amb els pares i la nostra germana, la possibilitat d'haver experimentat la satisfacció d'un treball dur des de ben petit, la inoculació d'expectatives positives respecte a les nostres possibilitats de continuar estudis de grau mitjà lluny del poble, mitjançant una beca...

En segon lloc, recordem experiències de vida de companys i de coneguts. Companys que, per exemple, han trencat les prediccions inicials d'estudi psicotècnics o expectatives negatives dels professors que vaticinaven la seva ineptitud per estudis superiors i en aquests moments ocupen un càrrec de gran responsabilitat gràcies a la seva carrera universitària. Un factor comú d'aquests casos és haver-se creuat a la vida amb un "tutor de resiliència" que els havia ajudat a descobrir el sentit de la seva vida i havia activat en ells la seva capacitat de compromís i d'esforç. Ells han corroborat que és la "persona" qui construeix la "personalitat". Vull també rescatar de la meua memòria a

l'Esperança, a qui varem conèixer fa 30 anys a La Nucía, un poble de la província d'Alacant on varem fer vàries estades estiuenques. Era una persona vídua de 60 anys que cridava l'atenció pel seu somriure, la seva simpatia i bon humor. Sempre estava disposada a ajudar a qualsevol veí. Tot ho veia en positiu. Aquesta percepció des de l'exterior de l'Esperança provocava una reflexió profunda quan es coneixia la seva realitat familiar. El seu marit va morir a la guerra civil. Li van arribar la notícia quan estava embarassada de la seva filla. Com a fruit d'aquesta sotragada, la filla en va resultar afectada i ha romàs en posició fetal des del seu naixement. L'Esperança havia de tenir cura dia i nit tant de la seva mare octogenària com de la seva filla de 40 anys, totes dues postrades al llit. Cada tres o quatre hores havia de canviar-les de posició, aplicar pomades per evitar nafres a la seva pell. Era capaç de reconèixer el significat de qualsevol so o moviment que feien una i l'altra. Coneixia les seves aficions: l'habitació de la seva filla estava plena de nines. Les tractava amb molt de respecte i els donava raons per esperar el seu torn en les cures quan una reclamava atenció mentre estava atenent l'altra... Sortia en el nostre interior una pregunta espontània: d'on li venia aquesta serenor, alegria, humor, optimisme, creativitat...? Com era capaç de fer florir en la seva vida aquestes riqueses personals, malgrat les seves condicions de vida? Era, sens dubte, un testimoni de resiliència.

En tercer lloc, amb la nostra experiència com a mestre a barris marginals de Terrassa varem constatar com hi ha infants que són capaços de renéixer i sortir-se'n, malgrat el seu context de marginalitat. Extrem que varem poder corroborar durant el nostre pas per la Direcció General de Protecció i Tutela de Menors i, posteriorment, per la Direcció General de Justícia Juvenil. Aquí, per exemple, varem supervisar un treball sobre l'anàlisi de la integració social dels menors desinternats d'un centre<sup>1</sup>. Es va constatar que al voltant d'un 70% dels joves havien aconseguit un índex d'integració social favorable. Aquest treball ens va fer conscient del biaix del professionalisme existent en diferents àmbits. Fem referència al fet de centrar la mirada en els subjectes que no surten de la roda de la marginalitat, degut a que són casos "vius" en els professionals del

---

<sup>1</sup> Escofet, J i Pérez, A. (1994): *Anàlisi de la integració social dels menors desinternats del Centre Oriol Badia*. Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada.



sector. Aquesta centració impedeix esbrinar quins factors faciliten que un grup important aconseguixi trencar la predicció fatal inicial. No podem deixar de tenir un record especial per Oriol Badia i Cardús, el professional resilient que més profundament ha impactat la nostra trajectòria professional. Va ser un testimoni d'implicació responsable en la transformació de la dinàmica del centre Can Coguls que ara porta el seu nom. Tenia la creença positiva sobre l'educabilitat de joves marginals. Va saber liderar la creació d'un projecte educatiu fonamentat en un treball d'equip molt fort i un compromís responsable. La seva acceptació i fortalesa davant la malaltia durant l'últim període de la seva vida va ser un exemple de resiliència i voluntat de sentit.

En quart lloc, volem fer esment al nostre pas per la Direcció General de Funció Pública, organisme transversal de personal del nostre govern autonòmic. Des d'aquesta talaia privilegiada hem pogut observar com davant situacions de dificultat (per exemple, processos de reassignació d'efectius) hi havia professionals que vivien aquells moments com un repte, com una oportunitat que la vida els donava i que podien aprofitar. La seva actitud contrastava amb la d'aquells que s'instal·laven en la queixa i eren incapaços de gestionar la situació. Els primers se'n sortien exitosament, mentre que els segons emmalaltien i no es podien adaptar a un nou lloc de treball.

En cinquè lloc, en la nostra experiència com a docent universitari havíem anat introduint el concepte de la resiliència dins dels temes relacionats amb l'afrontament de l'estrès i l'esgotament professional. Inicialment era un subapartat dins de l'apartat de les tècniques de gestió de l'estrès. Però les reflexions successives que anàvem fent sobre aquests conceptes ens feien pensar que la resiliència al·ludia a un paradigma diferent, a una perspectiva nova que demanava un abordatge específic i aprofundit. Tenia una entitat pròpia que calia tractar en un tema diferent. Aquest treball que presentem representa l'esforç fet en aquest sentit per tal de fer una humil aportació a la conceptualització de la resiliència així com a les perspectives noves que aporta aquest nou paradigma.

En sisè lloc, el nostre treball actual a la Subdirecció General de Seguretat i Salut al Departament d'Educació ens ha permès reelaborar les experiències prèvies acabades d'esmentar per tal de definir un marc de reflexió en el moment d'elaborar plans i programes en matèria de salut laboral. De mica en mica, anem constatant la necessitat d'introduir línies de treball complementàries a les ja iniciades des del paradigma dels riscos laborals. Considerem que la promoció o potenciació de la salut laboral demana disposar d'indicadors de salut laboral o de com potenciar la salut laboral. No podem estar centrats únicament en les causes i el tractament de les malalties en l'àmbit laboral. Si la salut laboral no es redueix a l'absència de símptomes de malaltia, caldrà obtenir coneixement sobre els professionals amb una salut excel·lent. Caldrà comprendre com i per què determinats professionals són capaços de sobreviure i sortir enfortits de situacions laborals adverses, sense convertir-se en pacients psicològics.

Com antecedent pròxim a la nostra recerca hem de fer esment del treball pràctic del Màster de Prevenció de Riscos Laborals, en la especialitat d'ergonomia i psicociologia. En aquest estudi<sup>2</sup> (Marro, 2006) varem fer una primera aproximació a l'objecte de la nostra recerca. El present treball suposa una elaboració més completa tant del marc teòric com de l'anàlisi de la realitat observada.

Com a resum del que hem exposat fins ara, podem afirmar que aquest treball ha sorgit com a fruit de dues motivacions fonamentals:

a) La nostra pràctica professional dins l'àmbit de la seguretat i salut laboral al Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Ens agradaria poder reflexionar sobre com passar d'una postura reactiva a una actitud proactiva en la potenciació de la salut. La nostra posició prioritza l'atenció en els recursos, del propi treballador i del seu entorn, en lloc de centrar-se en els riscos. Ens agradaria identificar els elements que potencien la capacitat de resposta dels professionals i de les organitzacions davant els factors de risc. Volem fer una

---

<sup>2</sup> Francesc Marro (2006): *Resiliència i prevenció de riscos psicossocials. Anàlisi de la superació d'una situació de crisi institucional en un Institut d'Educació Secundària*. Barcelona, Centre d'Estudis Financers.

aportació que faci possible visualitzar les situacions laborals de dificultat que fan evidents els límits professionals i organitzatius com un repte que estimula la creació, el desenvolupament personal, professional i organitzatiu. Concretament, pretenem investigar les potencialitats i els recursos que els professionals i les organitzacions activen per promoure respostes adaptades i saludables a partir de situacions crítiques. Es tracta d'una visió complementària al paradigma basat en l'avaluació de riscos que intenta prevenir i/o corregir situacions que puguin comprometre la salut dels treballadors. Volem indagar la pertinència d'incorporar el paradigma de la resiliència a l'àmbit laboral.

b) La segona motivació parteix d'una mirada positiva cap a la professió docent. Els mitjans de comunicació ens han acostumat a una visió deformada d'aquesta. Sembla que únicament s'hi acosten per difondre i maximitzar, fora del seu context real, notícies alarmants que porten inexorablement a situacions de desencís, cansament i esgotament professional. Aquesta visió pessimista pot afavorir una instal·lació en un victimisme insà. Educar avui dia, en part com sempre, és tot un repte. Els canvis que s'han produït a diferents nivells (polític, social, familiar, tecnològic...) han ajudat a crear un panorama força complex que presenta reptes importants als educadors.

Ara bé, els serveis de prevenció de riscos laborals o les unitats de seguretat i salut de les organitzacions també tenen el risc d'elaborar una visió parcial de la realitat de la pràctica professional docent. Aquestes unitats sovint es troben abocades a atendre situacions personals i organitzatives on la salut laboral està minvada. Aquest fet pot provocar un biaix en la percepció de la situació global real de tot el col·lectiu de professionals i fins i tot de la pròpia missió d'aquestes unitats. Poden arribar a centrar-se únicament en la evitació de les malalties en lloc de fer realment promoció de la salut laboral.

Amb aquest treball volem eixamplar la nostra mirada cap a la professió docent. Pretenem analitzar la pràctica professional d'un equip que viu la seva docència saludablement, malgrat les dificultats a les que s'han trobat i es troben enfrontats. Partim del supòsit que podem extreure'n recomanacions interessants per promoure la salut laboral a partir de l'anàlisi de les actuacions d'una organització davant d'un context de dificultat.

## **2. Delimitació i formulació del problema.**

A nivell teòric, ens hem interessat en abordar la promoció de la salut psicosocial des del **paradigma de la resiliència**. La resiliència es defineix com la capacitat humana per afrontar, sobreposar-se i sortir enfortit o transformat de les experiències d'adversitat. Els estudis realitzats des d'aquesta òptica, s'ocupen d'analitzar els factors que funcionen com a promotors de salut i que són a la base d'individus o comunitats que han sobreviscut en situacions adverses, han superat les dificultats i, fins i tot, n'han sortit enfortits. En lloc de centrar-nos en les carències i els factors de risc, analitzarem els processos, els factors protectors, les fortaleces de l'individu o comunitat que els permeten construir un entorn saludable. Amb aquest treball pretenem iniciar un procés d'importació al context de la salut laboral dels resultats dels estudis que s'han dut a terme des d'aquesta òptica en l'àmbit social.

Adoptarem la perspectiva organitzativa, és a dir, pretenem dur a terme un estudi inicial d'identificació dels factors que es donen en un centre educatiu que ha estat capaç de superar les dificultats a les quals es troba enfrontat i que li han servit per adoptar una actitud proactiva i sortir-ne enfortit.

Des d'aquesta perspectiva organitzativa ens ocuparem de l'estudi de la resiliència comunitària. Farem l'anàlisi del procés resilient d'un equip docent que és capaç de superar una adversitat. Aquesta venia determinada per diversos elements (mala imatge institucional en l'entorn, alt grau d'immigració sense els recursos adients, barreres urbanístiques, ...) que originen una davallada de matrícula i la crisi institucional subsegüent. En lloc d'estudiar els factors de risc existents en aquestes condicions laborals, pretenem centrar-nos en la identificació dels factors que caracteritzen el procés resilient que es va donar fins arribar a superar la situació inicial.

La salut psicosocial no es patrimoni d'una persona únicament. També la cultura i el comportament organitzatiu tenen el seu paper en la promoció de la salut psicosocial. Cal defugir de la perspectiva únicament individualista, clínica o

mèdica per integrar-la en la perspectiva de la influència de les dinàmiques grupals, organitzatives, socials o comunitàries. Considerem que aquesta perspectiva és la més adient per elaborar programes preventius o promotores de la salut laboral. Som conscients, però, que aquesta dimensió organitzativa de la resiliència es construeix a partir de l'acció particular de persones que lideren el canvi cultural de la institució i lluiten activament per mantenir-lo al llarg del temps, malgrat les dificultats.

No ens identifiquem amb la concepció genetista i individualista que defensa que una persona neix amb aquesta capacitat d'adaptació a les situacions adverses. Més aviat estem més propers a una concepció interaccionista respecte a la manera com es desenvolupa la resiliència. És a dir, aquesta, com la resta de les característiques essencialment humanes, es construeix a partir de les interaccions amb d'altres persones significatives de l'entorn proper.

La prevenció de riscos psicosocials ha de permetre identificar els factors de risc per tal d'evitar-los o minimitzar-los. Ara bé hi ha condicions o situacions inevitables que provoquen estrès al docent i, per tant, haurà de conviure amb elles. Cal estudiar la manera d'ajudar-lo, mitjançant actuacions a nivell organitzatiu i individual, a desenvolupar factors de resiliència que l'ajudin a afrontar aquestes situacions de manera que el resultat li sigui el més satisfactori possible tant a nivell personal com professional.

Aquest enfocament del treball sobre l'estrès és complementari al que habitualment s'ha dut fins ara. En lloc de centrar-se en el grup més reduït que arriba a patir distrès i esgotament professional, ens decidim per estudiar un grup de professionals que són capaços de superar les situacions de dificultat, les quals viuen com un repte. El fet de treballar en situacions límit els fa cercar activament solucions creatives que els ajuden a créixer i a desenvolupar-se personal i professionalment.

D'aquesta manera, ens alineem amb l'essència de la salut laboral que consisteix en actuar sobre el risc en origen, sigui de la naturalesa que sigui. Sempre serà necessari dur a terme actuacions centrades en els professionals que tenen problemes per adaptar-se o integrar-se positivament en el seu entorn laboral. Ara bé, estem convençuts que aquestes mesures d'adaptació de lloc

de treball individuals no arribaran a ser efectives si no canvien les característiques de l'entorn de treball de manera que potenciïn la implicació responsable dels professionals, cadascú des de les seves possibilitats, dins d'un projecte de treball comú. L'avaluació pot haver detectat una sèrie de restriccions de la persona. Ara bé, les actuacions que es planifiquin per adaptar el lloc han de trobar el seu sentit en recuperar o mantenir la il·lusió per integrar-se en el projecte compartit amb la resta de l'equip. De no ser així, les actuacions preventives poden provocar un victimisme insà i contraproductiu per a la recuperació de la persona o de la institució.

Qualsevol procés de canvi institucional sempre parteix de la iniciativa d'algun o alguns membres que amb la seva resposta activa, conscient i responsable davant la situació institucional crítica són capaços d'engrescar a un grup de companys. Les seves propostes i el seu estil de comportament els atorguen les qualitats per liderar el procés de millora i superació. En aquest sentit, ens ha semblat important esbrinar què hi ha al darrera de la conducta d'aquests professionals, quins trets personals els fan capaços de dur a terme aquesta resposta activa i compromesa, com arriben a ser tutors de resiliència de la resta de membres de l'equip.

Per assolir aquesta fita, hem considerat pertinent adoptar com a marc de referència l'antropologia frankliana. Una de les aportacions fonamentals de Frankl es haver sabut teoritzar l'experiència comú de que l'home viu buscant un sentit a la seva vida. Pretenem adoptar la perspectiva frankliana per tal de fonamentar les aportacions del paradigma de la resiliència. És a dir, veurem la relació que poden tenir els principis extrets de l'antropologia frankliana amb els factors promotors dels processos resilients. També considerem interessant, des d'aquesta concepció activa i responsable del treballador, repensar aspectes com la salut laboral, la motivació i la interacció de les condicions de treball amb la persona del treballador.

Una vegada delimitat el problema que pretén abordar amb el nostre treball, queda clar que el lector no trobarà en aquest document un apropament específic i deliberat a temàtiques com la potenciació de la resiliència en alumnes, l'establiment d'un debat filosòfic sobre la dimensió ètico-valorativa o

espiritual de la persona o l'elaboració d'una proposta acabada de programes de promoció de la salut laboral.

### **3. Objectius del treball**

Com a conseqüència del que acabem d'exposar, el nostre treball pretén assolir els següents objectius:

1. Descriure el procés de canvi viscut per un centre docent davant d'un context de dificultat i com és capaç de renéixer i sortir-ne enfortit.
2. Identificar i analitzar els factors que hi ha al darrera d'un equip docent que hagi estat capaç de superar una situació crítica.
3. Comprendre la interacció d'aquests factors a partir de la seva anàlisi des de la perspectiva del paradigma de la resiliència i dels principis franklians.
4. Descriure quins elements faciliten el procés resilient de manera que puguin ser útils per elaborar plans i programes de promoció de la salut laboral.

A partir d'aquests objectius, ens plantegem les següents qüestions a les quals pretenem donar resposta amb el nostre treball de recerca:

1. Com s'activa el procés resilient en els professionals docents del centre analitzat?
2. Quina és la naturalesa dels factors implicats en el procés resilient de l'institut d'educació secundària estudiat? Les estratègies resilients en aquest àmbit laboral, són semblants a les descrites per la literatura en l'àmbit personal, familiar o comunitari?
3. Quina interacció es dona entre la resiliència personal i la resiliència organitzativa?

4. És possible estructurar els elements que intervenen en el procés resiliënt dins un model interpretatiu?
5. Com és possible potenciar, facilitar o estimular aquest procés resiliënt?
6. La implementació d'un procés resiliënt en l'àmbit laboral va associada a una promoció de la salut laboral?

En definitiva, pretenem fer una aportació iniciàtica a l'àmbit de la seguretat i salut laboral que pugui enriquir-la amb la importació reflexionada dels estudis fets en els camps de la resiliència i la logoteràpia. El nostre desig és que aquest treball pugui ser replicat i aprofundit amb recerques ulteriors en d'altres contextos educatius.

#### ***4. Context institucional de la recerca. Presentació de l'IES.***

Per tal de seleccionar el centre ens varem posar en contacte amb la unitat del Departament d'Educació que dóna suport al projecte d'autonomia de centres (PAC). Aquest projecte té en compte, en primer lloc, les conclusions de la Conferència Nacional d'educació, i a través del Programa 2004-2007, Una educació per a la Catalunya del segle XXI, promou un seguit d'actuacions destinades a impulsar l'autonomia dels centres educatius públics com a estratègia per assolir els objectius generals del sistema educatiu per al període 2004-2007 i els objectius educatius pel 2010 plantejats per la Unió Europea. En segon lloc, també assumeix l'acord establert al Pacte Nacional per a l'educació, aprovat el 20 de març de 2006, que emfatitza l'autonomia de centre atès que el centre educatiu és la instància on es produeixen les interaccions més significatives entre els diferents agents que operen en el sistema educatiu. És en el context concret de cada centre on tenen lloc els processos educatius i on es concreten la transformació efectiva de l'educació i l'assoliment de majors nivells de qualitat.

Ens semblava que dins dels centres que sol·liciten participar voluntàriament en aquesta iniciativa departamental podríem trobar el centre que buscava per al



nostre treball ja que semblava que podia ser una mostra on detectar amb més probabilitat els processos de reconstrucció positiva davant els reptes que planteja actualment la pràctica educativa i construir un entorn més saludable.

Durant l'entrevista amb el responsable de la unitat de suport al projecte d'autonomia de centres, es va veure que en lloc d'agafar un centre dels que estan integrats en aquesta experiència que encara disposa de poc temps de vida, seria millor agafar-ne un altre on es pogués veure amb més perspectiva temporal el procés de canvi i millora d'una situació inicial molt desfavorable.

El centre seleccionat va ser un Institut d'Educació Secundària del Servei Territorial de Barcelona Comarques, amb més de 55 anys d'història, que ha passat per un procés dificultós d'adaptació a la reforma educativa de la LOGSE. El centre, inicialment de formació professional durant quasi bé els seus primers 50 anys de vida, ha passat a ser un institut de secundària que acull ESO, batxillerat, cicles formatius de grau mitjà i grau superior. Va haver de fer tot un procés de canvi durant els darrers vuit anys per tal de transformar la seva identitat organitzativa i adaptar-se a la nova definició del centre. Tot això dins un entorn d'aïllament urbà, en un moment que el barri ha de fer un esforç per assumir el fort augment d'immigració estrangera. La situació en un extrem poc comunicat del barri i els prejudicis negatius de les famílies vers el centre ("antiga escola de FP amb molts moros i gitanos") van produir un descens important de la matrícula al tercer any de la implantació de la ESO que feia perillar la continuïtat d'aquests estudis i, a la llarga, del propi centre. Com a conseqüència, es va crear un context laboral advers al qual calia fer front. Ens va semblar que es donaven les característiques inicialment demanades i ens varem inclinar per aquest centre<sup>3</sup>, després d'aconseguir les autoritzacions corresponents.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Hem d'agrair el suport rebut per part de la senyora Eloïsa Anglada, Subdirectora General de Seguretat i Salut, així com de la senyora Montserrat Guri, Directora general de Personal Docent i del senyor Jaume Pallarols i Rusca, Director dels Serveis Territorials a Barcelona Comarques.

<sup>4</sup> Al capítol 6.2 es descriu amb més precisió el context del treball de camp.

## **5. Marc metodològic del treball**

D'acord amb el que hem exposat fins ara, l'interès per analitzar una situació molt concreta i sobre un camp d'investigació emergent ens porta a que la decisió més coherent a nivell metodològic és l'adopció d'un paradigma interpretatiu i la utilització d'una metodologia qualitativa. En aquest sentit, hem adoptat una perspectiva humanístico-interpretativa (qualitativa, etnogràfica, naturalista) que estudia la realitat d'un centre educatiu en la seva globalitat, sense fragmentar-la ni aïllar-la del seu context que li dóna sentit.

Des d'aquesta perspectiva es relativitzen alguns criteris científics de validesa, fiabilitat i objectivitat, al menys tal com s'entenen des d'una perspectiva més estrictament quantitativa, i s'hauran d'adoptar altres processos basats en la triangulació i la contrastació intersubjectiva. Modalitats com la investigació etnogràfica i l'estudi de cas (qualitatiu) formen part d'una família de mètodes que tenen en comú la seva orientació a descriure i interpretar la realitat socioeducativa i la seva complementaritat i són una alternativa a l'enfocament positivista que s'orienta més específicament a explicar i descobrir les regularitats dels fenòmens.

La metodologia que hem fet servir participa d'algunes característiques de l'etnografia i de l'estudi de casos qualitatiu. La investigació etnogràfica es defineix com una descripció o reconstrucció analítica d'escenaris naturals, mitjançant la descripció i observació en el propi context en que es produeixen els fets. Intenta descriure els contextos educatius des del punt de vista dels que hi estan implicats. Característiques d'un estudi de casos qualitatius són, entre d'altres:

- a) El seu caràcter holista: descriu els fenòmens de manera global en el seus contextos naturals, acceptant l'escenari complex, amb tots els seus elements.
- b) La seva condició naturalista: estudia les persones en el seu hàbitat natural

- c) Utilitza la via inductiva: arriba a les generalitzacions, conceptes o hipòtesis a partir de les dades. L'estudi detallat d'aquestes permet clarificar relacions, descobrir processos crítics subjacents i identificar fenòmens comuns a partir de la triangulació de les dades.
- d) Les dades apareixen contextualitzades, se situen dins d'una perspectiva més àmplia.
- e) La recerca resta oberta a la seva pròpia evolució.
- f) Una elaboració dels resultats de la recerca en forma descriptiva.

Hem considerat que la comprensió del fenomen de la resiliència en l'àmbit laboral requereix l'estudi dels significats i intencions de les accions humanes des de la perspectiva dels propis agents educatius implicats. D'aquesta manera, he fet servir tècniques de recollida de dades de caire qualitatiu com són:

- L'entrevista. Hem entrevistat a diferents professionals del centre així com a representants d'institucions externes (AMPA, Centre de Recursos Pedagògics ...).
- Les notes de camp. Durant les visites hem elaborat un diari de camp amb els aspectes que ens cridaven l'atenció, l'estil de relació que s'establia amb els alumnes, les incidències que passaven i la manera d'abordar-les.<sup>5</sup>
- L'anàlisi de documents. Hem tingut accés a documents facilitats en format paper o inclosos en la intranet del centre a la qual ens han donat accés generosament des de la direcció del centre. La documentació fa referència a aspectes com la història del centre, pla estratègic, projecte educatiu de centre, projectes específics com "El barri educa", el manual de gestió de la qualitat, el projecte de direcció, estadístiques d'absentisme, la programació general de l'Institut 2005-2006.

---

<sup>5</sup> No hem fet una anàlisi de les notes de camp degut a que els aspectes recollits en aquestes ja estaven inclosos en les transcripcions de les entrevistes o en l'anàlisi documental.

El nostre estudi de cas ha consistit en analitzar un centre amb la profunditat de la que hem estat capaços. És el disseny de recerca més apropiat per a la finalitat que ens proposem. La seva força radica en que permet identificar processos que poden romandre amagats en un estudi de mostres o en un estudi que abasti més centres. En aquests últims supòsits part de l'energia de l'investigador es destina a descobrir semblances i diferències.

En definitiva, es pot afirmar que el nostre treball és un estudi de cas que pretén descriure i interpretar el procés específic seguit per una institució que ha estat capaç de superar una situació de dificultat i que n'ha sortit enfortida. Ens hem centrat en un únic cas perquè ens permet:

1. Descriure una situació única, en el sentit de molt específica. Considerem que la comprensió de les experiències de resiliència implica conèixer les característiques particulars dels protagonistes i del seu context.
2. Generar hipòtesi a contrastar posteriorment amb d'altres estudis.
3. Adquirir coneixements aprofundits d'uns factors i processos específics que són a la base de la resiliència.
4. Completar la informació aportada per d'altres investigacions estrictament quantitatives.

No pretenem, doncs, arribar a conclusions generalitzables als diferents centres educatius. Aquesta és la crítica que es fa generalment a la metodologia de l'estudi de casos. En el nostre cas, el problema no és tant si es poden generalitzar o no els resultats, sinó descriure com és un centre resilient en la pràctica per tal d'arribar a extreure'n conclusions que emulin a d'altres centres a adoptar processos de canvi amb la mateixa finalitat però adaptats al seu context.

En altres paraules, l'objectiu del treball és arribar a generalitzar la pràctica més que la teoria. Es podrà arribar a la generalització teòrica quan puguem disposar de més estudis sobre experiències de centre resilient. En aquests moments, encara no tenim al nostre abast estudis de poblacions de centres

amb aquestes característiques de les quals extreure mostres representatives generalitzables.

## **6. Organització i estructura formal de la tesi**

Conscients de les diferents orientacions que conflueixen en el nostre estudi, intentarem clarificar el fil conductor del nostre raonament que està a la base de la recerca.

En el primer capítol fem una anàlisi del concepte de salut i salut laboral. Identifiquem els trets de la concepció moderna de salut. Diferenciem entre la dimensió organitzativa i la dimensió personal de la salut laboral i insistim en la necessitat de tenir presents les dues dimensions per tal de promocionar la salut en l'àmbit laboral. Acabem el capítol amb una primera aproximació a les característiques dels models d'actuació en l'àmbit de la salut laboral dels docents.

En el segon capítol es fa una revisió del concepte de resiliència i dels diferents enfocaments des dels quals s'ha treballat. Arribem a fer una integració de les aportacions dels diferents models que ens serveixen per plantejar les possibilitats que aquest nou paradigma pot aportar a l'àmbit laboral. Igualment exposem l'estat de la qüestió de les investigacions sobre resiliència en general.

En el tercer capítol fonamentem la nostra concepció de la resiliència en els principis de l'antropologia frankliana. Fem una anàlisi d'aquests i exposem les possibilitats dels plantejaments de la logoteràpia a l'àmbit laboral. Aquesta aporta una nova visió a conceptes fonamentals com la motivació laboral i inspira o sustenta una nova mirada a l'adversitat.

En el següent capítol, el quart, fem una síntesi de l'estat actual de l'escassa recerca existent en resiliència i logoteràpia aplicada a l'àmbit laboral.

El capítol cinquè el destinem a fer una síntesi personal del marc teòric de la recerca. Presentem una proposta de model explicatiu del procés resilient en l'àmbit docent que arriba a promoure la salut laboral. Aquesta elaboració és la base per dissenyar el treball de camp i per descriure i interpretar els resultats.

Al capítol sisè està dedicat a exposar el plantejament de la nostra recerca de camp. En un primer subapartat presentem la perspectiva epistemològica de la nostra recerca. En el segon subapartat exposem el mètode i les tècniques utilitzades.

A continuació descrivim el nostre treball de camp. Després de fer una contextualització del centre analitzat, exposem en el capítol setè l'anàlisi i interpretació dels resultats. Acabem aquest apartat amb les conclusions del treball de camp.

Al capítol vuitè presentem les conclusions generals de la nostra recerca on intentem respondre als interrogants plantejats inicialment. Igualment apuntem les perspectives i suggeriments per a futures recerques que s'obren amb aquest nou paradigma de la resiliència dins l'àmbit laboral. Acabem aquest capítol, i amb ell el cos central del nostre treball, amb unes consideracions finals.

Completem el nostre treball amb la bibliografia utilitzada així com amb els annexos corresponents on incloem documentació complementària per explicitar millor el procés seguit en el treball de camp. A l'Annex I s'hi inclou el guió d'entrevista que s'ha fet servir, l'instrument d'anàlisi per elaborar la informació de les entrevistes i una matriu resum d'aquesta anàlisi on s'incorporen els segments més significatius extrets de les entrevistes i que han estat la base per a l'elaboració de les conclusions del treball de camp. A l'Annex II es pot trobar la llista de documents amb l'anàlisi dels quals s'ha completat la informació extreta de les entrevistes.

## **MARC TEÒRIC DE LA RECERCA**

**Capítol 1.- Salut, salut laboral i la seva promoció  
en els docents**

**Capítol 2.- Revisió del concepte de resiliència**

**Capítol 3.- Voluntat de sentit i resiliència**

**Capítol 4.- Estat actual de la recerca en resiliència  
i voluntat de sentit dins l'àmbit laboral**

**Capítol 1**  
**Salut, salut laboral i la seva**  
**promoció en els docents**



## **Capítol 1.- Salut, salut laboral i la seva promoció en els docents**

En aquest apartat durem a terme una anàlisi del concepte de salut i salut laboral per tal d'arribar a elaborar uns criteris de promoció de la salut laboral en els docents. Els resultat d'aquesta elaboració s'utilitza per incorporar en els següents capítols les aportacions de la resiliència i la voluntat de sentit i es tornen a tenir presents en la interpretació dels resultats i l'elaboració de les conclusions generals a la recerca.

### ***1.1 Anàlisi del concepte de salut***

La salut és un terme que s'associa vulgarment amb l'estat o condicions en què una persona es troba en relació a la seva capacitat per exercir totes les funcions que li corresponen normalment. Es parla de que una persona gaudeix d'una salut plena o d'una bona salut quan el seu estat li permet desenvolupar plenament les seves funcions o potencialitats. Popularment, també, salut i estar sa s'entenen en relació amb una manera de viure oberta i amb benestar. En definitiva, s'associa la salut amb l'absència de malalties.

La salut és considerada com una necessitat existencial bàsica degut a ser un fenomen que afecta d'una manera permanent als grups, a les organitzacions i a la població en general. Per aquest motiu, ocupa un lloc rellevant en la nostra societat i ha estat un motiu d'anàlisi des de diferents àmbits (científics, administratius, polítics, econòmics, socials...). Alguns països arriben a fer una despesa en salut de entre el 10% i 15% del seu producte interior brut.

Ara bé, les decisions que un país, comunitat autònoma o organització prenen en matèria de salut estan fonamentades en bona part en la definició o conceptualització de salut que s'assumeixi. Aquesta determinarà les actuacions encaminades a potenciar la salut: els seus objectius, prioritats, naturalesa de les actuacions, ...

En aquest apartat farem una anàlisi de diferents conceptes de salut per tal d'acabar amb una identificació dels trets constitutius d'aquest constructe.

### 1.1.1 Definició de salut de l'OMS

El 1946 l'Organització Mundial de la Salut (OMS) defineix la salut com un "estat de perfecte benestar físic, mental i social, i no solament l'absència de malaltia". Aquesta definició es va redactar acabada la segona Guerra Mundial. Per aquest motiu la preocupació principal són els aspectes humans i socials (Boixareu, 2003).

Aspectes positius d'aquesta definició són:

- a) La salut s'entén no solament com el bon funcionament físic, orgànic. També inclou l'equilibri psíquic, intern, així com la valoració de la dimensió relacional de la persona. I tot això integrat en un estat de benestar, de sentir-se bé amb si mateix i en la relació amb els altres.
- b) La salut ja és un concepte més ampli que l'absència de malaltia. La condició humana és consciència corporal i vivència social. La salut inclou, també, el deure de vetllar per una sèrie de drets: romandre en la pròpia terra, tenir casa, treball, família,... ; a no tenir necessitat de vendre la dignitat, el dret als béns materials, a les il·lusions, a les esperances. La postguerra convida a comprendre la malaltia fora dels límits del cos: la necessitat vital, la dependència, la pèrdua... s'entenen com una altra forma d'emmalaltir.
- c) Els nivells de salut no es mesuren únicament amb criteris estrictament sanitaris. A l'avaluació de la salut s'incorporen factors com les desigualtats socials, la distribució dels recursos materials, l'educació... En definitiva, el concepte de salut incorpora la seva dimensió cultural.

Com aspectes més polèmics de la definició de salut de l'OMS podem fer esment de:

- a) Parla de la salut com un *estat*. Fa referència a una situació inassolible (*estat de perfecte benestar*). Considerem convenient elaborar una definició en termes realitzables, assolibles, que tingui presents les circumstàncies canviants i diverses en les quals es desenvolupen les persones. Aquesta diversitat ens condueix a pensar en un concepte de salut ampli, dinàmic, possible... fins i tot amb ensurts i contratemps.
- b) El terme “estat” també és indicatiu de motlle, mentre que la salut es relaciona amb llibertat, consciència, esdevenir. Parlar de salut ha de fer referència, no únicament a les dimensions biològica, psíquica, social de la persona, sinó també de la seva dimensió espiritual, èticovalorativa. És des d’aquesta dimensió des d’on la persona i el professional pren les decisions, respon a les preguntes que la seva vida personal i professional li planteja, assumeix compromisos...
- c) Benestar no equival a estar sa. De vegades, benestar vol dir ignorar un malestar orgànic que no es manifesta o bé una realitat humana que no afecta. Un professional pot sentir benestar pel fet de no tenir consciència de la seva malaltia o d’una realitat que està esperant la seva actuació. El fet de prendre’n consciència li pot suposar sentir malestar, tensió o inquietud per intentar millorar el seu estat de salut o per aportar des del seu àmbit d’actuació una solució a aquella realitat. Però aquest malestar o tensió no és d’entrada un indicador de malaltia o de manca de salut. Més aviat podríem dir que pot significar que la seva consciència està desperta, que és sensible a una necessitat pròpia o del seu voltant i que ell decideix comprometre’s activament per aportar-hi solucions.

Més aviat podríem afirmar que podria ser un indicador de manca de salut el fet de que un professional negui aquesta presa de consciència i eviti assumir compromisos o responsabilitats des del seu àmbit professional.

### 1.1.2 Definició de salut del X Congrés de Metges i Biòlegs de Llengua Catalana

El 1976 va tenir lloc a Perpinyà el X Congrés de Metges i Biòlegs de Llengua Catalana en el marc del Congrés de Cultura Catalana. Es va definir la salut com “aquella manera de viure autònoma, solidària i joiosa”. Analitzem cadascuna d’aquestes paraules (Boixareu, 2003):

- ✓ L’expressió “**aquella manera de viure**” reclama un estil de vida, una manera de fer amb implicacions personals i de compromís amb l’entorn. No marca fites com la de l’OMS i posa la salut a l’abast de les possibilitats personals fent-la una realitat dinàmica. Encarna la salut en el conjunt de la vida personal, de l’entorn, de l’ambient i circumstàncies de l’individu.
- ✓ *Una manera de viure “autònoma”*. L’autonomia la podem entendre com la capacitat de la persona per gestionar les pròpies possibilitats per adaptar-se a l’entorn i respondre a les necessitats quotidianes. La pròpia persona és un recurs de salut important. Si contextualitzem la salut en la convivència humana, la persona ha d’exercir la seva autonomia en funció del bé de la comunitat on s’insereix. De la mateixa manera, l’acceptació obligada d’una renúncia és un acte autònom. Una persona, a l’acceptar la seva discapacitat o malaltia està exercint la seva autonomia perquè precisament amb aquesta actitud decideix gestionar les pròpies possibilitats que encara té disponibles. Podem entendre que la definició de Perpinyà reclama un estil de vida en què l’home és i se sent lliure, responsable de les seves opcions, de les seves respostes i de les seves possibilitats.

Ara bé, l’autonomia individual demana també que l’entorn on la persona viu afavoreixi i faci possible una vida autònoma.

- ✓ *Una manera de viure **solidària***. Podem entendre aquí que la salut és un estil de vida que es mou entre el *saber rebre* i el *saber donar*. És un intercanvi de béns a tots nivells. No podem oblidar als altres en les seves necessitats, així com nosaltres també els necessitem en les

nostres. La solidaritat és un àmbit d'influència i convivència personal on la consciència de benestar no queda mai tancada en la parcel·la dels propis interessos o desitjos. Demana una obertura i una contemplació activa dels béns dels altres. D'aquesta manera, la salut humana mai serà perfecta: sempre és millorable. Sempre es pot fer quelcom més bé i més bo per a un mateix i per als que ens envolten. En definitiva, aquest atribut de la salut fa referència a la necessària interdependència de l'ésser humà per satisfer les seves necessitats i créixer com a persona oberta al seu entorn. Suposa una crida a l'adaptació ecològica positiva i crítica de la persona al seu context vital.

- ✓ *Una manera de viure **joiosa**.* Una salut autònoma i solidària no implica una càrrega feixuga que cal suportar. Un indicador de bona salut es trobar gust a viure, mostrar-ho i ensenyar-ho. Viure amb alegre consciència de benestar. Fer de la llibertat i la sociabilitat causa i motiu de complaença.

Trobem interessant aquesta manera de concebre la salut pel fet de que ofereix solucions als punts crítics de la definició de l'OMS esmentats més amunt. En aquest sentit, visualitza la salut com un procés dinàmic que implica la persona amb la seva llibertat per gestionar les pròpies possibilitats. En l'actualització d'aquestes possibilitats intervé també l'entorn, les condicions en les quals es desenvolupa la vida personal i professional de l'individu. El paper d'aquest entorn pot ser doble. D'una banda pot ser limitador, en el sentit de no permetre aquesta projecció o creixement de la persona. Però, d'altra banda, l'entorn personal o laboral pot ser el lloc on l'individu trobi el motiu, el sentit a una actuació determinada. Malgrat les limitacions esmentades, pot visualitzar una necessitat externa que reclama la seva intervenció, prendre consciència de les possibilitats que té al seu abast -personals i/o del seu entorn- i iniciar una actuació solidària per millorar alguna cosa el seu entorn. El fruit d'una intervenció amb sentit és la joia, la felicitat, i, en definitiva ... la salut.

### 1.1.3 Resum dels trets actuals del concepte de salut.

Aquesta reflexió sobre la salut ens ajuda a prendre consciència del valor de la vida i de les seves exigències. Una vida que demana conformar-la amb una activitat personal de relació. La persona té el dret a viure-la amb la intensitat i riquesa que pot donar. I té el dret a gestionar adequadament, amb responsabilitat, tots els béns dels quals la vida és portadora. Béns que no són únicament físics i materials sinó també morals i espirituals. Podem resumir l'anàlisi fet fins ara en la següent taula amb els trets actuals del concepte de salut:

*TAULA I.- Trets actuals del concepte de salut*

Concepte actual de salut
1. Inclou totes les dimensions de la persona: física, psíquica, relacional, espiritual.
2. És un concepte positiu més ampli que l'absència de malaltia.
3. Els nivells de salut no es mesuren únicament amb criteris estrictament sanitaris. Per avaluar si una persona està sana o malalta, cal tenir present el context en el qual viu i l'experiència interior de la persona.
4. Més que un estat, la salut és entesa com un procés, un estil de vida, una manera de viure. És un concepte dinàmic, divers.
5. Salut es relaciona amb llibertat, autonomia, capacitat de decisió, consciència, esdevenir, possibilitat de descobrir quelcom nou i engrescador.
6. És la capacitat i la possibilitat de transformar els problemes en recursos de benestar. Es prendre consciència de les capacitats i possibilitats personals i socials que són a l'abast i del que es pot fer amb elles.
7. La salut suposa una construcció individual i social, una participació activa i responsable de l'individu a l'hora de gestionar-la tant des de l'àmbit personal com del públic.
8. Salut i benestar no s'identifiquen. La sensibilitat cap a situacions personals i professionals que cal millorar provoca un cert malestar que activa decisions responsables de cara a un canvi positiu.
9. Una vida saludable és una vida joiosa que troba gust a viure d'una manera autònoma i solidària.

Potenciar la salut no és solament guarir una salut malmesa per la malaltia. Cal tenir present també el grau d'autonomia, benestar i relació amb els altres que

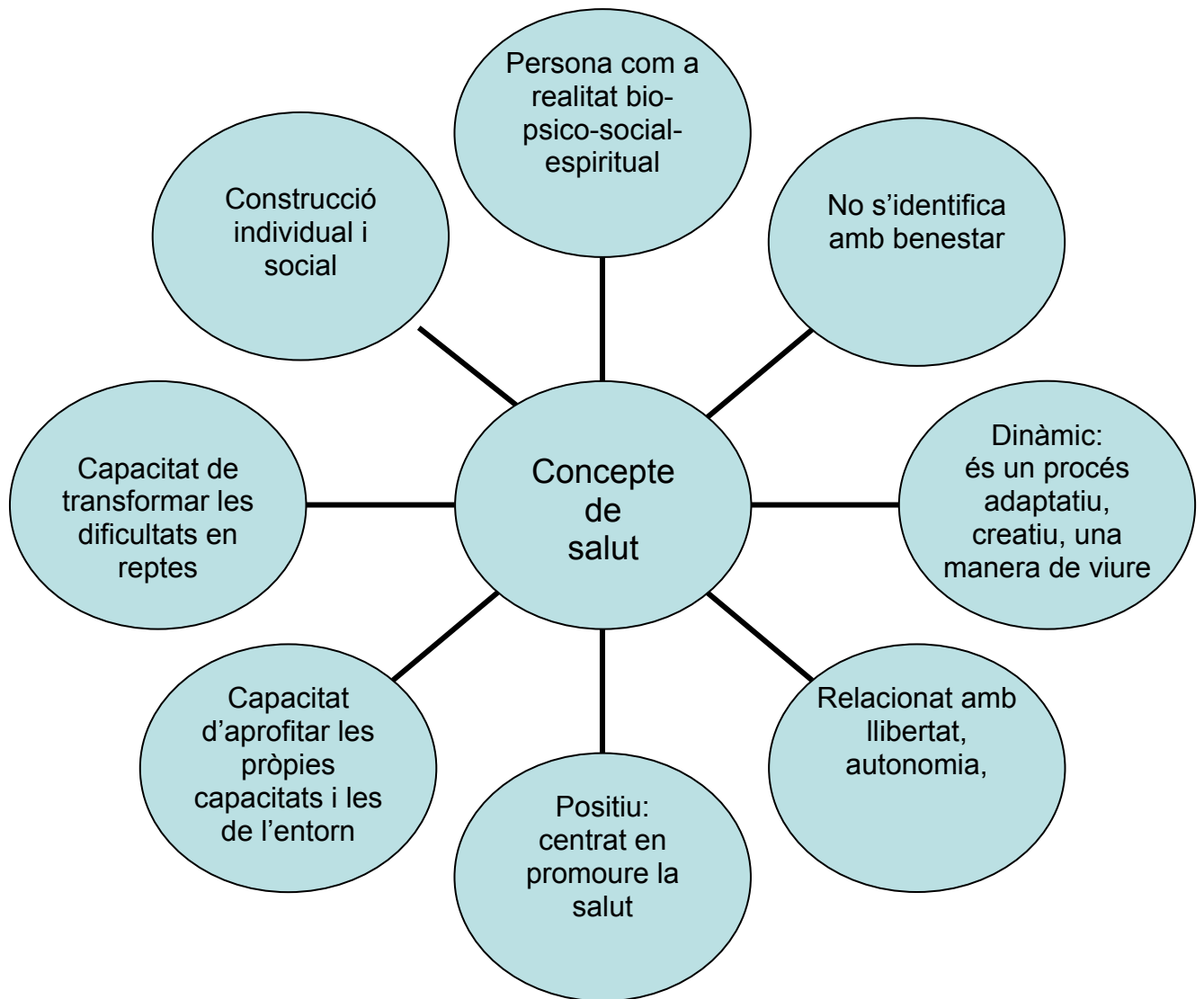
pot assolir la persona malalta. Guarir vol dir retornar a la vida. No es guareix únicament la malaltia, es guareix un cos, un esperit, una relació, una convivència... La guarició és com retrobar-se amb un mateix, tornar a ser un mateix, potser, fins i tot, malgrat i des de la malaltia. Inclou recobrar la llibertat, sentir com encara és possible estimar la vida. Trobar un motiu de bondat i de bé per construir i... posar-se a fer-ho.

Boixareu (2003) suggereix les següents funcions de la salut, entre d'altres:

- ✓ *Ser motor de benestar personal, social i mediambiental:* pertany a la seva qualitat dinàmica i processal, és una conseqüència de la concepció de l'home com un ésser relacional.
- ✓ *Promoure l'autonomia responsable de persones i de grups socials:* és el respecte per altres maneres de ser i de viure que no són les pròpies.
- ✓ *Promoure la consciència de solidaritat:* un és tant necessari per als altres com els altres ho són per a un mateix.
- ✓ *Descobrir el significat i el sentit de la vida i de l'existència:* descobrir el valor de la vida i de la dignitat humana.
- ✓ *Reconvertir el malestar en benestar:* modificant les condicions generals de vida o les situacions de patiment i de malaltia.
- ✓ *Transformar els problemes en motiu de benestar:* és la capacitat de reconvertir una situació malestant en una de benestant.
- ✓ *Humanitzar la vida:* es tracta de fer més humana la vida de les persones i dels contextos vitals.

Estem davant d'un concepte de salut que aporta a la vida personal i laboral un desig de qualitat que va més enllà de la supervivència i la homeòstasi. Implica una aposta per una experiència progressiva de superar límits i horitzons. En definitiva, estem davant d'un concepte de salut que integra de manera harmònica la necessitat de justícia social amb la llibertat i el compromís personal.

Podem representar aquesta concepció actual de la salut en el següent gràfic



Gràfic 1.- Concepte actual de salut



## **1.2.- Salut laboral**

La salut laboral estudia les relacions entre les condicions de treball i la salut. En funció de la naturalesa i origen del risc s'aprofiten les aportacions d'una o altra de les especialitats de prevenció de riscos (seguretat, higiene, medicina, ergonomia o psicociologia). El seu objectiu és tant la prevenció dels problemes de salut com la promoció de la salut dels treballadors.

Es preocupa d'aconseguir unes condicions en l'ambient laboral que facilitin un desenvolupament personal, professional i organitzatiu. L'anàlisi del concepte de salut que hem desenvolupat a l'apartat anterior ens ha desvetllat que és impensable pensar en la salut d'un professional sense tenir present l'entorn laboral i social en el qual desenvolupa la seva activitat. Ara bé, també hem destacat la importància que té la dimensió personal en la definició del terme salut. En la salut laboral no influeixen únicament les condicions externes relacionades amb l'entorn de treball, sinó que també té un paper rellevant la pròpia persona del treballador (les seves vivències, opcions, decisions i actituds). En aquest sentit podem diferenciar entre una dimensió personal i una dimensió organitzativa de la salut laboral. Començarem analitzant la responsabilitat de l'organització respecte a la promoció de la salut laboral per abordar després la responsabilitat de cada treballador respecte a la seva pròpia salut i la de la seva organització. Per acabar, intentarem integrar la perspectiva personal, professional i organitzativa.

### **1.2.1. Dimensió organitzativa de la salut laboral**

La prevenció de riscos laborals ha insistit molt en la necessitat d'incidir en la dimensió organitzativa de la salut laboral per tal de prevenir el risc en el seu origen (Llei 31/1995, art. 15, c); és a dir, cal dissenyar i gestionar adequadament les organitzacions laborals per tal de fer-les saludables. Des de l'àmbit de la prevenció de riscos laborals s'estudia com l'exposició dels treballadors als múltiples riscos i condicions ambientals a les que es troben sotmesos en el seu àmbit laboral pot arribar a traduir-se en una pèrdua de salut, que es pot

manifestar en forma d'accident de treball, malaltia professional o bé com a malaltia relacionada amb el treball (Benavides, Ruiz i Garcia, 2002).

La perspectiva actual de la salut laboral descriu una sèrie de malalties clàssiques suficientment conegudes i susceptibles de control eficaç, així com la cada vegada major incidència de malalties emergents originades per la introducció de nous i variats agents químics, la generalització en l'ús d'agents físics, nous agents biològics, alguns d'ells encara poc coneguts i d'altres força habituals que tornen a agafar empenta com agressors de la salut.

Però hi ha un tipus de factor, el referent als aspectes psicosocials que està creant més alarma, facilitat per la seva difusió mediàtica, i que fa que es parli de «noves epidèmies» quan es refereixen a les malalties mentals i la seva futura evolució (Artazcoz, 2002; Rabadà, 2002; Delclós, i d'altres, 2003). Cal estar atents a l'evolució de totes aquestes malalties. És precís conèixer i avaluar el seu comportament mitjançant sistemes d'informació eficients (Benavides, Pérez i Gispert, 2002), formar els professionals que integren tots els estaments sanitaris i no exclusivament aquells relacionats amb la salut laboral per tal que sàpiguen identificar l'origen de les malalties que atenen habitualment, realitzar una tasca preventiva basada en la detecció precoç de les malalties i adoptar mesures tècniques –adaptant el lloc de treball o prenent mesures organitzatives– o mèdiques –mitjançant recomanacions de salut.

L'actual visió organitzativa de la salut laboral s'engrana amb les noves tendències de la salut comunitària que assumeixen com a lema "Treballadors sans dins d'empreses saludables". En primer lloc, cal formar els treballadors perquè coneguin les seves condicions de treball, adquireixin consciència de quines situacions els poden fer emmalaltir i quines són les mesures més adients per evitar-ho, però també cal formar-los en l'adquisició d'hàbits de vida i comportaments saludables, dotant-los d'estratègies per promocionar la seva salut (Benavides i d'altres, 2000). En segon lloc, la xarxa europea de promoció de la salut a la feina (ENWHP), va definir la salut laboral (MTAS,NTP 639) com l'esforç conjunt dels empresaris, treballadors i la societat per millorar la salut i el benestar de les persones en el lloc de treball mitjançant activitats adreçades a:

- ✓ Millorar l'organització i les condicions de treball

- ✓ Promoure la participació activa
- ✓ Fomentar el desenvolupament individual

En aquest sentit, la Nota tècnica 639 del MTAS insisteix en:

1. La importància de la estratègia i compromís empresarial en l'èxit de les intervencions en promoció de la salut. Aquestes darreres depenen en bona part de que siguin percebudes com una responsabilitat i necessitat empresarial i que s'integrin en els sistemes de gestió existents. És important l'existència d'una declaració escrita d'intencions i el suport de la direcció en el desenvolupament de les activitats. També és necessària la voluntat de proveir els recursos necessaris per a la seva execució i el seguiment sistemàtic dels resultats i objectius assolits.
2. Tenir presents les habilitats, aptituds i experiències dels treballadors en el moment de planificar i organitzar les tasques i els procediments de treball així com la seva participació activa en el disseny i presa de decisions en tot allò referent a la salut laboral.
3. La planificació de les intervencions en base a un model clar, revisat periòdicament, comunicat al personal i que se sustenti en una avaluació de necessitats i unes prioritats.
4. La responsabilitat social que inclou una adequada gestió dels recursos i dóna importància al paper de l'empresa en el suport a iniciatives de la promoció de la salut en el seu entorn.

Aquestes recomanacions són necessàries per promoure la salut laboral en general. Si en el present treball pretenem aprofundir en la promoció de la salut mental dels docents, caldrà partir d'un plantejament al voltant de com interactuen les dinàmiques organitzatives en la persona del professional.

#### 1.2.1.1.- Integració de la salut laboral en els models de gestió de qualitat organitzativa

Actualment, l'evolució dels mercats i l'entorn competitiu de les organitzacions ha motivat que aquestes dissenyin un tipus de gestió que inclogui aspectes tan importants com la qualitat dels seus productes o serveis, la garantia de la salut dels treballadors així com el respecte del medi ambient. Per aquesta raó, cada vegada són més les organitzacions que prenen la determinació d'implantar i certificar un sistema de gestió global de l'organització. D'aquesta manera, apareix el concepte de qualitat total que situa com a primer objectiu de l'organització la pròpia qualitat del servei o producte que s'ofereix i la satisfacció del client, mitjançant la millora contínua. En aquest sentit, apareixen sistemes de gestió de la qualitat que pretenen millorar la rendibilitat, l'eficàcia i l'eficiència organitzativa i que neixen a partir de diferents models com les normes ISO, el model EFQM i la OHSAS:

- ✓ les normes ISO (International Standards Organization) que certifiquen que una organització disposa d'un sistema de qualitat que està d'acord amb una sèrie de requeriment i recomanacions ben definides.
- ✓ el model EFQM (European Foundations for Quality Management): model d'autoavaluació que permet analitzar les persones, els processos i els resultats d'una organització.

La gestió de la qualitat està enfocada a crear una cultura organitzativa orientada a la satisfacció dels clients mitjançant la millora dels processos de l'organització. La seva finalitat és reduir defectes en els productes o serveis i la millora de l'eficiència en la producció.

Més concretament, la norma ISO 9001:2000 té per objectiu principal proporcionar una estructura basada en la gestió per processos i es basa en vuit principis:

1. Orientació al client
2. Lideratge
3. Participació del personal
4. Enfocament a processos
5. Enfocament del sistema per a la gestió
6. Millora contínua
7. Enfocament basat en fets per a la presa de decisions

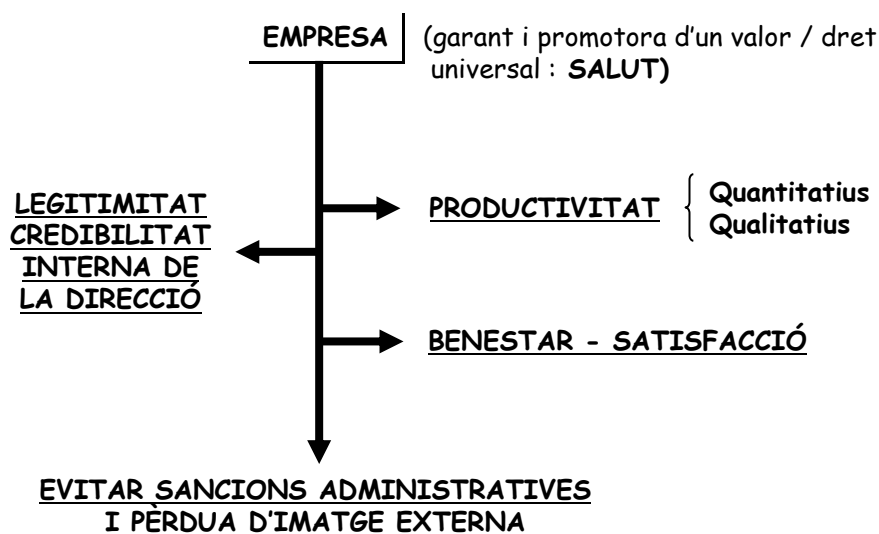
8. Relació mútuament beneficioses amb el proveïdor

Els avantatges d'implantar un sistema de gestió de la qualitat basat en la norma ISO 9001 es poden resumir en els següents punts:

- a) Millora els aspectes organitzatius d'una empresa
  - b) Augment de la qualitat final del producte i/o servei
  - c) Garantia de la satisfacció del client
  - d) Millora de la imatge de l'organització davant la societat i els consumidors
  - e) Millora de la competitivitat de l'organització
- ✓ la OHSAS 18001:1999 (Occupational Health and Safety Assessment Series) com a sistema d'administració de la seguretat i salut ocupacional que pretén millorar aquests dos elements mitjançant la integració de la prevenció dels riscos laborals a tots els nivells jeràrquics de l'organització, eliminant qualsevol tipus de risc en la seguretat i la salut de les persones, directament relacionat amb l'activitat d'una organització. El seu objectiu és que tot el personal apliqui una cultura preventiva del perill associat a cada lloc de treball, d'acord amb la Llei de Prevenció de Riscos Laborals.

Aquesta norma proporciona a les organitzacions un model de sistema proactiu per a la gestió de la seguretat i la salut. Permet identificar i avaluar els riscos laborals, definir l'estructura organitzativa, les responsabilitats, les funcions, la planificació de les activitats, els processos, procediments, recursos necessaris... que permeten desenvolupar, revisar i mantenir una política de seguretat i salut laboral.

## LA SALUT COM VALOR EMPRESARIAL



Gràfic 2.- La salut com valor empresarial

La salut laboral en general i la salut psicosocial en particular són percebudes progressivament com un valor organitzatiu a potenciar. I és així perquè contribueix a la generació de valor afegit, ja que es constitueix en un factor de desenvolupament, de producció, d'innovació i de competitivitat.

En sentit contrari, es va constatant com una organització insalubre genera disminució de la productivitat, manca d'efectivitat de les inversions (tant en personal com en recursos tècnics o materials), augment de baixes i absentisme amb el consegüent increment de les despeses per substitucions, rotació de personal ... La promoció de la salut psicosocial en les organitzacions és un element que, entre d'altres, pot ajudar a solucionar aquests problemes globals de l'organització.

Així mateix, s'està prenent consciència de que el problema de millorar la salut laboral no rau únicament en el treballador, sinó que també cal modificar o millorar els processos de treball i en aquest canvi té una responsabilitat important la direcció de l'organització (Rabadà, 2002).

Visualitzar la salut laboral com un valor organitzatiu que cal desenvolupar implica i pressuposa la participació de tots els estaments organitzatius. No es tracta únicament de certificar per part d'una entitat externa que es compleixen les recomanacions tècniques de salut incloses a la normativa vigent. Aquesta ja és una meta a assolir molt meritòria. Però, tant per aconseguir aquest llinar com per transcendir-lo i arribar a quotes d'excel·lència, cal tenir presents les experiències, percepcions i aportacions de tots els treballadors.

Estar informats de les avaluacions fetes per altres persones (tècnics de prevenció o inspectors) és una condició necessària però no suficient per tal de dur a terme actuacions preventives i/o promotores de la salut laboral en general i psicosocial en particular. Són els membres de l'organització qui coneixen millor la història prèvia de factors interrelacionats que han conduït fins la situació actual, qui poden aportar elements per solucionar els problemes identificats. La seva implicació i compromís és primordial per implementar actuacions preventives i promotores de salut. A més a més, les regles o normes generals de seguretat o salut no cobreixen adequadament totes les variables d'una organització determinada. Cal aportar reflexió i pensament crític per fer aportacions de millora contínua.

#### 1.2.1.2.- Organització que aprèn, estil de direcció i salut organitzativa

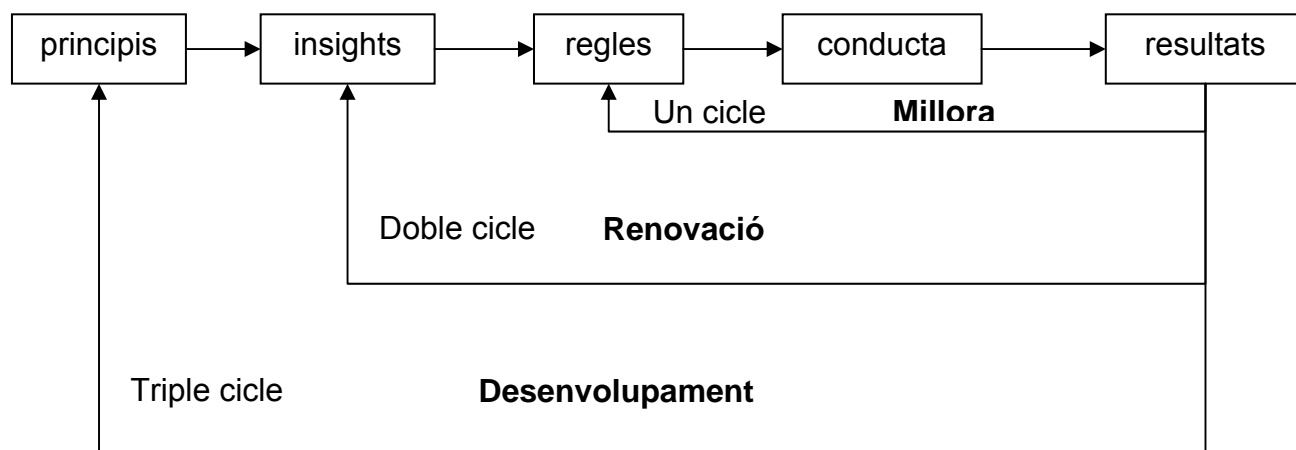
Com a conseqüència del que acabem d'exposar, l'organització que aprèn es presenta com un nou model organitzatiu que té repercussions en l'àmbit de la salut en general i de la salut psicosocial en particular (MTAS, NTP 499). El concepte d'organització que aprèn ha sorgit cap a finals del segle XX a partir dels esforços per crear una organització capaç d'adaptar-se ràpida i de manera continuada a un context canviant. S'ha posat en crisi l'eficàcia del canvi organitzatiu a partir de la reorganització de estratègies i estructures. Com a contrapartida, ha anat cobrant força la creença de que l'adaptabilitat efectiva no es pot dur a terme sinó és mitjançant l'ajut dels treballadors de totes les àrees organitzatives.

L'aprenentatge organitzatiu, entès com a canvi dels patrons col·lectius de conducta de cara a respondre d'una manera més efectiva a les necessitats que planteja l'entorn, és el nucli fonamental de l'organització moderna. Una organització es manifesta en la conducta col·lectiva dels seus membres. Aquests patrons de comportament col·lectiu estan influïts segons Swieringa i Wierdsma (1995) pels principals components d'una organització: estratègia, estructura, sistemes i cultura. Aquests autors sostenen que els efectes d'aquests elements sobre el comportament de les persones de l'organització es fa mitjançant les regles, insights i els principis:

- ✓ Les regles són instruccions explícites o implícites que influeixen en la conducta desitjada dels treballadors. Poden estar reflectides en manuals, diagrames, mètodes, descripcions de llocs de treball, procediments, reglaments... Indiquen *com* ha de ser el comportament esperat dels treballadors.
- ✓ Els insights són els arguments lògics, teories, conceptes i opinions al voltant de com dirigir les diferents àrees de l'empresa (com organitzar i com aconseguir la cooperació entre les persones per assolir els objectius pretesos). La seva funció és *explicar i entendre* les regles existents. Si es coneixen els insights s'estarà en disposició de crear noves regles que s'adaptin millor als requeriments dels canvis del context.
- ✓ Els principis són les creences bàsiques i supòsits compartits que indiquen el tipus d'organització desitjada. Representen la identitat d'aquesta: *allò que se és o que es desitja ser*. La seva funció és establir i mantenir la cohesió mútua entre les regles i els insights.

Sobre la base d'aquesta diferenciació, Swieringa i Wierdsma (1995) distingeixen entre tres tipus d'aprenentatge organitzatiu (d'un cicle, doble cicle o triple cicle) segons el nivell del comportament organitzatiu sobre el que incideixi l'aprenentatge o canvi (regles, insights o principis). Els processos que hi ha a la base de cada tipus d'aprenentatge els anomenen millora, renovació o desenvolupament organitzatiu respectivament. El gràfic de la pàgina següent reflecteix els tres tipus d'aprenentatge.





Gràfic 3.- Tipus d'aprenentatge organitzatiu

L'aprenentatge d'un cicle provoca canvis a nivell de les regles existents. Els insights no es discuteixen. Es plantegen preguntes sobre *com*, sobre les *habilitats* i no es discuteixen els *perquè*. Els canvis estan a un nivell de més del mateix, però millor. Per això aquest tipus d'aprenentatge es descriu com un **procés de millora**.

L'aprenentatge de doble cicle requereix canvis als insights, al coneixement col·lectiu. Es pregunten el perquè de les regles. Suposa reflexionar sobre les contradiccions entre diferents àrees organitzatives. Cal diàleg i debat sobre el rerefons dels problemes. Cal reconèixer allò que s'entén i allò que no. Cal estar obert a les opinions de les altres àrees i de fora de l'organització. Aquest tipus d'aprenentatge es descriu com un **procés de renovació** dels insights.

L'aprenentatge de triple cicle posa en qüestió els principis essencials de l'organització: la missió d'aquesta en el seu entorn social, el tipus d'organització que es desitja ser, la seva identitat. Requereix canvis a nivell de la voluntat i l'ésser col·lectius. Es tracta d'un procés que totes les organitzacions han de dur a terme al llarg de la seva vida per adaptar-se a canvis profunds, radicals

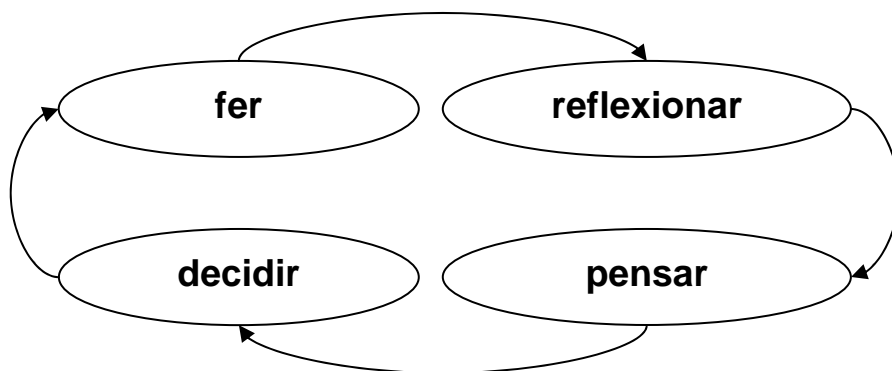
davant els reptes nous als que es troben enfrontades. Aquest aprenentatge es descriu com **procés de desenvolupament** de nous principis i passa a una fase subsegüent.

Una organització que aprèn, se centra en la gestió del coneixement generat a qualsevol dels nivells (jeràrquics o funcionals) de l'empresa.

*TAULA II.- Característiques d'una organització que aprèn*

Potencia l'aprenentatge col·lectiu, és a dir, la cooperació mútua entre les diferents àrees de l'organització.
Facilita l'aprenentatge de tots els seus membres i experimenta una transformació contínua.
Potencia la capacitat de l'organització per desenvolupar respostes adequades a les demandes concretes del context on desenvolupa la seva activitat.  No únicament és capaç d'aprendre, sinó també d'aprendre a aprendre; és a dir, és capaç de mantenir-se competent.
Implica anàlisi i observació imparcial del funcionament col·lectiu. Cal saber descentrar-se de la postura individual o particular. Cal tenir valor per afrontar les crítiques i voluntat per deixar de banda les preocupacions o tasques quotidianes o urgents. En definitiva, apel·la a la responsabilitat i al compromís col·lectiu.
És capaç de desenvolupar-se, de trobar un l'equilibri entre reacció i proacció, entre l'adaptació ràpida als canvis i la preservació de la pròpia identitat, d'acceptar el canvis del context i d'exercir una influència sobre el medi.
Els problemes als quals es troba enfrontada són considerats com interessants indicadors de canvis necessaris que cal introduir i, en conseqüència, de processos d'aprenentatge necessaris que poden demanar fins i tot una modificació dels principis organitzatius.
L'aprenentatge es produeix mentre es treballa. Pensar i fer no estan separats, sinó lligats mitjançant el reflexionar i decidir.

Quan una organització decideix ser una organització que aprèn, cal que adoptin el model de viatger (Swieringa i Wierdsma, 1995, p. 89) i no el model de turista. Es tracta d'escollir una direcció i començar a caminar, malgrat no es conegui amb precisió el lloc d'arribada. No es tracta de retardar i paraitzar l'actuació amb el pretext de que cal determinar amb precisió on es vol arribar. Es va fent via al caminar. És suficient tenir la visió necessària per al primer tram del recorregut. Una vegada s'hagi fet aquest primer tram, es veurà per on cal continuar. Cal integrar ja d'entrada el fer i el pensar mitjançant el reflexionar i decidir. El següent gràfic reflecteix aquest procés d'aprenentatge d'una organització que aprèn. Aquest cicle es va repetint per generar un procés de millora contínua. Cal insistir en la importància de la fase de reflexió ja que aquest és el que provoca el salt qualitatiu a un nivell d'aprenentatge superior. En aquest procés (individual i col·lectiu) és on té lloc l'autoconeixement, la presa de consciència dels propis punts febles, les possibilitats, les formes de raonar i percebre ... Cal interrogar-se sobre els senyals que l'entorn envia, prendre posició i respondre amb llibertat i responsabilitat.



*Gràfic 4.- Cicle d'aprenentatge de Kolb (Swieringa i Wierdsma, 1998, p.89)*

L'aprenentatge individual és una condició necessària, però no suficient per tal que es doni l'aprenentatge organitzacional. Els professionals han de cooperar per generar recursos per ser més competents per afrontar i controlar adequadament les novetats que la seva pràctica els presenta. Cal que la taxa d'aprenentatge col·lectiu (organitzatiu) sigui igual o superior a la taxa de canvi de l'entorn.

Una organització que aprèn a aprendre mobilitza el coneixement i les possibilitats presents en el seu interior. No delega la solució a instàncies externes. Analitzen el problema elles mateixes mitjançant el cicle fer - reflexionar - pensar i decidir. Un dels missatges que es pot extreure d'aquesta nova concepció és que el fet de que una organització compti amb persones competents a nivell individual no dóna necessàriament com a resultat una organització competent. Cal aprendre aquest comportament organitzatiu efectiu o aquesta competència col·lectiva.

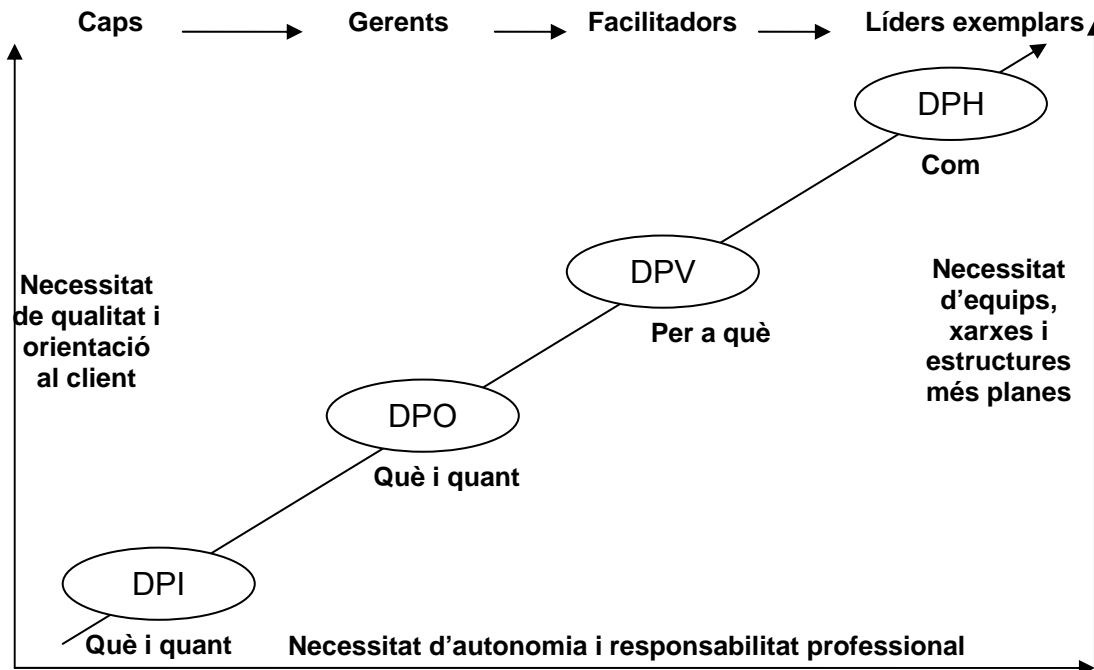
Si l'organització que aprèn es presenta com un tipus d'organització adient pels temps actuals, es planteja la qüestió de quin estil directiu potenciarà l'aprenentatge cooperatiu.

Hem afirmat que el comportament organitzatiu està condicionat per la funció gerencial de la direcció, és a dir, dissenyant l'estratègia, l'estructura i els sistemes que reflecteixen la visió directiva i ajuden a consolidar una cultura organitzativa determinada (amb els seus valors i normes explícites o implícites). Però Swieringa y Wierdsma (1995) insisteixen en que l'estil de lideratge de la direcció té un efecte més directe sobre el comportament dels treballadors.

Un estil de direcció que potenciï l'aprenentatge organitzatiu ha de tenir per objectiu aglutinar, cohesionar i potenciar la participació dels seus professionals. Ha de facilitar la realització d'una visió o propòsit comú que generi il·lusió, esforç i sentit de pertinença.

El sistema de creences i valors que va donar forma al model de direcció i organització de principis del segle XX ja no resulta adequat avui dia en un entorn canviant, complex, professionalitzat i orientat a la qualitat i al client. Estils directius com la direcció per instruccions (Dpl) o la direcció per objectius

(DpO) han deixat pas a la Direcció per Valors (DpV) i a la Direcció per Hàbits (DpH). Exposarem breument aquest canvi a partir del següent gràfic (Díaz, García y Fernández, 2006; García y Dolan, 1997).



Gràfic 5.- Tipus de direcció: direcció per instruccions, direcció per objectius, direcció per valors i direcció per hàbits.

La Direcció per Valors apareix com una eina de lideratge estratègic de gran potencial que absorbeix la complexitat derivada de la creixent necessitat de qualitat i orientació al client, de simplificació de l'estructura organitzativa, de atorgar autonomia responsable i compromesa als professionals. Introdueix la dimensió de la persona en el pensament directiu. Suposa un salt qualitatiu cap a l'interès per la persona del professional. Aquest deixa de ser considerat com a un simple "recurs humà" i apareix una preocupació per humanitzar l'empresa en benefici dels seus col·laboradors. Planteja que el lideratge vertader és un diàleg sobre valors (confiança, participació, compromís, creativitat, honestat...). Aquests ofereixen un marc global per dissenyar contínuament la cultura organitzativa de manera que es generin compromisos col·lectius per projectes nous i il·lusionants.

Ara bé, des de la Direcció per Hàbits no es considera suficient el fet de que la DpV incorpori un ingredient aspiracional (els valors) i proclami que la persona és el centre de l'organització. Els valors assenyalen el "per a què" però manca encara saber "com" aconseguir un canvi efectiu. Els valors representen el referent moral de qualsevol acció. Se situen al nivell del *haver de ser*, com un concepte de fonament extern a la persona. Els hàbits se situen al nivell del *fer o del voler fer*, són una realitat tangible, observable.

Covey (1997) defineix l'hàbit com una intersecció de coneixement, capacitat i desig o motivació. Situa dins del coneixement el *què* (regles) i el *perquè* (insights) mentre que el *com fer* el situa dins de la capacitat i el desig o motivació. En altres paraules, passar del nivell dels valors i la seva acceptació al nivell de reflectir-los en el comportament organitzatiu mitjançant hàbits operatius implica voluntat, motivació i desig. Un hàbit deixa petjada i predisposa a la seva repetició.

La Direcció per Hàbits és un estil de lideratge que es caracteritza per la conquesta de conductes positives per part del líder que, transformades en hàbits, aconsegueixen, en primer lloc, el govern de si mateix i, en segon lloc, la direcció harmònica dels seus col·laboradors. Aquests són percebuts com a éssers integrals i, per tant, el líder no ha de dirigir únicament la part intel·lectual dels col·laboradors, sinó aconseguir conquistar també el seu desig i la seva voluntat per tal que el col·laborador vulgui desenvolupar les seves potencialitats i aportar-les lliurement dins d'un treball col·laboratiu. El lideratge per hàbits operatius va més enllà de la capacitat tècnica o intel·lectual; pretén perfeccionar el treball subjectiu, és a dir facilitar una millor comprensió de la realitat que faciliti el treball objectiu i doni sentit a l'esforç a realitzar o realitzat. D'aquesta manera, s'entén que la font del vertader valor del treball subjectiu és el perfeccionament de la persona més enllà de la part retributiva o emocional, ja que cada persona es realitza i perfecciona a sí mateixa en funció dels seus actes (Díaz y García, 2006).

Viure hàbits és més exigent i compromès que acceptar valors. El directiu gestionarà mitjançant les seves pròpies conductes exemplars. Aquestes seran

les que provocaran en els seus col·laboradors el desig de desenvolupar els seus propis hàbits.

Des de la DpH es diferencia entre treball objectiu, que fa referència als fruits del treball (el producte o servei ofert) i el treball subjectiu, allò que queda en la persona del professional després d'haver realitzat el seu treball; seria allò que li succeeix en la seva intimitat. La font del vertader valor del treball subjectiu és el perfeccionament de la persona. El professional s'autorealitza o s'autodestruïx en funció dels seus actes.

La capacitat competitiva de les empreses modernes es basa cada vegada més en el compromís i la capacitat dels seus recursos humans. I això és així, malgrat els avenços tecnològics han impulsat noves estratègies gerencials. Avui dia s'està d'acord amb que els resultats d'una organització laboral depenen de la qualitat de la relació que s'estableixi amb i entre els treballadors.

Les relacions que s'estableixen entre l'organització i els treballadors poden tenir diferents qualitats en funció dels principis i valors de conducta sobre els que se sustentin. Aquestes relacions han de estar presidides per la confiança, per una claredat en la percepció sobre el rumb de l'organització, per la capacitat per acceptar propostes per rectificar, si cal, aquest rumb i introduir-hi millores, en el reconeixement de la col·laboració de cada professional, en la identificació i aprofitament de les aptituds de cada membre de l'organització. En general, es tracta d'establir un clima de participació compromesa amb les finalitats organitzatives.

Igualment s'han de basar en el reconeixement de la importància que té l'activitat de cada treballador, en la capacitat per identificar i aprofitar les seves aptituds i, en general, en l'establiment d'un clima de participació compromesa amb l'esforç productiu.

Quan la relació de l'organització amb el treballador compleix aquestes característiques genera salut mental.

### 1.2.2. Dimensió personal de la salut laboral

En l'anàlisi del concepte de salut hem destacat la característica de l'autonomia. D'aquesta manera, un element imprescindible d'un treball digne o saludable és el fet de dur-lo a terme amb llibertat. La dignitat de l'home es troba estretament lligada a la condició d'ésser lliure.

L'home que exerceix una professió és vertaderament lliure quan pot escollir el mitjans per assolir un objectiu determinat (que se li proposa o imposa) i, a més a més, disposa d'un domini relatiu sobre el seu propi fi, sobre la meta que vol assolir amb els seus actes i, en definitiva amb la seva vida. En altres paraules, un professional docent ha de poder disposar d'una relativa autonomia per poder decidir l'actuació més adequada per donar la resposta més pertinent a les demandes del context específic de treball, amb unes condicions determinades. Ha de poder escollir els mitjans adients per assolir els objectius pretesos d'acord amb el nivell i característiques dels seus alumnes. Però, a més a més, ha de saber visualitzar el sentit final de la seva activitat concreta. Ha de tenir un horitzó, saber mirar més enllà de la feina concreta del dia a dia. Aquest horitzó més o menys llunyà transcendeix a l'ocupació actual i li dona una motivació, un sentit profund. Li marca un camí de creixement en salut que ha de recórrer *per sí mateix*, autònomament. Està en les seves mans cercar, descobrir, construir i acceptar lliurement aquest sentit últim de la seva actuació professional.

La salut laboral és, en primer lloc, una responsabilitat de les pròpies persones involucrades, és a dir, dels treballadors i dels responsables de l'organització. I és així perquè, tal com acabem d'exposar, la salut es relaciona amb llibertat, autonomia, capacitat de decisió. Tant el treballador com les persones encarregades de la gestió de l'organització no són éssers reactius, sotmesos passivament a la pressió de les condicions laborals o extralaborals; sinó que prenen decisions a partir de la seva llibertat autònoma i responsable.

Hem comentat a l'apartat anterior que l'organització que potencia unes relacions positives entre els treballadors genera salut mental. Ara bé, aquestes



relacions també són el resultat d'un procés mitjançant el qual els treballadors aporten els elements que fan possible la salut en l'organització.

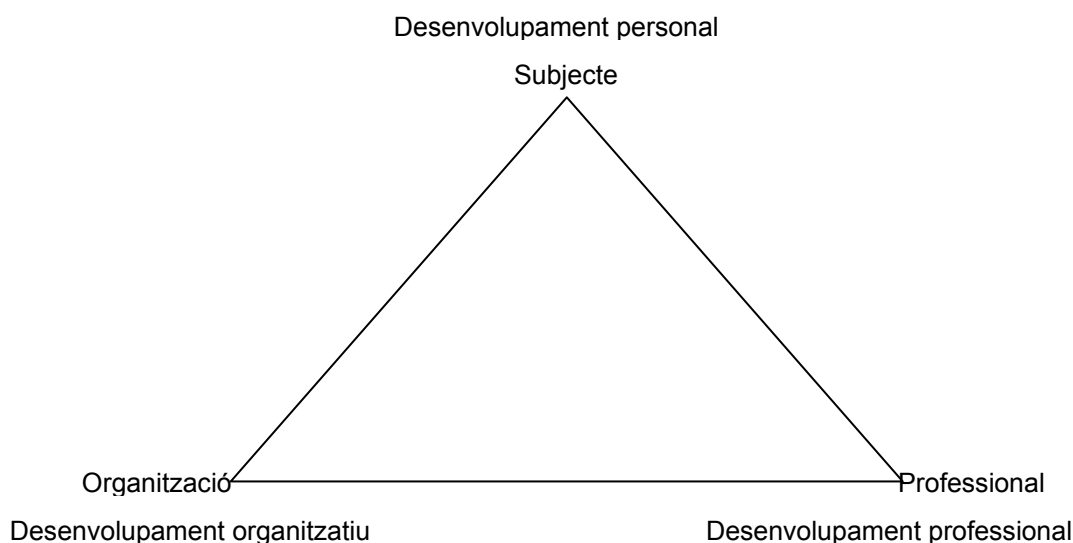
En les millors circumstàncies, això crea un cercle virtuós que condueix a un bon acompliment dels treballadors i a un èxit organitzatiu. Al mateix temps, pot ajudar els empleats a construir una vida personal satisfactòria, plena de realitzacions. En cas contrari, es genera un cercle viciós que no produeix resultats òptims ni dins ni fora de l'organització. Els resultats del treball subjectiu romanen fins i tot quan l'empleat ha deixat de treballar en l'organització.

Les organitzacions que podem considerar "malaltes" o en situació de crisi, poden transmetre la seva problemàtica a l'empleat. Els empleats, a la vegada, transmeten a l'organització els seus problemes personals dins d'un esquema d'interacció contínua.

Quan l'organització té un tamany molt gran, el cercle virtuós al qual ens hem referit resulta més difícil d'aconseguir a nivell general. Un treballador determinat, si bé pot tenir un sentiment genèric de pertinença, és probable que se senti més aïllat i complint una funció, la importància i transcendència de la qual, li semblin poc clares i poc reconegudes per la resta de l'organització. La qualitat de les relacions laborals no són homogènies. Mentre en algunes àrees es donen condicions negatives i manca d'implicació, en d'altres hi ha una motivació més gran i els resultats són millors. Resulta interessant poder identificar, analitzar i donar publicitat a les bones pràctiques existents. Poden constituir un bon material de reflexió per esbrinar com ampliar aquestes experiències positives a d'altres unitats organitzatives.

### 1.2.3.- Interacció de les dimensions personal, professional i organitzativa

El que acabem d'exposar ens condueix a defensar la importància de la interacció que es dóna entre aquestes tres dimensions i que podem reflectir en el següent gràfic<sup>6</sup>:



*Gràfic 6.-Interacció entre desenvolupament personal, professional i organitzatiu*

Podem afirmar que cap de les tres dimensions representades per cadascun dels vèrtex del triangle pot fer desaparèixer a les altres. En aquest sentit:

- El sistema d'expectatives, desitjos, interessos i valors del subjecte no s'identifiquen plenament amb la missió, les funcions i les tasques que una organització encarrega a un professional.
- L'exercici professional no pot esgotar la vida personal. Sempre hi ha uns espais individuals (familiars, oci ...) independents o complementaris a l'activitat professional. Espais que moltes vegades

---

<sup>6</sup> Ens hem inspirat en Lozano, J.M. (1993). Hem exposat aquest pensament més àmpliament a Marro (2005)

suposen un suport social important per tal que el professional pugui desenvolupar òptimament la seva tasca.

- L'organització no pot establir un vincle alienant amb els seus treballadors privant-los de les seves necessitats de realització en l'àmbit personal o professional. El desenvolupament professional no es pot reduir a una mera funció organitzativa.

Si bé és cert que cap dels vèrtex pot fer desaparèixer als altres, el vèrtex corresponent al subjecte o persona té prioritat sobre la resta perquè fa possible l'existència de les altres dues esferes. Les actuacions dutes a terme des de les altres dimensions han d'afavorir el creixement personal. Aquesta és una condició necessària per tal de generar salut.

La persona que s'integra en una organització amb projectes professionals concrets desenvolupa hàbits, estils d'actuació, habilitats, capacitats o competències, actituds ... que poden enriquir el seu bagatge personal.

Si analitzem la relació en sentit invers, l'organització, per desenvolupar-se, haurà de tenir present (connectar amb) aquest interès de la persona per desenvolupar-se, haurà de potenciar que el professional expliciti, projecti les seves propostes, participi des del seu nivell en aspectes determinats de l'organització, assumeixi responsabilitats, obtingui feedback del seu treball... En aquests supòsit es fonamenten els estils de direcció per valors o de direcció per hàbits que hem citat més amunt. També és el fonament per tal que es doni l'aprenentatge organitzatiu que possibiliti una resposta eficaç davant un canvi.

Ara bé, aquest plantejament global que acabem d'exposar pot veure's perjudicat per la tendència existent a fragmentar els tipus de relació plantejats.

- ✓ La persona tendeix a separar en excés la seva activitat laboral del seu desenvolupament personal. No pensa que la seva pràctica professional el pugui ajudar a créixer com a persona o, com a mínim, no ho fa conscientment.
- ✓ L'organització no fonamenta normalment la seva actuació en l'aprofitament del bagatge dels seus professionals i en fer-los créixer

com a persones. Reclama una implicació personal dels seus treballadors, però, de vegades, no es capaç d'establir unes relacions adultes de confiança, de respecte i que generin responsabilitat.

### **1.3. Promoció de la salut laboral en els docents**

Amb aquest apartat pretenem fer una breu síntesi del que s'ha exposat a la resta del capítol i plantejar les idees fonamentals que connectin amb els capítols següents del nostre treball.

Són diversos els factors que incideixen en la salut laboral del docent: condicions de seguretat, condicions higièniques, ergonomia del lloc de treball, factors psicosocials o factors extralaborals. Al mateix temps, les malalties de tipus mental, juntament amb les relacionades amb les del aparell locomotor i les otorrinolaringològiques són les causants del major nombre de dies de baixa en tots els estudis existents sobre el tema (Gay i d'altres, 2003; Garcia, 2003; Esteve i d'altres, 1991). Aquesta dada té una correspondència amb el fet de que els docents proposen que, per tal de millorar la seva salut laboral, cal insistir principalment en els factors de tipus psicosocial (Gay i d'altres, 2003 p.23): relació amb la resta de companys, amb els alumnes, suport mutu entre els docents, satisfacció laboral...

Ara bé, malgrat s'insisteix en que en la generació de l'estrès i el malestar docent incideixen factors de tipus social (reconeixement, derivació de la funció educadora de la família al centre educatiu...), organitzatiu o individual, la majoria de propostes continuen emfatitzant la utilització de mesures preventives a nivell individual.

D'acord amb el concepte de salut i salut laboral que hem desenvolupat en els capítols precedents considerem que és necessari bastir models d'actuació que incloguin les següents característiques:

1. Se centrin en la **promoció** de la salut laboral i no únicament en la prevenció de riscos. Hi ha factors de risc, sobretot els de tipus psicosocial que no poden ser eliminats. Són inherents a la missió,

funcions i tasques de la professió docent. Per tant, cal dur a terme actuacions que potenciïn la competència dels equips i del professorat per afrontar la seva tasca. Cal ajudar-los a prendre consciència de la seva realitat i circumstàncies, acceptar-les i activar els recursos i possibilitats disponibles per gestionar la situació de manera efectiva.

2. Visualitzi les dificultats de la professió docent com un repte per desenvolupar-se a nivell organitzatiu, professional i personal. Per això, caldrà trobar elements de motivació que donin sentit a l'esforç que demana la situació laboral. Caldrà trobar l'harmonia entre un adequat lideratge de l'organització i un compromís professional efectiu i positiu.
3. Parteixi d'una ampliació del concepte de salut laboral. En aquest sentit, es tracta d'incorporar la dimensió organitzativa de la salut. Incorporar la missió professional dins la missió organitzativa dona sentit a la primera. Cal vetllar pels processos comunicatius que faciliten la presa de consciència d'aquesta missió organitzativa per part del professional. Si la salut l'hem definida com una manera de viure solidària, els professionals s'han d'obrir a les necessitats del seu voltant. La implicació positiva en la missió social del centre educatiu aporta sentit a les actuacions professionals. El fruit serà la joia, la felicitat... la salut.
4. Aprofundeixi en el concepte de salut laboral incorporant la dimensió noètica, espiritual o valorativa. Aquesta és la que activa el procés de presa de consciència que acabem d'esmentar, permet prendre una postura (personal i com a equip) davant la situació laboral i determina l'actuació subsegüent de compromís de col·laborar en trobar una solució satisfactòria. Malgrat es pugui sentir un cert malestar per una situació de dificultat, aquest sentiment no el podem definir com a manca de salut. Aquest sentiment es pot donar al mateix temps que neix una motivació encara més forta per dur a terme la missió que es visualitza com a necessària i interessant. La salut l'entendem com una tensió positiva per transformar l'entorn laboral. Suposa tenir consciència de que la realitat que envolta al professional li està demanant una resposta lliure i responsable, malgrat impliqui un cert malestar inicial o inquietud. En

sentit contrari, seria un indicador de malaltia el fet de no implicar-se responsablement per mantenir una situació de “benestar”.

5. Entengui, com a conseqüència del que acabem de dir, la salut com la capacitat de transformar les dificultats de la pràctica professional en recursos de benestar i felicitat. En aquest sentit, considerem interessant descriure el procés de canvi viscut per un centre docent davant de situacions de dificultat fins renéixer i sortir-ne enfortit. En lloc de centrar-se en l'anàlisi dels factors de risc de la situació, considerem més efectiu i positiu identificar els elements que han influït en el procés de superació de la dificultat.

Considerem que avui dia hi ha una certa assumpció d'una concepció reactiva de la persona davant de les condicions laborals. Sembla que unes condicions laborals amb riscos elevats porta inexorablement a emmalaltir. En certa manera, es dóna una certa centració en l'estudi dels factors i processos que fan que els professionals emmalalteixin. No s'ha estudiat els professionals que aconsegueixen superar unes condicions laborals en principi dificultoses i sortir-ne enfortits. En altres paraules, el que pretenem es plantejar una postura complementària a la que es va duent a terme des del paradigma centrat en el risc (avaluació, identificació de riscos, planificació d'actuacions correctores, avaluació dels resultats...). El que volem és estudiar la capacitat dels docents i sobretot dels equips i centres educatius per fer front a les situacions de dificultat. Pretenem identificar com activen i treuen partit de les possibilitats i recursos propis i de l'entorn per millorar aquest i, mitjançant aquestes actuacions, promoure el propi desenvolupament personal, professional i organitzatiu.

Es tractaria de conèixer la dinàmica o els mecanismes protectors que són a la base d'experiències d'adaptació positiva dels equips docents a situacions de dificultat. Aquests mecanismes no serien simplement els factors de risc en positiu, sinó que es tractaria de mecanismes que permeten a l'individu o comunitat sortir enfortit de l'adversitat en cada situació específica. Considerem que aquesta és la vertadera prevenció. Els mecanismes protectors poden tenir

un efecte de reducció de l'estrès de la situació difícil. Aquesta pot estimular l'actualització del potencial amagat dins dels equips i dels professionals.

Potser s'ha menyspreat el paper de la resposta activa, proactiva, conscient i responsable dels docents i dels equips davant les dificultats de la seva pràctica. S'ha ignorat que aquesta actitud és la que permet visualitzar la dificultat com un repte i crear sinèrgies positives en l'ambient laboral.

Observem que des dels models de prevenció de riscos hi ha hagut un interès prioritari en la construcció d'instruments avaluatius pràctics, senzills d'aplicar i que ofereixin uns indicadors per planificar les actuacions subsegüents. Però això s'ha dut a terme amb una certa urgència i, de vegades, sense un marc teòric i antropològic de fons. El professional no és el producte dels factors que influeixen en ell. Al darrera hi ha una persona amb la seva llibertat i autonomia que el fa capaç de respondre de la manera més adient en cada moment. Les circumstàncies laborals poden **condicionar però no determinar** la seva resposta.

En els següents capítols aprofundirem en el paradigma de la resiliència i en el concepte de voluntat de sentit de la logoteràpia de Viktor Frankl per tal d'endinsar-nos en aquesta idea de fons.

**Capítol 2**  
**Revisió del concepte de resiliència**



## Capítol 2.- Revisió del concepte de resiliència

*No se lucha porque se sea fuerte.  
Se és fuerte porque se lucha.  
(Vergely, B. 2004, p.59)*

En aquest capítol fem una síntesi dels estudis sobre resiliència que ens serveixen per reelaborar el concepte de salut laboral. També fem una resum de l'estat de la qüestió de les investigacions sobre resiliència en general, és a dir, sense centrar-se encara en l'àmbit laboral.

### **2.1. Concepte i evolució dels estudis sobre resiliència.**

#### **2.1.1. Primera aproximació conceptual.**

El terme resiliència prové de la física i la enginyeria i fa referència a la capacitat d'un material per retornar a la seva forma primera després de suportar una pressió que el va deformar. És la capacitat d'un material per resistir als xocs imprevistos sense trencar-se.

El vocable resiliència té el seu origen en l'idioma llatí , en el terme *resilio* que significa tornar enrere, tornar d'un salt, ressaltar, rebotar, saltar cap amunt. Aquesta anàlisi etimològica ens aporta una característica de la resiliència que després aprofundirem. Si el concepte dins la física fa referència a retornar a una situació inicial, l'etimologia ens aporta que no es tracta únicament de resistir i assolir novament l'equilibri homeostàtic inicial, sinó que una persona que construeix una conducta resilient davant una situació adversa arriba a superar el llindar de la situació inicial. Aquesta ha estat un motiu per superar-se a si mateix i aconseguir un nivell de desenvolupament extraordinari, impensable a priori.

### 2.1.2. Els estudis sobre vulnerabilitat com antecedents de la recerca sobre la resiliència.

Malgrat l'estudi científic de la resiliència és recent, es tracta d'una qualitat que és tan antiga com la pròpia humanitat. El camp de recerca sobre la resiliència ha nascut a partir dels estudis sobre vulnerabilitat. Durant la dècada de 1970 va començar l'interès científic per observar el desenvolupament de les persones subjectes a condicions de risc per tal de descobrir com els riscos modelen la seva vida, les vulnerabilitats i les immunitats que aporta en aquestes situacions i les defenses, competències i capacitats per afrontar-les que s'ha forjat per sobreviure psicològicament (Anthony, 1982). S'introdueix, d'aquesta manera, el terme vulnerabilitat. S'observa que els individus no són iguals davant el risc: són vulnerables en diferent grau. Ara bé, les recerques fetes en el camp de la vulnerabilitat s'han centrat sobretot en el risc que tenen les persones de desenvolupar patologies. S'ha donat una centració en allò que no funciona: s'observava a les persones amb dificultats i s'oblidava a aquelles que sobreviuen exitosament. És el fenomen que Cyrulnik (1999) anomena *biaix del professionalisme*, és a dir, els professionals únicament recullen els casos amb problemes.

A partir dels estudis sobre les persones amb alt risc, apareix la tendència oposada: l'anàlisi de la *invulnerabilitat*. Anthony (1987) distingeix quatre categories de persones:

- ✓ *Hipervulnerables*, que sucumbeixen a situacions d'estrès comuns de la vida
- ✓ *Pseudo-invulnerables*, que han viscut en un ambient massa protector i quan aquest falla el més mínim s'enfonsen
- ✓ *Invulnerables*, que exposades a una acumulació de situacions traumàtiques es sobreposen ràpidament, i
- ✓ *No vulnerables*, que són fortes des del naixement i es continuen desenvolupant de manera harmònica.

Ens podria semblar que aquest concepte és ja molt proper al de la resiliència, però Rutter (1993) ens destaca les seves diferències.

TAULA III.- Diferències entre invulnerabilitat i resiliència

Invulnerabilitat	Resiliència
La invulnerabilitat sembla implicar una resistència absoluta al dany.	Ningú té una resistència absoluta, tothom té els seus límits.
S'aplica a tots els successos de risc.	Les característiques que formen la resiliència varien en funció de la situació desfavorable.
La invulnerabilitat és una característica intrínseca de l'individu.	La resiliència comença també en el context social.
És una característica invariable.	Els canvis deguts als desenvolupament influeixen en la resiliència.

El model de la vulnerabilitat/invulnerabilitat s'abandona perquè no permet entendre perquè alguns individus en situacions d'alt risc no sucumbeixen a la patologia. Es comença a intuir el naixement d'un nou model: el de la resiliència. Però entremig apareix un altre concepte: *recursos* que ja apunta cap a la resiliència. D'aquesta manera, Petit i d'altres (1999) oposen al concepte de vulnerabilitat el de recurs, entès com a recurs psicològic immediatament disponible o capacitat que podria activar-se davant una situació de dificultat o gràcies a una actuació preventiva.

### **2.1.3. Primer estudis sobre resiliència en les ciències socials.**

Un dels primers autors que van fer servir el terme dins l'àmbit de la psicologia va ser Bowlby (1992). Insisteix en el paper de l'apego en la gènesi de la resiliència i va definir aquesta com "ressort moral, qualitat d'una persona que no es desanima, que no es deixa abatre".

El terme va ser adaptat a les ciències socials per a caracteritzar aquelles persones que, malgrat néixer i viure en situacions d'alt risc, es desenvolupen psicològicament sanes i reeixides (Melillo, 2006). És a dir, no únicament es tracta de resistir o de preservar la integritat, sinó que la resiliència és també l'aptitud de reaccionar positivament, de saber aprofitar les condicions inicialment desfavorables per activar les potencialitats amagades dins d'un mateix o aprofitar les oportunitats de l'entorn proper per donar un pas cap endavant. Pas, decisions o actuacions que segurament no s'haurien donat sense aquelles condicions. Les situacions adverses són el terreny a partir del qual projectar el futur.

La utilització del terme a les ciències socials es correspon amb la capacitat humana de fer front a les adversitats de la vida, superar-les i sortir-ne enfortit i, fins i tot, transformat. En lloc de centrar-se en els circuits que mantenen la situació adversa, la perspectiva de la resiliència es preocupa d'observar aquelles condicions que fan possible que la persona o els grups s'obrin a un desenvolupament més sa i positiu. Està associat sempre amb tensió, estrès, ansietat, situacions traumàtiques que ens afecten al llarg de la nostra vida. Es tracta d'una capacitat que probablement sigui tan antiga com la humanitat i segurament va ser activada per molts pobles i persones que van ser capaces de resistir a la destrucció i construir una realitat nova, original i positiva.

D'aquesta manera el paradigma dels factors de risc i el paradigma de la resiliència són complementaris. Ho podem expressar a partir de la següent taula comparativa:

TAULA IV.- Comparació entre el paradigma dels factors de risc i el paradigma de la resiliència.

Paradigma dels factors de risc	Paradigma de la resiliència
Se centra en la malaltia, en el símptoma i en aquelles característiques que s'associen amb una elevada probabilitat de dany biològic, psicològic o social	Describeix l'existència de veritables escuts protectors contra els danys o riscos, atenuant els seus efectes i, a vegades, transformant-les en factor de superació de les situacions difícils
Avalua i intervé sobre els <b>factores de risc</b> : Característiques, fets o situacions pròpies de la persona o del seu entorn que augmenten la possibilitat de desenvolupar desajustament psicosocial	Identifica i estimula els <b>factores protectors</b> : Característiques, fets o situacions que augmenten la capacitat de la persona per fer front a l'adversitat o disminueix la possibilitat de desenvolupar desajustament psicosocial, malgrat la presència de factors de risc.
Se centra en la prevenció de la malaltia.	Se centra en la promoció de la salut a partir del desenvolupament de les parts sanes o preservades.

El paradigma de la resiliència suposa una *visió d'esperança* respecte a les persones i els equips. En lloc d'afavorir actituds de victimització, revenja o inactivitat el que fa és reforçar la part sana de l'individu o comunitat amb la finalitat de lluitar contra les dificultats i aconseguir créixer malgrat tot. En aquest sentit, se l'anomena també "*paradigma del desafiament*", ja que els riscos i danys potencials als quals s'enfronten les persones, no els troben totalment desprotegits i vulnerables, de tal manera que inexorablement arribin a causar-los un dany de major o menor magnitud, que pot arribar a ser permanent. Per contra, descriu l'existència d'un escut protector sobre el qual reboten els possibles danys, atenuant el seu efecte negatiu i transformant-los en factors de superació i aprenentatge a partir de la situació difícil. L'amenaça potencial es converteix en un repte o desafiament per tal que la persona creixi i surti enfortida.

Una actitud mental basada en el model de desafiament, permet reconèixer en la persona o professional la capacitat que té d'ajudar-se a si mateix a partir del reconeixement de les seves fortaleses i de les oportunitats presents en l'entorn. Tot això permet tenir expectatives altes en relació amb el seu procés de creixement i desenvolupament.

En aquest model, es dóna èmfasi a la identificació dels recursos, habilitats d'afrontament reeixit de les circumstàncies adverses per part de l'individu. Aquesta èmfasi es basa en el fet de que les investigacions han mostrat que les persones resilients no només són capaces d'afrontar els factors estressors i l'adversitat sinó que, a més a més, la seva resiliència els ajuda a disminuir la intensitat de l'estrès, l'ansietat, la depressió o la ràbia, al mateix temps que augmenta la seva curiositat i la seva salut mental.

#### **2.1.4. Anàlisi de les principals escoles o línies de treball sobre la resiliència.**

Es poden distingir tres línies de treball sobre la resiliència, nascudes en contextos geogràfics i culturals diferents. Malgrat tenir aspectes comuns, cadascuna insisteix en aspectes diferents. Farem una anàlisi diferenciada de cada escola per tal d'identificar aspectes que integrarem posteriorment en el concepte de resiliència que assumim en la nostra recerca que pretén introduir el concepte de la resiliència a l'àmbit laboral.

Les tres escoles a les que fem referència són: l'anglosaxona, l'europea i la llatinoamericana.

##### **2.1.4.1. L'escola anglosaxona.**

Se l'anomena també l'enfocament psicobiològic de la resiliència perquè dóna importància a la interacció persona - ambient i a les diferents formes com els individus responen a les amenaces i els desafiaments del medi. Considera a la persona dins d'uns sistema d'interaccions que poden resultar favorables o no al seu desenvolupament.

Els primers estudis s'inicien en el camp de la psicopatologia i d'epidemiologia social. Werner (1989) va fer un estudi longitudinal al llarg de 30 anys amb una cohort de 698 infants nascuts a Hawaii en condicions molt desfavorables (pobresa extrema, dissolució del vincle parental, alcoholisme, abusos...). Trenta anys més tard, el 80% d'aquests infants havia evolucionat positivament i s'havien convertit en adults competents i ben integrats. No presentaven mancances en el plànol biològic ni psicosocial, sinó que, per contra, arribaven a una adequada qualitat de vida. Malgrat les situacions de risc, molts infants van ser capaços de superar les adversitats i construir un futur saludable. Inicialment, aquests infants es van considerar "invulnerables", amb unes característiques genètiques especials. Més tard, es va advertir que un factor

important present en tots els casos era el suport incondicional d'alguna persona adulta. L'afecte rebut estava a la base del comportament resilient. A partir d'aquí es van obrir dues possibilitats o línies de treball de la resiliència:

- a) Una que emfatitza el caràcter individual del procés de la resiliència. Planteja la necessitat de promoure les característiques sanes i protectores dels subjectes per poder superar les condicions de risc i aconseguir una adaptació positiva a la situació vital.
- b) Un altra que té present el caràcter interactiu del desenvolupament de la resiliència i l'accentuació de la importància del vincle positiu amb d'altres persones de referència. Planteja la importància de tenir present el treball amb la comunitat on s'insereix la persona: família, comunitat, cultura.

Segons Kaplan (1999), d'aquest enfocament s'han derivat dues generacions d'estudis sobre resiliència:

- 1) Una primera generació d'investigadors sobre resiliència es va interessar en descobrir aquells factors protectors que estan a la base d'una adaptació positiva davant una situació d'adversitat o risc. Intenten respondre a la següent qüestió: Què distingeix als infants que, malgrat l'adversitat, s'adapten positivament? En un principi se centren en els factors individuals i després en els factors externs a l'individu. S'arriba a elaborar un **model triàdic de resiliència**. Aquest organitza els factors resilents i els de risc en tres categories: atributs individuals, familiars i ambient social de referència.
- 2) Una segona generació s'interroga sobre els processos associats a una adaptació positiva. Afegeixen respecte a la primera generació l'estudi de la dinàmica entre factors que estan a la base de l'adaptació resilient.

Dins d'aquesta generació es poden distingir tres orientacions:



a) La primera orientació és la de E. Grotberg amb la seva **noció dinàmica de la resiliència**. Ha creat un model en el qual és possible caracteritzar a una persona resilient mitjançant expressions del seu llenguatge que denoten la interacció de factors resilients de tres nivells (Grotberg, 1999):

- ✓ Suport social (jo tinc)
- ✓ Fortalesa interna (jo soc i jo estic)
- ✓ Habilitats personals (jo puc)

TAULA V.- Noció dinàmica de la resiliència (Grotbert, 1999)

Suport social	Jo tinc	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Persones de l'entorn en qui confio i que m'estimen incondicionalment.</li> <li>✓ Persones que em posen límits per aprendre a evitar els perills o problemes.</li> <li>✓ Persones que m'ensenyen mitjançant la seva conducta la manera correcta de procedir.</li> <li>✓ Persones que volen que aprengui a desenvolupar-me sol.</li> <li>✓ Persones que m'ajuden quan estic en perill o necessito aprendre alguna cosa.</li> </ul>
Fortalesa intrapsíquica	Jo sóc	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Una persona per la qual els altres senten estimació.</li> <li>✓ Feliç quan faig alguna cosa bona pels demés i els demostro el meu afecte.</li> <li>✓ Respectuós de mi mateix i dels altres.</li> </ul>
	Jo estic	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Disposat a responsabilitzar-me dels meus actes.</li> <li>✓ Segur de que tot sortirà bé.</li> </ul>
Habilitats interpersonals	Jo puc	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Parlar sobre coses que m'espanten o m'inquieten.</li> <li>✓ Buscar la manera de resoldre els problemes</li> <li>✓ Controlar-me quan tinc ganes de fer alguna cosa perillosa o que no està bé.</li> <li>✓ Buscar el moment apropiat per parlar amb algú o actuar.</li> <li>✓ Trobar algú que m'ajudi quan el necessito</li> </ul>

Aquestes expressions reflecteixen els diferents factors de resiliència com l'autoestima, la confiança en si mateix i en l'entorn, l'autonomia i la competència social. El fet de posseir aquestes verbalitzacions es considera una font generadora de resiliència. Des d'aquesta perspectiva, es recomana als agents de salut i als educadors promoure una educació mitjançant la qual vagin augmentant aquestes verbalitzacions. Ara bé, les conductes resilients suposen la presència i interacció dinàmica de factors i aquests van canviant en les

diferents etapes del desenvolupament. Les situacions d'adversitat no són estàtiques, sinó que canvien i impliquen canvis en les conductes resilients.

b) La segona orientació és la de M. Rutter (1987) que introdueix el concepte de **mecanismes protectors**. Posa l'èmfasi en la identificació d'aquests mecanismes protectors més que en els factors protectors o de risc. Aquest autor va considerar que les possibilitats de prevenció sorgeixen quan augmenta el coneixement i la comprensió de les raons per les quals algunes persones no resulten danyades per la deprivació. En aquest sentit, els estudis d'aquesta línia van avançar en la identificació i coneixement de la dinàmica o els mecanismes protectors que són a la base de cada situació. Aquests no serien simplement els factors de risc en positiu, sinó que es tractaria de mecanismes que permeten a l'individu o comunitat sortir enfortit de l'adversitat en cada situació específica.

Els mecanismes protectors s'entenen com els recursos ambientals que estan disponibles per a les persones i les forces que aquestes tenen per adaptar-se a un context i que operarien mitjançant tres mecanismes diferents:

- ✓ El model compensatori: en el que els factors estressants i els atributs individuals es combinen i poden conduir a una reducció de l'estrès.
- ✓ El model de desafiament: l'estrès s'entén com un estimulador potencial de la competència personal
- ✓ El model d'immunitat: en el que hi ha una relació condicional entre estressors i factors protectors.

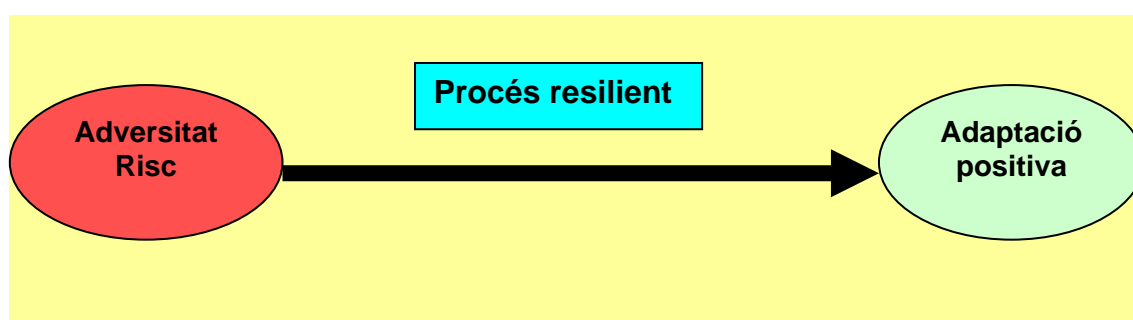
c) La tercera orientació dins d'aquesta segona generació d'estudis centrats en el procés resilient està representada per Luthar i Cushing, Masten, Kaplan i Bernard (Luthar i d'altres, 2000). D'aquesta manera s'arriba a construir el **model ecològic - transaccional de resiliència**. Es fonamenta en el model ecològic - transaccional del desenvolupament humà de Bronfenbrenner (1987). Es parteix del supòsit de que l'individu es troba immers en una ecologia determinada per diferents nivells: individual, familiar, comunitari(serveis socials

propers) i cultural (valors socials) que interactuen entre ells i que exerceixen una influència directa en el desenvolupament humà. Desxifrar els processos dinàmics de interacció entre els diferents nivells del model ecològic permetrà entendre millor el procés de la resiliència. A més a més, permetrà dissenyar estratègies programàtiques adreçades a promoure resiliència i qualitat de vida.

Segons aquest model, la resiliència sorgeix com a producte de la interacció entre la persona i el seu ambient. En aquesta interacció, té un paper important la percepció que l'individu tingui de l'ambient, més que la seva existència com una realitat objectiva.

Com es pot observar, en aquesta perspectiva, els conceptes “ambient” i “desenvolupament” són fonamentals. El desenvolupament s'entén com la capacitat creixent d'una persona per descobrir, mantenir o modificar les propietats de l'ambient i relacionar-se amb ell. I l'ambient s'entén com un conjunt d'estructures seriadades, relacionades entre elles, les quals s'insereixen una dins la següent. D'aquesta manera, el nivell més intern, el microsistema conté a la persona en desenvolupament i es veu influït pels altres nivells, mesosistema, exosistema i macrosistema on es determinen factors que afecten positiva o negativament el desenvolupament. Des d'aquesta posició, les investigacions sobre el desenvolupament humà requereixen una integració funcional amb les polítiques públiques.

El concepte de resiliència que es desprèn d'aquesta última generació d'estudis seria “un procés dinàmic que té com a resultat l'adaptació positiva en contextos de gran adversitat”(Luthar i d'altres, 2000). Aquesta definició distingeix tres components essencials que han d'estar presents en el concepte de resiliència:



Gràfic 7.- Els tres elements d'un procés resiliència

1. La noció d'adversitat, risc o amenaça
2. L'adaptació positiva o superació de l'adversitat
3. El procés que considera la dinàmica entre mecanismes emocionals, cognitius i socioculturals que influeixen en el desenvolupament humà.

La noció de procés descarta definitivament la concepció de resiliència com un atribut personal i incorpora la idea de que l'adaptació positiva de la persona reclama la provisió de recursos per part del seu entorn.

#### 2.1.4.2. L'escola llatinoamericana.

A l'Amèrica llatina, els primers plantejaments sobre resiliència sorgeixen al voltant de 1995. Per aquests investigadors, **la resiliència és comunitària** i es pot assolir com un producte de la solidaritat social que es fa evident en els esforços col·lectius d'alguns pobles en el moment d'afrontar situacions d'emergència. Aquest enfocament està arrelat en la epidemiologia social que entén el procés salut-malaltia com una situació col·lectiva causada per l'estructura de la societat i pels atributs del procés social. Des d'aquesta perspectiva, es considera que les comunitats resilents han comptat amb una espècie d'escut protector sorgit de les seves pròpies condicions i valors. Això és el que els permet metabolitzar l'experiència negativa i construir a partir d'aquesta processos de renovació i d'adaptació positiva. Suárez Ojeda (2002) ha identificat el pilars de la resiliència comunitària que reflectim en la taula VI.

TAULA VI.- Pilars de la resiliència comunitària (Suárez Ojeda, 2002)

Autoestima col·lectiva	Actitud i sentiment d'orgull per sentir-se membre de la comunitat.
Identitat cultural	Constituïda pel procés interactiu que implica la incorporació de costums, valors, normes... que proporcionen el sentiment de pertinença. Representa l'ésser social de la comunitat que es manté malgrat viure canvis i circumstàncies diverses. Aquest reconeixement del que és propi determina un tipus de valoració grupal que potencia la utilització dels recursos de diferent tipus per afrontar i resoldre l'adversitat.  Quant més arrelada està la identitat cultural de la comunitat, més gran és la seva capacitat per afrontar la interculturalitat positivament.
Humor social	Capacitat per trobar la comèdia en la pròpia tragèdia, d'expressar en paraules, gestos o actituds corporals els elements còmics o incongruents d'una situació donada, aconseguint un efecte tranquil·litzador.  És un indicador d'una acceptació madura de la situació, facilita prendre una certa distància amb el problema, promou un pensament lateral o divergent que afavoreix trobar solucions creatives i possibilita la presa de decisions per resoldre'l.
Honestedat	Existència d'una consciència grupal que condemna la deshonestedat, la corrupció, els contravalors.
Lideratge autèntic i participatiu	El líder de la comunitat ha de potenciar la participació, l'exercici d'una democràcia efectiva en la presa de decisions. Tothom s'ha de sentir inclòs en la comunitat no sentir-se discriminat.

#### 2.1.4.3. L'escola europea.

Aquest enfocament situa a la persona com a referent de l'experiència, dóna prioritat a la teoria del vincle, a la noció de representació i a la participació del subjecte en l'elecció d'un tipus de desenvolupament, mostrant que té múltiples opcions. Els seus principals representants són: Cyrulnik, Manciaux, Vanistendael, Tomkiewicz.

La resiliència s'entén com una resposta per salvaguardar el sentit de la pròpia vida, com a principi de supervivència en situacions o fets que comprometen

greument aquesta possibilitat de supervivència i que ocasionen danys severa a la vida psíquica (Delgado, 2002). Segons aquesta escola, la resiliència és una resposta construïda gràcies a processos psíquics que es dinamitzen en el subjecte partint del nucli de la seva pròpia identitat. La resposta de la persona transcendeix el medi i, per tant, no està supeditada a factors de protecció: és “teixida pel subjecte” i, per tant, està lligada a la seva pròpia organització i dinàmica psicològica, la qual està íntimament relacionada amb les possibilitats d’una narrativa íntima i una narrativa externa sobre la pròpia vida. Considera que en la construcció de respostes resilents juguen un paper fonamental els valors col·lectius i factors individuals i culturals que determinen la manera de veure el món i les experiències traumàtiques. Posa l’èmfasi en el relat que la persona construeix de la seva experiència sota l’efecte de la mirada que d’altres persones fan de la seva situació.

Aquest darrer punt és el que marca una diferència important de l’escola europea respecte a l’anglosaxona pel que fa a les estratègies potenciadores de la resiliència. En lloc de modificar l’ambient per enriquir-lo amb factors i mecanismes protectors, la corrent europea considera important treballar tant amb la persona que es troba en situació de risc com amb els professionals que l’atenen i la cultura en la que es troba immersa.

Introdueixen el concepte de **tutor de resiliència** per tal de referir-se a aquells professionals que faciliten a les persones en risc fer una lectura desvictimitzadora de la situació.

També aprofundeixen en el significat d’adaptació positiva o vida socialment acceptable. Diferencien tres tipus de resiliència:

- a) Resiliència activa: fa referència a la resposta de la persona en risc que és conscient de la seva situació però que té un projecte de vida que orienten el seu desenvolupament cap a l’autonomia i la independència dels determinants situacionals.
- b) Resiliència passiva: la persona és també conscient de la seva situació, però no té un desig fonamental de canviar-la. Pensa que la situació

també ofereix algun tipus de compensació i que no val la pena modificar-la.

- c) Resiliència il·legal: la persona opta per una estratègia de supervivència fora de la llei. Seria el cas dels nens de carrer que han de saber robar i fugir de la policia i fins i tot matar per tal de sobreviure.

La resiliència en el seu sentit més genuí seria la resiliència activa. Ara bé, aquesta diferenciació ens serveix per destacar i clarificar el concepte de l'adaptació positiva. No és suficient sobreviure. Vanistendael (2002) defensa que la persona o grup resilient ha de convertir-se en un ésser humà moral, fins i tot oblatiu, per tal d'aconseguir humanitzar el seu entorn. A més a més, aquesta adaptació ha de suposar una recuperació que porti a la persona o al grup a un nivell superior a la mitjana de les persones o grups de manera que facin de model on emmirallar-se a la resta de població.

A partir del que acabem d'exposar, detectem diferències entre l'enfocament anglosaxó i l'enfocament europeu de la resiliència respecte a la comprensió de com es produeix la resposta resilient i el paper de la persona en la producció o construcció d'aquesta resposta. Mentre que els anglosaxons entenen la resposta resilient com una conseqüència dels mecanismes de protecció, per als europeus el desenvolupament de la resiliència té lloc d'una manera concomitant, coherent amb les etapes de formació mitjançant capacitats que es van adquirint: introspecció, independència física i emocional, capacitat de relacionar-se amb altres persones, tendència a exigir-se, posar-se metes i proves, desenvolupament de l'humor, la creativitat...

D'aquesta manera, per a l'escola europea els factors protectors que provenen del medi són integrats per la persona o per l'organització en una trama de significacions que li permeten atorgar sentit a la seva existència enmig de l'adversitat. En altres paraules, per aquesta escola europea, la resiliència no depèn tant de la generació de factors o mecanismes protectors sinó de la manera com aquests són integrats i representats en l'experiència del subjecte.

Wolin (1993) ha identificat les següents manifestacions entre les persones resilients i s’han anomenat “pilars de la resiliència”.

*Taula VII.- Manifestacions de les persones resilients (Wolin, 1993)*

<b>Capacitat d'autocrítica / d'autoobservació / d'introspecció</b>	<i>Plantejar-se preguntes davant la realitat i donar-se respostes honestes.</i>
<b>Independència</b>	<i>Capacitat per mantenir distància física i emocional respecte als problemes. Permet jutjar una situació prescindint dels propis desitjos.</i>
<b>Capacitat de crear vincles / tenir i crear xarxa de suport</b>	<i>Sentit de comunitat. Saber establir lligams de cooperació i ajut mutu. Sentir-se acompanyat i acompanyant als altres.</i>
<b>Iniciativa / Responsabilitat</b>	<i>Acceptar liderar el procés del propi canvi. Gust per posar-se a prova en tasques cada vegada més exigents. Assumir compromís davant les situacions.</i>
<b>Humor</b>	<i>Capacitat d'autodistanciament. Pensar en positiu. Qui aconsegueix riure's d'un mateix guanya en llibertat interior i força. Es dinamitza el potencial humà, la creativitat</i>
<b>Creativitat</b>	<i>Imaginació. Capacitat de crear ordre, bellesa i sentit a partir del caos.</i>
<b>Sentit ètic</b>	<i>Compromís amb valors. Voluntat d'estendre el desig personal de benestar amb d'altres. Capacitat de trobar sentit a la vida. Honestedat.</i>
<b>Sentir-se competent</b>	<i>Capacitat de resoldre les situacions a les quals s'enfronta. Autoestima col·lectiva.</i>

Pel que fa a la relació de la resiliència i l'ètica, autors com Vaninstendael (2003) o Fuchs (2005) vinculen el fonament de la resiliència a l'espai de la llibertat. L'ètica és l'expressió d'aquesta llibertat, que de vegades resulta molt fràgil. Podríem pensar si el grau de resiliència davant una situació no està directament relacionat amb el grau de salut de la llibertat personal o



institucional. El problema real estaria en com activar o potenciar la llibertat responsable del treballador o dels equips.

## 2.2 Una visió integradora de la resiliència

En aquest apartat intentarem arribar a concretar una concepció pròpia del que entenem per resiliència a partir d'una síntesi de les corrents que acabem d'exposar a l'apartat anterior. Amb aquesta síntesi personal tractarem d'integrar el concepte de salut laboral assumit al capítol anterior i serà la base per incorporar al nostre discurs teòric la noció de voluntat de sentit de Víktor Frankl en el proper capítol.

Cadascun dels enfocaments exposats més amunt contribueix a ampliar la mirada sobre el fenomen de la resiliència i a incrementar la seva comprensió, de manera que el treball de recerca sobre aquest àmbit pot veure's enriquit per la discussió sobre els diferents determinants de la resiliència.

Considerem que és possible elaborar un model integrador de les diferents postures. Partirem d'una anàlisi dels punts centrals d'aquestes i del concepte d'esdeveniment de Mounier.

Els punts centrals en els que insisteixen les corrents sobre resiliència les il·lustrem a la següent taula:

*TAULA VIII.- Comparació punts centrals de les diferents corrents sobre resiliència.*

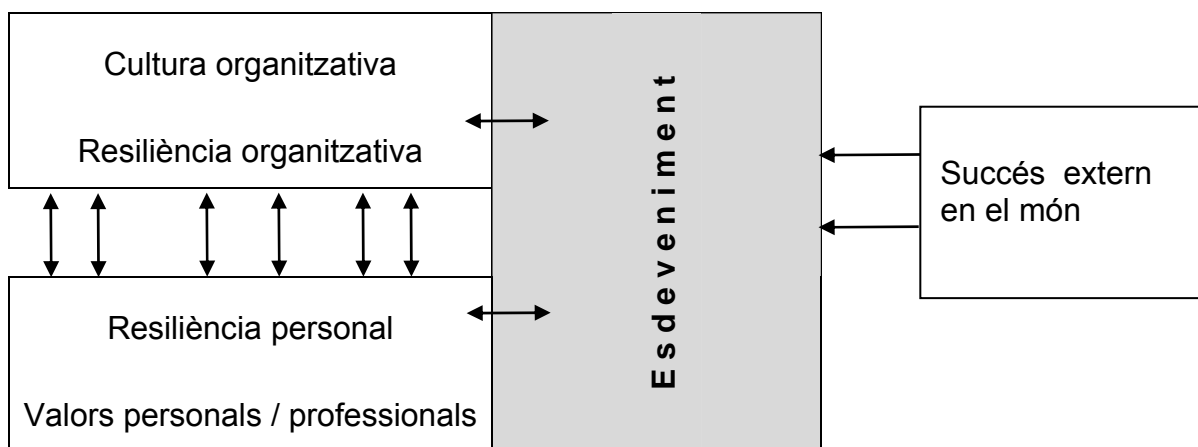
Corrent	Punt central
Anglosaxona	Darrera de la noció dinàmica de la resiliència, l'estudi dels mecanismes protectors i el model ecològic transaccional de la resiliència hi ha una certa èmfasi en l' <b>ambient</b> i el desenvolupament (entès com la capacitat per descobrir, mantenir o modificar les propietats de l'ambient i relacionar-se amb ell).
Llatinoamericana	Insisteixen en la resiliència comunitària i en l'anàlisi de l'escut protector que permet a la <b>comunitat o organització</b> assimilar l'experiència en principi negativa i construir una adaptació positiva
Europea	Donen importància a trobar i salvaguardar el <b>sentit de la pròpia vida</b> i de la situació de dificultat com a element que determina la percepció de les condicions de l'entorn juntament amb els <b>valors col·lectius</b> i d'altres factors individuals.

Podem advertir que les dues primeres corrents donen més pes a l'ambient extern de la persona (propietats de l'ambient o característiques de la comunitat o organització) mentre que la tercera insisteix d'una manera més directa en les característiques de la persona.

Nosaltres considerem que la resiliència individual (basada en les dimensions personal/professional) i la resiliència organitzativa s'influeixen mútuament. Serien les dues cares de la mateixa moneda. Assumim que la resiliència no es dóna únicament en l'interior de la persona, ni tampoc únicament en el seu entorn. Partim de la noció d'esdeveniment (*acontecimiento*) de Mounier. Aquest autor va sintetitzar en aquest concepte les dues línies divergents del pensament contemporani representades per Marx i Kierkegaard (Ferreiro, 2002, p.68). Així com Marx dóna prioritat als determinants externs que incideixen en la persona i Kierkegaard emfasitza la subjectivitat, Mounier sintetitza amb coherència els dos plànols (exterioritat i interioritat) en el seu pensament personalista. En paraules de Ferreiro:

*“Cuanto acaece en el universo, en la historia y en la sociedad no transcurre yuxtapuesto o disociado de la vida personal, caracterizada por la singularidad irreplicable, constituida por una libertad interior, capaz de comunicación y de responsabilidad, dotada de una vocación que responde a una llamada percibida en el mundo, en un tiempo en el cual el instante tiene un valor único y una significación propia...” (Ferreiro, 2002, p. 69)*

La persona és un ésser obert al món. No s'entén deslligada del seu context ni es pot reduir a aquest. És un relacionar-se permanentment. És un ésser en el món (Heidegger).



GRÀFIC VIII.- L'esdeveniment de Mounier com integrador de la resiliència personal i la resiliència organitzativa.

L'esdeveniment, segons Mounier, és l'ocasió on conflueix lo individual i lo col·lectiu. El succés és lo fàctic, està en el món, és objectivable. L'esdeveniment és el vincle entre lo més sensible de la persona i el succés. L'esdeveniment únicament es pot donar en la persona i per a les persones. Amb les coses no hi ha relació d'encontre, sinó amb allò que ens ajuda a crear vincles solidaris. És la vivència personal i única del succés. Aquest activa l'atenció de la persona, la qual es fa present a la situació creada i es fa disponible per actuar responsablement. Interroga a la responsabilitat de la persona.

L'esdeveniment implica recerca i projecte. Cal tenir una visió de futur i, al mateix temps, cal una resposta compromesa amb la història actual que planteja preguntes. Visió i compromís són les dues cares d'un projecte únic. Per transformar la història i més concretament l'entorn vital que ens interroga, cal assumir plenament el present. En aquest sentit, l'esdeveniment és una categoria ètica i es constitueix en mestre interior.

D'aquesta manera, desapareix el conflicte entre l'individualisme i el col·lectivisme. El compromís fa existir a cadascú en particular i a tots plegats. Mounier està en contra de la filosofia del jo i a favor de la filosofia del nosaltres.

La resiliència es fa present en l'acció responsable de la persona davant els esdeveniments. Aquestes actuacions lliures i responsables dels professionals davant d'un esdeveniment creen cultura organitzativa.

Considerem que hi ha una influència recíproca entre el comportament individual i la cultura organitzativa. La conducta resilient pot començar en l'actuació lliure i responsable d'un professional. Però també pot donar-se el cas que ja s'hagi creat una cultura organitzativa resilient i que aquesta ajudi a un professional novell que s'hi incorpora a activar les seves potencialitats amagades. D'aquesta manera el percentatge d'influència en la conducta resilient d'una organització de les dimensions individual o col·lectiva pot variar d'una situació organitzativa a l'altra. Els processos resilents poden ser diversos dependent de les característiques dels professionals, el seu estil de gestió, la seva cultura, la seva història prèvia, els recursos de l'entorn...

La resiliència és una nova denominació d'aprendre a viure. És la capacitat d'afrontar la dificultat (a nivell físic, psíquic o social). S'entén com la capacitat d'una persona o grup per continuar el seu creixement i projectar-se cap al futur, malgrat l'existència d'esdeveniments desestabilitzadors o condicions de vida o laborals difícils. Aquestes situacions semblen ser les activadores de recursos o possibilitats evidents i sovint latents en els individus o grups. Però totes s'integren dins el cicle vital, tal com ho expressa la següent cita:

*“La resiliencia nos lleva siempre a la vida, siempre nos arraiga más en la vida, y nos reajusta siempre en la vida, con sus problemas, su potencial y sus esperanzas, sus dificultades y éxitos. Ilustra el ciclo de rupturas y continuidad que toda vida debiera ser.” (Manciaux, 2005, p 312)*

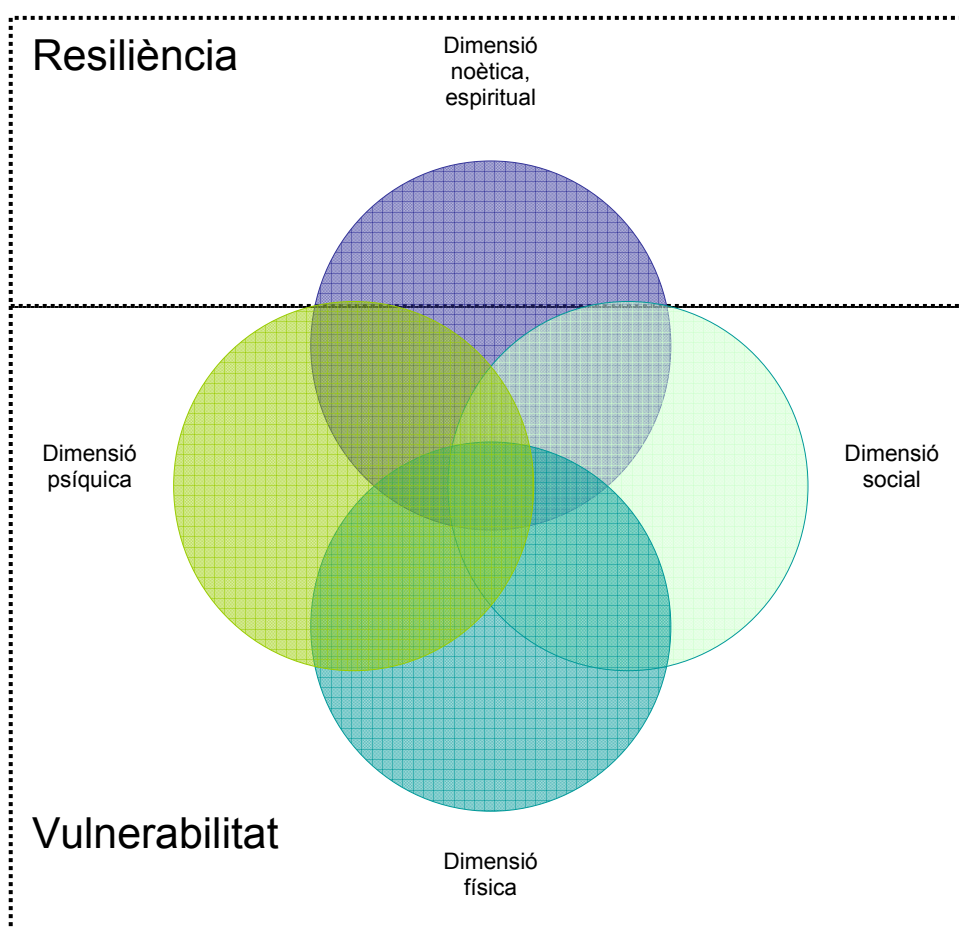
La resiliència aporta una esperança realista. D'una banda, no es neguen els problemes. D'una altra banda, suposa una presa de consciència de que no es pot retornar a la situació inicial: ja pertany al passat. És més positiu, en lloc de enyorar un passat, centrar-se en les forces i potencial que la persona o institució té al seu abast. Forces i potencial que són útils per tal de transformar la realitat i transformar-se. Forces i potencial que resten amagats a una mirada superficial i pessimista sobre la realitat humana.

Cal capitalitzar les forces de la persona del professional i els auxilis dels recursos existents en l'àmbit organitzatiu o comunitari. Malgrat aquests estiguin objectivament disponibles, és l'acció resilient dels professionals la que els fa presents i reals.

És primordial aprofundir en els mecanismes que activen aquestes forces i el tipus d'interacció que es donen durant el procés resilient.

## Resiliència i reconceptualització de la salut laboral

Si recuperem les dimensions de la persona que sustenten el concepte de salut que hem adoptat en l'apartat primer d'aquest capítol i que representem en el següent gràfic, considerem que la dimensió noètica, espiritual o ètico-valorativa és el nucli on rau la resiliència.



Gràfic 9.- La dimensió noètica com nucli de la resiliència.

Des de la dimensió noètica, valorativa o espiritual és pot interrogar a la resta de dimensions de la persona, prendre distància i valorar la resta de dimensions des de la perspectiva del sentit que té pel professional o equip la situació de dificultat a la qual es troba enfrontat.

La novetat que aporta el concepte de resiliència al camp de la salut suposa bastant més que un simple complement a l'anterior model centrat en els factors

de risc. Resiliència és una manera de nombrar lo personal, la creativitat, la potencia de lo espiritual en la conducta humana personal o grupal quan ofereixen conductes sanes enfront de situacions adverses.

La dimensió espiritual, valorativa és essencial com possible manera d'encarnar i temporalitzar l'existència en sentit positiu, com camí i superació de la persona. Constitueix la font més fefaent de la salut humana.

La resiliència redefineix la salut com la capacitat de poder caure malalt i defensar-se (Acevedo y Battafarano, 2003,p.125), mentre que la malaltia és la manca o reducció de poder per superar les dificultats en qualsevol de les dimensions humanes (bio-psico-social).

La salut seria un projecte, la malaltia una fractura i la vida un procés que tendeix a una finalitat. En aquest procés, i gràcies a la seva llibertat, l'home respon i amb aquesta resposta es transforma i transforma l'entorn. No és, per tant, un simple subjecte passiu de la seva malaltia.

La salut és dinamisme, creixement, recerca. Aquesta qualitat rau en la dimensió personal del professional. Pensem que s'ha donat una certa exclusió d'aquesta dimensió en els models de prevenció i promoció de la salut laboral. Cal reintroduir-la.

La llista de factors de resiliència aportats pels estudis fets fins ara mai aconseguirà abastar l'espurna provinent de la dimensió personal (noètica, espiritual, valorativa) de la qual dependrà en bona part el resultat final del procés resilient. Per això, cal evitar una aplicació directa, simplista dels estudis sobre la resiliència. No es pot crear un *kit de resiliència* per ser utilitzat pel treballador o el grup d'una manera immediata, universal, independentment del context on es dona la situació de dificultat. No es pot reduir únicament a un procés de formació en habilitats, cal un procés de creixement personal i organitzatiu.

Des del paradigma de la resiliència, la salut és capacitat de resposta, no absència de tot tipus de malaltia. En lloc de prioritzar la malaltia, de definir la persona pel que li manca (discapacitat), cal prioritzar les possibilitats de la

persona, tenir present el que pot arribar a ser, cercar noves vies de realització, noves formes d'arribar a fer realitat el projecte de vida. Cal estimular, potenciar, augmentar aquestes noves possibilitats. La resiliència dóna nom a aquesta nova actitud per encarar les situacions de dificultat o malaltia. Salut és, en aquest sentit, possibilitat de resposta.

Aquesta actitud diferent és la que determina una resposta diferent davant les situacions de dificultat. Les condicions laborals de dificultat tenen el protagonisme que la persona del professional decideixi atorgar-li. La resposta de la persona és determinant. La vulnerabilitat rau en la dimensió física, psíquica o social, mentre que la resiliència enfonsa les seves arrels en la dimensió valorativa o espiritual.

La malaltia deixa de ser entesa com un procés estàtic provocat per un agent causal extern que altera la dimensió biològica, psíquica o social de la persona. La malaltia és un concepte abstracte, com la salut. Totes dues situacions es donen en una persona que les integra dins del seu projecte vital. La resiliència dóna nom a la capacitat de la persona o professional de ser fidel a aquest projecte malgrat les situacions o condicions diverses (salut, malaltia, dificultat) que la vida li planteja. En aquest sentit, no té sentit diferenciar entre salut i malaltia, ja que totes dues s'integren dins del mateix projecte vital.

Dins d'aquesta línia de reflexió, resiliència és sinònim d'integritat, rectitud, honradesa, honestedat, compromís..., és a dir, capacitat per respondre davant de cada situació de manera conseqüent amb el projecte vital (i/o organitzatiu) perseguit.

La persona o el professional són forjadors de projectes vitals. Les actuacions des d'un àrea de salut han d'estar presidides pel principi de subsidiarietat: no fer allò que la persona pot fer per sí mateixa. Els programes de salut laboral no poden reduir els professionals o els equips a simples receptors d'ajuts o suports paternalistes que no els ajuden a treure el millor de si mateixos.

Ara bé, el que acabem d'exposar no s'ha de fer servir per sobrevalorar els recursos psicològics i les competències dels individus o organitzacions i utilitzar-ho com a pretext per tal de disminuir el suport social, professional,

administratiu o financer al que tenen dret. En aquest sentit, cal evitar l'efecte pervers de deixar totalment en mans dels treballadors i de les organitzacions la responsabilitat del seu futur, de la seva salut.

La resiliència pot ser un canvi paradigmàtic d'un abast molt esperançador, capaç de canviar i enriquir els models de prevenció de riscos psicosocials per tal d'obrir una via de promoció de la salut laboral. El paradigma de la resiliència aporta indicacions respecte a la mirada que s'ha de tenir envers els professionals que treballen en situació de dificultat. Una mirada que no victimitza, sinó que aporta els recursos possibles per fer front a les dificultats, reconeixement, suport i afavoreix i estimula l'experiència professional compromesa. Les aportacions dels professionals implicats en donar respostes a la situació concreta a la que es troben enfrontats són primordials. Res la pot substituir. I això és així per dos motius:

- En primer lloc, perquè els professionals implicats en la situació concreta són qui coneixen de prop el context organitzatiu i social i poden proposar i aportar camins viables per solucionar les dificultats. Es tracta de donar peu a que surti a la llum el potencial amagat de les persones i del seu entorn.
- En segon lloc, perquè el fet de facilitar, promoure i estimular la seva participació, els fa créixer com a persones i professionals. Fa que se sentin més motivats i satisfets professionalment pel fet de ser escoltats, sentir-se útils. Té present la principal de les necessitats dels professionals: col·laborar en trobar el sentit a la seva actuació i col·laborar en realitzar-lo, en fer-lo realitat.

L'evolució del pressupost per educació ha crescut durant els darrers anys. No dubtem de que es tracta d'una inversió necessària. Les condicions laborals van millorant. Però pensem que l'augment de la inversió econòmica en educació no genera automàticament prevenció ni motivació. Si no s'adopten estils de gestió que estimulin l'actuació responsable dels professionals persistiran elements com la manca de compromís, participació, sentiment de pertinença, solidaritat, problemes de convivència... Apareix la necessitat dissenyar programes que promoguin i reforcin les capacitats de resiliència de les comunitats educatives.



No es tracta únicament de bastir un escut protector dels professionals o l'organització. Es tracta també de dinamitzar els professionals o els equips per tal que abordin les situacions de dificultat amb una actitud constructiva que activi les seves potencialitats amagades.

El procés resiliënt va molt més enllà d'eludir o evitar les experiències de risc ja que permet o possibilita afrontar aquestes situacions i sortir-ne potenciat o enfortit. I això influeix positivament en la salut mental dels individus o grups.

### **2.3 Estat de la qüestió de les investigacions sobre resiliència**

Estructurem aquest apartat en dos blocs. En el primer farem un resum de les recerques sobre resiliència provinents de l'àmbit anglosaxó i en el segon agruparem les conclusions principals de les recerques europees, fonamentalment en llengua francesa.

Pel que fa a les recerques americanes i anglosaxones, Grotberg (2002) apunta els següents nous enfocaments i descobriments que s'estan produint dins aquesta àrea de desenvolupament humà:

1. La promoció de la resiliència està lligada al cicle vital. S'han identificat estratègies de promoció diferents segons l'etapa de desenvolupament.
2. Les situacions d'adversitat no són estàtiques, sinó dinàmiques i requereixen canvis en les conductes resilients.
3. No hi ha relació entre el nivell socioeconòmic i la resiliència.
4. La resiliència és alguna cosa més que els factors de risc i els factors de protecció. S'ha donat la tendència errònia a desplaçar la consideració dels factors de resiliència que ajuden a afrontar el risc pels factors de protecció que protegeixen del risc. Això suposaria que no caldria desenvolupar resiliència.
5. S'ha començat a elaborar instruments de mesura de la resiliència dins l'àmbit de promoció social i s'ha constatat que té molta relació amb la salut mental (Hiew i d'altres, 2000). La resiliència ajuda a afrontar els estressors i les adversitats, redueix la intensitat de l'estrès, disminueix els signes emocionals negatius (ansietat, depressió, ràbia) i augmenta la curiositat i la salut emocional.
6. La resiliència s'associa més amb la promoció de la salut i no tant amb la prevenció dels desordre de salut.
7. La resiliència és un procés, no una simple resposta aïllada a l'adversitat.

Les investigacions en resiliència han canviat la manera de percebre a l'ésser humà (Infante, 2002). D'un model de risc basat en les necessitats i la malaltia s'ha passat a un model de prevenció i promoció basat en les potencialitats i els recursos dels quals la persona disposa en sí mateix o en el seu entorn. Han canviat diferents aspectes:

a) Les metes de la intervenció: inclouen ara la promoció d'adaptació positiva i no es queden únicament en evitar la malaltia.

b) Les estratègies de treball: es busca promoure avantatges i aspectes positius de l'ecologia de la persona, a més a més de reduir el risc o les fonts d'estrès. Es tracta de promoure processos de desenvolupament humà, a més a més del tractament de la malaltia.

c) Es considera a la persona com agent de la seva pròpia ecologia i adaptació social. Ja no únicament té carències i emmalalteix, sinó que, a més a més, és capaç de cercar els seus propis recursos i sortir enfortit de l'adversitat.

d) El procés d'adaptació resilient no és responsabilitat única de l'individu, sinó també de l'ecologia que l'envolta. En conseqüència, la promoció de la resiliència és una responsabilitat compartida entre professionals de diferents disciplines i diferents nivells d'influència (política, administrativa, institucional, comunitari, familiar, individual).

e) Entén el desenvolupament humà dins d'un context específic. És a dir, si cada persona està immersa en un marc ecològic, per comprendre millor el procés de resiliència és necessari considerar l'ambient i la cultura de l'individu o la comunitat que s'estudia.

Finalment, des de la corrent d'àmbit americà i anglosaxó s'identifiquen els següents desafiaments o reptes que encara resten pendents en la recerca sobre resiliència (Infante, 2002):

1. La necessitat d'una definició consistent del terme resiliència i l'elaboració d'un marc conceptual que expliqui i ajudi a dilucidar el procés de resiliència o la interacció entre els diferents factors resilients i el risc.
2. Importància de centrar-se en l'anàlisi de processos resilients en contextos específics, a prop de l'ecologia on els individus i els grups es desenvolupen. Això permetrà desenvolupar estratègies eficaces basades en la promoció de la resiliència implicant el nivell polític, institucional, comunitari, familiar i individual.
3. La resiliència permet l'elaboració d'una nova epistemologia del desenvolupament humà. Aquesta emfasitza el potencial humà, és específica de cada cultura i fa una crida a la responsabilitat col·lectiva i a un treball interdisciplinari.

Pel que fa a les recerques europees, hi ha hagut menys producció literària en l'àrea de la resiliència. Farem un breu resum de l'estat de la qüestió a partir de la compilació de M. Manciaux (2005) en els següents punts:

1. L'interès creixent sobre la resiliència es considera com fruit d'una corrent portadora que inclou elements com
  - una preocupació creixent per la promoció de la salut,
  - una descentració de les conductes anormals i una inquietud per temes com la felicitat, la psicologia positiva<sup>7</sup>. En aquests sentit, s'accentua l'estudi de trets individuals com són: la capacitat de compromís, perseverança, espiritualitat, saviesa... o de trets comunitaris com l'altruisme, la tolerància, l'ètica professional...

---

<sup>7</sup> Seligman, E.P. & Csikszentmihalyi, M.: "Positive psychology, an introduction". *American Psychologist*, 55 (2000), pp: 5-14.

2. Avui dia s'afirma (Manciaux, 2005, p 23) que la resiliència mai és absoluta, total, assolida per sempre. És una capacitat resultant d'un procés dinàmic, evolutiu. A més a més, varia segons les circumstàncies, el context i pot expressar-se de maneres diferents, segons la cultura.
3. S'insisteix també en la necessitat de trencar amb la distinció entre factors de risc i factors de protecció. És més interessant defugir d'un model de factors per situar-se dins d'un model de procés. La resiliència no suposa ni manca de risc ni protecció total. Cal estudiar en contextos específics com es desenvolupa el procés resilient. Les característiques personals i l'ecologia particular del professional seran les que determinin els continguts que se seleccionen per construir l'itinerari de resiliència.
4. Es considera necessari dur a terme estudis monogràfics sobre els factors qualitius, les trajectòries vitals i els processos que intervenen en el desenvolupament de la resiliència. Aquests han de completar els estudis més epidemiològics i quantitius.

En el següent quadre intentem reflectir l'estat actual de les recerques de l'àmbit europeu, elaborat a partir de Manciaux (2005) i fent servir el model d'anàlisi DAFO (SWOT, en anglès):

Anàlisi SWOT(Strengths, Weakness, Opportunities & Threats) del concepte i dels estudis sobre resiliència (Manciaux, 2005, p.304-311)

<b>Punts forts</b>	<b>Punts febles</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fa possible viure una vida personal plena i socialment acceptable, malgrat les proves i patiments de la vida.</li> <li>• No se centra únicament en els problemes, sinó que detecta i mobilitza els recursos.</li> <li>• Té present a la persona, més enllà dels problemes.</li> <li>• Considera totes les dimensions de la persona, no únicament símptomes aïllats.</li> <li>• S'interessa per l'entorn.</li> <li>• Resitua els problemes en el seu context per entendre'ls millor i atorgar-los el seu sentit.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vaguetat dels criteris que defineixen el concepte de resiliència (p.e. assolir una conducta socialment acceptable o una vida plena).</li> <li>• Dificultat per identificar els factors de protecció i de risc. Aquests varien en funció de la naturalesa del trauma, la personalitat afectada, la situació i el moment en que intervinguin els factors. Els enunciats d'aquests factors són imprecisos. No es té present la ponderació dels factors ni la seva interacció.</li> <li>• Dificultat d'aplicar el concepte de resiliència i la seva avaluació a nivell individual, degut a la imprecisió d'alguns criteris. S'apunta com un tret comú a moltes persones que han superat una dificultat el fet de implicar-se en l'ajut a d'altres persones. Es considera aquest fet com un criteri vàlid de resiliència. Sembla més fàcil avaluar la resiliència col·lectiva degut a que les diferències individuals queden subsumides dins l'èxit col·lectiu del grup</li> </ul>
<b>Riscos</b>	<b>Oportunitats</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mal ús del concepte de resiliència: manca de rigor en la interpretació dels fets observats (es pot considerar resiliència la negació del trauma o dificultat, la simple absència de reaccions negatives o la mera resistència sense reconstrucció). Cal discernir amb rigor.</li> <li>• Desviacions no desitjables:             <ul style="list-style-type: none"> <li>a) considerar que el personal o el grup resilient ja no necessiten suport i que això provoqui la manca de compromís per part dels poders públics;</li> <li>b) menysprear a qui no aconsegueix tirar cap endavant, conformar-se amb una societat amb diferents nivells de competència i no dur a terme una política d'ajut mutu i solidaritat.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Convida a canviar la manera de veure'ns a nosaltres mateixos i a la resta de persones. Les dificultats són inevitables en la vida de qualsevol. Aquestes poden ser una font de progrés humà.</li> <li>• També suggereix una reorientació de les pràctiques i dels conceptes: se centra en la persona, en les seves possibilitats (en lloc d'en els problemes), les seves aspiracions... i l'objectiu de qualsevol intervenció sota el paradigma de la resiliència pretén potenciar el progrés de la persona, el desenvolupament dels seus valors i compromisos amb la comunitat de referència.</li> </ul>

TAULA IX.- Anàlisi DAFO sobre els estudis de resiliència.

Com a conclusió d'aquest apartat, intentarem resumir una sèrie de punts que considerem rellevants del que acabem d'exposar i que ens serveixen per tal de prendre postura per a la nostra recerca:

1. El nostre treball està proper a les corrents interessades en la promoció de la salut com pot ser la psicologia positiva<sup>8</sup>. Des d'aquesta corrent s'ha treballat la resiliència lligada al creixement posttraumàtic. Trenquen amb la tendència a considerar per part dels experts les respostes resilients com a inusuals o patològiques. Han confirmat que més aviat es tracta d'una resposta bastant comuna i la seva aparició és un ajustament saludable a l'adversitat. Considerem necessari iniciar línies de recerca que identifiquin la naturalesa dels processos resilients existents dins l'àmbit de la docència. Estem convençuts que hi ha experiències força positives en aquest sentit i que resten amagades. El nostre treball pretén treure a la llum una d'aquestes experiències i aportar un gra de sorra a aquesta línia de treball.

Ara bé, considerem que cal sustentar aquest treball sobre les emocions positives en una concepció antropològica holística. Això és el que farem en el nostre treball amb la incorporació del concepte de voluntat de sentit i la visió antropològica frankliana.

2. Cal aprofundir i acotar el concepte de resiliència. Els estudis duts a terme fins l'actualitat ja permeten diferenciar-lo d'altres conceptes com resistència, invulnerabilitat o *coping* (capacitat d'afrontar les situacions de dificultat). Considerem que és necessari precisar els tres elements fonamentals d'un procés resilient:
  - a) la naturalesa de la situació inicial adversa,
  - b) com s'entén l'adaptació i reconstrucció positiva a la que s'arriba, i
  - c) com es descriu el procés que permet passar d'una situació a l'altra.

---

<sup>8</sup> Un resum de l'estat actual d'aquesta corrent es pot trobar al monogràfic: "Psicologia positiva. La investigación sobre los efectos de las emociones positivas". *Papeles del Psicólogo*. Revista del Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos. Vol. 27, enero-abril 2006. Igualment es recomana consultar el web: [www.authenticappines.org](http://www.authenticappines.org)

Amb la nostra recerca intentarem concretar aquests elements i situar-los en el seu context.

3. Un punt que considerem que cal aprofundir és saber què activa el procés resiliènt. Cal identificar on rau l'interruptor que fa que, en un moment donat, un professional en situació difícil o límit prengui l'opció de lluitar per sortir-se'n i visualitzi la situació com un repte. Amb aquest objectiu, intentarem trobar la llum aprofundint en la voluntat de sentit de Viktor Frankl, cosa que farem en el següent apartat.



**Capítol 3**  
**Voluntat de sentit i resiliència**

## Capítol 3.- Voluntat de sentit i resiliència

- Si no lo hago yo, ¿quién lo hará?
  - Si no lo hago ahora, ¿cuándo será el momento de hacerlo?
  - Si no lo hago para mí mismo, ¿quien soy yo?
- Hillel, savi jueu (Fizzotti, 1977).

En aquest apartat introduïrem el concepte de voluntat de sentit per tal d'integrar-lo a l'objectiu de la nostra discussió: l'anàlisi de la capacitat de reconstrucció positiva d'un centre educatiu a partir d'un context inicial d'adversitat. Per tant, no farem una exposició sistemàtica de la teoria de Viktor Frankl<sup>9</sup>. Ens centrarem únicament en aquells aspectes que considerem rellevants per al nostre discurs.

### **3.1. Primera aproximació al concepte de Voluntat de sentit**

La voluntat de sentit representa un dels pilars fonamentals de la teoria frankliana. La logoteràpia considera a l'home com un ésser que cerca el sentit i lluita per aconseguir-lo des del fons de la seva naturalesa. La recerca de sentit, la voluntat de dur a terme alguna cosa carregada de sentit a la vida és la principal motivació humana. La persona busca de manera primària un sentit a les situacions a les que s'enfronta. És capaç de veure una possibilitat sobre el fons de la realitat: una possibilitat de transformar la realitat. L'home per viure necessita sentit i aquest l'ajuda a superar qualsevol situació vital.

*“(la voluntad de sentido). Significa que una persona que se proyecta hacia un sentido, que ha adoptado un compromiso por él, que lo percibe desde una posición de responsabilidad, tendrá una posibilidad de supervivencia incomparablemente mayor en situaciones límite que la del resto de la gente normal. Naturalmente, ésta no es una condición suficiente para sobrevivir, pero sí necesaria” (Frankl, 2000,p 36).*

La voluntat de sentit és la capacitat humana de descobrir “gestalts” o totalitats plenes de sentit en situacions concretes de la vida. No consisteix en “donar” sentit, sinó en “trobar” el sentit d'una situació concreta. Segons això, el sentit és

---

<sup>9</sup> Una bona síntesi de la teoria frankliana es pot trobar a la tesi doctoral de M<sup>a</sup> Ángeles Noblejas de la Flor: *LOGOTERAPIA. Fundamentos, principios y aplicación*. Universidad Complutense de

objectiu, no és l'expressió de la visió particular de la persona (Frankl, 2002, p.29). Aquesta recerca del sentit implica un esforç personal. Ningú ho pot fer per una altra persona. El sentit tampoc es pot transmetre, s'ha de descobrir. Es pot ajudar a una altra persona en la recerca del sentit, però no es pot imposar el propi sentit a un altre.

Noblejas (2000, p.89) defineix la voluntat de sentit com la tensió radical, tensió sana de l'home per trobar i realitzar un sentit i un fi i és expressió de la autotranscendència. És la capacitat de sortir de nosaltres per trobar-se amb el món, amb l'altre. És la *necessitat humana* de trobar sentit a la vida i a una situació determinada que obliga a la persona a enfrontar-se a si mateix. És l'*esforç* de la persona per tal d'acomplir de la millor manera possible el sentit de la seva existència.

Per a Viktor Frankl (2002a, p. 111) el criteri més excel·lent de salut psíquica és l'orientació al sentit. L'home és un ser intencional, orientat cap els valors. L'orientació al sentit es manifesta en la tensió entre el ser i el deure ser, entre la realitat i l'ideal, entre l'existència i l'essència. Es pot definir l'essència com la millor possibilitat que se'm presenta entre les disponibles.<sup>10</sup> Per arribar a actualitzar, a fer realitat en la seva existència el que la persona és en realitat, la seva essència, hi ha dos camins segons Frankl:

- 1) El camí de l'autorealització, descobrir les pròpies potencialitats i desenvolupar-les. És el camí que identifica la psicoteràpia humanista.
- 2) Intentar respondre a la pregunta: quina es la meua tasca en la vida? Es tracta d'estar atent a les preguntes que em fa la vida i prendre la decisió més coherent. Les respostes, les actuacions de la persona tenen sentit en funció de que tendeixin a respondre els interrogants existencials. L'orientació sempre serà cap a fora de la persona. S'ha d'obrir a les necessitats del seu entorn. L'home és un ésser en el món. Aquesta essència que orienta l'activitat de la persona pot ser també col·lectiva,

---

Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, 1994.

<sup>10</sup> Aquestes reflexions són deutores dels debats amb Cristina Visiers, presidenta d'ACLAE (Associació Catalana de Logoteràpia i Anàlisi Existencial), durant un seminari de formació.

és a dir, compartida per un grup de persones compromeses en transformar una situació social determinada.

Aquest és el tret diferenciador de Frankl de la psicoteràpia humanista. L'home per aconseguir l'autorealització ha de transcendir-se.

Ara bé, on rau aquesta capacitat de la persona per descobrir el sentit que hi ha al darrera de cada situació? La resposta que dóna Frankl és en la dimensió noètica, espiritual o noològica de la persona. Per això, ens ocuparem a continuació de presentar la visió ontològico-dimensional de Viktor Frankl i el significat que pren la dimensió espiritual dins d'aquesta concepció antropològica.

### ***3.2. La voluntat de sentit dins la visió antropològica frankliana (enfocament ontològico-dimensional)***

Frankl parteix d'una visió de la persona que integra totes les dimensions de la realitat del seu ésser. Sobre aquesta base desenvolupa la logoteràpia (mètode de tractament psicoterapèutic) i l'anàlisi existencial. Aquest últim fa referència a la identificació de les barreres (corporals, psíquiques i socials) que dificulten trobar el sentit. Pretén ajudar a les persones a desenvolupar una vida amb responsabilitat pròpia dins una societat i un temps determinats.

La pràctica logoterapèutica és una teràpia que parteix de la dimensió espiritual de la persona. Accentua el desig de la persona de realitzar un significat que justifiqui la seva vida. Situa a l'home davant de la seva pròpia responsabilitat de donar la "seva" resposta personal, individual a cada situació de la seva vida a partir de la seva llibertat radical.

La concepció de l'home en Frankl parteix d'una crítica al reduccionisme antropològic existent en les psicoteràpies de la seva època: biologisme, psicologisme i sociologisme. Segons aquestes tendències, la persona no seria més que un autòmat de reflexes o un mecanisme d'instints, un mecanisme psíquic o un simple producte de les forces de producció. La logoteràpia postula una visió integral de l'home i assumeix els diversos aspectes de les tendències

esmentades, però els integra en un nivell superior dins d'una unitat jerarquitzada.

Frankl concep la persona humana com una totalitat tridimensional formada per:

1. La *dimensió física, biològica o somàtica* on inclou la vida orgànica i la reproducció.
2. La *dimensió psíquica o anímica* on adscriu els instints i condicionaments, les sensacions i els sentiments o estats anímics.
3. La ***dimensió noètica, espiritual o noològica*** que és la seva aportació. Són pròpies d'aquesta dimensió les volicions, decisions, actituds... en definitiva, la llibertat i la responsabilitat, el conèixer, decidir i realitzar les possibilitats de sentit de la vida. És la dimensió que permet aprehendre la persona, més enllà de la fisiologia i la psicologia.

Frankl defensa un enfocament ontològic-dimensional que permet salvar la continuïtat d'un fenomen d'una dimensió amb els fenòmens de les altres dimensions. Cada dimensió es diferencia de la resta i al mateix temps es van subsumint dins de la següent: la física dins la psíquica i aquesta dins la espiritual. La persona humana es definida per Frankl com una unitat malgrat la varietat de dimensions. Existeix una unitat antropològica dimensional que caracteritza l'existència humana. Les tres dimensions són inseparables (Frankl, 2002a, p.49).

### **La dimensió noètica, espiritual o noològica**

L'expressió alemanya original "Geist" que fa servir Frankl per fer referència a aquesta tercera dimensió té un significat més ampli que el terme "esperit". Lo espiritual en Frankl és una força, no una substància. Per això, prefereix parlar de *lo espiritual* en lloc de *l'esperit*.

Visiers (en premsa), ha fet un intent important de clarificar el significat del terme "espiritual" dins l'obra frankliana. El terme *Geist* té diferents accepcions en alemany. Pot ser traduït per esperit (l'accepció més utilitzada en el nostre context); però, segons el context, pot significar "raó, intel·lecte,

autoconsciència, estímul, força, fantasma”. En conseqüència, pot abastar un camp semàntic molt ampli: pensament, raó, consciència, Esperit Sant, estímul, respiració, força, sentit, significat, ideari, orientació moral i intel·lectual, agudeses, fantasma, ésser sobrenatural.

Ara bé, dins l'obra de Frankl, *Geist* fa referència a la dimensió que caracteritza a l'home, a qualsevol persona. Està arrelada a l'essència de l'home, a la seva constitució. És una dimensió que el diferencia dels animals. Inclou la raó, l'intel·lecte, lo emocional, lo existencial. No es pot desenvolupar aquesta dimensió sense les altres dimensions biològica i psíquica. Empeny a la persona a implicar-se activament amb el món que l'envolta aquí i ara: és una dimensió, en aquest sentit, terrenal.

Visiers (en premsa) constata que s'ha donat una assimilació deformant de la teoria frankliana. S'ha fet una identificació simple i directa de la dimensió espiritual amb la religió. Frankl (1985b) insisteix en que la logoteràpia es dirigeix a tothom, independentment de les seves creences. La seva antropologia és vàlida tant per a creients com per a no creients, sempre que es comparteixi la noció de llibertat i responsabilitat de l'ésser humà i la seva voluntat de sentit. Per això la logoteràpia permet integrar diferents sensibilitats o ideologies.

D'aquesta manera, espiritualitat és molt més ampli que religiositat. És possible desenvolupar l'espiritualitat mitjançant una vivència religiosa coherent i conseqüent; però també és cert que una religiositat basada únicament en rituals buits i obligacions externes no afavoreix que una persona desenvolupi la seva dimensió espiritual. De vegades, fins i tot podem trobar pràctiques religioses que fan adormir aquesta dimensió de la persona. Pràctiques que vénen un cel a canvi de còmodes obligacions. De la mateixa manera, podem trobar persones que no es declaren creients, però que han desenvolupat la seva dimensió espiritual assumint compromisos responsables davant les situacions que la vida els planteja.

L'espiritualitat la podem entendre com un espectre més ampli que les obligacions religioses, com una base per a la vida amb un mateix, amb les altres persones i amb el món o la pròpia situació històrica. L'esperit ajuda a

trobar-se amb un mateix, a tenir més fortaleces per respondre a la vida, sobretot quan aquesta ens posa a prova.

Vanistendael (2003) afirma que vivim en un món material situat en l'espai i el temps. Aquest món material sembla a vegades suggerir un altre món més enllà de nosaltres (transcendència) o en el centre mateix de la nostra intimitat (immanència). Seria el cas de contemplar la bellesa de la natura o escoltar una melodia musical que ens commou. Aquestes experiències ens indiquen l'existència d'una realitat no material, més enllà del temps i l'espai, més enllà de la nostra comprensió i control absolut, però que considerem important, que valorem. Es tracta de la dimensió espiritual, d'una realitat que transforma la nostra vida quan la vivim en relació amb aquella dimensió espiritual que ens interroga i parla en la nostra consciència.

L'exploració d'aquesta dimensió espiritual no és abastable amb els mètodes científics tradicionals, de la mateixa manera que una simfonia musical no es redueix a la seva descripció en termes físics de vibracions i d'acústica. Aquesta descripció no comunica l'experiència ni la realitat de la simfonia.

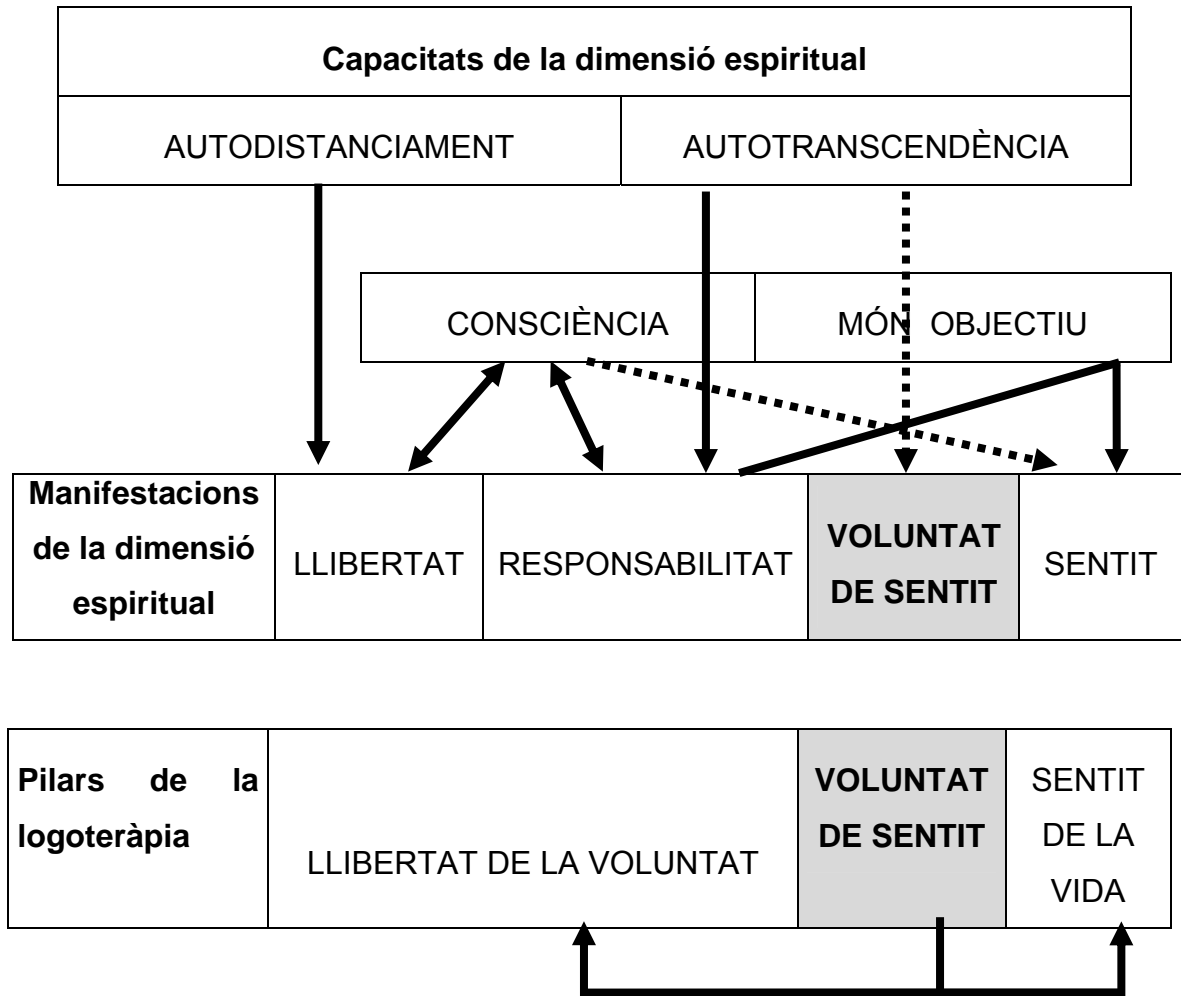
Vanistendael (2003) afirma que la investigació de la dimensió espiritual s'ha de dur a terme a partir de l'anàlisi d'experiències de vida, analitzant les decisions i compromisos que les persones assumeixen més enllà d'un marc purament utilitarista o més enllà d'una normativa externa. L'anàlisi d'aquestes manifestacions de la vida espiritual ens obren la porta al descobriment cada vegada més profund de la realitat. L'espiritualitat és un realisme en profunditat. En cas contrari, és il·lusió (Vanistendael, 2003, p. 22).

Després d'aquest intent de clarificació conceptual retornem a la teoria frankliana. La dimensió espiritual o noològica fa referència a la dimensió suprema que dóna sentit a l'actuació de l'home. És la que dóna unitat a la multiplicitat de les dimensions humanes: física, psíquica i social (Frankl, 2002b, p.110). És la persona del professional la que integra les diferents dimensions (Frankl, 2002b, p.148). L'home es unitat *malgrat* la multiplicitat de dimensions.

Frankl afirma que la dimensió noètica o espiritual és la que identifica a la persona humana, constitueix el seu nucli fonamental, la seva essència:

“... la persona “tiene” un elemento o un algo psicofísico, mientras que ella misma “es” un algo espiritual” (Frankl, 1985, p. 26).

Amb el gràfic següent pretenem resumir la relació entre els principals conceptes de la logoteràpia (adaptat d’Acevedo 2003, p.151):



Gràfic 10.- Relació entre els principals conceptes de la logoteràpia.

La dimensió noètica o espiritual s’ubica més enllà de la resta de dimensions. Gràcies a la seva capacitat d’autodistanciament es pot oposar o situar enfront de o contra l’organisme psíquic, físic o social. Pot distanciar-se de si mateix, analitzar la pròpia existència i prendre una postura respecte a qualsevol situació externa (condicionants sociolaborals) o disposició física o psíquica. Una alteració física o psíquica, així com qualsevol circumstància externa per la



que passi la persona, no determinen la seva existència degut a la capacitat d'oposició de l'esperit a tot tipus de condicionament.

*“En cualquier momento de su existencia, el hombre toma posición tanto respecto al medio ambiente natural y social, al entorno externo, como respecto al mundo interior psicofísico vital, el entorno interno. Y precisamente designamos como espiritual en el hombre aquello que puede confrontarse con todo lo social, lo corporal e incluso lo psíquico en él. Lo espiritual es ya por definición sólo lo libre en el hombre” (Frankl, 1994, p.100)*

Aquesta força d'oposició de la dimensió noètica o espiritual Frankl l'anomena **antagonisme psico-noètic o força d'oposició o obstinació de l'esperit**. Representa la capacitat de la persona de distanciar-se de si mateix. És el punt de partida de qualsevol canvi. La persona no resta tancada en sí mateix, en les pròpies limitacions o les condicions de la situació que viu, sinó que és capaç de transcendir i orientar la seva vida a alguna cosa o a algú. Per a Frankl això és existir: anar més enllà d'un mateix (ex-istir). L'existència de la persona té lloc en la dimensió noètica o espiritual.

*“La existencia “está dentro de” su facticidad respectiva, pero no se consume en la propia facticidad. Es que “ex-iste” y esto quiere decir que siempre está por encima de su propia facticidad.” (Frankl, 1994, p. 101)*

*“... se trata en todo momento de movilizar y hacer valer una y otra vez la existencia espiritual, precisamente en el sentido de un estado de responsabilidad libre que nos ponga dicha existencia ante los ojos, contraponiéndola así a la condicionalidad, sólo en apariencia tan fatal, de la facticidad psicofísica. Frente a esta facticidad es menester, pues, despertar la conciencia de libertad, de esa libertad y responsabilidad que constituyen lo propio del ser hombre.” Frankl (1985, p.25)*

L'estat actual del benestar ens planteja un ideal que tendeix a apaivagar aquesta dimensió noètica. Pretén satisfer les necessitats bàsiques de les persones sense que aquestes hagin de resoldre habitualment situacions de tensió. La persona es troba en una situació de distensió que no afavoreix o no reclama normalment l'activació d'aquesta dimensió noètica. La societat actual ens presenta com a objectiu fonamental restar sempre en una situació de benestar on les situacions de malestar o infelicitat són considerades com una dificultat o una barrera per tal d'aconseguir la felicitat.

En aquest context, la persona es conforma en mantenir o restablir la homeòstasi. Però la realitat ens constata que la vida ens porta situacions de dificultat, fracàs o malestar que deixen desconcertada a la persona que viu en el somni enganyós d'un benestar perpetu (Boglarka, 2007). Ella es troba davant el repte de com fer front a aquestes situacions frustrants que la vida li presenta. Frankl defensa que la principal necessitat humana és precisament la voluntat de sentit i que avui dia resta frustrada. Això provoca un empobriment existencial:

*“... lo que tenemos que temer hoy en día, en una época de frustración existencial, no es el exigirle demasiado al hombre, sino el exigirle demasiado poco. Porque no sólo hay una patología del stress (de la tensión), sino también una patología de la distensión. ... Así pues, ya no es válido evitar las tensiones a cualquier precio. Más bien, yo creo que el hombre tiene necesidad de una cierta medida, sana y dosificada de tensión. No es cuestión de homeostasis a cualquier precio, sino de noodinámica, como denomino al campo polar de tensión que se abre irrevocable e inalienablemente entre el hombre y el sentido que anhela ser realizado por él.” Frankl (2002a, p 17)*

Frankl afirma que si no es dóna aquesta tensió sana l'home cau en un buit existencial, en el que ell anomena neurosi noògena que es caracteritza per una paralitzant manca d'iniciatives, el tedi i l'avorriment. Activar aquesta recerca del sentit suposa que la persona es fa competent o madura quan no únicament espera *rebre* sinó que comença a *donar*. Sembla com si el somni de l'estat del benestar hagi provocat en la persona un oblit de l'efecte beneficiós que ha tingut sobre el seu creixement el fet de fer front a situacions difícils al llarg de la seva vida. Aquestes l'han convidat a comprometre's activament en la recerca de solucions per millorar la seva situació i el seu entorn.

Ara bé, la força d'oposició, força d'obstinació o antagonisme psiconoètic de la dimensió espiritual és una simple possibilitat de la persona, però no una necessitat. En contraposició al caràcter inevitable del paral·lelisme psicofísic, Frankl afirma que l'antagonisme psiconoètic és facultatiu (Frankl, 1994, p. 67). És possible, però no sempre és necessària, ni la persona l'ha d'activar en totes les ocasions.

Com a consideració final d'aquest apartat, direm que l'actitud de distensió pot ser resultat d'una conducta apresada. La persona s'ha pogut refugiar en aquesta

actitud degut a que no s'ha fet cas a les seves propostes o no s'ha sentit en una situació de confiança per aportar-les.

### **La consciència com òrgan del sentit**

En la recerca del sentit, l'home és guiat per la seva consciència. Aquesta és l'òrgan del sentit. El procés de creixement personal va lligat al procés de despertar la consciència de tal manera que l'home sigui cada vegada més capaç de percebre el requeriment inherent a cada situació i actuar en conseqüència. Aquesta consciència desperta dona l'home capacitat de gestió o domini de la situació present. És la que possibilita que no adopti una actitud conformista, d'inhibició i acceptació passiva de la situació. És l'òrgan que li permet distingir entre el que és essencial i el que no ho és, entre el que té sentit i el que no en té. La persona ha d'escoltar la seva consciència si desitja viure una existència significativa, si desitja trobar els sentits únics de les situacions individuals o col·lectives a les que es troba enfrontat. D'aquí neix el compromís, la decisió responsable d'assumir el deure que la situació reclama a la persona del professional en una situació concreta. El descobriment del sentit és universal, és accessible a tothom. És independent de les característiques personals i de les condicions de l'entorn.

La consciència pot cridar a la persona a actuar de manera contrària als valors i conviccions generalment acceptades i compartides per la societat o un grup de referència. De vegades cal superar les normes o regles i actuar en contra de aquestes per tal d'anar més enllà. En aquest sentit, la consciència es pot constituir en un instrument del progrés humà perquè aconsegueix veure veritats, sentits o significats nous a partir dels valors o conviccions existents.

Frankl admet que la consciència té una part prelògica, inconscient en certa manera. Afirmar que les decisions importants i existencialment autèntiques (relacionades amb l'haver de ser, l'amor o l'experiència estètica) de la vida humana es prenen de manera no racional. Mai són totalment racionalitzables, al menys en un primer moment. Donat que el que ens descobreix la consciència és alguna cosa que està per fer-se real, ha hagut de ser anticipada

espiritualment d'alguna manera. Aquesta anticipació espiritual és la intuïció, és com un acte de "visió". En aquest sentit, pel fet d'anticipar allò que ha de realitzar-se, la consciència és irracional. Únicament en segon terme és racionalitzable.

Aquesta característica de la consciència com a instància que s'escapa a la reflexió directa, Frankl l'exemplifica amb l'ull físic:

*"De la misma manera que en el lugar de origen de la retina, o sea en el lugar de entrada del nervio óptico, la retina tiene su "punto ciego", así también el espíritu, precisamente allí donde tiene su origen, es ciego a toda autocontemplación y autorreflexión: allí donde es enteramente primordial, totalmente "él mismo", es inconsciente de sí mismo. Y a él podríamos aplicar lo que leemos en los antiguos Vedas indios: "Ve y no puede ser visto, oye y no puede ser oído, piensa y no puede ser pensado". (Frankl, 1985, p. 31)*

D'aquesta manera, deixa entreveure que la característica principal de l'esperit humà no és observar-se a si mateix, sinó projectar-se cap a fora: cap a una obra, una idea o una persona. Aquesta orientació intencional cap a fora de si mateix el capacita per cercar el sentit que la situació concreta li planteja. La consciència es dirigeix precisament sempre a lo concret, a lo individual o únic de cada situació. En paraules de Frankl:

*"... una vida a partir de la conciencia es siempre una vida absolutamente personal que tiende a una situación absolutamente concreta, a eso que puede importar a nuestro ser individual y único en las condiciones determinadas de su existencia: la conciencia incluye siempre el "ahí" concreto de mi "ser" personal" (Frankl, 1985, p. 37)*

### **3.3. La voluntat de sentit com a manifestació de la dimensió noètica o espiritual**

La dimensió noètica o espiritual és la que fa capaç a la persona de les funcions i fenòmens específicament humans com són la llibertat, la responsabilitat, la voluntat de sentit i el sentit de la seva vida. Abordarem a continuació de manera resumida aquests elements demostrant que tots conflueixen en la voluntat de sentit.

#### **La llibertat**

La llibertat és una de les primeres manifestacions de la dimensió espiritual. La persona, per la seva dimensió espiritual, es capaç d'autodistanciar-se tant de disposicions internes com de posicions externes (que estan fixades o determinades per la biologia, la psicologia o la situació social). Per això, l'home és un ésser essencialment lliure. Pot decidir a favor o en contra de les situacions o disposicions. Aquesta presa de postura és el resultat de la llibertat.

Frankl estableix que l'home *no* està totalment condicionat i determinat per les situacions. Critica el *paneterminisme* (Frankl, 1985, p. 125), expressió amb la qual es refereix al punt de vista de l'home que rebutja la capacitat per assumir una postura determinada davant les situacions, qualsevol que sigui. L'home és qui es determina a si mateix. I ho fa quan decideix fer front a la situació o es deixa sotmetre per aquesta.

Frankl planteja que l'home ***actua, no reacciona*** simplement. L'essència de la existència humana és l'autotranscendència. Reprèn el símil dels ulls: un ull sa no es veu a si mateix. Si és que es pot veure, es que té alguna malaltia (glaucoma, cataractes, despreniment de retina):

*“Autotrascendencia significa que el hombre será sólo él mismo y, justamente, tanto más hombre será cuanto que se olvide y se pase por alto, se deje a sí mismo atrás, al servicio de algo, de la consecución de su sentido, consagrándose a un deber o a otra persona, un cónyuge; entonces será él mismo”*(Frankl, 2000, p 43).

Aquesta transcendència és l'essència de l'existència humana. L'home sempre està en relació i assenyala cap alguna cosa (per exemple, una tasca que li demana la situació particular que està vivint) o alguna persona diferent a si mateix (un company de treball, una persona estimada...). L'home és un "esser en el món" i entén per "món" l'espai històric-cultural on la pròpia persona intenta realitzar, conjuntament amb la resta de persones, la pròpia existència creant una comunitat més humana. Les situacions que viu li aporten raons i motivacions per actuar.

En aquest sentit, podem dir que, segons Frankl, l'existència humana és transitiva. És a dir, que per trobar el sentit de la seva existència en un moment donat de la seva història, per trobar la seva plenitud, s'ha d'obrir al seu entorn. Ha d'orientar-se cap a una finalitat que està fora de si mateix. Aquesta finalitat l'atrau a descobrir el significat de cada situació i de la pròpia existència. Quan fa realitat el sentit que troba fora de si mateix, troba la seva autorrealització.

Aquesta motivació transitiva la trobem escenificada en protagonistes de pel·lícules com:

- ✓ Mario, interpretat per Federico Luppi, a la pel·lícula *Un lugar en el mundo* d'Adolfo Aristarain, guanyadora de la Conxa d'or de San Sebastià l'any 1992. Mario descobreix el sentit de la seva vida en consagrar-se a l'educació dels infants d'un poble petit i aïllat. Renuncia a fugir de la situació d'injustícia i opressió i es compromet en la reconstrucció del poble.
- ✓ Daniel, interpretat per Philippe Torreton, a la pel·lícula *Hoy empieza todo* (*Ça commence aujourd'hui*), de Bertrand Tavernier. Estrenada en 1999. Daniel és professor i director de 40 anys d'una escola/guarderia infantil d'un poble del nord de França on es troben representats tots els factors de la societat actual que incideixen d'una manera directa o indirecta en els problemes de l'educació (30% d'atur, multiculturalitat, allunyament de les autoritats polítiques i administratives dels problemes reals...). Malgrat aquesta realitat bastant crua, el protagonista fa ús de la seva llibertat per transformar la realitat que l'envolta. Aquesta actitud és la que li permet aprofitar qualsevol recurs, provocar sinèrgies en el barri per tal

d'aconseguir recursos nous, implicació en el projecte comú... El títol traduït al castellà (*hoy empieza todo*) suggereix que la decisió que es pren ara, l'actitud amb la qual el professional s'enfronta a la situació actual, determina el seu futur. És possible provocar canvis en *tot*. Depèn de l'actitud de la persona (activa, compromesa, positiva...).

En aquests exemples, veiem com el professional es troba condicionat per una sèrie de necessitats del seu entorn (biològiques, psíquiques, socials). Però, a partir de la seva llibertat es pot distanciar d'aquelles i posicionar-se al respecte. La persona és lliure davant les necessitats (disposicions o situacions). És lliure davant els instints, la herència i el medi ambient. La persona, a partir de la seva dimensió espiritual, parteix de o pren en consideració aquests condicionants per tal de construir el seu destí, però no es troba determinat per les disposicions internes o situacions externes. És la persona qui decideix enfrontar-se a aquestes o deixar-se vèncer.

Sovint, un professional pot recórrer a “circumstàncies atenuants” com el condicionament de l'ambient laboral, per defugir la responsabilitat de la pròpia acció i admetre la limitació efectiva de la pròpia llibertat. Però Frankl dirà que aquests “atenuants” són vàlids únicament de manera parcial. La persona sempre disposa de la seva llibertat interior per tal de prendre posició respecte als condicionants de la seva situació, gràcies a la força d'oposició de l'esperit.

La persona afirma o nega els seus condicionants (instints, disposició d'ànim, situació externa) en funció d'una elecció que ha fet. Frankl distingeix entre “llibertat de” (o “enfront de”) i “llibertat per a”. Aquesta última fa referència al **sentit** i als **valors**. Aquests atreuen, no empenyen a l'esser humà. Frankl defensa l'autodeterminació de la persona a ultrança. Afirma que, no únicament és lliure davant les situacions externes, sinó que també ho és davant la seva manera de ser. Té llibertat per ser d'una altra manera, malgrat el seu temperament o caràcter de partida. En aquesta llibertat davant la seva manera de ser es fonamenta la llibertat davant les situacions externes. En paraules del propi Frankl:

*“Si todo “de qué” de la libertad exige “para qué”, otro tanto hay que decir de la “libertad del carácter”. La libertad de la persona no es sólo una*

*libertad del carácter, sino también una libertad para la personalidad. Es libertad de la facticidad y libertad para la propia existencialidad. Es libertad del modo de ser y libertad para ser de otro modo. Ya hemos indicado que ese cambiar para ser de otro modo se orienta en el mundo objetivo del sentido y de los valores; esta orientación de sentido, propia de toda autoconfiguración personal, resulta comprensible teniendo en cuenta que la verdadera personalidad es impensable si no está marcada por el sentido y los valores.*

*Mi libertad del modo de ser la conozco en la autorreflexión; mi libertad para la modificación la conozco en la autodeterminación. La autodeterminación se produce con arreglo al imperativo délfico “conócete a ti mismo”: la autodeterminación acontece a tenor del dicho de Píndaro; “Llega a ser el que eres”. (Frankl, 2003, 177-178)*

Llibertat en Frankl és possibilitat d'elecció. L'acte d'elecció constitueix la realitat. Aquesta actuació o “actualització” de la possibilitat que la persona considera millor en cada moment es conserva per sempre en el passat. D'aquesta manera, l'home va configurant el seu devenir.

Ara bé, la llibertat comporta incertesa i risc davant la possibilitat d'excloure amb la seva elecció alguna possibilitat significativa per a l'existència personal. Però Frankl defensa que qualsevol decisió, malgrat ser irrevocable, no és definitiva. La seva existència no s'esgota en allò que s'ha fet actual. La persona és essencialment tensió i inestabilitat. Sempre és una possibilitat perenne. La seva característica és “ser siendo”.

### **La responsabilitat**

Aquesta característica de la dimensió noètica o espiritual és inseparable de l'anterior, la llibertat. La persona pot ser responsable perquè és lliure, però és lliure per a ser responsable.

La persona accepta les seves condicions particulars (interiors i exteriors) que Frankl anomena “destí”. Les fa pròpies, les dóna forma i construeix a partir d'elles.

Si la llibertat és possible gràcies a la capacitat d'autodistanciament o a l'antagonisme psico-noètic, la responsabilitat ho és per la capacitat d'**autotrascendència**. Aquesta fa referència a que l'existència humana



s'orienta cap a qualsevol cosa o persona que està més enllà de si mateixa: un significat per realitzar o una altra existència humana per trobar.

L'esser humà es concep com un sistema obert, contínuament en relació amb el seu ambient. La seva responsabilitat rau en respondre a les qüestions que la vida li planteja i realitzar, d'aquesta manera, el significat de la seva existència. La vida es desenvolupa sempre en la tensió entre l'ésser i l'haver d'ésser. I aquesta tensió es desenvolupa en un marc històric limitat en el temps i l'espai. Per aquest motiu, cada possibilitat que es presenta a l'home és irrepètible, perquè va lligada a una situació determinada, concreta, única, passatgera. Però quan la persona decideix realitzar una de les possibilitats, aquesta resta immortalitzada. Deixa de ser "passatgera" per a ser "passada". La resta de possibilitats no actualitzades són eliminades.

De la mateixa manera que la llibertat té un "de què" i un "per a què", Frankl distingeix en la responsabilitat un "**de què**" i un "**davant què**".

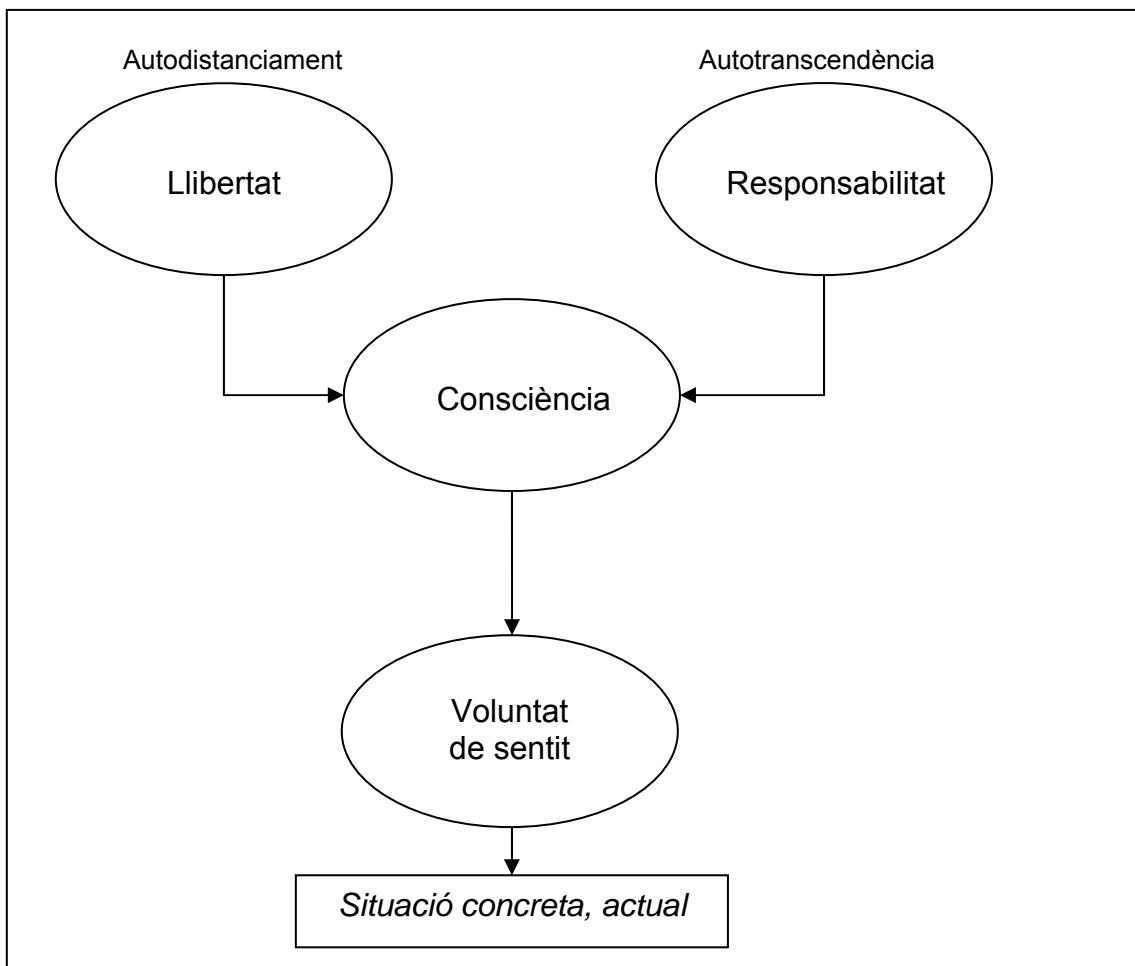
La persona és responsable "d'alguna cosa", de la realització d'un món objectiu format pel **sentit i els valors**. Es atret pels valors que ha decidit realitzar. La realització personal està en funció d'acomplir el sentit i els valors objectius.

La persona és responsable "davant" la seva **consciència**. Aquesta és la que li ofereix la facultat de descobrir i localitzar l'únic sentit, el significat particular que hi ha al darrera de cada situació de la vida. La vida de l'esser humà és sempre específica (particular, concreta, individual). Per tant, el sentit a realitzar no pot ser general, vàlid per a tots els homes, sinó que varia en cada persona i en cada situació.

Degut al risc d'equivocar-se, la persona sempre viu amb la incertesa de si la seva elecció ha estat l'adequada. Això exigeix de la persona una actitud d'humilitat per reconèixer que les altres persones poden estar encertades mentre que un mateix pot estar equivocat. Frankl defensa l'existència d'una veritat objectiva, però ningú pot saber si un mateix i no una altra persona és qui l'ha trobada o en posseeix una part.

## La voluntat de sentit

Aquesta manifestació de la dimensió noètica o espiritual de la persona humana, de la qual ja hem fet una primera aproximació en un apartat anterior, és possible gràcies a la capacitat d'autodistanciament (on rau la llibertat radical de l'home) i la capacitat d'autotranscendència (base de la responsabilitat). Vindria a ser una síntesi de les dues manifestacions anteriors i ho podem representar mitjançant el següent gràfic.



Gràfic 11.- Relació entre la voluntat de sentit, llibertat i responsabilitat.

La persona humana, fent ús de la seva llibertat i responsabilitat, afronta la situació concreta i actual cercant el seu sentit o el significat únic per a ella a partir d'una anàlisi des de la seva consciència.

Per a Frankl esser home significa “esser en el món”. El món inclou un món de sentits i valors (Frankl, 2002b, p.156). Aquests sentits i valors són raons que

mouen als homes a actuar d'una manera u altra. Els impliquen, els atrauen. Són el logos cap el qual la mateixa psique s'autotrascendeix.

La voluntat de sentit és la tensió radical de la persona per trobar i realitzar un sentit i un fi i es expressió de l'autotrascendència. És la necessitat humana de trobar un sentit a la vida i fer-lo realitat. Representa l'esforç de la persona per aconseguir de la millor manera possible el sentit de la seva existència.

Una definició en negatiu seria dir que la voluntat de sentit és allò que es frustra en la persona quan cau en el sentiment de buidor, tedi, avorriment i de manca de sentit. Frankl parla de frustració existencial o sentiment de buidor existencial (Frankl, 1985b, 2002b). Considera que una de les causes d'aquesta frustració existencial és la manca de models de persones, grups i institucions que mostren amb la seva vida i actuació l'exemple de la entrega a un sentit. D'altres causes que apunta són la pèrdua de les tradicions, la societat de consum (materialista i empirista) i el pensament nihilista.

Les manifestacions d'aquest sentiment de manca de sentit són:

- l'avorriment que seria una manca d'interès pel món
- la indiferència o apatia, entesa com una manca d'iniciativa per canviar alguna cosa del món
- neurosis noògena

La voluntat de sentit és el desig més profund de la persona. La realització del sentit és el que el condueix a la seva autorrealització i a la felicitat. Frankl afirma que la recerca fonamental de la persona no és la felicitat, sinó una raó, un motiu o un fonament per a ser feliç. La felicitat és conseqüència de la recerca del sentit, és el seu efecte secundari.

A més a més, Frankl defensa que la persecució del sentit, no únicament fa feliç a la persona, sinó que també la capacita per al patiment. Si és capaç de trobar el sentit d'una situació, per extrema que sigui, la persona pot acceptar el patiment que comporta o fins i tot convertir-lo en un assoliment, en un èxit.

Ara bé, en aquesta dinàmica, entra un moment de llibertat: la persona pot respondre a l'exigència d'un valor amb un sí o amb un no.

El concepte de voluntat de sentit és molt diferent de “voluntarisme”, d'un poder excessiu de la voluntat per determinar allò que vol. Aquest voluntarisme oblida l'altre terme del concepte franklià: el sentit o significat. Aquest és el que atrau la voluntat; a aquesta no se li pot manar. La voluntat de significat únicament fa referència a la intenció primària adreçada cap a un sentit concret i personal de l'existència, que espera ésser actualitzat per la persona, en virtut de la seva llibertat i responsabilitat.

El significat és objectiu, fora de la persona i no pot ser fruit de la seva elecció. La persona no pot “donar” un sentit a la seva existència. El sentit el troba. L'ha de buscar i, si així ho decideix, realitzar-lo després de trobar-lo.

Es pot afirmar, per tant, que la voluntat de sentit és l'element al voltant del qual gira l'acció logoterapèutica, ja que posa de relleu l'essencial transcendència de la persona, la seva orientació fonamental cap a un sentit i la seva recerca i compta amb la seva llibertat, responsabilitat i consciència per a la seva decisió i actuació. Es tracta d'ajudar a la persona a ampliar el seu horitzó per tal d'identificar una tasca amb sentit i a entregar-se a aquesta.

### **Camins per trobar el sentit**

Hem identificat com una de les principals necessitats de l'home la recerca del sentit de la seva vida en general i de les diferents situacions vitals. També acabem de veure que la voluntat de sentit és una manifestació de la dimensió noètica de la persona. Ara bé, cal preguntar-se què és el sentit?, on rau?, com trobar-lo i realitzar-lo?

El sentit es refereix a allò que una situació concreta significa per a una persona determinada. Cada situació vital amb la que hem d'enfrontar-nos ens planteja una demanda, una qüestió a la qual hem de respondre fent alguna cosa en relació a la situació indicada. Es tracta de fer-se conscient d'una possibilitat sobre el rerefons de la realitat.

El sentit se situa en la tensió entre l'ésser i l'haver de ser. Intenta apropar l'existència a l'essència pròpia de la persona particular.

Es pot dir que el sentit és subjectiu i objectiu al mateix temps:

- Subjectiu perquè no hi ha un sentit per a tots els individus, sinó que cadascú té el seu diferent. A més a més, aquest sentit subjectiu és relatiu, és a dir, té significat per a una persona concreta i en una situació determinada, única i irrepetible.
- Objectiu perquè el sentit ha de ser adequat a la situació. Aquesta amaga un sentit únic i irrepetible, independentment de les característiques personals de l'individu. La logoteràpia ha demostrat que les persones són capaces de trobar un sentit a la seva vida independentment del sexe, edat, coeficient intel·lectual, educació rebuda, medi ambient, ser creient o no...

La vida té sentit en qualsevol circumstància (fins i tot extrema) en la que es trobi la persona. La vida reserva a cadascú una **missió específica** que canvia no únicament d'un individu a l'altre, sinó també d'un moment a l'altre. La persona descobreix el sentit de la situació en veure la seva aportació única i necessària, entreveient la seva importància i valor.

Frankl defensa que hi ha **tres camins** per trobar el sentit:

1. Fer o produir alguna cosa: **Valors de creació**
2. Experimentar alguna cosa o estimar algú: **Valors de vivència o experiència**
3. Afrontar un destí inevitable i fatal amb una actitud i fermesa adequades: **Valors d'actitud**

Malgrat el sentit es únic i irrepetible (està lligat a una situació i moment concret) i els valors són universals (representen àmplies possibilitats de sentit), hi ha una relació estreta entre sentit i valors. Aquests últims són un ajut per a la persona per a la percepció del sentit. Poden ajudar-lo a prendre decisions davant una situació concreta. Els valors representen el denominador comú de

moltes situacions individuals en les quals diverses persones, davant de situacions similars, i malgrat les comprensibles diferències de cadascú, han respost de manera més o menys igual. Els valors se situen per sobre del sentit, són globals. Serà la consciència moral de la persona la que, a partir dels valors, trobi el sentit únic i específic de la situació concreta.

### Valors de creació

Els valors creadors es corresponen amb el “**donar**”. Són els que ocupen el primer lloc en la vida de la persona i tendeixen a desenvolupar-se en el camp professional. En paraules de Frankl:

*El trabajo puede representar, en particular, el espacio en el que la peculiaridad del individuo se enlaza con la comunidad, cobrando con ello su sentido y su valor. Sin embargo, este sentido y este valor corresponden en cada caso, a la obra... y no a la profesión concreta en cuanto tal.*

*...lo importante no es, en modo alguno, la profesión que se ejerce, sino el modo como se la ejerce; que es de nosotros mismos, y no de la profesión concreta en cuanto tal, de quienes depende el que se haga valer en nuestro trabajo ese algo personal y específico que da un carácter único e insustituible a nuestra existencia, y con ello, un sentido a la vida”. (Frankl, 2002a, pp171-172)*

La professió aporta un marc de possibilitats, d'ocasions per tal de realitzar una obra personal mitjançant els actes professionals. Aquesta obra personal, insubstituïble la comença a realitzar el professional, segons Frankl, quan va més enllà dels límits marcats per la normativa laboral. D'aquesta manera, és quan aporta alguna cosa original, personal a la tasca professional. Posa per exemple el cas de la infermera que troba paraules de la seva pròpia collita per consolar al malalt greu que està cuidant. O el cas d'un escombraire que és condecorat amb l'ordre del mèrit per realitzar el seu treball a satisfacció de tothom, però amb un esforç especial: es dedicava a cercar en les escombraries joguines rebutjades, les reparava i després les regalava als infants pobres. Afegia al seu treball d'escombraire la seva habilitat com a reparador. De la mateixa manera, podríem pensar en actuacions del professor que per tal d'adaptar el programa a les característiques dels alumnes i del grup classe, dur

a terme activitats que no estan estrictament definides en els documents de gestió del centre: una activitat engrescadora que motivi als alumnes, una reunió especial amb un pare per parlar del canvi positiu del seu fill...

En definitiva, que el descobriment del sentit en la professió depèn de la persona del professional, depèn de qui ho faci i de com ho faci, no de què es faci.

Ara bé, Frankl també apunta que el vincle natural que hi ha entre la persona i el seu treball professional, com a camp per a una possible realització de valors creadors, pateix, moltes vegades, una desviació degut a les condicions laborals (sobrecàrrega excessiva, monotonia, relacions impersonals...). En aquests casos, el treball passa a ser considerat únicament com un medi per a un fi (aconseguir els recursos necessaris per al manteniment de la família, relació amb els companys...) i la realització de valors l'ha de cercar en d'altres espais de la seva vida (família, oci...).

### Valors d'experiència o vivència

Aquests valors es corresponen amb “**rebre**”. Fan referència a que el caràcter únic de la persona i de la seva pròpia vida es poden descobrir també a partir d'experiències concretes de trobada amb d'altres persones, amb la bellesa, la veritat, l'art... Es realitzen mitjançant una acollida passiva del univers, de l'altre.

En aquesta línia, podem trobar sentit a la vida a partir de

- sentir per alguna cosa (contemplar la naturalesa, escoltar música, llegir un llibre o contemplar una obra de la cultura), i
- sentir per alguna persona: l'amor. Aquest és el més característic dels valors experiencials. La persona que estima possibilita a la persona estimada que manifesti les seves potències. Al fer-lo conscient d'allò que pot ser i d'allò que pot arribar a ser, aconsegueix que aquestes potències es facin realitat.

Dins d'aquesta categoria de valors i pensant en l'àmbit laboral podem incloure el bon clima laboral de convivència entre els companys, el suport social, tècnic, emocional que un professional rep dels seus col·legues, el fet de compartir una experiència laboral reeixida...

### Valors d'actitud

Aquests valors fan referència a “**patir**” situacions que la persona no pot canviar. Frankl defensa que el patiment és també un camí de realització humana. Fins i tot, afirma que la capacitat de patiment, de realitzar valors d'actitud és la que pot portar a la persona fins els nivells més alts de realització.

Això ho explica (Frankl, 1984, 2003) a partir de que la persona, al descobrir el sentit d'una situació de patiment, està desenvolupant uns valors de nivell superior en el rang ètic en relació als valors creatius o experiencials. Les possibilitats axiològiques del donar i del rebre són limitades i poden esgotar-se; però les del patiment són il·limitades:

- la realització d'obres creatives necessita algun tipus de talent o capacitat en l'home
- la realització de valors experiencials o vivencials requereix posseir els òrgans corresponents (oïda per escoltar una simfonia, ulls per contemplar un paisatge...)
- ara bé, per realitzar els valors actitudinals no són suficients les capacitats creadores o vivencials, cal la **capacitat de patiment**.

L'esser humà no neix amb aquesta capacitat, ha d'adquirir-la per si mateix. Consisteix en un domini intern amb el qual la persona es va “autoconfigurant”. D'aquesta manera, el patiment es converteix en un acte valuós.



Frankl diferencia entre “homo faber” i “homo patiens”. Podem exposar-ho a partir de la següent taula que relaciona aquests conceptes amb el tipus de valors.

TAULA X.- Relació entre homo faber, patiens i amans i tipus de valors.

		Tipus de valors		
		Valors creatius	Valors vivencials	Valors d'actitud
Homo sapiens	Homo faber			
	Homo amans			
	Homo patiens			

Frankl (2003, 1984) afirma que l’“homo sapiens” pot articular-se en:

- l’“homo faber”, que omple el seu sentit existencial mitjançant les seves creacions
- l’“homo amans”, que enriqueix el sentit de la seva vida a través de l’experiència, la vivència i l’amor i
- l’“homo patiens”, que troba el sentit a partir de la seva capacitat de patiment

Els valors d’actitud els aplica Frankl als tres aspectes aparentment negatius de l’existència humana i que anomena la tríade tràgica:

- el dolor ineludible,
- la culpa inesborrable i
- la mort.

Les tres es poden convertir en alguna cosa positiva:

- el dolor en servei,
- la culpa en motiu per canviar alguna cosa i
- la mort en motivació per a l’acció responsable.

L’home no ha de buscar patir per tal d’aconseguir quotes de realització que no assoliria amb el treball o l’amor. Al contrari, està cridat a evitar i impedir el patiment mitjançant la seva acció i realitzar-se pels valors creadors i de

vivència. Únicament quan això és impossible és convidat a l'elevació personal mitjançant una actitud adequada davant la dificultat.

Quan una persona es troba davant situacions de dificultat que la fan patir, se li ofereix la gran oportunitat d'activar tot el potencial dels valors de creació de que disposa. D'aquesta manera evitarà caure en una actitud d'apatia o autocompassió i té la possibilitat d'humanitzar el seu entorn.

Com a resum final del que hem comentat en aquest apartat de manifestacions de la dimensió espiritual de la persona, podem dir que per Frankl és la capacitat inherent a tot ésser humà de:

- ✓ Comportar-se lliurement i de manera responsable davant les influències externes i les disposicions internes
- ✓ Adaptar-se i prendre postura davant allò que no pot canviar
- ✓ Reconèixer fora de sí mateix les diferents maneres de sentir que se li ofereixen en les diverses situacions

### **3.4. Nou enfocament de la motivació laboral**

*"Una de las aportaciones más significativas de Frankl a la historia, y no sólo de la psicología y de la psiquiatría, sino también del hombre de hoy y del hombre de siempre: dar otra vez al encuentro 'un carácter existencial, un carácter adecuado al ser humano' Fizzotti (1998)*

Acabem de veure que una de les aportacions fonamentals de Frankl és haver sabut teoritzar l'experiència comú de que l'home viu cercant un sentit a la seva vida. L'home es desenvolupa creant nous àmbits de relació amb d'altres persones amb les quals forma comunitats (familiar, laboral, cultural). El fruit d'aquestes vinculacions creatives és el sentit. L'home no pot ser fecund o creatiu si no es vincula a d'altres persones. Això suposa distanciar-se de sí mateix per escollir lliurement en funció d'una realitat externa amb la qual ens volem vincular. Quan l'home se sent responsable, és a dir, és sensible a allò que d'altres (en la família, en el treball) esperen d'ell i decideix des de la seva llibertat interior fer-se càrrec de les necessitats dels que l'envolten, la seva vida es carrega de sentit, troba la seva realització i té lloc un creixement personal. En l'àmbit laboral, aquestes trobades creatives estimulen, a més a més, el desenvolupament personal, el desenvolupament professional y el desenvolupament organitzatiu.

A l'apartat anterior hem fet referència als valors creatius, vivencials i els valors d'actitud com a camins per a trobar el sentit. En aquest apartat volem aprofundir en el treball humà com a àmbit on desenvolupar valors creatius i en l'aportació de la teoria de Frankl a l'àmbit de les motivacions laborals. Després de fer un apunt respecte a la redefinició del concepte de salut laboral a partir de la logoteràpia, farem un repàs històric als models motivacionals més utilitzats entre els tècnics de prevenció de riscos laborals i proposarem l'esbós d'un nou paradigma motivacional basat en Frankl del qual es desprenen conseqüències per a l'anàlisi d'altres conceptes bàsics com la satisfacció laboral, la qualitat de vida laboral, el lideratge o l'ètica professional.

### **Què es pot entendre per salut laboral des de Frankl?**

Des de la perspectiva frankliana, les diferents dimensions de la persona humana (física, psíquica, social, espiritual o noètica) són presents tant en l'estat de salut com en l'estat de malaltia. D'aquesta manera el concepte de salut té una estructura molt complexa atès que demana a la persona situar-se des de tres aspectes o dimensions diferents: la raó (què penso que em passa?), l'emoció (què sento davant d'això que em passa?) i la conducta (què puc fer al respecte en aquestes circumstàncies? i, en definitiva, què he de fer ara?). Aquesta presa de decisió sobre la situació que està vivint compromet la intel·ligència i la llibertat de la persona. En aquest sentit, l'home no és esclau de les seves circumstàncies.

Les aportacions de Frankl superen la definició de salut de la OMS. La salut laboral, més que un estat, seria un procés sempre inacabat d'integració dels seus pensaments, sentiments, decisions i accions. Procés que es dona davant qualsevol situació que l'entorn laboral planteja. Independentment de les limitacions que l'organització laboral pugui plantejar a nivell de recursos materials o personals, un treballador sempre té un marge de resposta activa des de la seva llibertat interior.

Frankl ens diu que l'home és un ésser-en-situació. Dins l'ambient laboral, un professional sempre disposa d'un reducte de llibertat des d'on afrontar la realitat que li toca viure en un moment determinat (Marro, 2000). Pot trobar en el seu interior la capacitat per donar-li la volta a la realitat. Una persona pot, davant les limitacions personals o de l'entorn, respondre activament i pensar què pot o millor encara **què ha de** fer des del seu àmbit d'actuació. Encara que es trobin disminuïdes algunes de les seves possibilitats, hi ha d'altres que resten sanes i que pot activar i desenvolupar. Aquesta actitud li permet fer front a la dificultat i veure-la com una oportunitat per a la creació, per activar aspectes de sí mateix que poden compensar les limitacions i fins i tot superar-les. Aquesta actitud també li permet ser creatiu, provocar sinèrgies positives per transformar el seu entorn.

Potenciar la salut laboral suposa estimular en el treballador la capacitat de compromís amb un projecte, d'establir vincles solidaris amb d'altres persones, de sentir-se implicat en un projecte de transformació d'una realitat... D'aquesta manera, se li estan oferint possibilitats de tenir experiències que donin sentit a la seva vida laboral. Aquestes experiències significatives no seran la causa de la seva salut, però sí un motiu per tenir-la o mantenir-la. En el pensament de Frankl, la salut, com la felicitat, és un efecte col·lateral, no buscat directament, de la realització del sentit.

### **Què aporta la perspectiva frankliana al concepte de motivació laboral?**

La motivació està ocupant un paper principal en relació tant amb el rendiment com amb la prevenció de riscos laborals. La gestió directiva ha de mobilitzar les capacitats dels col·laboradors per tal de que l'empresa sigui eficient. Resultats i persones són els dos pilars sobre els quals se sustenta la gestió empresarial. Malgrat tot, encara hi ha molts directius que manifesten la seva incapacitat per activar i canalitzar el potencial dels seus col·laboradors. No són capaços d'integrar la satisfacció de les necessitats d'aquells amb la consecució dels objectius empresarials. Desconeixen els mecanismes que mouen els treballadors. Considerem que en el fons de les teories motivacionals existeix una concepció més o menys explícita al voltant de què s'entén per l'home. Intentarem desgranar una nova teoria motivacional a partir de la concepció antropològica frankliana.

Començarem amb un breu repàs històric de l'evolució de les teories motivacionals. Aquesta revisió no pretén ser exhaustiva. Únicament vol ser un preàmbul per introduir les aportacions de Frankl.

Els primers models motivacionals es van elaborar entre 1950 i 1970. Podem fer esment del model mecanicista implícit en l'administració científica del treball de Taylor. Aquí es contempla què i quant cal donar-li a una persona per tal que faci el que l'empresa li demana. El salari és considerat com el motivador

universal. Aquest model és superat més tard pels treballs d'Elton Mayo a Hawthorne. Aquests demostren que els treballadors són motivats per la necessitat de reconeixement dels seus mèrits i per la necessitat de pertinença a un grup. D'aquesta manera, les recompenses han de ser de tipus social i moral i no únicament econòmiques i materials. A partir d'aquests experiments es desperta un interès creixent en el món empresarial per tal d'aprofundir en els motius que porten l'home a treballar.

Apareixen els models organicistes o psicosociològics entre els quals cal destacar el model de Maslow (1991). Aquest autor proposa el seu model motivacional psicosociològic basat en dos pilars:

- a) L'existència d'una jerarquia de necessitats i
- b) El supòsit de que les motivacions per satisfer aquestes necessitats segueixen un cert ordre.

Per tal que aparegui una necessitat d'ordre superior és necessari que estiguin satisfetes les d'ordre inferior. Les necessitats identificades per Maslow són, de menor a major ordre: fisiològiques, de seguretat, socials, d'autoestima i d'autorealització.

Herzberg (1966), dins del mateix model psicosociològic, diferencia entre factors higiènics i factors pròpiament motivadors. Els factors higiènics (sou, supervisió tècnica, condicions de treball, reglamentacions ...) afecten a la satisfacció de les necessitats dels nivells inferiors de la jerarquia. Aquests factors únicament causen insatisfacció si no es sadollen; però, una vegada s'aconsegueix un nivell adequat dels factors higiènics, ja no produeixen un increment de la motivació. Els factors motivadors (possibilitat d'assoliment de fites, naturalesa de la pròpia tasca, promoció...) estan relacionats amb la satisfacció de les necessitats de jerarquia superior. Aquests factors són els que determinen l'assoliment d'alts graus de motivació, satisfacció i acompliment en l'àmbit laboral.

Mc Gregor (1960) sintetitza les aportacions anteriors amb la seva teoria X i la seva teoria Y sobre la direcció de personal.

- Amb la teoria X intenta resumir les conseqüències de les organitzacions industrials en el comportament dels treballadors: a aquests no els agrada treballar i evitaran fer-ho de qualsevol manera. Degut a això necessiten que se'ls controli, supervisi, amenaci amb càstigs, per tal que s'esforcin per aconseguir els objectius de l'empresa.
- La teoria Y, en canvi, considera que els subordinats troben en el seu treball una font de satisfacció i que s'esforçaran per assolir els millors resultats per a l'organització. D'aquesta manera, els directius han d'alliberar les aptituds dels seus treballadors a favor d'aquests resultats. No és necessària la coacció, la força o les amenaces per a que els individus s'esforcin per aconseguir els objectius de l'empresa.

Els treballadors es comprometen amb els objectius empresarials en la mesura que se'ls recompensi pels objectius assolits. La millor recompensa és la satisfacció del ego i aquesta pot estar relacionada amb l'esforç fet per aconseguir els objectius de l'organització.

A més a més, Mc Gregor, introdueix la diferència entre motivacions extrínseques i intrínseques. Les motivacions extrínseques fan referència a les recompenses i incentiu externs a l'activitat laboral (salari, incentius, beneficis socials, premis, càstigs, promoció...) administrats per l'organització. Està clar que un treballador realitza la seva activitat laboral per subsistir. Però, amb facilitat, es passa de la recerca de la subsistència a entendre que el benestar cercat no és una altra cosa que la superabundància de lo material. La motivació és tenir més. El que motiva a treballar és quelcom diferent del treball, quelcom aliè, extern al mateix. Es treballa per aconseguir un sou que permeti gastar-lo en coses alienes al treball. Únicament es pot gaudir d'aquest benestar quan no s'està treballant. El treball es veu com una càrrega que s'ha de suportar per tal d'obtenir allò que en realitat es desitja. Es tractarà de treballar el mínim possible per obtenir el màxim d'ingressos. De la mateixa manera, un ambient de treball on únicament imperin les motivacions extrínseques (recerca de bens materials i comoditats il·limitades, lucre i consumisme extrem) asfixia la condició imprescindible per al propi treball. D'aquesta manera s'entén la greu contradicció a la qual s'ha arribat en el medi laboral contemporani: es desitja

que les persones treballin bé, però es cerca recompensar l'esforç necessari amb un ambient que suscita tendències adverses a la productivitat i la competència.

Amb la introducció de les motivacions intrínseques s'ha pretès superar aquesta contradicció a l'introduir motivacions més altes, que superen el nivell del benestar superflu. El treball es comença a visualitzar com un medi propici per desenvolupar les nostres millors capacitats, eixamplar els nostres espais de perfecció humana. El professional aconsegueix satisfacció a partir dels resultats directes que el treball té sobre sí mateix, no com una resposta de l'entorn (aprenentatge de diferents habilitats, satisfacció d'assolir els objectius, gust per la naturalesa del treball que es realitza, per l'esforç d'assolir reptes...).

Val la pena observar que aquest tipus de motivacions ja suposen un nivell bastant més elevat que el grup anterior. El treball es considera un element formador de l'home: superar-se a si mateix i automotivar-se davant la rutina o la dificultat, fer-se més humà atenent a persones inoportunes... El treball aquí és intrínscament motivador. Una cultura d'empresa que destaquï aquests valors positius del treball estarà en condicions d'aconseguir l'aprenentatge i la productivitat.

Tradicionalment, s'han classificat les teories de la motivació en teories de contingut i teories de procés (Vélaz, 1996). Aquesta classificació parteix de la distinció de quatre aspectes en la motivació laboral:

- Activació, principi energètic necessari per emprendre una activitat.
- Persistència, energia constant que garanteix el manteniment del desenvolupament de l'esforç.
- Direccionalitat, que garanteix l'orientació de l'activitat.
- Contingut, vinculat a la direccionalitat i s'identifica amb el resultat pretès (satisfacció d'una necessitat, assoliment d'un objectiu, ...),

Els dos primers aspectes (activació-persistència) fan referència a la dimensió energitzadora de la motivació i han estat estudiades per les teories de procés. Els altres dos aspectes (direccionalitat-contingut) han estat motiu d'estudis per part de les teories de contingut. Mentre que aquestes últimes teories es



preocupen d'identificar *quines* variables influeixen en la conducta, les teories de procés analitzen *com* activar al treballador a la pràctica.

Les teories que hem citat fins ara s'enquadren dins de les teories de contingut, donat que s'han preocupat per elaborar un llistat de metes o objectius cap a on s'orienta la conducta motivada. En lloc de metes, parlen de necessitats. L'activador de la conducta és la insatisfacció d'alguna necessitat. Es basen en el model homeostàtic: el treballador actua per tal de reduir la tensió produïda per la necessitat.

Les teories de procés s'elaboren a partir de 1970. S'han interessat per estudiar el paper de les intencions o expectatives en el procés de motivació-decisió-acció. Coincideixen en considerar la motivació com aquella dimensió que implica situacions actuals o factors informacionals que influeixen sobre la intenció que d'un individu per escollir una acció i no una altra. D'aquesta manera, pretenen, mitjançant la introducció de la racionalitat i la intencionalitat, abastar una visió global de la situació de les persones en el treball. A les teories de procés se les anomena també teories de l'elecció intencional. Sostenen que els individus, al prendre una decisió, necessiten anticipar d'alguna manera els resultats que es derivaran dels seus comportaments. Dins d'aquest grup de models motivacionals es troben la teoria de les expectatives, la teoria de l'equitat o la teoria de l'establiment de metes:

La **teoria de les expectatives** (Vroom, 1984) afirma que els individus tenen expectatives sobre els resultats de les seves accions i que aquestes expectatives influeixen en les seves decisions mitjançant la motivació. Allò que mou a una persona per realitzar un esforç en una tasca depèn de:

- L'*expectativa*: percepció de la probabilitat de que dedicant una certa quantitat d'esforç a la tasca, el resultat serà millor
- La instrumentalitat: relació entre els resultats que s'obtidran i les conseqüències que es derivaran per al subjecte.
- La *valència*: valor que l'individu atorga a les recompenses que espera que es derivin de la seva actuació.

En conseqüència, la motivació d'un treballador per realitzar una tasca concreta serà el producte de les seves expectatives d'assolir uns resultats, la instrumentalitat d'aquests resultats per assolir unes determinades recompenses i el valor que atorgui a aquestes recompenses. Podem dir que es tracta d'una teoria complexa basada en una argumentació hedonista (buscar el plaer o evitar el dolor).

**La teoria de la equitat** (Adams, 1963) sosté que els treballadors estan motivats pel desig de ser tractats equitativament i justament. Si els empleats se senten ben tractats, creixerà la seva motivació per treballar i el rendiment serà l'esperat. Però si, ans al contrari, entenen que se'ls tracta injustament o de manera desigual, estaran motivats per buscar i posar en pràctica alguna estratègia que els permeti neutralitzar allò que consideren una manca d'equitat. En definitiva, aquesta teoria ens remarca la importància de prendre en consideració la influència dels mecanismes de comparació entre individus i de avaluació (de l'equitat).

**La teoria de l'establiment de metes** parteix de la convicció de que els individus posseeixen unes metes conscients que els orienten en el camí i determinen els objectius intermedis a assolir. Estudia las relacions entre metes, feedback rebut i rendiment.

L'aportació principal d'aquest grup de teories de procés és que els individus es mouen més por anticipació que por privació. Suposen una reconducció de las motivacions tradicionals des de la determinació de las necessitats cap l'anàlisi de la conducta orientada a metes. Els individus es proposen metes i aquestes metes són, en bona part, la causa de la seva actuació.

Ara bé, trobem encara a faltar que no s'ha fet referència explícita a la força de la voluntat humana per a modificar el seu entorn, per sortir de si mateix, per autotrascendir-se.

## Les motivacions transcendentals

Entre els models teòrics sobre motivació que estan presents en la majoria de programes de formació de tècnics de prevenció de riscos laborals encara impera la distinció entre motivacions extrínseques i motivacions intrínseques. No donen cabuda a la perspectiva del treballador com un ésser-en-el-món que s'implica en la seva activitat amb el compromís de transformar l'entorn en el que actua. No tenen presents les motivacions que transcendeixen a la persona, aquelles que fan referència a les conseqüències de les seves accions sobre els altres. Ens atrevim a afirmar que qualsevol model basat en l'estudi de les necessitats humanes es troba atrapat en un paradigma més general de caràcter mecanicista, basat en los postulats homeostàtics. Un model d'aquest tipus tendeix a buscar las forces que des de fora condicionen el comportament humà. Tracta d'identificar a canvi de què estan disposats els empleats a esforçar-se. El lideratge o la direcció de persones romanen reduïts a un problema de control, de disseny correcte d'un sistema de incentius.

Quan els treballadors s'interessen no únicament pel que se'ls dóna a canvi del treball, sinó que arriben a considerar interessant el propi treball pel seu contingut, es pot començar a parlar de satisfacció **en** el treball. Però continuen ancorats en l'autosatisfacció. Si defensem, en canvi, que qualsevol treball és intencional i que apunta cap a un objectiu que va més enllà de sí mateix, el treball és un medi per aconseguir un altre fi. Per tant, pot passar que els motius del treballador s'identifiquin més amb aquests fins que amb el treball en sí mateix. Els éssers humans es proposen objectius i lluiten per assolir-los. Aquests objectius poden anar més enllà del simple autointerès i han d'assolir-se en un entorn sociolaboral concret. No ha de considerar-se la motivació de l'individu aïllat, sinó dins d'un grup social, ja que el grup és l'àmbit habitual d'actuació. Si s'elimina la dimensió social en l'estudi de la motivació laboral s'estan deixant de banda elements clau per a la seva comprensió. El propi Frankl (2001, p. 66) al parlar de l'autorealització, afirma el següent:

*“Si ésta se convierte en un fin en sí misma y se busca como el objetivo de una intención primaria, entonces no se consigue. En ese intento de conseguirlo directamente, si iría a pique aquello que sólo se produce como efecto secundario. Pues sólo en la medida en que el hombre ha llevado a efecto el sentido concreto de su existencia personal podrá también conseguir la plena realización de sí mismo” (Frankl, 2001, p. 66).*

Fins i tot, Maslow, cap al final de la seva vida semblava estar d'acord en què els treballadors autorealitzats se centrin més en els problemes que en el seu ego. Frankl afirmarà que l'autorealització és un resultat o subproducte de la actualització del sentit del treballador en el seu món laboral concret.

*“Me atrevo a decir que el hombre nunca,..., ve en los semejantes con que se encuentra y en las causas con las que se compromete simples medios para un fin; porque, en caso contrario, habría destruido cualquier auténtica relación con ellos. Se habrían convertido en simples medios; habrían servido al hombre, pero, por la misma razón, habrían dejado de tener para él valor alguno, es decir, valor en sí mismos” (Frankl, 2001: p.68).*

Al nostre entendre, la perspectiva frankliana introdueix un nou tipus de motivacions que podem anomenar **transcendents**. Frankl afirma que l'ésser humà, el treballador en el nostre cas, s'adreça sempre cap alguna cosa fora de si mateix. I això ho fa gràcies a la capacitat d'autranscendència i d'autodistanciament esmentades en el capítol anterior.

Tradicionalment, els estudis sobre motivació laboral han reduït el treballador a un objecte: l'home perd la seva condició d'“ésser-en-el-món”. La conducta humana és realment humana en la mesura que significa “actuar en el món”. Això implica ser motivat pel món. El món cap el qual l'ésser humà es transcendeix a si mateix, és un món ple de sentit (que constitueix la raó i la motivació de l'acció) i ple d'altres éssers humans (que són les persones destinatàries de la seva actuació professional).

Treballar per motius transcendentals permet centrar-se en la resolució de les situacions cercant transformar la realitat en benefici de les persones amb i per les quals treballa. Frankl distingeix entre causes (en el sentit de causa eficient) i motius (en el sentit de causa final). Treballar per causes suposa un actuar mecànic. Fer-ho per motius fa referència a l'acció intencional humana.

El sentit, la voluntat de significat és accessible únicament a l'home, però a tots els homes. Qualsevol pot descobrir el significat de la seva pròpia vida, però, per tal d'aconseguir-ho, ha de sortir de si mateix. El significat de la seva vida no està dins d'ell sinó fora, en el món. El sentit en el treball està més enllà de l'autorealització. Lo important no és què es fa, sinó com i per què es fa. Qualsevol professió pot satisfer existencialment. Tot depèn dels motius pels quals es realitza. I això requereix esforç personal. No sempre l'obligació de la professió satisfà. Ara bé, si un no es limita a allò estrictament indispensable i immediat, sinó que aporta entusiasme i dedicació, aleshores el treball pren valor. En cas contrari, es cau en el buit existencial, malgrat es pugui estar ocupat tot el dia.

Els motius transcendentals no exclouen els motius extrínsecs ni els intrínsecs, més aviat els fonamenten. Un professor pot estar motivat per la promoció a un lloc de coordinador per tal d'aconseguir millores econòmiques. Però també pot desenvolupar les seves habilitats com a gestor d'equip i estarà molt satisfet si aconsegueix integrar tot el grup de professors en el projecte comú, millorar el clima laboral que s'havia trobat.

Considerem que s'han de trencar els clissés que ofereixen visions parcials de les professions com la següent: un bon empresari és aquell que pensa únicament en els diners que guanyarà, mentre que un bon metge o professor és aquell que únicament es mou per guarir o educar als seus clients o alumnes. Aquestes visions parcials també s'apliquen a una mateixa professió: serà un bon professional aquell professor que es preocupa d'influir sobre els seus alumnes, però si se'l veu motivat també pels incentius econòmics és un punt negatiu a la seva reputació.

Considerem necessari integrar aquestes visions parcials. Des del nostre punt de vista, els motius transcendents ofereixen al professional una visió més àmplia que li permet integrar harmònicament en una decisió responsable les diferents motivacions que conflueixen en la seva actuació. D'aquesta manera, la decisió es pot traduir en:

- Dur a terme els seus encàrrecs professionals amb excel·lència
- Procurar aprendre el que calgui per a la seva professió
- Ofereix un bon servei als receptors de la seva tasca professional
- I tenir una remuneració digna.

La qualitat motivacional d'un professional la podem mesurar per l'existència o no de motius transcendents. Si aquests estan presents, tenim molta més probabilitat d'estar davant d'un professional satisfet amb el seu treball.

La qualitat motivacional es posa a prova en els conflictes intermotivacionals. Aquests es plantegen quan, davant dues alternatives d'acció excloents, una es presenta molt atractiva per motius extrínsecs (o intrínsecs) i l'altra per motius transcendents o intrínsecs. Segons resolgui el treballador el conflicte, creixerà o disminuirà la seva qualitat motivacional.

Pensem en el cas d'un professor d'un centre educatiu que durant el dinar de Nadal amb la seva família, li comuniquen que s'acaba de morir el pare adoptiu d'un alumne seu, de qui és tutor. El pare adoptiu era la única persona de referència en el món que li restava al seu alumne. Davant el dubte de continuar el dinar o sortir immediatament per acompanyar l'alumne, decideix abandonar els seus familiars i passar la resta del dia de passeig amb el seu alumne. Aquest pot ser un exemple d'experiència laboral amb sentit. Aquest professor no actua per complir una normativa del seu centre ("em toca anar"). Pren la decisió des del "jo he d'anar" franklià.

*"... lo que "yo debo" hacer es realizar en cada caso el sentido concreto que me interpela en cada situación de mi vida. En otras palabras, en el momento en que aceptamos la entrada del "yo debo", completamos el aspecto subjetivo de la existencia humana, **el ser**, con su contrapartida objetiva, que es **el sentido**". (Frankl, 2001, p. 66)*

A partir del que acabem d'exposar, ens sembla que les aportacions de Frankl obren la possibilitat de crear un nou paradigma motivacional que integra els models anteriors en un marc més global fonamentat en una concepció antropològica sòlida. Ofereix la possibilitat d'analitzar l'acció de l'home en el seu ambient laboral des del punt de vista de la presa de decisions. El nou paradigma considera la motivació com un aspecte important a tenir present en les opcions que la persona assumeix en l'àmbit laboral. La preponderància d'un tipus o altre de motius fonamentarà la qualitat motivacional de la persona. I això tindrà conseqüències en la satisfacció laboral, en el clima organitzatiu i, en definitiva, en la salut laboral de l'empresa. S'obre, d'aquesta manera, un ampli panorama de fons per a la investigació i per al disseny de tècniques de gestió.

### **Algunes repercussions del nou paradigma motivacional en l'àmbit laboral**

No pretenem ser exhaustius, simplement apuntarem un parell d'aspectes sobre els quals les aportacions de Frankl ofereixen una nova llum i deixen entreveure noves línies de treball.

En primer lloc analitzarem les **repercussions per a la pràctica directiva**. Si som coherents amb el que hem anat comentant fins ara, hem de dir que la motivació és una realitat íntima de cada individu sobre la qual no es pot actuar directament des de fora.

El directiu actual que vulgui fer aflorar les motivacions transcendents en la seva organització, haurà d'induir als seus col·laboradors a actuar en la recerca d'uns objectius que representen els valors i motivacions de l'equip de treball. En aquest sentit, dirigir o liderar és semblant a educar, és a dir, fer sortir, destapar el tap de tantes potències amagades en les persones de la seva organització. Per tal de facilitar això, el líder ha d'estar al servei de l'empresa i de les persones que hi treballen, més que servir-se d'elles. Únicament d'aquesta manera generarà confiança entre els seus col·laboradors i l'organització estarà en condicions d'assumir decisions arriscades o compromeses.

Un altre element facilitador de la qualitat motivacional serà generar processos comunicatius amb tots els membres de l'organització per explicar, a partir de situacions viscudes conjuntament, les repercussions beneficioses que la bona pràctica individual té en el grup, en la resta d'unitats amb les quals s'interactua, en l'organització en general, en els clients o usuaris, en la societat propera. Serà necessari igualment saber comunicar, recordar el projecte comú que uneix i convoca a tots els treballadors. No s'ha de donar per suposat. És necessari actualitzar-lo a partir de les decisions que es van prenent conjuntament al llarg de l'experiència professional compartida.

Un segon aspecte sobre el que volem cridar l'atenció és sobre les implicacions del paradigma franklià sobre les qüestions ètiques en els entorns laborals. Frankl concep la possibilitat de ser lliures dins de qualsevol tipus de situació laboral. Aquesta llibertat s'obté a partir d'una actuació professional inspirada en valors. Aquests constitueixen fonaments que ajuden a percebre millor el significat concret de les situacions particulars. Són el motius genuïns de l'acció. No empenyen, sinó que **atrauen**. La vida professional està plena de petites o grans decisions. L'òrgan vital que dirigeix aquesta presa de posició davant diferents alternatives és la consciència. No sempre es veu quina és la resposta adequada o les alternatives no es distingeixen amb claredat. La realitat laboral és complexa i variable. Apareixen situacions noves, més o menys conflictives, sobre les quals no tenim l'aval de l'experiència. La consciència ajuda a donar respostes a aquestes tasques de la vida professional. El sentit s'actualitza en les circumstàncies concretes i quotidianes de la vida en general i de la vida professional en particular.

Aquesta convicció de l'existència de la possibilitat d'actuar lliurement i activament en cada situació laboral, permet visualitzar cada moment com una oportunitat o un repte que la vida planteja per donar sentit a la vida. És una pregunta que la vida planteja al professional i que espera una resposta des de la seva consciència lliure. Una resposta que implicarà la responsabilitat subsegüent a una decisió lliure.

Es pot entreveure la relació de la concepció frankliana de l'acció professional atreta per motius transcendents i l'ètica professional. Aquesta indica l'orientació



cap al bé comú social que aporta una professió i la seva concreció en criteris deontològics, és a dir, en els deures i les obligacions específiques de cadascuna de les professions. Una acció professional, i amb més motiu si fem referència a la professió educativa, parteix sempre d'un posicionament ideològic a partir del qual es fa la selecció de les prioritats i es construeix el sistema de respostes (Vilar, 2001). El desencant sobre el sentit del treball pot portar fàcilment a situacions d'estrès, així com l'exposició permanent a situacions en les quals s'han de prendre decisions poc satisfactòries i, a més a més, els professionals no disposen d'un marc de referència compartit a partir del qual abordar les situacions quotidianes. Aquí ja no es posa únicament en joc aspectes de capacitat i de racionalitat, sinó que també estan implicats mecanismes afectius que minen la resistència emocional del professional.

La realitat laboral actual, tan diversa i desigual fa més necessària la definició d'un posicionament ètic des del qual poder prendre decisions morals. No es pot negar la importància de la responsabilitat que cada professional té en la construcció d'un sistema organitzat de respostes argumentades davant les diferents situacions laborals conegudes fins un moment determinat. Ara bé, aquest procés de construcció haurà de ser facilitat des dels òrgans de direcció de l'organització. A mesura que sigui més gran el grau de previsió, les situacions de tensió aniran disminuint i es disposarà de mecanismes per analitzar les situacions excepcionals que inexorablement aniran apareixent.

Un bon nombre de les preocupacions dels professionals estan relacionades amb la necessitat de trobar un sentit i una funció social a la professió (Vilar, 2001).

A més a més, podem afirmar que treballar amb motius transcendents permet no quedar encallats en la protesta o queixa (Lukas, 2003, p 87) i passar a la producció, és a dir, a ocupar-se en la resolució dels problemes que la pràctica professional planteja buscant transformar la realitat en benefici de les persones amb les quals es treballa. En relació amb això, subscriuim el significat del terme *ergologoactitud* de Gabriel Isola (2003), el qual defineix com la capacitat de considerar el treball com un espai específic i ideal per a la realització humana des d'una actitud amb sentit.

### **3.5 Aportació de la teoria frankliana al paradigma de la resiliència.**

En aquest apartat intentarem recollir els elements que considerem que el concepte de voluntat de sentit i la teoria de la logoteràpia aporten a la resiliència. La principal contribució ve donada per la concepció holística de la persona amb la inclusió de la dimensió noètica o espiritual. Aquesta aportació la podem desgranar en els següents punts:

1. **La persona no està determinada per les situacions.** La concepció integral de la persona comporta reconèixer el paper actiu d'aquesta davant les situacions que la vida li planteja. Confirma el rebuig al pandeterminisme que es pot respirar en certs models de prevenció de la salut. L'entorn condiona, però no determina.
2. **Més enllà de la homeòstasi.** La voluntat de sentit aporta una base explicativa de la resiliència entesa com a superació o creixement més enllà de l'equilibri homeostàtic. L'evolució del concepte de resiliència ha perdut el seu significat original, vinculat en el món de la física a un retorn a la situació inicial. L'orientació intencional cap els valors que se sustenta en la voluntat de sentit és la que impulsa a la persona a tendir des de la realitat a l'ideal. És el motor que ajuda al professional a ampliar el seu horitzó, reconèixer una tasca que reclama la seva intervenció i dur-la a terme. D'aquesta manera transforma el seu entorn i es transforma.
3. **Referent ètic.** La voluntat de sentit aporta un referent ètic a l'acció resilient. Resol el problema sobre què s'ha d'entendre per adaptació social o reconstrucció positiva com a final del procés resilient. La recerca del sentit porta a la persona a obrir-se cap a fora, cap al seu entorn. El sentit està en el món, no dins seu. Troba la seva realització cercant el desenvolupament d'altres persones amb les quals entra en contacte. El fruit de la realització del sentit és la satisfacció personal o professional. El sentit orienta l'acció resilient cap a la millora de l'entorn vital. Sense aquesta orientació ètica no podem parlar de resiliència.

4. **Dóna contingut a què s'entén per sentit de la vida.** La logoteràpia fonamenta la principal àrea en la qual es fonamenta la resiliència: la capacitat per a descobrir una lògica, un sentit i una raó de la vida (Vanistendael, 1997, p 28). Ofereix elements per definir què s'entén per *sentit de la vida*. La logoteràpia aporta el concepte i els camins per assolir aquesta convicció profunda que hi ha alguna cosa positiva (fins i tot enmig de situacions de dificultat) a la qual podem recórrer per donar coherència i orientació a la nostra vida. Ens permet, en un context determinat, penetrar la realitat amb profunditat per tal de descobrir que hi ha una possibilitat, una potència a desenvolupar que val la pena actualitzar, fer realitat. Dóna una base al realisme de l'esperança.
  
5. **Aporta control intern de la situació i compromís efectiu.** La voluntat de sentit insisteix en la necessitat d'un canvi d'actitud fonamental davant la situació de dificultat. La persona ha de creure que aquest canvi pot modificar el curs de la seva vida i la de les persones que l'envolten. Això la porta a sentir un cert control intern de la situació. Encén en el seu interior el compromís efectiu per posar-se a treballar per millorar la situació. Aquest punt el considerem fonamental per no reduir la promoció de la resiliència a un entrenament en una sèrie d'habilitats. La persona pot disposar d'habilitat, però les ha de *voler* fer servir, ha de veure el sentit d'utilitzar-les. Ha de sentir-se atret per un motiu que el mogui a implicar-se en un projecte de canvi de la situació.

El professional s'ha de sentir acceptat incondicionalment, ha de trobar algun sentit a la seva vida professional actual per tal d'implicar-se en un procés de formació que resulti efectiu. Si no hi ha un canvi d'actitud previ, aquesta formació resultarà inútil. Cada situació i cada professional són un món i cal una reflexió dialògica prèvia que provoqui vinculació entre les persones per tal de descobrir un sentit al projecte de canvi.

6. **Aporta les motivacions transcendentals.** En relació al punt anterior, la logoteràpia aporta les motivacions transcendentals o transitives. Aquestes reflecteixen que la persona no es mou únicament per causes externes, sinó també, i sobretot, per motius interns que condueixen la seva acció

intencional sobre el món que l'envolta. La presència de motivacions transcendents són un indicador del canvi d'actitud que acabem de comentar. Indiquen que la persona se centra més en la resolució del problema que reclama la seva atenció que en el seu ego.

Les motivacions transcendents serveixen també per diferenciar benestar i felicitat i quin és el seu origen. El benestar es físic o psíquic. Suposa sentir-se bé quan totes les necessitats estan cobertes. Es tracta d'una sensació immediata. La felicitat en canvi, és el resultat d'una representació, d'una esperança, d'un projecte d'existència al qual està vinculat l'esforç de la persona per fer-lo realitat.

Frankl defensa que la felicitat és un epifenomen. Si es busca per si mateixa no es troba. És el resultat de l'esforç per trobar i realitzar el sentit en cada moment determinat de la vida. Per il·lustrar aquesta diferència, podem recordar la història dels picapedrers, atribuïda a Charles Péguy. En un camí trobem en primer lloc un home que està picant pedres. Fa ganyotes i sofreix. Ens explica que el seu ofici és idiota i que el treball muscular l'emmalalteix. Més enllà, un segon picapedrer sembla més plàcid. Colpeja tranquil·lament la pedra i ens diu que és un ofici a l'aire lliure i que en té prou per guanyar-se la vida. Una mica més enllà, un tercer home pica pedres en èxtasi. Està radiant i somriu. Ens explica que el fet de picar pedres ho fa molt feliç perquè sap que està construint una catedral.

Aquells que tenen una catedral al seu cap són feliços, aquells que s'acontenten amb l'immediat senten benestar i aquells que es desesperen per no tenir cap altre ofici són dissortats. Els tres estan fent el mateix, però és el sentit que li atorguen a la seva tasca el que els fa feliços o desgraciats.

- 7. Integra en la totalitat del projecte vital tant les situacions de benestar com les de dificultat.** La vinculació de la resiliència amb la voluntat de sentit ens permet abastar l'experiència vital en la seva totalitat, integrar en la mateixa tant les situacions de benestar com les de

dificultat, a vegades inevitables. La vida real integra una barreja d'elements positius i negatius, amb tots els matisos possibles. Víktor Frankl defensa que totes les situacions poden ser camins per trobar el sentit de la vida, poden ser motiu de creixement, construcció o reconstrucció. Fins i tot, la capacitat de patiment ens permet transformar la tríade tràgica (dolor, culpa, mort) en alguna cosa positiva (servei, canvi, acció responsable).

En altres paraules, la vida és única i integra les situacions tant positives, de benestar com les situacions de dificultat. Aquestes últimes no impedeixen la realització de la persona. Aquesta idea força es pot expressar mitjançant dues figures:

- L'oxímoron, figura retòrica que intenta harmonitzar dos conceptes oposats en una sola expressió (p.e. un *instant etern*). Donat que el sentit literal és absurd, cal cercar un sentit metafòric (un instant, que, degut a la intensitat de la vivència, fa perdre el sentit del temps).
- La cinta de Moebius, és una superfície amb un únic costat. Es pot resseguir un dels costats i s'arriba a l'altra banda sense haver de travessar la superfície.



Gràfic 12.- La cinta de Moebios com metàfora de la vida.

Considerem que aquesta idea de que la persona pot créixer en qualsevol de les situacions que la vida li planteja, fa veure lo inútil o inefectiu de cercar (sota la influència del missatge de l'estat del benestar) un paradís, una vida ideal, sense cap tipus de malestar. És irreal i limitant.

8. **La persona és quelcom més que la situació de dificultat.** La visió antropològica integradora de Frankl reforça i fonamenta la idea bàsica de la resiliència de no reduir la persona al problema que pugui estar patint en un moment determinat. La persona està malalta, però no és malalta. Possibilita una mirada més enllà de la seva possible classificació com un *cas problemàtic*. Afavoreix el canvi de perspectiva: veure'l com una persona amb d'altres possibilitats o potencialitats preservades (en si mateix o en el seu entorn) des d'on poder dissenyar camins de reconstrucció o nous itineraris vitals.
9. **Ajuda a identificar el nucli de la resiliència.** Al nostre entendre, la conjunció de la resiliència i la voluntat de sentit ens porta a identificar el punt clau d'un procés de superació davant la dificultat. Aquest considerem que consisteix en la capacitat per a descobrir un sentit, una coherència als esdeveniments. Això és possible gràcies a les característiques de la dimensió noètica o espiritual definida per Frankl. Considerem que aquest punt és clau per tal de dissenyar un model explicatiu de la resiliència o un mapa d'anàlisi d'una situació personal o col·lectiva des del paradigma de la resiliència. Un model que defuig de l'elaboració d'una llista de factors de protecció (sempre relativa al context, mai inacabada, no coincident amb una altra situació...). Un model que defineix el nucli de la resiliència, comú a qualsevol experiència identificada com a resilient i que a partir d'aquest nucli es van construir la resta de factors possibles, que poden canviar en funció del context i del moment vital.

Considerem que aquest nucli està format per:

- La capacitat de vinculació i
- La recerca del sentit

Aquests dos elements es troben integrats en un projecte vital o professional. Aquest és qui estableix una relació positiva entre la pròpia vida (personal/professional) i el món (organització, context social).

La voluntat de sentit és la que mou a la persona resilient a construir aquest vincle amb la vida, amb altres persones. Aporta la visió esperançadora de que és possible sortir-se'n de la situació actual de dificultat. Aquesta voluntat de supervivència, de transformació de la realitat, de compromís, de donació personal... no deixa de ser una manifestació externa de la voluntat de sentit.

A partir de l'experiència de donar, rebre i patir (individual o conjuntament) es troba el sentit a qualsevol situació vital. Aquest encontre amb el sentit és el que possibilita que apareguin en escena altres elements:

- *Canvi de mirada a la situació actual de dificultat. Aquesta possibilita la recerca pacient i intel·ligent dels elements (propis o en l'entorn) i la seva mobilització per construir un entorn millor.*
- *Recerca d'un mínim de comprensió de la situació per tal de poder controlar alguns punts essencials.*
- *Capacitat per reflexionar sobre la situació i planificar actuacions de millora.*
- *Visió de futur*
- *Sentit de l'humor*
- *Creativitat*
- *Interès en formar-se*
- *Sentiment d'equip, autoestima col·lectiva*

El que considerem important destacar és que tots aquests elements i d'altres possibles no és possible que es posin en joc si no hi ha abans una activació de la voluntat de sentit i una vinculació positiva. És un requisit previ que els aglutina i els dóna coherència.

10. **Equilibri entre control i obertura al futur.** Una altra aportació de la logoteràpia a la resiliència és la importància que dóna a l'**actuació** compromesa en el món. Actuació que es concreta en el petit detall que la persona veu en aquest moment com a dotat de sentit. Segurament no controla tot el procés resilient, les seves conseqüències finals. Potser un control excessiu sobre el procés faria perdre la sensibilitat cap a algunes possibilitats reals, però imprevisibles.

La posició correcta per conduir efectivament la vida és aconseguir un punt intermedi entre control de la situació i abandonament al curs dels esdeveniments. Es tracta de que la persona resilient no romangui inactiva, paralitzada per la por; sinó de donar la resposta que veu en el moment actual i estar atenta a l'evolució de la situació.

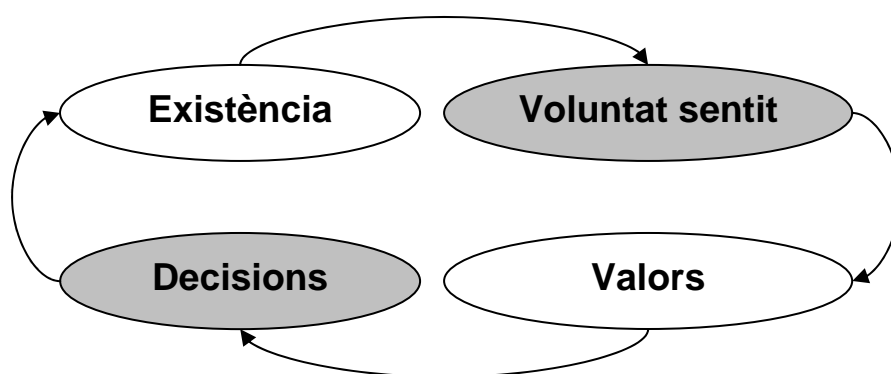
La resiliència planteja el desafiament de cedir un cert control de la situació però conservar al mateix temps la confiança (Vanistendael, 2003, p. 36). Aquesta confiança té el seu origen en la defensa radical que fa Frankl de la llibertat de la persona davant qualsevol circumstància i en la capacitat per identificar un sentit sobre el fons de la realitat actual. Sentit que està lligat a una creença en la possibilitat d'aconseguir una realitat positiva a partir de les pròpies actuacions compromeses. En el discurs final de la pel·lícula *El gran dictador* de Charles Chaplin es reflecteixen aquests dos elements: la creença en la llibertat humana ("sou homes, no màquines") i la visió confiada d'un món nou. D'aquí neixen les energies per implicar-se en la meravellosa aventura de construir un món digne.

En altres paraules, es tracta de reconèixer, al mateix temps, els límits i les possibilitats. Dins la persona resilient hi ha un discurs que podríem expressar d'aquesta manera:

*"No puc controlar tot el camí de la meua vida, no puc saber per on discorrerà; però sí que tinc lucidesa per veure fins la propera corba; després ja veuré per on continua el meu camí, trobaré noves possibilitats; estic convençut que arribaré a la fita desitjada".*



És en aquest sentit que la vida és vista des de la logoteràpia com un gerundi (“ser siendo para llegar a ser”). El cicle vital de la persona integra allò heretat, més allò adquirit i allò **decidit** (Acevedo, 2005). A més a més del bagatge inscrit a la seva naturalesa i dels aprenentatges que va incorporant, la persona va construint el seu itinerari vital a partir de les seves decisions. Aquestes són fruit de la llibertat humana que quan és rectament exercida impulsa a la naturalesa cap a la seva plenitud i l’orienta cap al sentit. Ho podem representar mitjançant el següent gràfic.



Gràfic 13.- Relació entre voluntat de sentit i les decisions de la persona.

La persona condueix la seva existència a partir de la seva capacitat per cercar el sentit. Aquest el percep quan s’orienta cap als valors. Una vegada descobert el sentit de la situació, pren decisions responsables per tal de fer-lo realitat en la seva vida. La resiliència seria precisament l’actualització de les possibilitats descobertes en la recerca i realització del sentit.

La resiliència l’ha d’inventar cada persona o organització a partir de la pròpia realitat i el seu context. Necessita la intervenció de la voluntat lliure i responsable que s’orienta cap al sentit. Obre el camí cap a la creativitat, cap a la transformació de la pròpia realitat personal i social.

Si una actuació des de l’àrea de seguretat i salut no té present aquesta orientació cap el sentit pot portar a provocar un efecte contrari al que es pretén. Les actuacions aïllades que no ajuden al professional a connectar amb el sentit i el seu projecte de vida professional tenen el perill de ser del tot inefectives. En

lloc de crear autonomia en el treballador, es crea dependència, victimització o, fins i tot regressió en el creixement personal o professional. S'anul·la la capacitat de créixer, de responsabilitzar-se de la pròpia vida, d'assumir compromisos amb la tasca que té encomanada. Aconseguir suscitar aquesta actitud responsable és la que dóna sentit a les actuacions de salut. És la que ajuda al treballador a construir una vida coherent, autèntica. En cas contrari, potser s'està potenciant una evasió de la tasca primària, una irresponsabilitat, ... que pot portar a un sentiment de fracàs de la pròpia vocació professional (malgrat externament s'hagi aconseguit situacions de benestar saludables física, psíquicament o socialment).

D'aquesta manera, les actuacions des del paradigma de la resiliència que es fonamentin en la voluntat de sentit no únicament complementa com hem afirmat el paradigma del risc sinó que fins i tot li atorga una significació diferent, la situa dins d'un marc més global de promoció del creixement personal i professional.

## **Capítol 4**

### **Estat actual de la recerca en resiliència i voluntat de sentit dins l'àmbit laboral**

## **Capítol 4.- Estat actual de la recerca en resiliència i voluntat de sentit dins l'àmbit laboral**

En aquest apartat farem una síntesi de les principals línies de treball que han intentat aplicar la resiliència i la voluntat de sentit a l'àmbit laboral. Podem avançar que la quantitat de referències trobades a partir d'aquests criteris de recerca han estat més aviat escasses. Hi ha moltes referències sobre la resiliència aplicada al desenvolupament infantil, a l'àmbit de serveis socials; però n'hi molt poques que se centrin en aplicar la resiliència al món adult i concretament a l'adult en situació laboral.

Si, a més a més, cerquem treballs que en el seu marc teòric integrin la resiliència amb les aportacions de la logoteràpia, el nombre de cites recollides encara és més baix. Això no deixa de ser un indicador de la novetat de la nostra línia de treball.

### ***4.1. Aplicacions del paradigma de la resiliència a l'àmbit laboral***

Amb la nostra recerca de referències bibliogràfiques sobre treballs que hagin aplicat la resiliència a l'àmbit laboral<sup>11</sup> hem trobat el següent:

- c) Treballs dins l'àmbit de la salut organitzativa (Klarreich, 1998) on la resiliència apareix com una característica rellevant que permet als treballadors recuperar-se i mantenir l'esforç davant els canvis. La naturalesa de la resiliència es defineix a partir de components cognitius i comportamentals que es fan servir per dissenyar programes d'entrenament en habilitats resilents que poden ser aplicades a qualsevol organització.

---

<sup>11</sup> Ha consistit en una consulta a la base de dades PsycINFO, a finals d'octubre de 2007 a partir d'un creuament de les paraules clau "resilience", "workplace", "occupational resiliency", "employee health", "organizational health".

- d) Aportacions sobre la manera de potenciar la resiliència en el lloc de treball a partir de les relacions de solidaritat entre els companys (Wilson, 2005). Aquestes relacions potencien el desenvolupament humà (trobada, reconciliació, superació personal davant la dificultat).
- e) Estudis que vinculen la resiliència amb l'anàlisi del lideratge centrat en la dimensió espiritual (Schaid, 2006). Els resultats reflecteixen un estil de lideratge entès com un servei i les implicacions per a una pràctica de lideratge educatiu.
- f) Recerques que relacionen la resiliència ocupacional amb els mecanismes d'afrontament en un context de treball de servei públic i la seva implicació en la salut dels empleats (Caverley, 2005). A més a més de confirmar els factors inclosos en una conducta resilient (autoestima alta, adaptació als canvi, optimisme, locus of control intern...) identifiquen estratègies de resolució de problemes, gestió i superació de situacions de crisi. Aquestes estan associades a un nivell alt de salut (per exemple, índex d'esgotament professional o d'absentisme baix) i un augment de la productivitat.
- g) Programes basats en el paradigma de la resiliència que tenen per objectiu assistir als treballadors en les seves respostes emocionals davant situacions laborals traumàtiques (Freeman, 2007). Els resultats emfasitzen el paper dels companys de feina en la transferència mútua d'habilitats, en la reducció del temps perdut i en la millora de la cultura organitzativa i la salut mental en el lloc de treball.

A més a més d'aquesta recerca a bases de dades electròniques, es poden esmentar els treballs de Al Siebert (Siebert, 2007). És director de *The Resiliency Center*, a Portland, Oregon. Es va dedicar a estudiar l'experiència de supervivents en diferents contextos fins arribar a identificar el que ell anomena "la personalitat del supervivent" (*The survivor personality*). S'ha dedicat durant els últims deu anys a fer servir aquests trets de la personalitat del supervivent

per fer front als reptes laborals. Defensa de que es tracta d'habilitats innates que poques persones utilitzen de la manera adequada. Descriu els diferents nivells de resistència que pot assolir una persona. Presenta habilitats per solucionar problemes relacionats amb el món laboral que inclou reptes als quals s'enfronten els treballadors dels sectors públic i privat.

L'interès per la resiliència ha anat augmentant en aquests inicis del segle XXI a partir dels atacs terroristes de l'11 de setembre de 2001. En aquest sentit, han aparegut autors com a Robert Brooks i Sam Goldstein (Brooks i Goldstein, 2004) que s'han ocupat en fer programes per desenvolupar una mentalitat resilient. Aquesta no ha de servir únicament per fer front a una tragèdia o crisi, sinó que ha de proporcionar un fonament bàsic i una fortalesa emocional per tal de resoldre el reptes de la vida diària. Aquesta mentalitat inclou suposicions al voltant de nosaltres mateixos que influeixen en el nostre comportament, en els nostres èxits i fracassos i en les relacions amb els demés. Robert Brooks i Sam Goldstein ofereixen idees i estratègies per desenvolupar les característiques d'una mentalitat resilient.

La majoria de les recerques sobre resiliència han estat centrades en població infantil i adolescent (Bonanno, 2004) i es coneix poc al voltant de com es manifesta la resiliència en l'edat adulta.

Seligman i Csikszentmihalyi (2000) vinculen la resiliència laboral als estats positius de les persones. En aquest sentit, es parla del constructe "*job engagement*" o compromís laboral com a pol oposat al concepte de "*burnout*" (Menezes de Lucena y otros, 2006). En la mateixa línia, Martin (2004/2005) o Luthans, F i d'altres (2007) relacionen la positivitat amb la potenciació de la satisfacció, motivació i productivitat laboral.

Rickwood (2004) explora la literatura sobre resiliència per tal de construir un marc teòric per consultors que han d' aconsellar a professionals que estan passant per situació d'alt risc en el seu lloc de treball. Aquest marc permet augmentar l'autoconeixement i l'autoeficàcia dels treballadors i, d'aquesta manera poden desenvolupar objectius i plans que els conduiran a una carrera professional satisfactòria.

Si bé totes aquestes aproximacions de la resiliència a l'àmbit laboral parteixen de marcs teòrics diversos i amb un grau de fonamentació conceptual desigual, un tret comú de tots els estudis és una nova mirada a les situacions de dificultat. Una mirada que no victimitza la persona que pateix una situació de dificultat. Una mirada que no visualitza les condicions de treball dificultoses com a necessàriament patològiques a partir d'una relació simplista de causa - efecte que condueix a diagnosticar i pronosticar danys futurs als professionals que les experimenten en el present. En aquest sentit, Melillo (2002, p.125) presenta el concepte de resiliència com un *dispositiu analitzador* de les institucions educatives. Un dispositiu que permet aproximar-se a l'anàlisi d'experiències educatives des d'una perspectiva nova. Aporta una nova mirada de les situacions de dificultat (alumnes poc motivats, amb un nivell molt baix, relació conflictiva entre els alumnes i amb els professors, poca implicació dels pares, entorn en conflicte...). Es tracta d'una mirada que en lloc de provocar actituds de desesperança, falsa compassió... ajuda a generar un estil de gestió que:

- ✓ Identifiqui i activi els recursos existents, en els propis professionals, en la institució, en l'entorn. En lloc de centrar-se en el problema, hi ha un interès en buscar solucions a la situació.
- ✓ Compagini de manera equilibrada l'exigència i l'afecte. Es confia que el professional disposa de capacitat per canviar, aprendre, transformar la situació inicial. Dins la persona del professional hi ha la capacitat i la voluntat de trobar un sentit a la situació. El que cal és la presència de tutors de resiliència que estimulin aquestes possibilitats i afavoreixin la seva activació.
- ✓ Estimuli el compromís i responsabilitat tant dels educadors com de la resta de la comunitat educativa (pares o cuidadors, serveis de l'entorn...)

- ✓ Tingui cura dels docents. Dissenyarà espais de trobada per mantenir el seu interès per la tasca primària i generar un clima de confiança i suport mutu.
  
- ✓ Comuniqui expectatives positives respecte a la possibilitat de canvi en els alumnes, en el professorat, en la percepció del centres des del barri... Aquestes expectatives positives es comuniquen des dels diferents nivells: des de la relació directa professor-alumne i també des de l'estructura i organització del centre. Els infants acostumats a pensar que són incapaços d'un èxit acadèmic i social troben en els docents tutors de resiliència que els revelen que tenen al seu abast una sèrie d'elements per començar a construir una sortida a la seva situació personal. Aquest model de referència els ajuda a assumir la seva pròpia responsabilitat en el seu propi progrés. Aquesta dinàmica es dona igualment entre el professorat. Un o algun d'ells es converteix en tutor de resiliència per als companys.
  
- ✓ Ajudi a crear una nova cultura institucional, una nova visió basada en la promoció de la fortalesa de tota la comunitat educativa.

#### ***4.2. Aplicacions dels principis franklians al món laboral***

En aquest apartat fem un resum de les diferents iniciatives conegudes per nosaltres que han intentat elaborar propostes més o menys directes d'apropament de la teoria frankliana al món laboral.

La recerca efectuada a bases de dades documentals ens ha reportat menys resultats encara que els obtinguts en el cas de la resiliència. Si bé els principis franklians sí que han estat aplicats al món adult, el seu context habitual d'intervenció ha estat des de la medicina, psiquiatria, ... encara no hi ha aplicacions al context laboral.

Podem fer esment a treballs com el de Clark i d'altres (1995) que defensen que la logoteràpia ofereix uns principis adients per promoure canvis dins l'àmbit



laboral i prevenir malalties socials com agressions, addiccions i depressions. Pot ser útil per reduir l'estrès dels treballadors causat per la competició i el sentit de la pèrdua de control de la situació. Podria guiar a l'empresa a identificar les oportunitats úniques per a la recerca del significat als diferents nivells de l'organització.

En la mateixa línia, Van Jaarsveld & Shantall (2005) pretenen dissenyar a Sud-àfrica un projecte basat en la logoteràpia per tal de facilitar el sentit en el lloc de treball.

A continuació, exposem les aportacions de tres autors en l'obra dels quals hem identificat una influència de les aportacions franklianes.

### **Juan Antonio Pérez López**

Va morir en 1996 d'accident. Va ser doctor en *Business Administration* per la Universitat de Harvard i professor de l'IESE, institució de la qual va ser director. La seva investigació i les seves publicacions<sup>12</sup> es van centrar en temes d'organització empresarial. En la seva obra es recull i s'integren també aspectes antropològics i ètics. Si analitzem la seva teoria de la motivació i el seu model antropològic de l'organització trobem al·lusió a la filosofia frankliana quan parla de motivacions transcendents. Aquest punt ha estat més desenvolupat per un dels seus deixebles, José Ignacio Vélaz Rivas (1996)<sup>13</sup>. Dins de l'apartat dedicat als paradigmes motivacionals emergents integra el pensament de Frankl per plantejar una motivació que traspasa el llindar del jo, de l'autorealització, per descobrir el sentit de la vida i del treball fora del propi subjecte.

---

<sup>12</sup> En la seva obra *Fundamentos de la dirección de empresas*, Rialp, 2002 es pot trobar recollida una dilatada experiència sobre els temes directius.

<sup>13</sup> En el seu llibre *Motivos y motivación en la empresa*, Vélaz exposa el model motivacional de Pérez López on explícitament presenta la teoria de Frankl com a base per un nou paradigma motivacional.

## Stephen R. Covey

Stephen R. Covey ha estat denominat el Sòcrates americà. El seu llibre més conegut *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva* ha estat traduït a més de vint-i-cinc idiomes. En aquesta obra exposa el seu lideratge centrat en principis, fruit de l'estudi sobre els líders més significatius al llarg dels darrers dos segles.

En el pròleg del llibre d'Alex Pattakos explicita la seva admiració per Frankl, del qual es considera un deixeble. Afirmar que la lectura de Frankl va reafirmar el seu codi de l'ànima que es fonamenta en:

- La nostra *capacitat d'elecció*
- La nostra *autoconsciència* i
- La *voluntat de sentit*, a la qual considera l'autèntica essència del seu codi.

Covey, en consonància amb el pensament franklià, defensa que som el producte de les nostres decisions, no de les situacions que vivim. Tenim el poder d'escollir la nostra resposta davant les nostres circumstàncies i, d'aquesta manera, modelar les nostres circumstàncies.

Les cinc columnes que sostenen el pensament de Covey són:

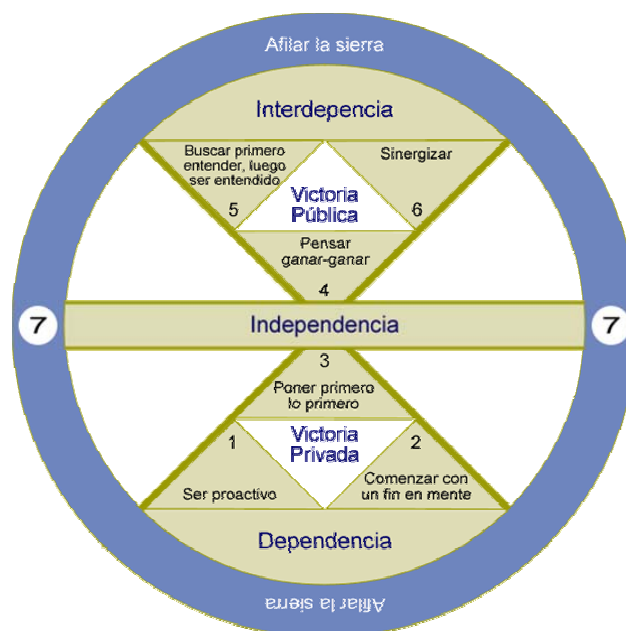
1. Els paradigmes: els models en què les persones veuen el món (el perceben, comprenen, interpreten) i determinen les seves actituds, conductes i resultats.
2. Els principis: lleis naturals en la dimensió humana que governen l'efectivitat i que no poden obviar-se.
3. Procés de dins a fora: el procés de canvi i desenvolupament personal realment efectius sempre es produeix de dins a fora. Abans de tot, han de ser assimilats internament per la persona.
4. Hàbits d'efectivitat personal i organitzativa. Són els 7 hàbits que extreu d'una anàlisi dels personatges que durant els 200 últims anys

han estat uns líders efectius. Un hàbit, per Covey és fruit de la interacció de coneixement (què fer i perquè), capacitat (com fer-ho) i desig (motivació). Encarnen principis essencials arrelats en la nostra consciència moral. La clau de l'efectivitat és aconseguir un equilibri entre la producció (els resultats desitjats produïts) i la capacitat de producció (mantenir, preservar i millorar els recursos que produeixen els resultats desitjats).

5. Nivells d'efectivitat. Covey identifica quatre nivells:

- Efectivitat personal: basada en el principi de la confiabilitat. Constitueix la relació amb un mateix.
- Efectivitat interpersonal: sustentada en el principi de confiança.
- Efectivitat gerencial: sostinguda pel principi de sentir-se responsable de fer que els altres arribin a dur a terme la seva tasca amb un clar sentit de responsabilitat i compromís
- Efectivitat organitzativa: suportada en el principi d'alineament (necessitat d'organitzar a les persones en harmonia amb les línies mestres de l'organització)

Els 7 hàbits de l'efectivitat de Covey els representa en el següent gràfic:



Gràfic 14.- Els set hàbits de Covey.

Com es pot observar al gràfic, Covey planteja que el procés de canvi va de la dependència a la interdependència passant per la independència. No es

*CAPÍTOL 4 – ESTAT ACTUAL DE LA RECERCA EN RESILIÈNCIA I  
VOLUNTAT DE SENTIT DINS L'ÀMBIT LABORALI*

pot arribar directament a la interdependència sense assolir un grau d'independència. Aquesta s'aconsegueix mitjançant els tres primers hàbits que representen la victòria privada. Els reflectim en la següent taula.

*TAULA XI.- Els hàbits de la victòria privada de Covey.*

1. Ser proactiu	Possibilitat d'assumir desafiaments des de la llibertat individual i la responsabilitat social de la persona	Molt lligat a la capacitat d'autodistanciament de Frankl i les manifestacions de llibertat i responsabilitat de la dimensió noètica o espiritual
2. Començar amb una finalitat en la ment	Es tracta de satisfer la necessitat de trobar un sentit a la pròpia existència. La visió de futur possibilita la consecució dels propis objectius.	Relacionat amb la voluntat de sentit de Frankl
3. Establir en primer lloc allò que va primer	Ser fidel seguidor dels propis valors. Tenir voluntat per subordinar els sentiments, impulsos, estats d'ànim als valors personals.	Relacionat amb la capacitat d'autodistanciament i la llibertat respecte a les disposicions interiors.

Els tres hàbits següents representen la victòria pública:

*TAULA XII.- Els hàbits de la victòria pública de Covey.*

4. Pensar en guanyar-guanyar	Representa l'hàbit del benefici mutu. Suposa aprenentatge recíproc.	Representa unes relacions humanes basades en el sentit del bé comú i l'equitat.
5. Procurar primer comprendre i després ser comprès	Describeix la comunicació efectiva per tal d'obtenir un clima social de respecte i convivència harmoniosa.	Aquest hàbit destaca la importància de l'escolta empàtica.
6. Sinèrgia	Implica la interdependència i és el producte social d'individus, equips de treball i organitzacions ben integrades, productives i creatives.	Fonamenta els resultats sinèrgics dels equips de treball (que no s'expliquen per la simple suma dels resultats dels membres)

I, finalment, el setè hàbit representa la necessitat de cuidar-se per garantir la capacitat de ser efectiu. L'anomena *esmolat la serra* en referència a la història d'aquell llenyataire que no es capaç de parar un moment per fer el manteniment de la serra i aquesta acaba sent inservible.

*TAULA XIII.- Els setè hàbit de Covey.*

7. Esmola la serra	Suposa destinar temps per recuperar energies (descans, formació, ajut solidari, meditació)	La persona requereix renovació en totes i cadascuna de les dimensions: física, mental, socio-emocional i espiritual.
--------------------	--	--

Covey estableix clarament que aquests hàbits s'han de considerar de manera integral. No es tracta d'una simple recepta. Cal incorporar-los a la pròpia personalitat per propiciar el desenvolupament de totes i cadascuna de les dimensions de la persona.

Després de quinze anys del seu primer llibre sobre els set hàbits, Covey(2005) va presentar el seu vuitè hàbit que anomena “grandesa” i defineix com “trobar una veu pròpia i inspirar als demés a que trobin la seva”. Representa l'actitud i el conjunt d'habilitats necessàries per poder buscar constantment el potencial de les persones. És el lideratge que transmet a les persones la seva vàlua i potencial tan clarament que aquestes arriben a veure-ho en elles mateixes (Covey, 2005 p.304).

### **Alex Pattakos**

Se l'anomena “Dr. Meaning” i és considerat com un pioner en pensament transformacional. Aquest autor és un dels directors de *The Innovation Group* i fundador del *Center for Personal Meaning*, amb seu a Santa Fe (Nuevo México). Va conèixer directament a Víktor Frankl i és l'autor que més directament ha treballat les implicacions de la teoria frankliana al món laboral. De fet, el propi Frankl li va recomanar un any abans de morir (1997) que el món necessitava el seu llibre *En busca del sentido*<sup>14</sup> (2005). Aquest llibre està prologat per Stephen Covey. En aquesta obra ha identificat els set principis següents que exposa en to imperatiu:

1. Faci ús de la llibertat per escollir la seva actitud. En qualsevol situació, malgrat pugui semblar més o menys desesperada, sempre té la llibertat última d'escollir la seva actitud. En aquest sentit afirma que la llibertat no és un dret, es una part constituent de la nostra naturalesa (p. 83).
2. Trobi la seva voluntat de sentit. Comprometi's amb valors i objectius significatius pels quals val la pena lluitar (p.88). D'aquest compromís

---

<sup>14</sup> El títol original en anglès és *Prisoners of Our Thoughts*, publicat en 2004 per Berrett-Koehler Publishers Inc., San Francisco.

neixen motivacions més fortes que la simple gratificació de necessitats bàsiques.

3. Detecti el sentit dels moments vitals. Únicament vostè pot respondre per la seva pròpia vida. Intenti detectar el sentit de qualsevol moment donat i assumeixi la responsabilitat de compondre el trencaclosques de la seva existència.
4. No treballi en contra de vostè mateix. Eviti obsessionar-se massa amb un resultat perquè llavors els seus esforços podrien allunyar-lo de la seva meta. Aplicació de la hiperreflexió i la intenció paradòjica.
5. Observi's des de la distància. Únicament els éssers humans tenen la capacitat de mirar-se des de la distància. Aquesta capacitat és la que ens dota de "sentit de l'humor" i d'una comprensió profunda de la situació.
6. Desplaci el seu centre d'atenció. Desviï la seva atenció de les situacions problemàtiques i construeixi mecanismes d'afrontament de l'estrès i del canvi. Centri la seva atenció en circumstàncies més agradables.
7. Vagi més enllà de vostè mateix. Manifesti el seu esperit humà en el treball orientant-se cap a alguna cosa diferent de vostè mateix. Pot fer una aportació important al món superant els seus propis límits.

En l'actualitat, està treballant una segona edició del llibre amb algun capítol nou on intenta portar els principis exposats a l'acció<sup>15</sup>.

### ***4.3.-Aportacions que integren la resiliència i la voluntat de sentit***

L'autor que ha treballat la integració de la resiliència amb la voluntat de sentit frankliana és Gerónimo Acevedo (2002, 2003). És metge i va conèixer directament a V. Frankl des de la seva època d'estudiant. Ha estat president de

---

<sup>15</sup> Podeu consultar la seva pàgina web: <http://www.seedsofmeaning.com/>

la Societat Llatinoamericana i Argentina de Logoteràpia i vicepresident de la Fundació Argentina de Logoteràpia "Viktor Frankl". Defineix la resiliència com:

*“una forma de nombrar lo personal, la creatividad, la potencia de lo espiritual en la conducta humana personal o grupal, en su impredecible devenir cuando dan como resultado conductas sanas frente a situaciones adversas (resultados inesperados de acuerdo a las predicciones basadas en riesgos)” (Acevedo, 2002 p.23).*

Destaca que és important no únicament intentar identificar la vulnerabilitat en la dimensió psicofísica, sinó també capitalitzar les forces de la persona que rauen en la seva dimensió espiritual i els auxilis de la resiliència comunitària. En aquest sentit, és fonamental l'efecte resilient de la recerca del sentit en la vida personal i social.

Acevedo estudia la malaltia de la persona des de la perspectiva frankliana. Lo humà d'emmalaltir inclou a l'ésser en el món, a l'ésser que respon. No exclou al agent físic, ni al trauma psíquic... sinó que els reconeix com a esdeveniments existencials als quals l'ésser humà ha de cerca el sentit.

Situa la vulnerabilitat en la dimensió psicofísica i la resiliència en la dimensió espiritual. Els factors externs són condicionants els quals produeixen un efecte diferencial en funció de la postura o actitud interior de la persona. Aquesta determinarà la capacitat i la naturalesa de la resposta de l'individu. Aquest no és un subjecte passiu de la seva malaltia, sinó que la recrea contínuament.

Diferencia dos paradigmes: A) el paradigma antic que parteix de la pregunta *“perquè emmalalteix l'home?”*; està centrat en la vulnerabilitat. B) el nou paradigma que es planteja *“perquè pot mantenir-se sa?”*; està centrat en la resiliència. Es pot dir que cadascun dels paradigmes estan mirant una cara oposada de la mateixa moneda.

A partir d'aquí, planteja una redefinició del concepte de salut que té present la totalitat de l'home com a realitat bio-psico-espiritual. La salut deixa de ser la simple absència de malaltia per incloure el sentit de la vida, dins un pla de vida inclòs en un projecte familiar, institucional, social. La salut està relacionada

amb la possibilitat d'escriure la pròpia història vital, d'escoltar, d'expressar-se, de sentir-se estimat i d'estimar, de transformar i transformar-se, de comprometre's, de participar, d'establir vincles afectius solidaris. Salut és dinamisme, creixement, recerca. No hi ha qualitat de vida sense sentit.

La resiliència suposa un enfocament que se centra en desenvolupar una esperança realista. Sense negar els problemes, centra l'atenció en les forces i el potencial humà. Potencial que es pot desenvolupar i que resta amagat a una mirada superficial i pessimista sobre la persona humana.

La resiliència, com la logoteràpia, convida a afrontar la situació, acceptar-la, respondre amb actuacions concretes. En la resposta es manifesta el creixement i la llibertat de l'ésser humà. La logoteràpia aporta a la resiliència un marc ètic i afavoreix que la persona descobreixi els valors existents en una situació vital determinada. Això li dóna sentit i facilita el descobriment d'una missió.



#### **4.4.-Aportacions que integren la resiliència i la voluntat de sentit a l'àmbit laboral**

En aquest últim apartat de la nostra recerca bibliogràfica sintetitzem les poques aportacions que hem trobat referents a treballs que han intentat aplicar els dos conceptes claus de la nostra investigació (resiliència i voluntat de sentit) a l'àmbit laboral<sup>16</sup>. Únicament hem trobat dues referències amb aquests criteris.

El primer treball és el de F. Humberger (1995) qui proposa que la logoteràpia no és únicament una disciplina útil per tractar les neurosis noógenes, sinó que també és una disciplina pels empresaris del segle XXI que necessiten visió, risc i resiliència per competir. La logoteràpia, mitjançant l'èmfasi en la voluntat, la consciència i la dimensió espiritual possibilita la formació de líders íntegres.

El segon treball que hem trobat és el de Van Dyke & Elias (2007) on fan una revisió de la literatura que investiga el paper de certes qualitats personals en la promoció de la resiliència en els joves. Se centren en la influència de valors com el perdó, la propòsit o intenció (*purpose*) i la religiositat. Afirmen que es tracta d'una línia de recerca interessant, particularment perquè hi troben molta relació d'aquests constructes amb la salut mental i el benestar. Fan una definició operacional dels tres constructes i proposen per futures recerques.

Podem observar que aquestes dues referències únicament fan al·lusió molt indirecta als dos conceptes fonamentals del nostre treball i s'allunyen dels objectius que ens hem plantejat. Per tant, podem concloure que ens estem introduint en una línia de treball de la qual encara no hi ha documentació científica. Possiblement hi ha pràctiques professionals que encara no han quedat reflectides en produccions escrites.

---

<sup>16</sup> Ha consistit en una consulta a la base de dades PsycINFO, a finals d'octubre de 2007 a partir d'un creuament de les paraules clau "resilience", "will of meaning", "workplace"

**Capítol 5**  
**Conclusions del marc teòric.**  
**Cap a un model de promoció de la salut laboral**  
**en els docents des del paradigma de la resiliència.**

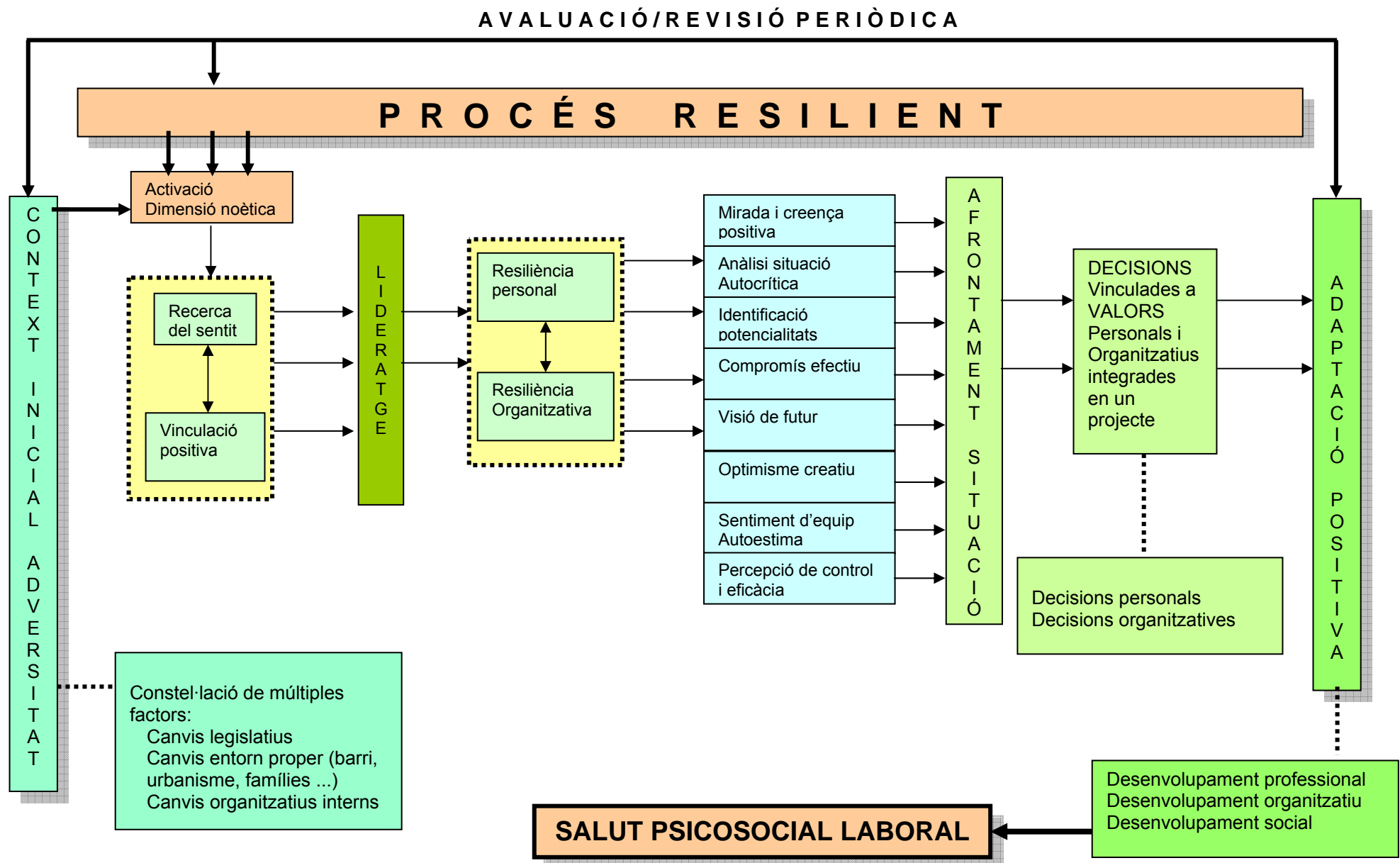
## **Capítol 5.- Conclusions del marc teòric. Cap a un model de promoció de la salut laboral en els docents des del paradigma de la resiliència.**

En els capítols anteriors hem analitzat els conceptes de a) salut, salut laboral i la seva promoció, b) la resiliència personal i organitzativa i c) la voluntat de sentir i les seves aportacions a les nocions de salut i resiliència.

En aquest apartat farem una integració de totes les reflexions anteriors per tal d'elaborar una proposta de model conceptual del procés resilient. Constitueix la part central de la nostra aportació. Serà precisament el marc de referència per a la descripció i anàlisi de l'evolució seguida per una institució real que ha hagut de fer front a un context d'adversitat. D'aquesta manera, tindrem una primera aproximació a la seva utilitat per comprendre la dinàmica resilient a la pràctica.

En aquest sentit, ens alineem dins la interrelació dialèctica del “conèixer” i l’“actuar” defensada per Michel Polany (1966). Aquest autor critica el positivisme radical des de la seva teoria del coneixement personal. Distingeix entre el coneixement explícit (format en paraules, diagrames o fórmules matemàtiques) i el coneixement tàcit (implícit en la mateixa acció). El coneixement explícit permet la reflexió sobre la realitat i es constitueix en *un instrument* per ampliar la nostra capacitat d'actuar eficaçment sobre aquella. Ara bé, el propi acte de comprendre aquesta informació explícita, la reorganització del nostre coneixement des d'un nou punt de vista, suposa una *activitat* del subjecte que està guiada pel coneixement tàcit. Mitjançant aquest l'home aprofundeix i amplia el seu coneixement sobre la realitat i provoca la renovació i superació de l'estructura articulada del coneixement explícit.

El que pretenem amb la presentació del nostre model, és simplement una primera aproximació que haurà de ser completada, refutada, aprofundida i matisada per altres recerques.



Gràfic 15.- Model conceptual del procés resilient.

En primer lloc, una mirada global del gràfic permet apreciar que el nostre model parteix d'una diferenciació de tres moments principals: context inicial d'adversitat, procés resilient i adaptació positiva. Defugim de la noció de resiliència entesa com un estat o com una característica intrínseca i invariable dels professionals o equips. Més aviat considerem que ningú té una resiliència absoluta. La naturalesa concreta de la resiliència en un moment determinat ve influïda pel context particular i dels trets dels professionals implicats.

En conseqüència, situem la resiliència connectada a la vida, amb situacions vitals d'un professional o un equip educatiu que poden a primera vista ser desestabilitzadores, però que també poden activar recursos o possibilitats existents en l'individu, el grup o el context. Aquest procés l'entendem com una interacció entre la persona i el seu context immediat. La resiliència no és fruit únicament d'atributs personals d'un professional ni sorgeix solsament per la influència de factors externs al professional. Considerem que intervenen els dos aspectes, malgrat sigui difícil esbrinar el percentatge d'influència de cadascun.

1) El **context inicial d'adversitat** pot adoptar una naturalesa formada per la constel·lació de múltiples factors. En el cas d'una situació educativa, poden confluïr, a tall d'exemple i sense ànim de ser exhaustius:

- Canvis legislatius que provoquen la introducció d'elements nous en l'estructuració del sistema educatiu, en els continguts, en la metodologia, en l'avaluació dels processos d'ensenyament-aprenentatge... Novetats que suposaran elaborar el dol de situacions passades.
- Entorn proper al centre degradat degut a problemes de tipus urbanístic, d'afluència incontrolada d'immigrants al barri, els fills dels quals han de ser escolaritzats en el centre. Aquest fet provoca una percepció negativa del centre i una davallada en la demanda de matrícula.
- Canvis organitzatius interns deguts a influències dels altres canvis o a dinàmiques internes de la institució: supressió o augment de línies,

reassignació de funcions sobtades, modificacions que poden no anar acompanyades d'una explicació clara dels motius, conflictes amb alumnes, amb famílies ...

Davant un context inicial d'adversitat, les expectatives previstes de l'evolució del centre són una davallada de matrícula que pot fer pensar fins i tot en un tancament de línies o desaparició d'alguns dels estudis, una desmotivació del professorat que portarà a un funcionament anòmal del centre, escapisme (poca implicació en els problemes globals del centre, no identificació amb la institució, demandes de trasllat a un altre centre...), conflictes amb l'alumnat i famílies...

Tot aquest context representa una amenaça, una font de riscos per als professionals. Sembla una situació irreversible. Ja no és possible tornar a la situació anterior a la crisi. S'ha d'acceptar el moment actual, enfrontar-s'hi, créixer cap a una situació nova desconeguda. Caldrà reflexionar-hi i activar estratègies d'adaptació positives.

2) A partir d'aquest context inicial d'adversitat, el nostre model defensa que el procés resiliència comença amb **l'activació de la dimensió noètica o espiritual**. La persona o equip resiliència busca un sentit a la situació a la qual es troba enfrontat. Aquesta constitueix el terreny específic, l'ecologia des d'on construir una nova situació. No accepta l'"*escapisme*" que porti a desentendre's de la realitat actual, refugiar-se en una situació personal còmoda, instal·lar-se en la queixa o en una enyorança d'altres situacions passades. Un professional o un equip resiliència fa l'esforç d'analitzar la realitat actual, prendre consciència de les condicions de la situació laboral. Però no se sent determinat per aquestes condicions. És fort per tolerar les tensions de la situació actual i les orienta cap al sentit. Estem fent referència a la característica més revolucionària de la teoria apreciativa (Varona, 2002) que considera a la persona i l'organització com un misteri, com un miracle. Aquesta actitud condiona la manera de relacionar-se amb el context de dificultat, influeix en la manera d'entendre'l. En lloc de veure un problema a resoldre, es desperta el desig de crear i descobrir noves possibilitats que poden enriquir la pròpia existència i atorgar-li sentit.

D'acord amb la teoria frankliana, aquesta tensió orientada cap al sentit no és per si mateixa dolenta per a la salut. Més aviat hem de considerar com saludable una certa dosis de tensió provocada per l'exigència i l'apel·lació del professional o equip pel sentit. Frankl afirma taxativament que és una part constitutiva del ser home i que, per això mateix, és també una condició inalienable de la salut de l'ànima (Frankl, 2002, p.111). Allò realment important no és la naturalesa concreta del context dificultós, sinó l'actitud amb la qual el professional o equip se situa davant aquest esdeveniment.

3) El professional o l'equip resilient sap gestionar aquesta *noodinàmica*, aquesta tibantor entre el *ser* i *l'haver de ser*, entre la situació actual i un altra situació possible i desitjable. **La recerca del sentit** orienta la recerca i percepció d'aquesta situació possible plena de sentit (*l'haver de ser* franklià). Marca el camí a seguir per tal de fer realitat el sentit. Orienta i impel·leix al professional a cercar i fer aflorar el sentit de la situació real. Aquest sentit no el trobarà en si mateix, sinó en l'entorn, en el món. Implica, doncs, un descentrament de si mateix, un anar més enllà del propis interessos. Tal com hem exposat<sup>17</sup>, Frankl ens descriu tres camins per trobar el sentit: els valors de creació (donar), els valors d'experiència o vivència (rebre) i els valors d'actitud (patir). Quan un professional o equip és capaç d'aportar generositat, integritat, amabilitat, comprensió, respecte, disculpa o perdó està més preparat per copsar el sentit de la situació que té davant. Se sent alliberat del propis pensaments i s'obre al sentit (Pattakos, 2005, p186).

Es tracta, per tant, d'ampliar la mirada sobre la situació i poder copsar el sentit sobre el fons de la realitat actual. Apareix la visió d'un futur possible que marca una fita a assolir, un camí de transformació. Es tracta, en definitiva, de resituar els problemes en el seu context (de barri, social, econòmic, polític) i en el cicle de la vida (institucional, professional, individual) per tal de trobar el seu sentit. La situació de dificultat estimula el descobriment d'un sentit que és capacitat d'autotransformació, de creixement, de desenvolupament.

---

<sup>17</sup> Veure apartat 3.3.La voluntat de sentit com a manifestació de la dimensió noètica o espiritual.

Des de la seva llibertat, la persona o l'equip pot decidir correspondre o no a l'exigència del sentit. Aquesta opció pel sentit la considerem un indicador de salut mental.

4) L'orientació al sentit es veu influïda per la **vinculació positiva** entre els professionals de l'equip. I, a la inversa, la capacitat dels professionals per crear relacions positives entre ells, per establir processos comunicacionals sincers és un motor molt potent per descobrir el sentit (Ramon-Cortés, 2007). Les investigacions sobre resiliència han demostrat que la vinculació positiva té un pes fonamental en l'activació del procés resilient en les primeres etapes de la vida. Considerem que, en el cas de persones adultes, la vinculació positiva es veu influïda també per la recerca del sentit. Aquesta vinculació positiva està basada en una relació de confiança mútua. Confiança que és fonamental per tal d'afrontar conjuntament la situació adversa. Aquesta relació de confiança és la que permet mobilitzar els recursos de les persones, provocar sinèrgies positives entre els membres de l'equip, alliberar la creativitat de propostes originals... Si no hi ha confiança, es perd massa temps i esforç intentant preveure com els altres ens van a perjudicar i calculant la resposta per evitar-ho. Com a conseqüència, la recerca del sentit a la feina es deteriora i el motor que fabrica el sentit s'atura.

La relació de confiança implica un canvi de mirada respecte a si mateix i als companys. Suposa una mirada positiva que substitueix els pronòstics pessimistes i els judicis negatius per una esperança realista. Aquesta esperança inclou saber identificar al mateix temps les possibilitats i les limitacions. Prendre consciència de les pròpies possibilitats facilita l'autonomia individual o d'equip i aquesta fa possible la participació en actuacions compromeses per canviar la situació de dificultat. Però també és necessari un reconeixement de la pròpia vulnerabilitat a nivell individual o d'equip. Aquest reconeixement ajuda a acceptar l'ajut dels companys i et dóna permís per ajudar a un altre. És convidar l'altre a entrar en la nostra vida i acceptar la seva invitació a entrar en la seva. Si no s'assumeix la pròpia feblesa, errada o



dificultat, és difícil crear vinculació i funcionar com equip<sup>18</sup>. El reconeixement mutu de la vulnerabilitat entre dos professionals, el respecte mutu d'aquesta vulnerabilitat i la consciència mútua d'aquest respecte fa néixer sentiments humans molt profunds: acceptació incondicional, ajut recíproc, interdependència, solidaritat... Estem d'acord amb Vaninstendael (1997) que aquests sentiments són més fàcils de reconèixer en relacions informals com la família o entre amics que en les relacions laborals. Ara bé, defensem que també hi són presents en un procés resiliènt d'un equip de treball, quan les relacions laborals superen les prescripcions degudes a les normes legals o els procediments formalment establerts.

Com a fruit de la recerca del sentit i de la vinculació positiva s'activa el procés resiliènt. La resiliència suposa prendre consciència de que ja no es pot enyorar el passat. Cal tirar cap endavant amb les forces, el potencial i les oportunitats que el professional o l'equip té al seu abast.

5) Ara bé, el nostre model dóna una gran importància al **lideratge**. Ja hem fet esment a la rellevància de l'estil directiu en la construcció d'una organització saludable<sup>19</sup>. Intentarem aquí reflectir la seva importància en el desenvolupament de la resiliència dins l'àmbit laboral. Hem d'esbrinar quines característiques ha de tenir el lideratge per tal d'aglutinar, cohesionar i potenciar la participació dels professionals. Cal un lideratge basat en valors com la confiança, la participació, el compromís, la creativitat, la integritat, l'equilibri entre el coratge i el respecte als col·laboradors. Però, a més a més d'aspirar a valors, assumim l'essència de la direcció per hàbits i, per tant, cal també que el líder assumeixi en la seva pràctica conductes positives, hàbits virtuoses. Aquests són els que generaran una emulació, un respecte cap els seus col·laboradors i farà que aquests l'investeixin d'autoritat. El líder, la direcció del centre s'ha de preocupar en exposar amb claredat el rumb de la institució, ha d'acceptar propostes de millora provinent dels companys, ha de reconèixer l'esforç de cada professional, ha de saber distribuir els encàrrecs en

---

<sup>18</sup> En el col·lectiu docent està bastant arrelat no reconèixer les pròpies dificultats. Això aïlla i crea arrogància que condueix a una situació de risc: "si no t'obres no se't pot ajudar".

<sup>19</sup> Veure l'apartat 1.2.1.2.- Organització que aprèn, estil de direcció i salut organitzativa.

funció de les aptituds de cada col·laborador. Aquest lideratge transforma els professionals que hi estan implicats i la seva relació. La filosofia del “jo” o del “vosaltres” deixa pas a la filosofia del “nosaltres”.

El tipus de lideratge al que fem referència és proper al lideratge transformacional (Leithwood, 2004) que s'exerceix mitjançant significats (visió, cultura, compromís, etc.) d'una manera compartida amb la resta de membres de l'organització. Aporta una visió de futur possible que orienta les respostes compromeses de l'equip. Un líder amb les característiques esmentades serà un *tutor de resiliència* pels companys. Un professional que es capaç de copsar el sentit de la situació i es compromet amb els seus col·legues amb una vinculació positiva trenca cicles per establir nous cicles i energies positives. Es converteix en *figura de transició*<sup>20</sup>, persona capaç de canviar pautes de conducta culturals i actituds del passat.

En el gràfic del nostre model el terme lideratge fa referència tant al lideratge personal com al lideratge organitzatiu. Amb el primer volem expressar les decisions que el docent resilient pren respecte a la seva vida personal i professional. Amb el segon fem al·lusió al lideratge carismàtic, visionari, transformatiu, flexible, inclusiu, comunitari i democràtic. El lideratge personal és el fonament del lideratge organitzatiu.

6) Visió i compromís són la base pel creixement de la **resiliència, tant personal com organitzativa**. Tal com hem exposat<sup>21</sup>, considerem que aquests dos tipus de resiliència s'influeixen mútuament. Mounier, a partir del seu concepte d'esdeveniment, ens dóna peu a considerar aquesta mútua influència. De la mateixa manera que una persona pot superar i ressorgir d'una adversitat, una organització també pot ser capaç d'identificar els recursos i les capacitats que té al seu abast per afrontar un context d'adversitat col·lectiva. Aquest context pot mobilitzar la solidaritat davant les dificultats i provocar un inici de renovació i transformació organitzativa.

---

<sup>20</sup> Veure Covey, en el pròleg de Pattakos, A. (2005): *En busca del sentido*. Barcelona: Paidós.

<sup>21</sup> Veure l'apartat 2.2. Una visió integradora de la resiliència.

Passem a considerar cadascun dels elements de la resiliència que ha recollit la literatura sobre el tema. El nostre model els situa com a fruit de l'activació de la recerca del sentit i la vinculació positiva. No són causa de la resiliència, però són elements que si s'actualitzen, si es van treballant, fan créixer la competència resilient dels professionals i de les organitzacions. A més a més, es potencien mútuament un a l'altre. La llista d'aquests elements no és tancada. Algun dels que exposem poden no aparèixer en l'anàlisi d'una situació on hi ha hagut un procés resilient, mentre que poden aflorar d'altres manifestacions no explicitades en el nostre model.

7) La **mirada i creença positiva** suposa un canvi de perspectiva en el moment de fixar-se en la realitat. El professional o equip resilient, en lloc de sentir-se aclaparat per l'adversitat i quedar ancorat en un immobilisme apàtic, creu que el context de dificultat amaga una possibilitat de creixement. Té la convicció profunda que hi ha alguna cosa positiva a la qual pot recórrer per donar coherència i orientació a un canvi de la situació. Aquesta creença és el sentit que hem comentat més amunt. En el seu interior pensa: "*Alguna cosa aprendré*". Visualitza la realitat actual com un repte que l'empeny a créixer. Té la creença ferma que se'n podrà sortir exitosament. Aquesta mirada i creença positiva fa referència, no únicament a la situació general, sinó a les persones implicades d'una o altra manera. El professional o equip resilient les accepta com a persones, malgrat les seves actuacions estiguin influïent en el manteniment de la situació de dificultat actual. Trenca prejudicis o estereotips que impedeixen identificar les qualitats positives amagades. Les accepta com són, les respecta. Pensa que poden canviar la seva actitud si se'ls planteja un motiu basat en el sentit dins d'un diàleg afable, confiat i prudent.

8) La capacitat de dur a terme una **anàlisi de la situació i fer una autocrítica** implica una obertura a les dades que la realitat ens ofereix, plantejar-se preguntes davant aquesta realitat i cercar respostes honestes. Un professional o un equip resilient no nega la realitat, no té por de conèixer dades objectives de la realitat. Tampoc es queixa de la situació ni perd el temps cercant culpables. Més aviat aguditza la seva capacitat de comprensió de la realitat i és

capaç d'identificar el que Covey anomena el seu *cercle d'influència* (Covey, 2005, p. 96), és a dir, el que inclou les coses sobre les quals pot fer alguna cosa perquè estan al seu abast. No se centra en el *cercle de preocupació*, que aglutina les coses sobre les quals no té cap tipus de control real. Reconeix la seva part de responsabilitat pel que fa a les primeres, sobre les quals té un control directe. Assumeix les coses que pot canviar. Inicia actuacions proactives en aquests àmbits i, d'aquesta manera, augmenta el seu cercle d'influència i és capaç de capgirar les circumstàncies inicials.

9) Un professional o equip resilient també es capaç d'**identificar les potencialitats positives** existents en ell mateix. Es tracta de reconèixer que el professional o l'equip no es redueix als problemes o febleses. No es queda en detectar o diagnosticar els problemes, sinó que reconeix els elements, els recursos que té al seu abast per reconstruir la situació. La naturalesa d'aquests recursos pot ser diferent segons el context i els professionals involucrats, però lo important és identificar-los i activar-los. Resulta difícil si es tracta de potencial amagat. Potser al principi es podrà veure únicament una part d'aquest potencial. Es tracta de creure en ell, exercitar-lo i fer que aflori. Per exemple, un equip pot veure que un professional pot fer-se càrrec d'una tasca determinada i, malgrat no ho ha fet mai, encarregar-li, donar-li confiança i anar-lo acompanyant.

10) Un altra manifestació resilient és el **compromís efectiu** amb el procés de canvi. Assumeix el deure d'iniciar el procés de canvi amb els recursos del cercle d'influència. No es conforma amb el descobriment del sentit i contemplar-lo passivament. No descansa fins fer-lo operatiu, reflectir-lo en accions concretes. El professional o equip resilient està implicat activament en diverses iniciatives que el vinculen amb l'entorn.

11) La resiliència també incorpora una **visió de futur**, una perspectiva que ofereix el marc de referència al que es desitja arribar. Suposa una reconstrucció mental de la situació actual. Parteix d'aquesta, però visualitza un nou estat possible cap el qual alinear tots els recursos disponibles. És la base per entreveure camins constructius que permetin conviure amb els problemes i

poder anar superant-los progressivament. No hi ha res més destructiu per un professional o equip que no tenir l'esperança d'un futur possible, cap el qual cal anar caminant. És una visió que suscita esperança, confiança, voluntat.

12) Un element molt important del procés resiliènt és l'**optimisme creatiu**. L'humor vinculat a la resiliència no és un mecanisme d'escapada de la realitat. Més aviat suposa assumir aquesta realitat però transformant-la mitjançant un canvi de perspectiva. Mitjançant l'humor el professional o l'equip es distancia del problema: la seva identitat no es redueix al problema, dificultat o feblesa. Denota una actitud fundamentalment positiva davant la vida. Hi ha un vincle profund entre el descobriment del sentit de la situació i l'humor: d'una banda, la recerca del sentit constitueix una base de confiança fonamental en la vida i d'altra banda, l'humor ajuda a orientar-se respecte al sentit; sobretot, quan aquest sembla trontollar. L'humor recorda el vessant positiu de la vida. Ajuda a conviure amb les dificultats, amb les pròpies febleses i les integra en el marc més ampli de l'existència. Facilita veure la realitat amb una lògica nova que obre la mirada cap aspectes nous de la situació. En aquest sentit, potencia la creativitat. En el cas d'un equip de treball resiliènt, podem parlar d'humor o optimisme col·lectiu que ajuda a acceptar la situació adversa, prendre certa distància del problema, promoure un pensament divergent i augmentar la capacitat per trobar respostes originals i innovadores.

13) El procés resiliènt dins un ambient laboral es manifesta en un **sentiment d'equip i d'autoestima col·lectiva**. Apareix un sentit de comunitat. Hi ha un orgull de pertànyer a l'equip de treball, una comunió amb els valors organitzatius. És una característica que fàcilment és visible per les persones externes de l'organització. Hi ha un interès en compartir els èxits i les dificultats. Es gaudeix pel fet de sentir-se acompanyat i acompanyant als altres. Aquesta autoestima col·lectiva defineix una identitat de l'equip que el fa fort davant els canvis. Ajuda a identificar els seus punts forts diferencials respecte als centres del voltant i permet teixir una xarxa de relacions amb l'entorn harmònica. Respecta la resta de centres i es fa respectar. És un respecte basat en una honestat col·lectiva, en una transparència en la gestió, en un compartir els èxits i un oferir ajut a la resta d'institucions de l'entorn. Gaudeix posant a l'abast

dels altres els avenços aconseguits. Projecta amb il·lusió la seva identitat cap a l'entorn.

14) El procés resiliènt també es manifesta en una **percepció de control i eficàcia**. És a dir, hi ha una avaluació positiva dels resultats o de les realitzacions professionals pròpies o de l'equip de treball. El professional sent que la seva competència augmenta i es percep cada vegada més eficaç i útil per als alumnes i la resta de l'equip. Es dona un sentiment de satisfacció i de felicitat degut al propi rendiment laboral, sentiment que tendeix a estendre's a l'àmbit de la vida privada. Tot això és fruit dels beneficis del treball en equip basat en la confiança ja que es dona una percepció més ajustada de les pròpies possibilitats i limitacions, un sentir-se ajudat i valorat pels companys, un interès en desenvolupar les pròpies possibilitats per tal de col·laborar en el projecte comú, un disseny i avaluació conjunta de les estratègies d'afrontament dels problemes.

15) A partir de tots els elements esmentats fins ara, el professional o l'equip resiliènt és capaç d'afrontar la situació problemàtica mitjançant la **presa de decisions vinculades a valors personals i organitzatius integrades en projectes**. No podríem parlar de procés resiliènt si no s'arriba a dur a terme actuacions efectives de transformació pròpia i de l'entorn. Les persones i les organitzacions es construeixen a partir de les decisions que prenen en els diferents moments de la vida. Decisions que poden consistir a canviar una actitud, dur a terme una actuació molt concreta i senzilla o actuacions de més entitat i durada. Com no es tracta de sobreviure a qualsevol preu, aquestes actuacions hauran d'estar presidides o guiades per valors com el respecte, l'empatia, el realisme, l'anticipació, la responsabilitat... Aquesta ètica vinculada a la resiliència és molt important per evitar desviacions o deformacions. És una ètica que expressa la llibertat del professional o equip. Manifesta la pròpia dignitat al mateix temps que respecta, preserva i reconeix la dignitat dels altres. Una ètica que reflecteix la recerca de la realització d'un ideal de vida personal o comunitari. Una ètica que estructura la confiança i crea comunitat entre les persones i institucions implicades. A més a més, aquestes decisions personals

o organitzatives presidides per valors s'integren en projectes. No són decisions referents a conductes aïllades. Són actuacions coordinades cap a la recerca del sentit i la visió de futur construïda prèviament. Són projectes que permeten recórrer el primer tram del canvi i estan oberts a la seva pròpia evolució.

El projecte orientat al sentit estableix una relació positiva entre la pròpia vida del professional i la seva organització, i entre aquesta i el seu context social. La voluntat de sentit és la que impulsa al professional o a l'organització a construir aquest vincle amb la situació vital i a integrar-se en actuacions compromeses conjuntament amb la resta de professionals implicats amb l'esperança de transformar la realitat actual.

La presa de decisions integrades en projectes vinculats a valors manifesta un control intern de la situació. No es tracta de decisions imposades des de fora. El professional o l'equip no es mouen per una pressió externa. Més aviat es tracta d'una resolució lliure de la persona o equip d'assumir la responsabilitat de transformar i millorar la situació. No es tracta d'una decisió que controla completament el resultat de l'acció, sinó que és sensible a l'evolució de la situació i va adaptant consegüentment la seva resposta.

Les decisions poden ser de tipus personal o de tipus organitzatiu. Entre les primeres podem incloure, a tall d'exemple:

- Assumir amb generositat alguna responsabilitat nova per millorar la situació.
- Aportar qualitats i competències personals a l'exercici professional.
- Formar-se en un àmbit nou.
- Anar més enllà d'allò estrictament obligat per la normativa laboral per tal de comprometre's amb un treball de qualitat.
- Renunciar a (o retardar) d'altres interessos personals o professionals per comprometre's en el projecte amb sentit que la situació actual demana
- ...

Entre les decisions organitzatives podem fer esment de les següents:

- Impulsar la reflexió conjunta per tal d'elaborar els documents programàtics del centre que responguin a la missió social de la institució.
- Facilitar la màxima participació i consens de la comunitat educativa en les decisions organitzatives.
- Donar suport als professionals de la institució en els moments de dificultat.
- Impulsar un treball professional cada vegada més excel·lent per tal de donar millor servei.
- Promoure respostes proactives i obertes a l'entorn.

16) A la part dreta del nostre model situem l'**adaptació positiva**. Un procés resiliènt activat per la recerca del sentit integra un referent ètic que orienta el professional o la institució a obrir-se cap al seu entorn. La voluntat de sentit condueix a trobar la pròpia realització o desenvolupament cercant el creixement i transformació de les persones amb les quals interacciona.

El professional o centre que ha afrontat un context de dificultat mitjançant l'activació d'un procés resiliènt proactiu, no retorna simplement a la situació inicial. A més a més, aquest retorn és impossible perquè aquella situació ja no existeix. S'ha anat teixint amb els diferents esdeveniments, amb les decisions personal o organitzatives efectuades. Tenim una nova realitat que contradueix el pronòstic negatiu o les expectatives poc favorables que hi havia a partir del context advers inicial. Hi ha hagut una adaptació positiva que en el nostre model descrivim com un desenvolupament que ha tingut lloc a tres nivells:

a) A nivell de *desenvolupament professional*: un sentiment de satisfacció laboral, de plenitud personal, de millora de competències professionals, de reconeixements de millora d'alguns aspectes del propi caràcter, de més capacitat per afrontar nous reptes...

b) A nivell de *desenvolupament organitzatiu*: integració dels diferents col·lectius dins d'un projecte compartit, millora dels sistemes de gestió així com de la identitat i autoestima institucional, augment de la qualitat de servei, millora de la imatge del centre davant l'entorn proper



c) A nivell de *desenvolupament social*: augment del reconeixement social del centre i de la seva responsabilitat social amb la participació de la institució en projectes de millora de l'entorn socioeducatiu.

El model suggereix que un dels fruits de la implementació d'un procés resiliènt és la **promoció de la salut psicosocial laboral**. Hem definit la salut com una manera de viure solidària<sup>22</sup>. La implicació positiva en la missió social del centre aportarà sentit a la pràctica professional i el fruit serà la salut. És a dir la salut és la conseqüència de la recerca del sentit i la implicació activa en elaborar decisions responsables sobre si mateix i l'entorn laboral. El model dóna importància al fet que la salut no es pot promocionar o potenciar sense la participació del professional o l'equip. La salut comporta o integra una tensió positiva per transformar-se i transformar l'entorn laboral. No es tracta únicament d'aconseguir un cert benestar suprimint la tensió que provoca la situació. Es tracta d'aprofitar aquesta tensió per provocar un canvi personal i de l'entorn. Participar en aquest canvi o sentir-se partícip d'aquesta evolució provoca satisfacció personal, felicitat. L'afrontament de la situació mitjançant un procés resiliènt ha portat a identificar i activar possibilitats noves. Per aquest motiu, la promoció de la salut laboral està lligada al desenvolupament personal, professional i organitzatiu.

El model es fonamenta en una creença ferma en la capacitat de resposta activa, proactiva, conscient i responsable del professional i de l'equip davant un context determinat que comporta dificultats més o menys importants. Aquestes condicionen, però no determinen la seva actuació.

Finalment, amb la **revisió i avaluació periòdica**, que reflectim a la part superior del gràfic, volem posar l'èmfasi en el fet que el procés resiliènt no és mai definitiu, sinó que cal una actitud de "vigilància de la salut". Cal una atenció sistemàtica a l'evolució de la situació per tal de continuar responent d'una manera responsable als requeriments del context. La resiliència mai és un procés acabat. És inherent al cicle vital. Cal actualitzar-la contínuament. Això implica una avaluació que parteixi d'una reflexió transparent sobre la realitat de

---

<sup>22</sup> Veure el capítol 1 del nostre treball.

la vida professional pròpia i/o compartida per tal de introduir-hi els canvis necessaris i no perdre l'orientació cap al sentit. Per tal de mantenir aquesta actitud "vigilant", considerem important conservar activada la dimensió noètica o espiritual. Caldrà mantenir els sistemes que es considerin oportuns per procedir a aquesta reflexió conjunta de supervisió tranquil·la de la pràctica professional en un ambient de confiança.

## **PLANTEJAMENT METODOLÒGIC**

## Capítol 6.- Plantejament de la recerca

En aquest apartat exposarem la perspectiva epistemològica adoptada en la nostra recerca

### **6.1. Nivell de teorització, perspectiva epistemològica i professional**

#### **6.1.1. Nivell teòric en la nostra recerca**

Goetz i LeCompte (1988) diferencien quatre nivells de teorització en les ciències:

- a) Les grans teories o paradigmes teòrics que estan constituïts per conceptes i proposicions, fortament interrelacionats, que descriuen, prediuen o expliquen, exhaustiva i no probabilísticament, grans categories de fenòmens més habituals en les ciències físico-naturals. D'aquesta manera, Newton i Einstein van explicar relacions entre matèria, energia i moviment i Darwin i Mendel el desenvolupament dels essers vius.
- b) A un nivell similar, existeixen perspectives teòriques o models teòrics, com el conductisme i el funcionalisme, però amb una capacitat predictiva de caràcter més probabilístic.  
Encara que molts models teòrics formen part de grans teories preferim distingir quatre nivells teòrics jerarquitzats per a facilitar la comprensió. No obstant això, en realitat, els nivells no són sempre mútuament excloents, ja que moltes teories podrien incloure's en més d'un nivell i altres en interseccions (Figura 1).
- c) En Ciències Socials, en Ciències de l'Educació o en Psicologia l'activitat humana i professional és extremadament complexa per a reduir-la sempre a lleis universals. Per això, amb un abast més limitat, i en molts casos, amb una capacitat predictiva de caràcter probabilístic, es construeixen teories formals i de rang intermedi,

com l'aprenentatge social, els processos de desenvolupament o socialització.

- d) Finalment, existeixen sistemes conceptuals que relacionen característiques de grups humans, en llocs, entorns i temps molt específics i contextualitzats, com poden ser **les teories substantives** sobre delinqüència juvenil i ensenyament i aprenentatge en l'aula.

Taula XIV.- Nivells teòrics

Nivell de teoria	Característiques	Predicció	Aplicació	Exemples
<b>Gran teoria</b>	Conceptes relacionats que descriuen, prediuen o expliquen grans categories de fenòmens	Lleis universals. No probabilístiques	Ciències físico naturals	Matèria, energia i moviment (Newton y Einstein). Canvi i desenvolupament essers vius (Darwin i Mendel).
<b>Model teòric o perspectiva teòrica</b>	Conceptes relacionats Tipologies	Probabilística	Ciències socials	Conductisme; Funcionalisme;
<b>Formal i rang intermedi</b>	Conceptes relacionats Tipologies. Abast menor	Probabilística	Ciències socials	Aprenentatge social; Desenvolupament nen i adults; Socialització
<b>Teoria substantiva</b>	<b>Conceptes relacionats</b> <b>Tipologies.</b> <b>Aplicables a grups, contextos i temps concrets</b>	<b>Impredictible.</b> <b>Complexitat.</b> <b>Contextual</b>	<b>Ciències socials</b>	<b>Delinqüència juvenil;</b> <b>Ensenyament aprenentatge a l'aula;</b>

El nivell teòric de la nostra recerca el situem dins de les teories substantives. Intentarem construir coneixement aplicable a un context específic, dins d'unes coordenades espacials i temporals determinades.

Per tal de respondre a les necessitats de l'objectiu de la nostra recerca d'explorar i descriure el procés de canvi institucional d'un centre molt determinat i sobre un tema com la resiliència que no s'ha treballat encara molt des de la perspectiva del món laboral, tenim la pretensió d'arribar a conclusions més pròpies d'una teoria substantiva.

No pretenem introduir un canvi institucional, sinó descriure el canvi que ja s'ha produït en un context institucional seleccionat. Per aquest motiu és pertinent un plantejament més proper a teories substantives i a la comprensió i descripció de processos educatius en el propi context cultural d'una institució concreta. En aquest sentit, la investigació que plantejem no s'orienta a la *contrastació / generació* de models teòrics o perspectives teòriques, ni de teories formals i de rang intermedi, sinó més aviat de teories substantives. Per això, fragmentar el procés de canvi en variables i explorar relacions generalitzables entre aquestes variables no constitueix necessàriament l'estratègia més aconsellable ni prioritària. No obstant això, la informació i valoracions aportades per les persones implicades poden ser d'utilitat per orientar posteriors *decisiones de millora*, per consolidar fortaleces i disminuir les febleses, oferir propostes optimitzadores.... De la mateixa manera, les aportacions d'aquesta recerca poden ser un referent per iniciar processos d'innovació i canvi en centres de característiques similars.

### **6.1.2 Perspectiva epistemològica adoptada**

Amb la finalitat d'explorar millor el fenomen / procés de la resiliència... convé concebre l'educació com a realitat sociocultural, de naturalesa complexa, singular i socialment construïda. Per això, els paradigmes o perspectives de tipus interpretatiu, ofereixen un enfocament més coherent perquè conceben l'educació com acció intencionada, global i contextualitzada, regida per regles personals i socials i no tant per lleis científiques.

Tenint en compte les necessitats existents en el context professional explorat, els objectius esmentats i la naturalesa i característiques de l'àmbit investigat

(resiliència i promoció de la salut laboral...) emfatitzarem metodologies més basades en la perspectiva humanístico-interpretativa, naturalista, fenomenològica o qualitativa, perquè permeten comprendre millor la conducta humana resilient en l'àmbit laboral des dels significats i intencions dels subjectes que intervenen en l'escenari educatiu. Des d'aquesta perspectiva, el propòsit de la nostra investigació és interpretar i comprendre els fenòmens educatius resilientes més que aportar explicacions de tipus causal.

En el nostre cas, la perspectiva empírico-analítica, d'orientació positivista i quantitativa, és menys idònia. En contrapartida, la perspectiva interpretativa (McMillan i Schumacher, 2005, 47), ofereix un marc adequat per a donar continuïtat a la nostra tesi mitjançant futures investigacions que tractin d'optimitzar la dinàmica institucional des del paradigma de la resiliència.

### **6.1.3. Una mirada des de la pràctica professional**

En aquest apartat visualitzarem la nostra recerca des de la pràctica professional i els possibles paradigmes que poden estar a la base d'una acció professional.

Entenem que la pràctica professional no és una mera aplicació d'una teoria de validesa universal a un context determinat. Més aviat implica el coneixement de les condicions reals en què es produeix aquesta pràctica. També suposa l'aprenentatge específic de la mateixa realitat en què es té l'experiència. Implica, per tant, vivència, adequació a les característiques de la realitat, reflexió, inventiva. El professional ha de dur a terme una utilització creativa dels seus sabers previs.

#### **6.1.3.1- Paradigma de la racionalitat tècnica i paradigma reflexiu-crític**

Podem distingir dos paradigmes que serveixen de referència per construir les perspectives professionals.

- A) El **paradigma de la racionalitat tècnica** (Gimeno Sacristán, 1982; Sáez, 1997) que parteix del supòsit que el professional fa servir sabers aplicables molt concrets, mesurables i aplicables de manera quasi mecànica per tal de resoldre el problemes específics als quals es troba enfrontat. Hi ha una desvinculació de comprensió de la realitat, del context on té lloc la pràctica professional. Pressuposa una separació radical entre teoria i pràctica, entre disseny i aplicació, entre reflexió i acció. Es dona una circulació vertical i unilateral del coneixement.
- B) El **paradigma crític-reflexiu** suposa una alternativa a l'anterior. Es basa en la participació activa i crítica del professional. Aquesta característica fonamental ha estat recollida sota la idea de reflexió (Schön, 1992), investigació (Carr-Kemmis, 1988; Elliot, 1994) o dimensió crítica (Gimeno Sacristán, 1982; Sáez, 1997). Considerem que aquests enfocaments són complementaris i podem parlar de **professional reflexiu** de manera genèrica, de manera que inclou la dimensió investigadora i crítica.

Aquest paradigma parteix de la idea de complexitat i dinamisme i obertura de les realitats educatives. El professional ha d'analitzar i comprendre el seu context abans de dissenyar les seves actuacions. Aquests dissenys han de ser molt contextualitzats, no es possible una aplicació automàtica d'estratègies tancades que s'han elaborat al marge de la realitat on es treballa.

Es defensa la idea de que la professió és quelcom dinàmic i canviant amb la finalitat d'adequar-se al context d'intervenció. Requereix un alt grau de reflexió i creativitat perquè ja no es poden reproduir receptes tancades.

La teoria i la pràctica es posen en relació. Una correcta intervenció exigeix del professional una base diversa de coneixement teòric (pedagogia, didàctica, sociologia, psicologia, gestió, ètica...). Unes li serviran per donar sentit i orientació a l'acció mentre d'altres l'ajudaran a dur a terme un bon disseny tècnic.



Aquí es defensa un espai de llibertat en el professional per prendre les decisions més adients a la seva situació, als subjectes de la intervenció, a la comunitat on aquesta es desenvolupa.

L'organització de l'anàlisi de la realitat com del coneixement s'organitza a l'entorn de la idea d'investigació-acció, és a dir, de la reflexió i l'acció de caràcter circular a partir de la interacció amb la realitat. L'acció s'ha de recolzar en una reflexió encaminada a entendre el context de la praxi. La distinció tradicional entre persones que es dediquen a la teoria i les que es dediquen a la pràctica perd el seu sentit per convertir-se en un marc ric de col·laboració i construcció conjunta, en què els rols es desdibuixen davant d'una tasca comuna com és l'estudi d'un aspecte concret de la realitat.

La metodologia d'actuació es basa en l'espiral autoreflexiva on el coneixement es retroalimenta de la reflexió de la pròpia actuació.

*Taula XV.- Els quatre elements de l'espiral autoreflexiva*

<b>Els quatre elements de l'espiral autoreflexiva</b>			
1) Planificació les actuacions a realitzar	2) Actuació sobre la realitat	3) Observació dels efectes produïts	4) Anàlisi i presa de decisions per reorientar el procés

La pràctica professional adopta un caràcter dinàmic, canviant i progressiu. Es constitueix en un sistema obert, contextualitzat, adhoc per a col·lectius definits. Es parla de projectes no generalitzables a qualsevol situació, tot i que les línies generals puguin tenir una certa possibilitat de ser generalitzades.

### 6.1.3.2.- Professionalitat restringida i professionalitat ampliada

Els dos paradigmes que acabem d'exposar (racionalitat tècnica i reflexiu-crític) ens porten a definir dues maneres d'entendre la professió: la professionalitat ampliada i la professionalitat restringida (Hoyle, 1974, citat per Imbernon,1994,p.30).

La **professionalitat restringida** es basa en el paradigma de la racionalitat tècnica i contempla la tasca de manera limitada a l'acció per a la qual un professional ha estat format, un marc tecnocràtic de competències tancades, que s'apliquen en un context molt delimitat (l'aula, el grup educatiu...) i que estan clarament dirigides a l'acció resolutiva immediata, no tant a la reflexió.

La **professionalitat ampliada** es basa en el paradigma reflexiu-crític i concep la tasca de manera equilibrada entre l'ús immediat de competències concretes en un marc molt delimitat i la reflexió sobre els problemes que cal abordar, la funció social que s'assumeix en l'exercici professional dins d'una actitud predisposada i oberta a la construcció de coneixement i de transformació social.

Podem sintetitzar gràficament el que acabem d'exposar de la següent manera:

*TAULA XVI.- Professionalitat restringida i professionalitat ampliada.*

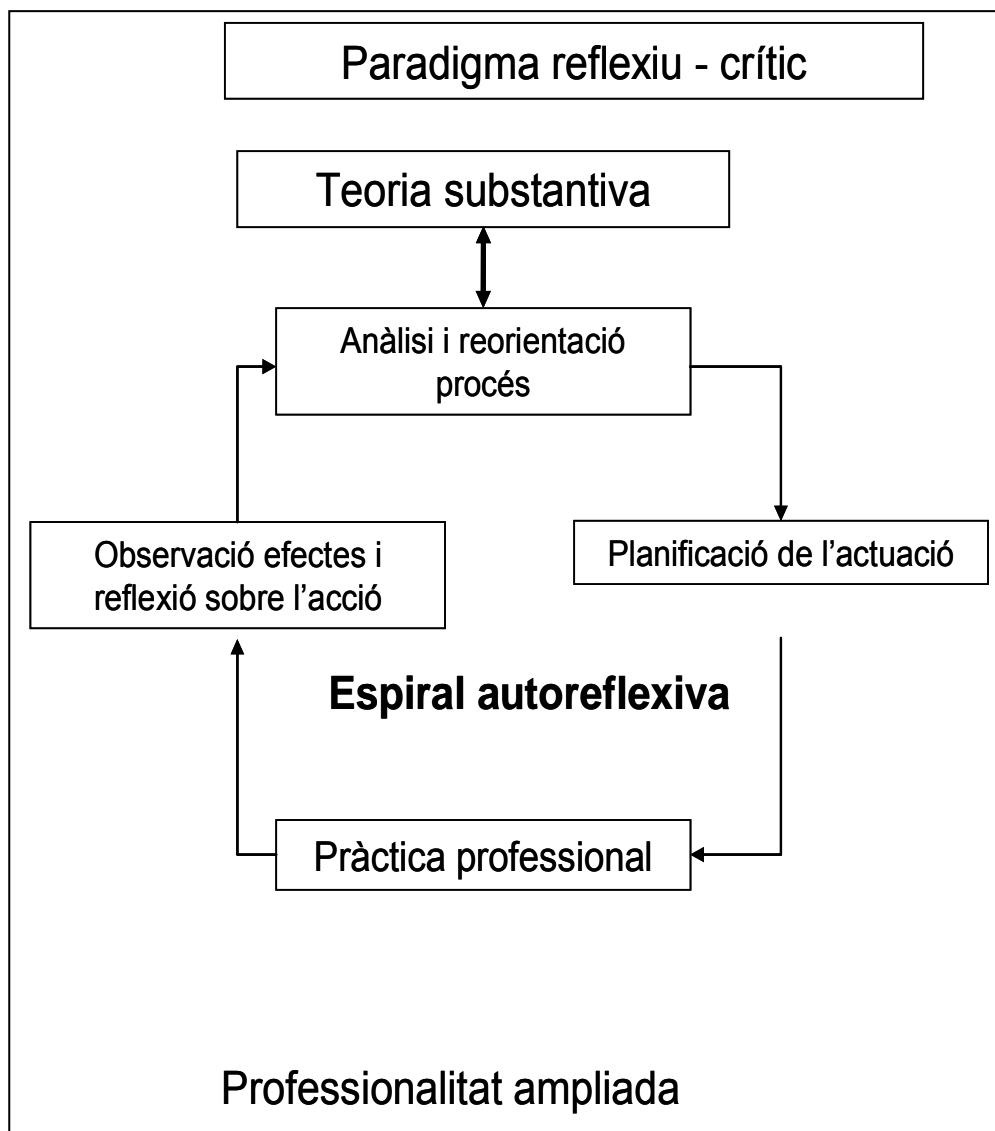
<b>Professionalitat restringida</b>	<b>Professionalitat ampliada</b>
Destreses professionals derivades d'experiències	Destreses derivades d'una reflexió entre experiència i teoria
Perspectiva limitada a allò que és immediat en el temps	Perspectiva que conté un ampli context social de l'educació
Esdeveniments i experiències del context educatiu percebuts aïlladament	Esdeveniments i experiències del context d'intervenció percebuts en relació amb la política i les metes que s'hagin marcat
Metodologia fonamental introspectiva	Metodologia fonamental cooperativa
Valoració de l'autonomia professional	Valoració de la col·laboració professional
Limitada participació en activitats professionals no relacionades exclusivament amb la pràctica professional	Alta participació en activitats professionals addicionals a les seves intervencions en el context de treball
Lectura poc freqüent de literatura professional	Lectura regular de literatura professional
Participació en tasques limitades de formació en cursos pràctics	Participació considerable en tasques de formació que inclouen cursos teòrics
Acció vista com una activitat intuïtiva	Acció vista com una activitat racional

Tal com hem exposat a l'inici d'aquest apartat, defensem la professionalitat ampliada. Propugnem un tipus de professional immers en la complexitat del seu context de treball, amb una voluntat transformadora de les causes que generen desigualtats socials i que atorga al subjecte de l'acció educativa el paper d'agent de canvi.

Considerem que la defensa d'aquesta professionalitat ampliada, és coherent amb les opcions fetes en la recerca relatives a una elaboració teòrica propera a una teoria substantiva i a la elecció d'un paradigma interpretatiu, naturalista. Amb el nostre treball no aspirem a crear coneixement concret, aplicable a qualsevol realitat educativa, sinó que més aviat volem arribar a unes conclusions que, elaborades a partir de l'anàlisi d'un context molt concret, puguin servir de referent per a la reflexió a d'altres professionals o centres de característiques similars. Han de ser aquests últims qui, a partir de la seva acció reflexiva, no mecànica, siguin capaços de trobar la solució més adient als problemes als quals es troben enfrontats. Podran fer servir com a base per a la reflexió els resultats als que puguem arribar amb la nostra investigació, però els hauran de contextualitzar a la seva realitat concreta. Deixarem per a més endavant, quan es pugui disposar de resultats d'experiències diverses de resiliència en diferents centres, la possibilitat de poder dur a terme una elaboració teòrica més formalitzada.

El enfocament tradicional de la pràctica professional restringida considera que les *perspectives teòriques o models teòrics i les teories formals i de rang intermedi*, són guia i suport de la pràctica. Es a dir, la pràctica es concep com a producte final d'aquests nivells teòrics.

Però el professional reflexiu i crític necessita i demana un *coneixement contextualitzat i validat en la pràctica*, més lligat a *teories substantives*. D'aquesta manera, es planteja una estratègia global de teorització que implica un diàleg entre teoria i pràctica i una reformulació contínua d'ambdós. Aquest procés de teorització, on teoria i pràctica estan contextualitzades i en continua retroalimentació, és el fonament de la pràctica professional creativa, innovadora, crítica i transformadora de la realitat.



Gràfic 16.- Procés de teorització des de la pràctica reflexiva

El professional que desenvolupa la seva pràctica sota un paradigma reflexiu i crític i una visió ampliada de la seva professionalitat qüestiona la seva actuació. Dins les seves possibilitats, innova, renova, posa a prova les seves creences, problematitza el que fa amb la finalitat de millorar la seva pràctica professional. Reflexiona sobre la seva actuació, de vegades utilitza l'ajut extern, recull evidències, les analitza, planteja hipòtesis accions o plans de millora. Redacta informes oberts a crítiques, incorpora les reflexions de manera sistemàtica, busca el perfeccionament contrastant hipòtesi en el seu àmbit d'actuació i a nivell institucional. Les qüestions d'investigació sorgeixen de l'experiència quotidiana, de les discrepàncies entre el que es pretén i el que ocorre en la

realitat. El procés de qüestionament és altament reflexiu, immediat, i referit a persones i a contextos institucionals.

La complexitat de la pràctica professional fa necessari que el professional assumeixi el paper d'investigador reflexiu, que estigui atent a les contingències del context; que es qüestionï les situacions problemàtiques de la pràctica; que doni resposta a les necessitats de les persones i tracti de buscar nous enfocaments i estratègies.

## **6.2. Metodologia, mètode i tècniques de la investigació**

D'acord amb el que hem exposat fins ara, l'interès per analitzar una situació molt concreta i sobre un camp d'investigació emergent ens porta a que la decisió més coherent a nivell metodològic és l'adopció d'un paradigma interpretatiu i la utilització d'una **metodologia qualitativa**. En aquest sentit, hem adoptat una perspectiva humanístico-interpretativa (qualitativa, d'orientació etnogràfica, naturalista) que estudia la realitat d'un centre educatiu en la seva globalitat, sense fragmentar-la ni aïllar-la del seu context que li dóna sentit.

Des d'aquesta perspectiva es relativitzen alguns criteris científics de validesa, fiabilitat i objectivitat, al menys tal com s'entenen des d'una perspectiva més estrictament quantitativa, i s'hauran d'adoptar altres processos basats en la triangulació i la contrastació intersubjectiva. Modalitats com la investigació de caire etnogràfic i l'estudi de cas (qualitatiu) formen part d'una família de mètodes que tenen en comú la seva orientació a descriure i interpretar la realitat socioeducativa i són una alternativa a l'enfocament positivista que s'orienta més específicament a explicar i descobrir les regularitats dels fenòmens.

### 6.2.1. Mètode i disseny

La metodologia que hem fet servir té certa afinitat amb la etnografia. La investigació etnogràfica es defineix com una descripció o reconstrucció analítica d'escenaris naturals, mitjançant la descripció i observació en el propi context en què es produeixen els fets. Intenta descriure els contextos educatius des del punt de vista dels qui hi estan implicats. Com estudi de casos qualitatiu té, entre d'altres, les característiques següents:

- a) El seu caràcter holista: descriu els fenòmens de manera global en el seus contextos naturals, acceptant l'escenari complex, amb tots els seus elements.
- b) La seva condició naturalista: estudia les persones en el seu hàbitat natural
- c) Utilitza la via inductiva: arriba a les generalitzacions, conceptes o hipòtesis a partir de les dades. L'estudi detallat d'aquestes permet clarificar relacions, descobrir processos crítics subjacents i identificar fenòmens comuns a partir de la triangulació de les dades.
- d) Les dades apareixen contextualitzades, se situen dins d'una perspectiva més àmplia.
- e) La recerca resta oberta a la seva pròpia evolució.
- f) Una elaboració dels resultats de la recerca en forma descriptiva.

Hem considerat que la comprensió del fenomen de la resiliència en l'àmbit laboral requereix l'estudi dels significats i intencions de les accions humanes des de la perspectiva dels propis agents educatius implicats.

El nostre estudi de cas ha consistit en analitzar un centre amb la profunditat de la que hem estat capaços. És el disseny de recerca més apropiat per a la finalitat que ens proposem. La seva força radica en que permet identificar processos que poden romandre amagats en un estudi de mostres o en un estudi que abasti més centres. En aquests últims supòsits, part de l'energia de l'investigador es destina a descobrir semblances i diferències.

En definitiva, es pot afirmar que el nostre treball és un estudi de cas que pretén descriure i interpretar el procés específic dut a terme per una institució que ha estat capaç de superar una situació de dificultat i que n'ha sortit enfortida.

Ens hem centrat en un únic cas perquè ens permet:

1. Descriure una situació única, en el sentit de molt específica. Considerem que la comprensió de les experiències de resiliència implica conèixer les característiques particulars dels protagonistes i del seu context.
2. Generar hipòtesi a contrastar posteriorment amb d'altres estudis posteriors.
3. Adquirir coneixements aprofundits d'uns factors i processos específics que són a la base de la resiliència en l'àmbit laboral.
4. Aporta informació que pugui ser completada amb els resultats d'altres investigacions futures efectuades des d'una metodologia estrictament quantitativa.

No pretenem, doncs, arribar a conclusions generalitzables als diferents centres educatius. Aquesta és la crítica que es fa generalment a la metodologia de l'estudi de casos. En el nostre cas, el problema no és tant si es poden generalitzar o no els resultats, sinó descriure com és manifesta el procés resilient en un centre en la pràctica per tal d'arribar a extreure'n conclusions que indueixin a d'altres centres a adoptar processos de canvi amb la mateixa finalitat però adaptats al seu context. És a dir, l'objectiu del treball és arribar a generalitzar la pràctica més que la teoria. Es podrà arribar a la generalització teòrica quan puguem disposar de més estudis sobre experiències de centre resilient. En aquests moments, encara no tenim al nostre abast estudis de poblacions de centres amb aquestes característiques de les quals extreure mostres representatives generalitzables.

En definitiva, hem optat per un estudi de casos qualitatiu d'orientació etnogràfica. Hem descrit la dinàmica d'un institut d'educació secundària, de les percepcions, actituds i valors que inspiren les decisions dels professionals i de l'organització globalment considerada, les interaccions que es donen entre les persones del centre i amb la resta d'instàncies de l'entorn amb les quals interactuen.

A la següent taula situem el mètode etnogràfic entre la resta de mètodes de caire més empírico-analític (experimental, quasi-experimental, ex post facto) o sociocrític (investigació-acció).

*Taula XVII.- Classificació dels mètodes i tècniques d'investigació segons paradigmes, objectius i context*

<b>Paradigmes</b>	<b>Objectius</b>	<b>Context</b>	<b>Mètodes</b>	<b>Tècniques</b>
Empírico-analític	Relacionar variables, predir, contrastar models teòrics...	Verificació, Justificació	Experimental, Quasi-experimental, Ex-post-facto	Quantitatives
Constructivista	Comprendre, generar	Descobriments	Etnogràfic	Qualitatives
Sociocrític	Transformar, canviar...	Aplicació	Investigació acció	Qualitatives
Qualsevol de les anteriors	Valorar, prendre decisions	Aplicació	Investigació avaluativa	Quantitatives Qualitatives

Amb el disseny de la nostra recerca pretenem descriure o reconstruir un període concret de la vida d'un centre educatiu considerat com un escenari natural intacte.

A continuació, presentem una taula que estableix una correspondència entre el tipus de paradigma, el problema plantejat per la recerca, el mètode d'investigació i les tècniques de recollida de dades. Hem destacat en color verd les opcions preses per nosaltres.



Taula XVIII. Correspondència entre paradigma, problema, objectiu, mètode d'investigació i tècniques de recollida de dades (Adaptat de Marshall, C. & Rossman, G. (1989, 78)

Paradigma	Problema	Objectiu	Mètode Investigació	Recollida de dades
<b>Empíric</b> <b>Analític</b> <b>Positivista</b> <b>Quantitatiu</b>	Relació entre variables. Relació de causalitat. Què passarà? Quin nivell s'assolirà? Qui es veurà afectat? En quin sentit?	<b>Verificar/justificar:</b> Descriure, predir, contrastar models teòrics. Explicar	Experimental Quasi-experimental Expost-facto Enquesta	Tests; Qüestionaris; Enquestes; Observació sistemàtica
<b>Interpretatiu</b> <b>Naturalista</b> <b>Constructivista</b> <b>Fenomenològic</b> <b>Qualitatiu</b>	Com s'activa el procés resilient? Quines estratègies resilents es fan servir? Quina interacció hi ha entre la resiliència personal i l'organitzativa? Quin tipus de relació hi ha entre els elements del procés resilient? Com potenciar o estimular el procés resilient? Es dona una promoció de la salut laboral?	Descriure el procés d'adaptació positiva viscut pel centre a partir d'un context inicial de dificultat. Identificar i analitzar els factors o estratègies resilents. Comprendre la interacció entre els factors resilents. Descriure els elements que faciliten el procés resilient. Especificar possibles relacions amb la promoció de la salut laboral Identificar variables importants per a generar hipòtesis a contrastar en noves investigacions.	Estudi de casos Etnografia Investigació fenomenològica	Entrevista en profunditat; Documentació diversa del centre (estratègica, de gestió, estadístiques...)
<b>Sociocrític</b> <b>Canvi</b> <b>Praxeològic</b>	Com optimitzar? Quins canvis? Com transformar la realitat, les estructures, les creences, la praxis educativa?	<b>Transformar:</b> conscienciar, emancipar, perfeccionar, optimitzar, innovar	Investigació-acció Investigació-cooperativa	Observació participant; Entrevista en profunditat; Documents oficials i personals
<b>Qualsevol dels anteriors</b>	Es eficaç el programa? Quin programa és més eficaç? es realitza l'aplicació del programa segons el pla previst?	<b>Valorar:</b> judicar la planificació, l'aplicació d'un programa i els seus efectes	Investigació avaluativa	Qualsevol de les tècniques esmentades

Rincón y otros (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson (Pág.: 41)

D'aquesta manera, amb la finalitat d'aconseguir els objectius plantejats a la Introducció d'aquest treball i apuntats a la taula intentarem reconstruir la realitat

del centre durant un període determinat de la seva història a partir d'una metodologia qualitativa interpretativa, naturalista que integra elements de diferents mètodes. Podem dir que fonamentalment hem fet servir el mètode d'estudi de casos; però la nostra recerca participa també de característiques del mètode etnogràfic i de la investigació fenomenològica. Pretenem descriure una realitat natural a partir del relat dels esdeveniments i experiències o vivències viscudes pels protagonistes del canvi. Les tècniques de recollida de dades utilitzades han consistit en entrevistes en profunditat i anàlisi de documentació diversa de la institució. En conseqüència, haurem de:

- Explorar les percepcions, vivències, significats i intencions de les actuacions dels professionals durant el procés de canvi, és a dir, la perspectiva dels agents implicats.
- Descriure l'entorn sociocultural del centre i el tipus de relacions que estableix amb les instàncies externes.
- Mostrar com les diverses parts de la comunitat contribueixen a crear una nova cultura organitzativa promotora de la salut laboral.

Podem caracteritzar la nostra recerca amb els següents trets típics de la investigació d'orientació etnogràfica i de l'estudi de casos d'orientació qualitativa:

- A. *Holística i naturalista*. Descriu la globalitat del grup social, grup professional, aula, institució, etc... en profunditat i en el seu context o hàbitat natural, sense fragmentar en variables. L'investigador observa, escolta, parla, sense interferir ni distorsionar el context estudiat.
- B. *Contextualitzada*. Les dades apareixen contextualitzades, se situen dins d'una perspectiva més ampla.
- C. *Fenomenològica o "èmica"*. S'orienta a la recerca dels significats que les persones i grups atorguen a les seves experiències educatives com a participants en les institucions.

- D. *Inductiva*. Les categories, explicacions i interpretacions s’elaboren a partir de les dades i no de teories prèvies. L’investigador es recolza en evidències per tal de generar concepcions i teories, i en l’empatia i habilitat de l’investigador per explorar la cultura estudiada.
- E. *Ideogràfica*. Se centra en característiques específiques i úniques de persones i situacions més que en arribar a relacions generalitzables entre variables.
- F. *Cíclica en espiral*. La investigació no segueix un procés lineal, tendeix a seguir un model cíclic, en forma d’espiral.

El plantejament combina estudi de casos qualitatiu i investigació etnogràfica, d’acord amb un disseny TIPUS 2 (Figura X).

Taula XIX. Tipus de disseny en l’estudi de casos

	Disseny de cas únic	Disseny de casos múltiples
Holístic (Unitat de anàlisi única)	TIPUS 1	TIPUS 3
“Embedded” <sup>23</sup> (Unitats d’anàlisi múltiple)	<b>TIPUS 2</b>	TIPUS 4

(Extret de YIN, R.K. (1989, p.46)

Hem optat per un disseny de cas únic a partir de les següents consideracions:

1) Cas crític que permet contrastar una teoria substantiva sobre la superació d’un context de dificultat professional i institucional. La teoria substantiva inclou proposicions aplicables en determinades circumstàncies especificades. Per contrastar aquesta teoria substantiva tenim accessibilitat a un únic centre que reuneix condicions per a contrastar la teoria esmentada.

<sup>23</sup> El terme “embedded” el podem traduir per *encastat*, *incrustat*. Vindria a significar que intenta integrar informació contextualitzada provinent de diferents unitats d’anàlisi.

2) Cas de “bona pràctica” poc habitual (o, al menys poc estudiat o conegut en el món científic) l’exploració, documentació i anàlisi del qual resulta molt valuosa. La superació d’una crisi institucional en el centre objecte del nostre treball representa una situació única, representativa, exemplificadora d’un procés de resiliència.

Ens inclinem per estudiar un cas únic de manera que, a partir de la descripció de les relacions entre les unitats d’anàlisi puguem copsar un nou horitzó de reflexió en l’àmbit de la salut laboral.

S’exploren unitats d’anàlisi múltiples. Per exemple, s’analitzen les percepcions dels principals professionals implicats en el procés de canvi als quals hem tingut al nostre abast (professors, equip directiu, representant de pares, representant de centre de recursos pedagògics...). S’examinen diferents documents elaborats en el centre objecte d’estudi amb la finalitat d’identificar indicadors de les dimensions del model teòric que acabem d’esmentar. La informació recollida de les diferents unitats d’anàlisi s’examinen per tal d’evidenciar o no la presència de les diferents dimensions explicitades en el model de promoció de la salut laboral en els docents des del paradigma de la resiliència, presentat en el capítol 5 del nostre treball com a síntesi del marc teòric i aportació personal.

### **6.2.2. Tècniques de recollida i anàlisi de dades**

Les tècniques de recollida de dades utilitzades es poden veure a l’Annex I. Els criteris de selecció de les tècniques de recollida de dades han estat els següents:

- 1) Objectius de la investigació: descriure i comprendre el procés resilient, analitzar els factors implicats.
- 2) Objectiu de l’investigador: descriure i interpretar les vivències dels professionals durant un període determinat de la història del centre.
- 3) Qui sol·licita i aporta dades: l’investigador explicita la seva perspectiva i els participants aporten la seva visió a partir de la seva narració i dels documents elaborats.

- 4) Grau d'implicació de l'investigador: Mínima.
- 5) Finalitat del registre de les dades: Conservar allò significatiu. Preservar amb tot detall la informació.

Com a fruit de les anteriors consideracions, hem fet servir les tècniques de recollida de dades que consideràvem més pertinents i plausibles d'utilització en el nostre cas. Tècniques que ens fossin útils per abordar la comprensió dels significats i intencions de les accions humanes que estan a la base de l'actuació de les persones implicades en un procés resiliènt dins un àmbit laboral. Les tècniques seleccionades han estat:

- L'entrevista semiestructurada. Hem entrevistat a diferents professionals (interns i externs al centre) que han viscut de prop el procés de canvi institucional.
- L'anàlisi de documents. Hem tingut accés a documentació diversa amb informació rellevant sobre el procés resiliènt. en format paper i en format digital inclosos a la intranet del centre a la qual la direcció ens ha facilitat l'accés generosament. La documentació fa referència a continguts com la història del centre, actes consell escolar, pla estratègic, projecte educatiu de centre, projectes específics com "El barri educa", el manual de gestió de la qualitat, el projecte de direcció, estadístiques d'absentisme, la programació general de l'Institut 2005-2006, enquestes de satisfacció del professorat.

### **Característiques de l'entrevista utilitzada**

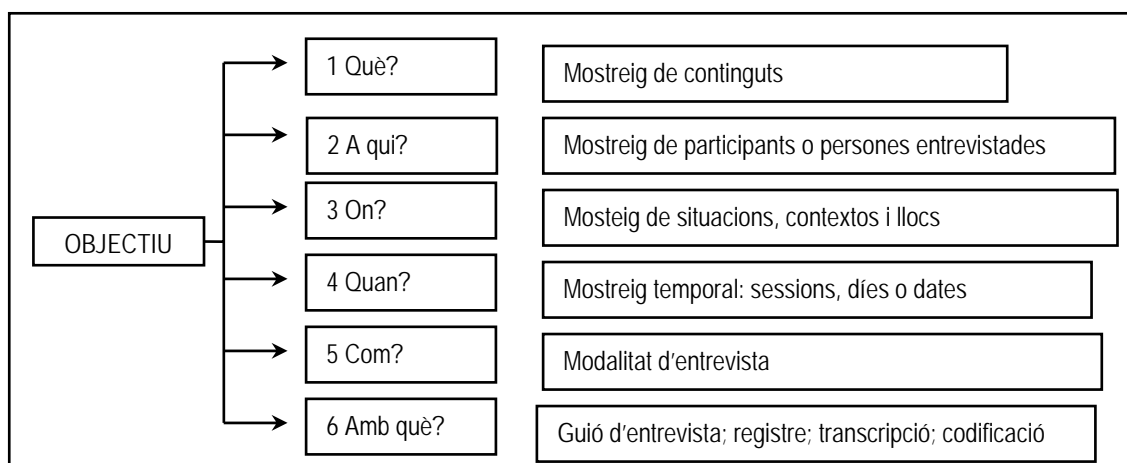
L'ús de la tècnica d'entrevista com eina de la investigació qualitativa es caracteritza per ser una conversa intencional que permet recollir informació sobre aconteixements i aspectes personals d'experts en la matèria que d'una altra manera seria molt difícil de recollir. En aquest sentit, Del Rincón i d'altres

(1995, p. 307) afirmen que l'entrevista ens dóna la possibilitat de recollir informació sobre esdeveniments i aspectes subjectius de la persona: creences i actituds, opcions, valors o coneixements que d'una altra manera no estarien a l'abast de l'investigador.

Per la seva banda, Delgado y Gutiérrez (1999, p. 225-226) sostenen que l'entrevista és un procés comunicatiu mitjançant el qual l'investigador extrau una informació d'una persona que fa referència a les representacions relacionades amb les experiències viscudes pel entrevistat. A més a més, aquests autors comenten que una de les característiques més rellevants de la tècnica de l'entrevista és la *subjectivitat* de la pròpia informació, de manera que, malgrat aquesta és la seva característica rellevant, també és la seva limitació principal.

La tècnica de l'entrevista és un instrument que serveix per recollir informació sobre esdeveniments i aspectes subjectius de persones, de manera que mitjançant la *paraula* i els diferents enfocaments dels entrevistats proporcionen a l'investigador un marc d'interacció més directe, íntim, personalitzat, flexible i espontàni. Aquest marc permet a l'investigador elaborar una visió holística i oberta respecte als punts de vista dels entrevistats. Permet aconseguir informació d'una manera ràpida. Però planteja una sèrie de desavantatges. Una fa referència al temps necessari per a la seva realització, transcripció i anàlisi posterior. També cal assenyalar els factors de *confiança* i *motivació* que requereixen els entrevistadors en el moment de desenvolupar l'entrevista.

Les característiques de l'entrevista que hem fet servir en la nostra recerca les descriurem a partir de la resposta als interrogants plantejats en el següent gràfic:



Gràfic 17.- Preguntes que orienten la selecció del tipus d'entrevista

Què? Hem seleccionat els nuclis de continguts i las categories emergents a explorar a partir de les conclusions del marc teòric explicitades al capítol 5 del nostre treball. Els resumim en la següent taula<sup>24</sup>:

Taula XX.- Categories explorades a les entrevistes

<b>1. Context inicial d'adversitat</b>	<b>2. Procés resilient</b>
1.1 Canvis legislatius	2.1. Activació dimensió noètica
1.2 Caract. Entorn proper	2.1.1 Recerca del sentit
1.3 Canvis organitzatius interns	2.1.2 Vinculació positiva
	2.1.3 Lideratge
	2.2 Resiliència personal versus resiliència organitzativa
	2.2.1 Resiliència personal
	2.2.2 Resiliència organitzativa
	2.3 Factors resilents
	2.3.1 Mirada i creença positiva
	2.3.2 Anàlisi situació Capacitat autocrítica
	2.3.3 Identificació potencialitats positives
	2.3.4 Compromís efectiu
	2.3.5 Visió de futur
	2.3.6 Optimisme creatiu
	2.3.7 Sentiment d'equip / Autoestima col·lectiva
	2.3.8 Percepció de control i eficàcia
	2.4 Decisions vinculades a valors integrades en projectes
	2.4.1 Decisions personals
	2.4.2 Decisions organitzatives
<b>3. Adaptació positiva</b>	
3.1 Desenvolupament personal	
3.2 Desenvolupament organitzatiu	
3.3 Desenvolupament social	

<sup>24</sup> Per tal d'identificar el significat de cada categoria es pot consultar el capítol 5 del nostre treball.

Es pot constatar que les categories representen els tres moments principals del procés resiliènt (Context inicial d'adversitat, procés resiliènt pròpiament dit i adaptació positiva). Aquestes categories emergents han estat revisades i validades per un grup d'experts. Aquests pertanyen a diferents universitats (Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de Barcelona, Universitat de Lleó i Universitat Ramon Llull) adscrits a les àrees de coneixement de mètodes d'investigació i diagnòstic en educació, teoria de l'educació, educació social, psicologia, sociologia i filosofia i són especialistes en resiliència, antropologia frankliana, psicologia humanista i metodologia d'investigació educativa.

*A qui?* Les persones a entrevistar han estat seleccionades d'entre els professionals del centre que han estat directament implicats en el procés de canvi dut a terme durant el període 1998-2006. A partir de la primera entrevista amb el director, varem sol·licitar entrevistar a les persones que es considerava que havien participat de manera més directa en el procés de canvi i que encara treballaven en el centre o tenien disponibilitat per a ser entrevistats. Els relacionem a la taula següent:

*Taula XXI.- Relació de persones entrevistades*

<b>Clau entrevista</b>	<b>Característiques persona entrevistada</b>
E1 / E2 / E8	Director del centre durant el període analitzat
E3 / E7	Secretari durant el procés analitzat, coordinador de qualitat i actual director
E4	Representant de l'AMPA
E5	Entrevista col·lectiva a dos mestres de primària adscrits a la ESO, amb més de 30 anys d'experiència
E6	Director del Centre de Recursos Pedagògics de la ciutat
E9	Cap d'estudis durant el període estudiat
E10	Coordinadora pedagògica durant el mateix període

En definitiva, hem analitzat 10 entrevistes adreçades a 7 persones diferents.

*On?* El criteri escollit per seleccionar el lloc on efectuar les entrevistes va ser facilitar al màxim la participació als entrevistats. Per aquest motiu, les entrevistes es van dur a terme en la seva majoria en el propi centre. Aquestes van ser un total de 7 entrevistes: 5 en l'edifici principal



(entrevistes E1, E2, E3, E7, E8) i 2 en l'edifici de la ESO (E5 i E10). La resta d'entrevistes es van dur a terme en els locals del Centre de Recursos Pedagògics (E6), en el lloc de treball del representants del pare (E4) i en la seu central del Departament d'Educació (E9).

*Quan?* Les entrevistes s'han dut a terme en dos períodes diferenciats. El primer durant el mesos de març-abril de 2006 (E1, E2, E3, E4, E5, i E6) i el segon durant el mes de setembre de 2007 (E7, E8, E9 i E10). De les entrevistes del primer període es va fer una primera anàlisi per tal d'elaborar el treball pràctic del Màster de Prevenció de Riscos Laborals en la especialitat d'ergonomia i psicociologia. Amb les entrevistes del segon període varem tenir la possibilitat d'accedir a professionals que no estaven disponibles durant el primer període. Amb les seves aportacions varem poder complementar i triangular la informació recollida amb les primeres entrevistes.

*Com?* Respecte a la modalitat d'entrevista utilitzada, podem afirmar que ha estat semiestructurada amb trets de la entrevista en profunditat o biogràfica (Del Rincón, 1995, p.308). En aquest sentit, l'entrevista s'ha estructurat a partir de les categories esmentades anteriorment i coherents amb el model del capítol 5. Per tal de trobar indicadors de cada categoria s'havien previst diferents preguntes<sup>25</sup>. Segons l'evolució de la entrevista, s'escollia la pregunta més pertinent per aconseguir informació sobre una determinada categoria. A més a més, durant l'entrevista hem facilitat que les persones puguin aportar els elements de la seva biografia que puguin ajudar a entendre les seves motivacions i vivències. D'aquesta manera, s'ha respectat el fil del discurs oral que s'ha anat teixint durant la entrevista i s'ha anat adaptant les preguntes a l'evolució del diàleg.

Les entrevistes han estat individuals pràcticament en la seva totalitat (9 de les 10 entrevistes). Únicament en un cas (entrevista E5) va ser grupal per tal d'aprofitar l'horari lliure de docència que tenien els dos professors

---

<sup>25</sup> Veure Annex I, apartat a)Guions d'entrevista.

i durant el qual estaven disponibles per ser entrevistats. Durant aquesta entrevista, els dos professors responien alternativament a les preguntes de l'entrevistador o el segon que intervenia complementava o reforçava la resposta del que havia respost primer.

L'ambient creat va ser en tot moment de confiança i les persones entrevistades es van trobar còmodes per respondre a les preguntes plantejades.

*Amb què?* Varem fer servir un guió d'entrevista que recollia les categories esmentades anteriorment i classificades en els tres epígrafs: context inicial d'adversitat, procés resiliència i adaptació positiva. Aquest guió es va diversificar per tal d'adaptar-se a la persona entrevistada ja que cadascun aportava una visió complementària (equip directiu, professor, director de CRP, pare d'alumne)<sup>26</sup>.

Les entrevistes van ser enregistrades en format digital amb el consegüent permís de la persona entrevistada. Posteriorment, es va procedir a la seva transcripció.

### **Anàlisi documental**

L'altra font d'informació utilitzada en la nostra recerca ha consistit en l'anàlisi dels documents obtinguts en el centre. Aquests van ser facilitats durant les nostres visites, a partir dels comentaris que anaven sortint al llarg de les entrevistes. Alguns ens van ser facilitats en format paper i d'altres han estat aconseguits de la intranet del centre, a la qual se'ns ha donat accés.

En la taula següent fem una relació de la documentació analitzada. Es pot observar que la seva naturalesa és diversa i cada document ofereix respecte de la resta informació complementària interessant.

---

<sup>26</sup> Veure Annex I on s'inclouen els diferents guions.

La informació documental complementa i reforça el contingut extret de les entrevistes.

TAULA XXII.- Relació de documents analitzats.

Codi	Títol del document	Breu resum del contingut
D1	Acta extraordinària del consell escolar	Document que reflecteix la filosofia inicial del canvi amb la nova direcció.
D2	IES XXXX 50è Aniversari	Aporta elements de l'evolució històrica del centre.
D3	PEC de l'IES XXXX	Primer PEC elaborat amb una metodologia molt participativa que marca les línies globals a seguir.
D4	El barri educa	Projecte estrella del centre que reflecteix la seva vocació d'obertura a l'entorn del centre.
D5	Pla estratègic per al període 2001-2005	Document que concreta els eixos a treballar per aconseguir l'èxit educatiu de tots els alumnes.
D6	Programació general d'institut 2005-2006	Document on estan reflectits els sistemes d'organització, gestió i coordinació dels diferents estaments del centre.
D7	Manual de gestió de la qualitat	Explicita la gestió dels diferents processos a avaluar en el sistema de qualitat.
D8	Registre de satisfacció del professorat	Document que sintetitza les aportacions dels professors a una enquesta de satisfacció que es va aplicant des del curs 2003-04.
D9	Estudi de les absències del professorat	Elaboració feta pel Secretari del centre on es reflecteix l'evolució de les absències dels cursos 2002-03, 2003-04 i 2004-05.

### Procés d'anàlisi i tractament de les dades

S'ha dut a terme una anàlisi qualitativa de la informació recollida, d'acord amb diferents fases:

a) En primer lloc hem procedit a la transcripció de cada entrevista.

b) A continuació hem fet una lectura selectiva, identificant i subratllant segments significatius.

c) Després hem categoritzat cada segment significatiu en funció de les categories extretes del model resum de la nostra elaboració teòrica i que hem explicitades més amunt en aquest apartat.

d) La informació ha estat transformada i visualitzada en un matriu única<sup>27</sup> que resumeix els segments significatius ordenats segons les categories d'anàlisi.

e) Integració de la informació significativa de la documentació analitzada en base a les mateixes categories d'anàlisi.

Amb la finalitat d'aconseguir els objectius de la nostra recerca hem optat per una via de complementarietat metodològica, tant en l'elaboració dels guions de les entrevistes com en l'anàlisi de les aportacions de les persones entrevistades. La integració de les aportacions procedents de les diferents òptiques epistemològiques (professorat, direcció, pare, director CRP) s'ha realitzat segons tres estratègies bàsiques (Bericat, 1998, p. 38):



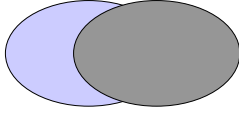
1. **Complementació.** Hem aplicat aquesta estratègia quan s'ha integrat informació procedent de persones entrevistades que pertanyen a diferents col·lectius *sobre diferents aspectes o dimensions*. Cada perspectiva il·lumina millor una dimensió diferent del procés resiliat, de manera que no existeix solapament entre el contingut dels segments significatius de les entrevistes.
2. **Combinació.** Ens hem basat en aquesta estratègia quan les aportacions d'una entrevista s'han integrat subsidiàriament en les aportacions d'una segona entrevista, amb l'objectiu d'enfortir la validesa de les aportacions efectuades durant una segona entrevista. En aquest procés de combinació, intentem compensar les possibles febleses o omissions de la segona entrevista amb les aportacions de la primera. Més que cercar

---

<sup>27</sup> Veure a l'Annex I la matriu resultant de la integració de la informació significativa de les entrevistes.

coincidència o convergència d'aportacions, pretenem una adequada combinació o compensació.

3. **Triangulació.** S'ha aplicat aquesta estratègia quan s'han integrat informacions procedents de persones entrevistades que pertanyen a diferents col·lectius i que els segments significatius de l'entrevista fan referència a *un mateix aspecte o dimensió del procés resilient*. Reforça la validesa i credibilitat de les aportacions

ESTRATÈGIA	ENTREVISTA A	ENTREVISTA B
Complementació		
Combinació		
Triangulació		

Adaptat de Bericat (1998, 38)

Gràfic 18.- Estratègies bàsiques d'integració d'informació

### 6.2.3. Planificació i realització del treball de camp

En aquest apartat complementarem la informació facilitada en els apartats anteriors.

Tal com hem exposat a la Introducció al present treball, la selecció del centre investigat es va fer a partir de l'entrevista mantinguda amb el responsable de la unitat de suport al projecte d'autonomia de centres. Es va demanar autorització a les autoritats administratives pertinents i, una

vegada obtinguda, ens varem posar en contacte amb la direcció del centre. Ens varem presentar com alumne del Màster de prevenció de riscos laborals que pretenia fer el treball pràctic sobre resiliència i que preteníem analitzar el procés de superació de la situació de crisi institucional que havien dut a terme durant els darrers anys.

L'acollida per part de la direcció va ser molt correcta i va haver-hi participació en tot moment a facilitar les dades que es demanaven.

En la primera entrevista mantinguda amb el director varem decidir les persones que podien ser els informants claus per recollir la informació necessària. El criteri va ser aconseguir parlar amb els professionals que van participar en aquells primers anys i que encara fossin presents al centre. A més a més, varem demanar la possibilitat de poder entrevistar a algun representant de l'AMPA. Se'ns va facilitar el contacte amb el seu president que no va tenir cap problema en prestar-se a col·laborar. Finalment, van completar la relació d'entrevistats amb el director del centre de recursos pedagògics amb el qual tenien molta relació. La finalitat era tenir una informació externa al centre.

L'actitud de tots els entrevistats ha estat sempre molt col·laborativa.

**TREBALL DE CAMP**

## **Contextualització del treball de camp**

El centre objecte de la nostra recerca és un institut d'educació secundària dels Serveis Territorials de Barcelona Comarques. Imparteix els estudis corresponents a l'Educació Secundària Obligatòria, Batxillerat (en les modalitats d'Humanitats i Ciències Socials, Ciències de la Natura i de la Salut, i Tecnològic-Científic), Cicles formatius de grau mitjà (Equips i instal·lacions electrotècniques i Mecanització) i Cicles formatius de grau superior (Instal·lacions electrotècniques, Prevenció de Riscos professionals i Producció per Mecanització). La matrícula actual està al voltant dels 500 alumnes i una plantilla d'uns 50 professors.

A continuació exposarem la història del centre des de els seus inicis fins el moments en què va començar el període de crisi institucional. El motiu d'aquesta exposició és contextualitzar el nostre treball de camp.

### ***Història prèvia del centre***

#### **a) Els seus inicis**

El centre va estar creat al 1948. Aquest centre va ser un dels 110 centres que es van crear a tota Espanya per l'Obra Sindical de "Formación Profesional". Aquesta organització sindical del règim franquista va desenvolupar un model de formació professional desvinculat del sistema general d'educació secundària. Eren centres homologats pel Ministeri d'Educació i estaven regentats per un patronat rector, integrat per representants sindicals, empresaris de l'àrea d'influència dels instituts i el director del centre, qui supervisava el seu funcionament administratiu, docent, polític i assistencial.

Per crear-lo es va aprofitar un edifici que tenia com a destí inicial ser un hospital municipal, però que es va quedar a mig camí. Era un edifici de planta baixa que s'aprofitava com a centre sanitari on s'espollava als immigrants que



arribaven a la ciutat. Degut a aquest fet i al color de les seves façanes, el centre era conegut al barri com “*El piojo verde*”. Una vegada renovat l’edifici, l’Ajuntament el cedeix a l’Obra Sindical de “Formación Profesional” i se li posa el nom previst per a un fill del ministre franquista del Sindicato Vertical d’aquells moments. La seva dona estava embarassada i li va fer il·lusió posar-li el nom que havien pensat pel fill. Però aquest no va arribar a néixer, degut a un avortament natural. És a dir que, a partir del que acabem d’exposar, ja podem detectar tres estigmes inicials que determinen la percepció que el barri té de la institució:

- ✓ Impartir uns estudis desvinculats del sistema general educatiu
- ✓ Espai físic que recordava un ús inicial gens atractiu
- ✓ Avortament de centre, degut al nom escollit.

El taller escola tenia com objectiu fonamental proporcionar una capacitació a obrers especialistes en les branques industrials de mecànica, fusteria i electricitat que eren les més demandades a la ciutat. Funcionava en règim diürn per als alumnes de 12 a 14 anys (primer i segon curs d’orientació professional) i en règim nocturn a partir dels 14 anys (curs preparatori, curs d’aprenentatge i curs d’especialització). Els alumnes eren becaris i se’ls oferien gratuïtament els estudis, el menjador i el transport. A partir de 1959 rep l’autorització per impartir el grau d’Oficialia Industrial en les branques de metall i electricitat.

## **b) La reforma de 1970**

El 1970 la Llei General d’Educació va unificar els ensenyaments bàsics fins als 14 anys per mitjà de l’EGB i va oferir la possibilitat d’estudiar el Batxillerat o la Formació Professional. Els estudis de formació professional es va estructurar en:

Formació professional de primer grau: 2 anys (14-16 anys)

Formació professional de segon grau: 3 anys (16-19 anys)

El curs 1972-73 els centres de l'Obra Sindical són autoritzats per impartir la nova Formació Professional. Durant els anys 70 la ciutat fa un creixement industrial molt fort en els sectors de la mecànica i l'electricitat i la demanda de mà d'obra que existia per part de la indústria era superior a les promocions de joves formats a les escoles professionals. Això va provocar que l'escola augmentés la seva matrícula i es va haver de plantejar una ampliació que es va fer el 1972. Amb aquesta ampliació es va poder donar prioritat als estudis diürns.

A partir de 1975, amb l'arribada de la democràcia, va desaparèixer el sindicat vertical que va ser substituït pels nous sindicats corporatius o de classe que no tenien cap lligam amb l'administració pública. El centre va passar a dependre del Ministeri de Treball al 1978.

Amb la reinstauració de la Generalitat el centre va passar a ser un institut de formació professional (1983). Es van modernitzar considerablement les instal·lacions. El centre va acollir l'aprenentatge d'oficis (AO), integrat dins el Programa d'Educació Compensatòria. Era una adaptació curricular de la FP de primer grau de dos anys de durada que tenia per finalitat facilitar les destreses bàsiques d'un ofici i la inserció sociolaboral de l'alumne mitjançant el reforç dels hàbits, normes i procediments d'aprenentatge. Permetia d'atorgar un títol a l'alumne que facilités la seva inserció laboral.

### **c) La reforma dels 90**

Amb l'aprovació de la LOGSE, el centre es transforma en Institut d'Educació Secundària. Durant el curs 1996-97 el centre absorbeix les instal·lacions d'una antiga escola d'EGB situat a un carrer proper, però a 500 metres de distància, que es destina als alumnes de l'ESO. Aquest edifici està situat a un dels extrems del barri, proper a les vies del tren que limiten el districte. Progressivament, l'ensenyament secundari obligatori es posa en marxa i l'antiga FP va deixant pas als nous cicles formatius (de grau mitjà i grau superior) i als nous batxillerats.

Aquest itinerari històric ens ha servit per destacar els trets d'identitat del centre: Centre de formació professional amb un fort lligam amb empreses del sector de mecànica i electricitat que ha de fer un procés de canvi per adaptar-se a:

1. La reforma del sistema de formació professional (formació inicial, formació ocupacional, formació continuada) que incrementa la demanda, la innovació de metodologies i la superació de la inferioritat històrica que històricament havia tingut la FP.
2. La assumpció dels nous estudis d'Educació Secundària Obligatòria, Batxillerat i Cicles Formatius.

### **Canvis urbanístics**

El centre ha estat testimoni de la història recent de la població. Ha vist créixer la ciutat, que ha quadruplicat la seva població des de la creació del centre fins l'actualitat. Ha vist créixer el seu barri, que ha passat de ser quasi un descampat repartit entre horts i fàbriques a un continuum urbà que ajuda, amb els barris dels voltants de la ciutat, a connectar el centre del municipi amb les estacions de la Barcelona veïna. Ha vist evolucionar els transports, arribar el metro i millorar el servei d'autobusos urbans i interurbans. Ha vist soterrar vies de ferrocarril i aparèixer una avinguda en el seu lloc. Encara es poden observar indicadors del seu enclavament perifèric: camps d'esports, antigues fàbriques convertides en centres culturals i centres comercials. Han crescut els blocs de pisos, molts de protecció oficial, que han allotjat la població emigrant que arribava a Catalunya procedent d'altres indrets d'Espanya i actualment d'altres països. Aquesta immigració estrangera ha passat de representar menys del 2% al 1998 a un 17,07% al 2004 de la població total del municipi.<sup>28</sup> Els primers immigrants s'instal·len en uns assentaments dels carrers del voltant del centre objecte del nostre estudi. Eren vivendes en mal estat, carrers sense asfaltar, amb molta insalubritat. Això conferia a la zona un aspecte d'espai

---

<sup>28</sup> Per aprofundir en l'evolució demogràfica, recomanem consultar la tesi doctoral de Jordi Pàmies: *Dinàmicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona* Facultat de Filosofia i Lletres UAB, 2006

marginal clarament visible per part dels residents com per a la resta de ciutadans del barri.

En l'actualitat està en el mig del procés de transformació del barri amb l'arribada de l'AVE. El fet de ser un centre fronterer entre dos barris fa que reculli alumnat d'un entorn territorial i cultural molt ampli, la qual cosa dóna una major heterogeneïtat i diversitat a l'alumnat.

Tots aquests canvis van col·laborar en la crisi que serà l'objecte de la nostra anàlisi, així com del posterior procés de canvi dut a terme per superar-la fins aconseguir una adaptació positiva. Passem a analitzar aquests moments d'una manera més pormenoritzada.

**Capítol 7**  
**Anàlisi i interpretació de resultats**

## Capítol 7. Anàlisi i interpretació de resultats

En aquest apartat duem a terme una anàlisi, descripció i interpretació de la informació obtinguda mitjançant les entrevistes i l'anàlisi documental. En els primers apartats procedirem a presentar d'una manera més descriptiva els indicadors extrets de la realitat analitzada. Malgrat puguem introduir alguns comentaris interpretatius, reservarem la interpretació més aprofundida per a l'apartat de conclusions del treball de camp.

### 7.1. Context inicial d'adversitat i crisi institucional

A l'apartat anterior ja hem fet esment d'uns primers elements que afavorien una percepció negativa del centre per part del barri (impartició d'uns estudis de formació professionals desvinculats del sistema general educatiu, malnom "piojo verde" que recordava un ús inicial del centre poc atractiu, nom del centre que feia al·lusió a un avortament).

Continuarem aprofundint en aquest apartat en altres aspectes que van anar confluïnt en conformar un context advers.

Ens trobem davant un centre que procedia d'una cultura determinada pel seu passat vinculat al sindicat vertical. Això li conferia un caràcter autoritari i poc participatiu.

*E6.1.1. ...aquest tipus de centre tenien uns claustres amb unes característiques determinades. Tenien una dependència institucional, també el que era a la resta, perquè si no recordo malament venien del... sindicato vertical*

Durant el període previ a la instauració de la LOGSE, el centre es va convertir en un lloc de derivació dels alumnes que fracassaven als centres d'EGB del barri:

*E3.1.2. ...era la manera que tenien per solucionar el seu problema. No podien repetir al seu centre i la solució era enviar-los a FP. I, d'aquesta manera, solucionava el centre el seu problema. El problema que hem tingut sempre és que les escoles de FP sempre han estat infravalorades. Després teníem allò... això és un "aborto de escuela". El primer nom que va tenir va ser XXXXX que era el nom d'un*

*fill nonat d'un ministre franquista. Això de "aborto de escuela" va circular bastant. I tot això costa de treure.*

L'any 1996 s'implanta d'una manera generalitzada la LOGSE. L'edifici d'un antic centre d'EGB del barri passa a integrar-se amb l'antic centre de FP per tal d'acollir els cursos d'ESO. És un edifici situat a 495 metres de distància a prop d'una zona molt degradada. Aquest va ser un nou ingredient per reforçar la imatge de centre marginal i conflictiu que corria pel barri:

**E9.1.2** ... el centre de la ESO estava al costat del Carrer F, un carrer molt degradat, on va tenir lloc el primer assentament de famílies marroquines. L'any 1997-98 el centre es va identificar com un centre de moros i gitanos (tot i que únicament teníem 2 noies gitanes).  
... el centre es va construir com un centre conflictiu per la història i per la presència de nois i noies marroquines. I això no era real, perquè si tu agafes les primeres promocions, casi bé tots van anar a fer batxillerat. En canvi la tercera promoció van anar a fer cicles formatius.

Malgrat aquestes percepcions negatives, els dos primers cursos de la reforma es van cobrir les dues línies previstes:

**E5.1.2** ...quan vaig venir aquí vam trobar dos grups de primer que venien majoritàriament del PF. Eren dos grups molt homogenis i además amb una dinàmica de treball molt intensa. I tant és així de que això ens va animar molt i ens va donar força ànims a partir del 96. I després, els cursos següents van venir alumnes, també majoritàriament del PF [L: del segon curs].

**E9.1.3.** L'any 96 es van matricular 60 nois. L'any 97, 51.

La davallada de matrícula durant el segon any de la instauració de la LOGSE (passar de 60 a 50) ja començava a fer patent la percepció negativa del centre per part de les famílies i dels altres instituts del voltant:

**E5.1.2** ... degut a la idiosincràsia dels alumnes del barri, doncs, molta gent manifestava el seu desig de matricular-se en altres centres que no fos el nostre.

...en el barrio se oía: "el Instituto de los árabes". Que hay navajas (que aquí nunca ha habido navajas). Pero eso es lo que se oía en el barrio. Y algunos compañeros de otros institutos, es que creían que nosotros teníamos que especializarnos en eso. En chicos con problemas. Y ellos tenían que especializarse en chicos que no tenían problemas.

Els dos elements que semblen que conflueixen són la ubicació del centre i el desconeixement del seu ideari i funcionament real. El primer element està determinat per la seva ubicació a un extrem allunyat del barri, a molta distància dels centres de primària que podien derivar alumnes, amagat per les vies de ferrocarril, sense facilitat d'accès i amb dificultat de comunicació entre els dos edificis.

***E5.1.2** Primero que en el barrio estábamos muy lejos y, segundo, que el instituto era el instituto de los árabes. Hace unos años éramos "el instituto de los árabes".*

Davant d'aquesta situació sembla que el centre no va saber reaccionar àgilment:

***E5.1.2** ...quizás el equipo directivo, en aquel momento, no se explicaba bien, no llegaba lo que hacíamos al resto de la gente,*

La distància d'uns 500 metres entre els dos edificis també provoca problemes importants de gestió que demanen l'augment de personal o la duplicació de pressupost per serveis bàsics:

- L'organització dels horaris del professorat amb la incorporació del quart d'hora necessari per desplaçar-se entre els dos edificis demana augment de personal:

***E3.1.3** ... del punt de vista del professorat es veu malament perquè estan sempre itinerants. Estem a 495 metres. Hem de **dislocar els horaris** un quart d'hora per tal que quan acaben la classe puguin traslladar-se d'un edifici a l'altre. I problemes organitzatius com per exemple allà tenim un alumnat bastant dolentet al primer curs. Hi ha molts problemes i els professors d'allà reclamen més atenció dels professors d'aquí. Si tenen expulsat a algú de l'aula **cal doble professor de guàrdia** (aquí i allà).*

- La dotació de diferents tipus de serveis: línies d'ADSL, serveis de neteja, ascensor, contractes de manteniment, llum, calefacció... en un centre però amb **dos edificis**:

***E3.1.3** Un exemple **la línia ADSL** la paga el departament, però, és clar, paga una línia per a cada escola. Si poguéssim fer una connexió única, però a l'estar a 495 metres... la línia d'allà la paga el centre. És un dels problemes que ens trobem, en tenim més. Els serveis de neteja, ... Ara vam anar a parlar amb el delegat perquè ens posen a l'edifici de l'ESO **ascensor**, però al ser dos edificis separats caldrà dos **contractes de manteniment** i no es paga el mateix si fos un contracte únicament. El mateix passa amb la **llum**, la **calefacció**, etc, etc.*



### **Crisi institucional**

Tots els factors que acabem d'exposar augmentent a partir del curs 1998-99. Al llarg del curs 1999-2000 comença a córrer la veu de que es tancava una línia d'ESO. Extrem que es materialitza el curs 2000-01. Aquest va ser el moment més problemàtic a nivell professional i institucional.

En el curs 1998-99, els alumnes preinscrits en primera opció van ser 11. La comissió d'escolarització va redistribuir a posteriori l'alumnat que no havia aconseguit plaça en primera instància en els altres dos instituts de la zona i van adjudicar al centre la xifra de 27 alumnes. La xifra total s'elevava a 38 alumnes (27 + 11). Però les resistències d'algunes famílies a matricular-se en el centre va fer que 5 de les segones o terceres opcions mai arribessin a matricular-se en el centre. En conseqüència, la inscripció real a primer d'ESO es va tancar amb 33 alumnes.

Durant el curs 1999-2000 resta reduïda a 15 alumnes i s'ha de tancar una línia:

***E9.1.3** L'any 98 es van matricular en primera opció 11. Després amb les noves adscripcions es va passar a 38. L'any 1999 se'n van matricular 15. Aquí va ser quan es va plantejar que es tancava la línia. Aquest va ser un moment clau.*

Les percepcions per part de les famílies eren cada vegada pitjors. Per exemple, aquestes són les paraules d'una mare que va manifestar en una reunió del Consell Escolar:

***E1.1.2** Hi havia el sentiment general de que les famílies que tenien fills al nostre IES els tenien per força. Venien perquè no havien pogut anar a cap altre lloc. Recordo com una mare del consell escolar em va dir això: "Quan em van dir que el meu fill havia d'anar a l'IES XXX em vaig quedar plorant". "És un lloc on no es fa res". "És un lloc de mecànica i electricitat". Ara bé, des de dintre, miraves i semblava que era el millor del món possible. I, aleshores, això ens va servir per fer el diagnòstic de com estàvem."*

Els professors ho van viure amb pessimisme:

***E5.1.2** ... Però després (del segon curs) ..., hi va haver una davallada; una davallada bastant considerable en quant a preinscripció d'alumnes.*

*Tant és així, que de dos línies que teníem, una. Es va reduir a una. I després es parlava que, que possiblement la ESO desapareixeria progressivament. [L: i en un claustro van dir que estava ja (...)]. Sí en un claustre ja es va posar de manifest que, degut a la idiosincràsia dels alumnes del barri, doncs, molta gent manifestava el seu desig de matricular-se en altres centres que no fos el nostre.*

Havien d'enfrontar-se a les queixes dels pares que no volien matricular als seus fills al centre:

**E5.1.3. (Supressió d'una línia)**

*L.-Una experiencia fatal. Porque niños que no podían, que no entraban en los otros institutos que estaban llenos que eran el S E i el B B, pues otra vez dijeron que tenían que venir aquí. Pues, yo no sé quién lideró aquella campaña. El caso es que los padres, y enfrentándose a nosotros. “Perdone. Si usted no quiere traer el hijo al colegio, no lo haga. Nosotros no lo estamos obligando. Lo que pasa es que si no cabe allí, lo normal es que venga aquí. Usted no nos conoce. Porque nosotros trabajamos como aquellos, igual. Bueno, si usted no quiere, ya está.”*

Un institut de la zona va sol·licitar una tercera línia d'ESO per atendre les seves preinscripcions, demanda que va ser concedida per part de la Inspecció. L'argument defensat per l'altre institut va ser que si no es concedia la tercera línia les famílies matricularien als seus fills a l'escola concertada. Aquesta decisió es va viure en el centre objecte del nostre estudi com un menysteniment o desempament per part de l'Administració:

**E5.1.3 L.-Y la Administración dijo, pues nada, se queda ésta con una línea, y la otra con tres.**

*R.- Va ser un moment aquell, va ser un moment que hi havia un pessimisme molt gran, perquè la mateixa Administració, lo que diu L, no et va ajudar a mantenir les dues unitats.*

En la següent taula reflectim l'evolució de la matrícula al llarg dels primers cinc cursos de vida de la ESO, fins que se suprimeix una línia durant el curs 2000/01. Aquest és el moment més crític viscut pel centre:

*Taula XXIII.- Evolució matrícula cursos 1996/97 – 2000/01*

Curs escolar	1r ESO	2n ESO	3r ESO	4t ESO	Total ESO
1996/97	60 (2 línies)	-	-	-	60
1997/98	50 (2 línies)	59	-	-	109
1998/99	33 (2 línies)	55	60	-	148
1999/00	17 (2 línies)	38	47	58	160
2000/01	15 (1 línia)	16	32	57	120

*Font: elaboració pròpia a partir dades de l'IES*

Fins aquí podem veure que el context inicial d'adversitat ve determinat per una sèrie de factors que podem resumir en la següent taula:

*Taula XXIV.- Resum factors context adversitat*

1. Una història prèvia institucional que costava de trencar	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cultura poc participativa, tancada en si mateixa, postura reactiva davant els problemes.</li> <li>▪ Impartició d'uns estudis de FP desvinculats del sistema general d'educació.</li> <li>▪ Malnom "piojo verde" que recordava un ús inicial del centre poc atractiu.</li> <li>▪ Nom del centre que feia al·lusió a un avortament</li> </ul>
2. Una transformació urbana no acabada	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Augment de blocs de pisos, en la seva majoria de protecció oficial, per allotjar la població immigrant.</li> <li>▪ Aïllat en un extrem del barri, amb vies de comunicació molt dolentes.</li> <li>▪ Ubicació del centre enmig de vies de ferrocarril amb dificultats per accedir-hi.</li> <li>▪ Enmig de les actuals obres de l'AVE.</li> </ul>
3. Augment molt important de la immigració	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Al 1998 representava el 2% de la població total del municipi. Al 2004 aquesta xifra ha arribat al 17,07%.</li> </ul>
4. Percepció negativa per part dels centres del barri	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Centre on derivar als alumnes conflictius o amb fracàs escolar</li> </ul>
5. Percepció negativa per part de les famílies	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ És percebut com a centre de moros i gitanos. I amb alumnat conflictiu (navalles).</li> <li>▪ Es resisteixen a matricular als seus fills a l'institut. En molts casos, ho fan perquè no han trobat plaça als altres IES.</li> <li>▪ Consideren que no hi ha un bon nivell d'ensenyament.</li> </ul>
6. Dos edificis separats per una distància de 500 m.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Provoca problemes d'organització dels horaris del personal degut al temps que han d'invertir en el desplaçament d'un edifici a l'altre.</li> <li>▪ Dificultats pressupostàries pel fet de constar oficialment com un edifici únicament i que repercuteix en la dotació de diferents tipus de serveis: ADSL, neteja, contractes de manteniment, ascensor, llum, calefacció...</li> </ul>
7. Davallada progressiva d'alumnat	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dels 60 alumnes del curs 1996-97 es passa a 15 el curs 2000/01</li> <li>▪ Les dues línies inicials del curs 1996-97, es redueixen a una.</li> </ul>
8. Percepció negativa per part del professorat en general	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comença a detectar-se un pessimisme per la davallada d'alumnes.</li> <li>▪ Sentiment de desemparament per part de l'Administració.</li> <li>▪ Enfrontament amb els pares perquè no volien matricular els seus fills a l'institut.</li> </ul>

Un context advers com aquest feia pensar que l'evolució aniria lligada a una minva de la salut laboral dels professionals i de l'organització en general. Era un centre que podria no resultar atractiu a primera vista pels docents: conflictes amb els alumnes, les famílies, el barri...; no poder consolidar plaça fins que no es consolidés la plantilla; imatge negativa per part del barri i resta de centres; sentiment de desemparament per part de l'Administració... Tot feia pensar que era un context idoni per tal que el professorat desenvolupés mecanismes de defensa com: esquemes d'inhibició, rutinització del treball, absentisme laboral per evitar mals majors, minva en la qualitat del treball, ... La tensió acumulada podria provocar en l'equip sentiments d'insatisfacció per no poder afrontar els problemes d'una manera adequada, sol·licituds de trasllat, pensar en l'abandonament de la docència... fins arribar possiblement a situacions de distrès elevat, ansietat permanent, neurosis o depressions reactives i l'esgotament professional.

## 7.2. El procés resilient

En aquest apartat analitzarem les actituds de l'equip davant el context d'adversitat que acabem de descriure per tal de veure si es corresponen amb les expectatives previstes.

### 7.2.1 Activació de la dimensió noètica

#### 7.2.1.1 Recerca del sentit

Detectem en l'equip un esforç per analitzar la realitat que viu que comença abans del moment en el qual es parla de la possibilitat de tancament d'una línia d'ESO.

Tot comença amb el canvi de l'equip directiu:

*E5. 2.1.3 el 98. Hi va haver un canvi de l'equip directiu. Això, aquest canvi va donar un nou impuls al centre perquè es va implicar molt aquest equip directiu amb la ESO y batxillerat.*

Un equip directiu que comença convocant una reunió del consell escolar el primer trimestre del seu mandat (octubre 1998), on ja queden reflectides unes primeres línies programàtiques molt reveladores.

A l'acta d'aquesta reunió es comenta el problema de disciplina, sobretot amb alguns alumnes magribins. Es presenta l'expedient disciplinari d'un alumne que ha insultat i ha intentat agredir a la professora que estava de guàrdia a l'hora del pati. Es tipifica la falta com a greu i se'l sanciona amb 3 dies d'expulsió. A un document adjunt a una reunió anterior del consell escolar del mes de març de 1998 hi havia una relació de 45 alumnes expedientats. Això provoca una discussió sobre el sentit del càstig molt interessant. La discussió no va enfocada a cercar més tipus de càstigs efectius ni a identificar causes externes (familiars, barri...) sinó que es qüestionen la seva manera de reaccionar davant els conflictes amb els alumnes:

*E2.2.1.1 El canvi comença en el curs 98-99 a partir d'unes reflexions (que no les he trobat). Aquí sí que he trobat l'acta del consell escolar en*

*la que vaig plantejar una mica el futur. El que passa és que està molt condensat.*

*Mira això és un document que s'adjunta a una **acta del consell escolar** del març de 1998. És una relació d'alumnes expedientats. Es van expedientar 45 alumnes en aquell consell escolar: 5 dies, 2 dies, altres potser res... el cap d'estudis presentava l'expedient que havien fet i la proposta de sanció i el consell escolar l'acceptava o la rebaixava. Hi havia molt la idea aquesta: càstig, càstig, càstig. I l'expedient és la cultura del càstig. Amb el canvi de l'equip directiu sí que varem incidir molt amb això. Si s'ha de castigar es castiga i si s'ha de fer un expedient es fa, però l'expedient no solucionarà les coses. **Ens hem d'anticipar, hem d'anar endavant. La gent s'immunitza amb els càstigs. ... es va començar a canviar. .... és la filosofia d'anticipar-se.***

**E2.2.3.4 Regulació pati amb magribins** *Una de les coses que recordo, una cosa insignificant. A l'hora del pati, a la ESO, els magribins tendien, i tendeixen, a monopolitzar el pati, a monopolitzar la pista de futbol. Juguen a futbol i... juguen molt a futbol i... és clar si permetem això els altres no poden jugar,... solució: muntem una lliga de futbol perquè tothom pugui jugar, tothom estigui organitzat,... Sembla que és senzill, però no ho és, perquè suposa que cada dia a l'hora del pati ha d'haver-hi uns profes que estiguin allà, que facin el seguiment, que sàpiguen que si falla algun alumne que aquell dia està malalt sàpiguen qui l'ha de suplir, que moguin això; però és que ens hi hem de posar. Es que si no fem això, anem a remolc de les coses i després què ens quedarà?, haurem de castigar perquè aquest ha insultat a l'altre i una miqueta aquesta és la filosofia. I això què implica? Que la gent ens hem de ficar. Que cansa? Sí que cansa.*

És a dir que, en lloc de buscar culpables externs o inhibir-se, s'inicia un procés de reflexió intern. Procés que incideix sobre un element fonamental: la pròpia metodologia educativa. Hi ha un interès en deixar de ser reactiu per passar a "anticipar-se als problemes". Una anticipació orientada a trobar el sentit del càstig. No es pretén aconseguir únicament la pau institucional, sinó provocar un canvi positiu en els alumnes. Per això veuen clarament que han de canviar el seu "saber ser" i "saber estar" amb els alumnes, en el relat que hem comentat, a l'hora del pati. Però després, la reflexió s'amplia en l'elaboració d'una normativa general que afecta a tota la vida del centre. Una normativa que impulsa al professorat a adoptar mesures basades en el sentit i no com a fruit de respostes automàtiques basades en una norma escrita. A continuació incloem un relat d'un membre de l'equip directiu, el cap d'estudis, que reflecteix el que estem exposant:

**9.2.1.1 Personalització de la norma en funció del seu sentit**

*Recordo que varem fer una mena de normativa. Es va plantejar que un nano no estès expulsat de classe. Cada dimarts fèiem reunió d'equip docent d'ESO, de tutors. I recordo que es va discutir un punt de la normativa on es deia que si un noi no es comportava a classe d'una manera correcta, se l'enviava a la sala de professors, signava i després tornava a classe. Per tant no hi havia mai cap nano pel passadís, perquè no volíem que els nanos estessin fora de l'aula. A això li dèiem una compareixença. No volíem que el nano estès expulsat de l'aula. ... Es tractava de que si el nano no entenia alguna cosa se li tornava a explicar, si tenia un problema es parlava...*

*L... després d'un numero determinat de compareixences, no sé si tres, tenia una sanció. A la primera o a la segona ja es trucava a casa o se li feia una nota. Hi havia professors que volien que això funcionés de manera automàtica: tres, tal sanció; sis, tal sanció... En canvi nosaltres pensàvem que encara que en tingués tres, si era un noi que, ostres, una la va tenir fa un mes, una altra fa mig mes i l'altra la tingut ara, potser al llarg d'aquest mes ha canviat, doncs donem-li una altra oportunitat, parlem amb ell... Es tractava de personalitzar la norma. Això creava també conflictes entre els propis nanos també: "A este que tiene 3 no lo han echao y a mi me hacen venir de 5 a 6 después de tal.." no?.*

Aquí trobem un indicador de "tensió positiva" provocada per la recerca del sentit. S'accepta aquesta tensió, fins i tot podem dir que es busca, per tal d'aconseguir reorientar el rumb del centre amb una orientació al sentit.

Aquesta nova filosofia proactiva també es manifesta amb el fet de que el nou equip directiu es planteja com a primera tasca, l'elaboració del projecte educatiu de centre, amb una dinàmica participativa de tot el claustre. No es tracta de reflexions puntuals i aïllades. Es pretén que la reflexió arribi a reflectir-se en els documents programàtics del centre:

**E8.2.1.1 Interès en canviar l'ideari de fons**

*Un valor clau va ser les ganes de canviar, de fer que allò fos diferent. Hi havia una realitat que es volia superar. Un centre que s'identificava amb un plantejament social, ideològic, pedagògic... Després van començar aquell any (el primer del nou equip directiu), que per mi va ser molt bo, el Projecte Educatiu de Centre.*

La inquietud pel canvi s'inicia en dues persones de l'equip directiu: el director i el cap d'estudis. Tots dos posen en comú les seves reflexions i s'animen a iniciar el procés. El director ens diu per exemple:

**E8.2.1.1.** *Home, jo soc economista i els temes d'organització m'interessen molt. Estava a un grup de recerca de la universitat que*

*estava posant en marxa una experiència que després s'ha comentat molt, que és el tema de les comunitats d'aprenentatge. Vaig ser del grup fundador, amb (varis professors de la UB)... Jo feia d'assessor d'un centre de primària d'una comunitat gitana de Bilbao. L'experiència va ser molt maca. Aleshores la proposta o reflexió va ser: "home s'estan fent coses, estem llegint.. i perquè aquí no?"*

Mentre el cap d'estudis manifesta que el procés de formació sobre relacions interculturals paral·lela al seu exercici professional, li va servir molt per iniciar aquest procés de canvi institucional:

**E9.2.1.1** *Vaig tenir la sort l'any 1993 de participar en un programa que feia el Departament d'Educació amb el Departament d'antropologia cultural i social de la UAB i que se centrava en la formació de formadors en l'àmbit de les relacions interculturals. Érem 50 persones vinculades a compensatòria, EAPs i professors de centres. Era una formació al llarg de 4 anys. A mi em va influir molt perquè va ser una experiència conèixer gent amb la qual he anat col·laborant (S C) i he acabant fent la tesi l'any passat.*

Podem dir que conflueixen dos professionals inquiets, que, davant l'evolució de la dinàmica institucional, fan una reflexió personal a partir de la seva experiència prèvia. La posada en comú d'aquestes reflexions provoca una sinèrgia entre ells que els anima a liderar el procés de canvi, fins arribar a il·lusionar a tot el claustre.

En aquest nucli de l'equip directiu trobem indicadors de com la recerca del sentit de la situació orienta la seva percepció de la realitat. Percepció que els marca el camí a seguir per fer realitat el sentit. Aquest sentit el troben en l'obertura als alumnes, als companys, a l'entorn. Com veurem més endavant aporten la seva generositat, integritat, dedicació honesta, ... per tal de descobrir el camí cap el sentit, cap a la seva realització professional i la transformació del centre.

En aquest procés inicial, té una gran importància la relació tant positiva que es va establir entre aquests dos professionals. Passem a analitzar aquest element de la vinculació positiva.



### 7.2.1.2 Vinculació positiva

La relació de confiança iniciada en un petit grup de l'equip directiu s'estén en un grup de professors d'ESO que provenien de Educació Primària. El cap d'estudis tenia dedicació completa als cursos d'ESO i escull aquest grup de professors amb experiència de tutoria a Educació Primària per a promoure el canvi dins el centre:

**E2.2.1.2** ... es crea un nucli molt centrat amb professors de la ESO, que venien de primària, i gent de la ESO nova... Un element clau va ser el personal de la ESO. Es va crear una pinya i es van anar fent coses maques.

Els mateixos consideren que a l'origen del canvi hi ha aquesta cohesió dins l'equip docent. Aquesta bona vinculació entre el professorat és la que ha estat important per “*subsanan comportaments atípics de l'alumnat*”:

**E5.2.1.2** (Parlant dels motius del canvi)

R.-La cohesió de l'equip docent. Ja vull dir, hi ha hagut aquí un equip docent molt estable. Molt estable i ademés amb molta experiència. I això ha subsanat doncs comportaments atípics; atípics per part de l'alumnat.

L.-En aquel momento es que, como dice él, el equipo docente estaba muy unido, sabía como sacar adelante el instituto, claro está

Aquesta cohesió estava arrelada en un ambient de confiança que permetia comentar obertament els problemes quotidians als companys d'una manera espontània. La sala de professors era un dels espais de trobada on es produïen aquestes trobades per donar i rebre ajut recíproc, compartir els problemes, les errades o dificultats que acabaven de tenir a una classe i intercanviar suport emocional o tècnic que afavoria una mirada positiva cap a la situació viscuda:

**E5.2.1.2 Ambient de confiança, franquesa**

(Després d'un incident a l'aula, baixa a la sala de professors i)

I mira què m'ha passat avui: aquest fet. I ho comento, ¿no? Però després aquí això fa també que sorgeixen, els problemes que tens interns. És a dir, a nivell professional, ¿no? Que si tens alguna cosa per dintre, aquí permet treure-ho. I pots treure-ho amb tota franquesa.

Aquesta confiança també es transmet a la relació amb entre professors i alumnes:

**E5.2.1.2** *Els alumnes tenen la suficient confiança amb nosaltres per confiar-nos els problemes que els sorgeix fora d'aquí (un que ens diu que els pares han marxat de vacances i l'han deixat sol a casa, un altre que no sap què fer amb els pares perquè es barallen i es volen separar...). Ens trobem alumnes que eren absentistes a primària, però aquí no perquè es troben molt a gust.*

Aquesta bona vinculació dins del centre es va estendre a les instàncies externes del centre com els serveis de l'Ajuntament de la localitat via consell escolar municipal:

**E2.2.1.2 Vinculació positiva i col·laborativa amb l'entorn**

*...hi ha un consell escolar municipal. Nosaltres en formem part i fins i tot s'ha reunit aquí al centre. Ens sembla que tot el que sigui lligar-nos a l'entorn i que l'entorn ens conegui, tot això es bo. I en aquest sentit la relació és bona. Varem fer el llibre de la formació professional de l'XXXXXXX, l'oferta de formació professional. Varem col·laborar nosaltres.*

I també amb els serveis educatius de l'EAP, CRP, serveis socials

**E5.2.1.2** *... lo bo que tenim també aquí és que hi ha una bona coordinació entre ja no solament entre l'equip directiu, professorat i demés amb els serveis educatius que estan desbordats, ... dis-li assistent social, dis-li també el EAP, ...*

La vinculació positiva que s'ha establert entre el professorat ha continuat en molts casos després que alguns d'ells (en comissió de serveis o interins) han estat desplaçats a d'altres centres amb els concursos de trasllats:

**E10.2.1.2 Lligams entre el professorat**

*la setmana passada van tenir aquí dues exprofessores de fa dos anys dinant amb nosaltres. Avui havíem quedat amb dues més. Aquest matí ha vingut una que estava l'any passat també. O sigui que sempre s'han creat lligams entre el professorat, de tipus afectiu, en el sentit d'anar fent grups, no grups d'aquells de sortir de juerga; però sí d'aquells que en un moment determinat ens veiem i que amb determinades persones sempre que hem pogut encomanar la il·lusió aquella que tenim de que "venga que el L és diferent", hem de treballar i tots fent una pinya tirem endavant.*

Podem observar que a la recerca del sentit de la situació, s'afegeix una vinculació positiva que afavoreix una relació de confiança, una mobilització

dels recursos dels professionals i una aparició de sinèrgies positives entre els professionals.

Aquesta vinculació positiva està en la base de la figura del tutor de resiliència que en el nostre model relacionem amb el líder. Ho analitzarem en el següent apartat.

## 7.2.2 Lideratge

Quan es produeix el canvi de direcció als inicis del curs 1998-98, apareix un nou estil directiu. Un membre de l'antiga direcció i que continua en el nou equip directiu ens comenta el canvi que va viure de primera mà, d'un estil autoritari a un estil basat en el diàleg:

***E3.2.1.3.** Venim d'un equip directiu que érem equip directiu i la relació amb el professorat no era molt fluida a una situació en la que parlem tots, fem reunions i qualsevol que té un problema pot parlar directament amb el director si cal, clar això és un canvi important.  
... Un dels avantatges és que... l'equip directiu som com capellans... tots els problemes venen a nosaltres i nosaltres a absorbir.*

Un punt molt important va consistir en donar suport al professorat en els conflictes quotidians (agilitar procediment sancionador, oferir solucions) :

***E3.2.1.3.** El professorat estava molt desmotivats, "això no funciona" "És una porqueria, no va res" Poc a poc la gent van anar... clar pensàvem molt, resolíem problemes... no sé si m'explico. A veure si apliquem les normatives i tot això un alumne que emprenyi molt a classe... ostras si has de fer tots els passos... resulta que mentre a l'alumne l'has de tenir allà. Nosaltres intentàvem agilitar el procés de manera que si havia de ser expulsat fos expulsat més ràpidament o solucionar el problema a classe. No sé, si havia destrossat un tipus de material, doncs mira ara et quedaràs fora d'hores a pintar l'escola. D'aquesta manera, al resoldre aquests problemes, la cosa va evolucionar...*

Aquesta dedicació de l'equip directiu, a més a més de suposar una disponibilitat emocional, també va suposar una gran dedicació horària que convidava a l'emulació per part del professorat:

***E3. 2.1.3** El canvi principal ha estat que l'equip directiu hem empleat moltes hores, hem tirat molt del carro. Quan han vist que nosaltres pensàvem molt i que donàvem solucions, la gent s'ha anat afegint al carro.*

El cap d'estudis es va centrar més en el suport als estudis d'ESO, on hi havia més conflictes amb els alumnes. Era present tant en les necessitats dels professors (suplències, presència a assembles de pares, relació amb les famílies, forces de seguretat). Feia reunions de debat amb els pares i era reconegut com un dinamitzador molt positiu:

**E5.2.1.3** ... la implicació de l'anterior cap d'estudis, sobretot en aquest temps de crisi, doncs va ser molt important, va ser molt important. ... va donar un gran impuls a la ESO. Perquè ell estava sempre a tots els actes (jornades de portes obertes, sortides escolars...). Suplia el professor quan convenia, no deia mai que no. Una persona que estava implicada amb tots i cadascú en l'associació de pares. Ell portava la relació amb l'associació de pares. Parlava amb els pares, amb la policia quan havia de vindre la policia, es pensaven que era el director, el president. Bueno, ell era el president. ... Era un dinamitzador molt positiu, eh, molt positiu.

La resposta del professorat a aquesta actitud de suport de l'equip directiu va ser de correspondència i suport:

**E5.2.1.3** ...participábamos, lo apoyábamos, y todo lo que dijeran. Pero fue un poco el motor. Fue lo que hizo que nos mantuviéramos.

Les qualitats d'aquest lideratge eren el diàleg, valorar els professors, preocupar-se pel seu estat de salut, la confiança, la recerca del consens, la disponibilitat, la demanda a la participació per crear sentiment d'identificació amb la institució i implicació, no donar les coses tancades:

**E8. 2.1.3 Lideratge basat en el diàleg i la confiança en la gent**

*El tema del diàleg és important. Però també el tema de la predisposició de la gent. En definitiva a tothom li agrada fer les coses bé, que se'ls valori. Per exemple, algú em deia: "Abans estaves malalt i em deien quan portaràs el paper, i ara et diuen com estàs, com et trobes?. I és lògic.*

**E9.2.1.3 La implicació equip directiu li atorga força moral**

*Jo crec que va ajudar la implicació de l'equip directiu (en el procés de canvi)*

*Es va aconseguir un ambient de confiança i de diàleg, de comunicació important entre l'equip directiu i el professorat. Per què? Perquè hi havia una predisposició per part de l'equip directiu, no de tot l'equip directiu, però sí d'una bona part, perquè no totes les persones de l'equip directiu combregaven amb les mateixes idees, però es va intentar crear un bon ambient. Per què? Perquè l'equip directiu tenia força moral, jo penso per demanar coses, perquè treballava molt. Això acaba sent un aspecte clau. El B(director) entrava a les 8 del matí fins a les tantes de la nit. Jo també(cap d'estudis). Això et donava certa força moral davant dels*

*altres ... i es van enganxar a aquesta manera de fer. I també perquè les decisions eren consensuades. La porta del despatx estava sempre oberta. No hi havia una separació rígida. Tampoc hi havia una separació rígida amb els alumnes. Hi havia una relació molt potent amb la majoria de professors. I es va crear aquest ambient de confiança de voler fer les coses bé. “No passa res si s’ha fet alguna cosa malament, rectificuem i ja està”.*

**E9.2.1.3. Crida a la participació en les decisions**

*Hi ha algun fet que considero que és representatiu: Per exemple nosaltres proposàvem diferents projectes i abans de plantejar-los obertament a tot el claustre, ho comentaves informalment. Això de demanar l’opinió, encara que algú no hi estès d’acord, acabava col·laborant d’alguna manera en el projecte. Bueno, suposo que el nivell de les relacions personals anaven una mica més enllà. “No ho veig massa clar però ho faig perquè m’ho demanes tu”. I el clima de treball era bó.*

**E9.2.1.3. Participació i sentiment de pertinença**

*Quan tu sents que pertanyes a un lloc i això passa perquè la teva veu sigui escoltada, perquè siguis reconegut, pel tema de l’empowerment del professorat i també dels alumnes... els projectes són més factibles. Si no tens veu, no se’t dóna poder, no sents que pertanyes a la institució.*

Plantejar els temes de manera que el personal pugui manifestar la seva i que se senti còmode en l’activitat proposada. D’aquesta forma, podien expressar alguna limitació que era compensada per un altre company.

**E10.2.1.3 Donar les coses obertes**

*...donar les coses sempre molt obertes, per tal d’integrar les aportacions de la gent. Nosaltres donem unes línies del PAT, per exemple. Has de treballar aquest tema. Però l’has de treballar com tu vulguis. Recordo que per exemple Fulanito li tocava fer sexualitat a una tutoria de segon. I em va dir, B jo no. No passa res. Ni ha passat res quan un altre professor et diu: “Mira, jo en lloc de fer això, els passaré una pel·lícula, què et sembla?. Perfecte. Perquè si un professor ho viu malament, ho trametrà malament a l’alumnat. Es tracta de reconèixer les pròpies limitacions i si no pot fer alguna cosa, que no es preocupi que ja l’ajudarà un altre.*

Aquest estil de lideratge era reconegut per l’AMPA. En aquest sentit, el seu representant ens fa el següent comentari on expressa la transparència, sinceritat i naturalitat de la manera de fer de l’equip directiu :

**E4.2.1.3** *Precisament vaig veure un compromís en l’equip directiu. Es veia amb naturalitat, que no era res fingit. Això era molt d’agrair. No sempre trobes això.*

*Sobretot jo el que més aprecio la sinceritat i la naturalitat amb que fan la seva tasca, que es veu que es nota com una cosa que no costa molt natural, molt senzilla,*

### 7.2.3 Resiliència personal

En aquest apartat i en el següent intentarem analitzar quin pes va tenir la dimensió personal o organitzativa de la resiliència i quina interacció es produeix entre les dues en el procés de canvi resilient d'aquesta institució.

Quan es demana als professionals què els va moure a implicar-se en el procés de canvi apunten el sentit de responsabilitat, interès per millorar les coses i per ajudar els companys:

***E9.2.2.1** (En la motivació personal)...crec que hi ha una part de responsabilitat personal Al formar part de l'equip directiu et sents responsable. I, d'altra banda, interès en que les coses surtin bé, surtin bé i que millorin. I que puguis donar un cop de mà als professors que et demanin qualsevol cosa.*

És a dir, que tornem a trobar que la recerca del sentit és la que mou a descentrar-se d'un mateix i implicar-se voluntàriament en la transformació de l'entorn. Aquesta responsabilitat personal es troba acompanyada d'una capacitat d'autointerrogació sobre la pròpia conducta i de bona consciència:

***E9.2.2.1** Jo sempre sortia de l'institut pensant "Bueno, has fet tot el que has pogut?" Sí, pues ja està. Perquè no sempre surts i estan tots els problemes solucionats. Però surts content perquè deixes les coses fetes.*

També va lligada a una capacitat de reflexió afavorida pel fet d'escriure o elaborar un diari de camp. Així ens ho narra el membre de l'equip directiu que estava redactant la seva tesi doctoral:

***E9.2.2.1** El fet d'estar fent diari de camp i reflexionar sobre el que estava passant des d'una vessant més antropològica em va servir per veure el vessant positiu de la situació dolenta que havia passat aquell dia. Per exemple, han trencat un vidre. És un fet habitual. El fet d'escriure sobre això, pensar sobre això sobre la reacció meua, dels professors, dels nois... davant la pressió que puguis tenir de qui acabarà pagant el vidre... veure-li el vessant positiu, no?. Positiu en el sentit de que serveis per explicar els comportaments que passen a l'institut. Davant d'una situació reflexiones sobre això. I també et serveis per desangoixar-te per aquelles petites coses quotidianes.*

Posar per escrit les vivències diàries ajuda a distanciar-se de la situació, elaborar les emocions, analitzar més objectivament el tema i trobar la seva part positiva (entendre el comportament de l'alumne, la dinàmica institucional).

Un altre professional que ha assumit el relleu de la direcció durant el curs 2006-07 ens explica que la seva motivació per donar aquest pas va ser una responsabilitat per donar continuïtat al procés de canvi iniciat i no els beneficis econòmics o de prestigi que li podia reportar el nou càrrec:

**E7.2.2.1.** *Vaig veure que s'havia fet un esforç important i que no podia caure (en l'oblit, desapropiar-se)... i pensar que podia venir una persona de fora, completament alié a l'escola i tot això. I vaig pensar és que és tirar tota la feina de molts anys a la basura. I vaig pensar: "Potser si em poso jo davant i agafo gent jove i els vaig entrenant, quan jo no pugui, aquells ja estaran ensenyats. Ja passaré el testimoni. Aquesta és la motivació que més m'ha influït. És un càrrec mal vist, mal pagat, ignorat i tens totes les basures a sobre.*

També trobem una aportació que ens relaciona la resiliència davant les dificultats a la cosmovisió de la vida que tingui la persona. Si un professional no s'implica a la feina, segurament que a la vida privada porta el mateix estil de vida buida de sentit:

**E10.2.2.1** *Això (resistir a les dificultats) depèn també de la personalitat de cadascú. Llavors és clar, quan veus aquestes persones que et diuen: "Ai no, és que donar tantes hores..." "Llavors tu que fas? Fas la classe i te'n vas cap a casa. No t'impliques en res en absolut. El cap de setmana més o menys el mateix estil: entre la migdiada, la pel·lícula de torn i el centre comercial també tens prou".*

D'aquesta manera, promoure la salut laboral no ha de consistir simplement en fer un curset, es tracta d'un canvi més profund que implica una transformació d'actituds de fons davant la vida:

**E10.2.2.1** *Per exemple ara que estem fent lo de la formació continuada. Hem posat allà un full per tal que la gent s'apunti. Han sortit molts de l'estrès, el taichí, la relaxació i no sé què. Fer un curset que estàs allà fent relaxació i estàs pensant "al sortir d'aquí he d'anar al supermercat i comprar no sé què., perquè m'ho he deixat.." Mira es tracta de canviar d'aquí dalt (s'assenyala el cap). Això és el mateix. Quan diem que el professional ha de pensar en la salut enlloc de pensar en la malaltia. És que hi ha persones malaltisses. Aquella persona que entra a classe i diu "Buff, un grup de 30, és que ja veuràs, eh?"... Sortirà fatal, sortirà fatal de la seva classe.*

L'actitud resilient dels membres de l'equip directiu és la que mou a implicar-se a la resta de professors:

**E5.2.2.1** *I quan veus un capdavanter que marca i tal, és que tu, el segueixes. El segueixes, perquè ell et fa de guia. I és molt important, doncs, per part del professorat, sentir-te molt recolzat per l'equip directiu. I aquí, l'equip directiu funciona. I no solament a nivell professional, sinó també a nivell personal. Tens un B (el director) també que està implicat en tot.*

*A mi muchas veces me dicen: pues los problemas que tiene con los chicos y tal aquí ahora, ¿no? Y ¿cómo puedes? Y yo digo: "Tengo muy buenos compañeros". Y eso me llena y es suficiente.... Pero yo no estoy descontenta de estos años. Hemos tenido muchos problemas, a nivel de lo que hemos visto. Teníamos unos alumnos muy problemáticos, que quedamos que casi nos cerraban el instituto, pero después, pues hemos vivido esta situación de ir todos a una.*

#### 7.2.4 Resiliència organitzativa

El fet de que el canvi d'equip directiu (curs 1998-1999) es dugués a terme poc temps abans de la crisi més forta (curs 1999-2000) va servir per preparar l'equip per aquest moment més dur en el qual es comentava que el centre es tancava. Va ser quan es va activar el procés: es va manifestar el sentiment de pertinença, es van intensificar els processos de comunicació interna i externa. Així ens ho explica el cap d'estudis en aquell període:

**E9.2.2.2** *Jo penso que va haver-hi un punt d'inflexió clau, que va ser quan es va anunciar la possibilitat de que el centre es tancava. Bueno, es va donar aquest sentiment de pertinença a la institució. I això és clau. Es va donar també, a més a més de la tasca pedagògica, accions de comunicació interna i externa.*

*Es va crear aquest logo (ensenya la cartera que han fet enguany amb el logo de l'IES) en aquells moments que va donar la marca del centre... Es va voler que la imatge del centre fos present a tota la vida educativa i social de la ciutat. Quan es feien per exemple les jornades científiques es presentaven treballs. I no només es presentaven treballs sinó que es guanyaven premis, i això revertia també en l'autoestima dels nanos i en la idea de dir: "Estic content d'estar en l'institut". I també en l'autoestima del professor: "Estem fent coses positives". El que passa que hi ha la tendència a contar només les coses negatives que passen.*



Aquest sentiment de pertinença a un equip cohesionat els ajuda a superar aquells moments:

**E9.2.2.2 L'equip ajuda a passar el pont**

*Amb el sentiment d'equip augmentava la capacitat d'autoeficàcia i la capacitat de resistir les adversitats. "Hem de passar el pont. Jo sol no m'atreveixo però amb tu sí."*

Es manifesta l'interès per manifestar la feina que feien dins del centre, en lloc de buscar culpables fora del centre. Cal reconèixer les pròpies fortaleses i transmetre-ho a la resta de l'equip i a l'entorn. Amb aquesta dinàmica de comunicació externa, han presentat la seva experiència a diverses jornades i tenen la impressió d'haver rebut més reconeixement des de fora que des del propi barri ("*Nadie es profeta en su tierra*"):

**E10.2.2.2** *Si un centre ha de canviar, ha de fer allò que hem comentat del culpable. Nosaltres no vam buscar culpables perquè és una tonteria buscar culpables. ... De manera que dius: "a veure problema nostra: que no saben on parem, doncs vinga promoció del centre". En lloc de dir: "Es que no parlen bé de nosaltres". La cosa la van veure de l'altra manera: "Anem a fer que la gent vegi com treballem i que treballem tant bé com qualsevol. Aleshores busca un culpable de que determinada persona dirà que... Mira sempre hi haurà persones que diguin. Si tu t'ho creus moltes vegades el que estàs fent arribes a transmetre-ho. El problema del nostre centre és que se'ns coneix molt més fora que en el nostre barri.*

Els professors reconeixen el paper important de l'equip directiu en aquesta activació i lideratge del procés de canvi (anàlisi de la situació, proposta d'iniciatives ...), juntament amb la confiança en l'existència d'un equip cohesionat, que acompanya en els moments difícils:

**E5.2.2.2** *Que el equipo funcione pues como un equipo. Es lo más importante. Y después claro que haya.. no sé! un equipo directivo que dirija y que se analice cuáles son los problemas que tenemos y qué podemos hacer. Nosotros veíamos aquí que el problema que teníamos es que no nos conocían pues ¿cómo? Se inventaron El barrio educa, pues para darlo a conocer en el barrio.*

*Lo que sí que es verdad es que te encuentras, te encontrabas con algunos compañeros: "Pues como aguantas en este centro, que tiene esto, y que lo otro". Y yo digo:"Pues yo estoy a gusto". "Porque tengo*

*unos compañeros, y allí hacemos todo lo que podemos, y vamos a salir”.*

El representant del Centre de Recursos Pedagògics afirma que aquesta situació de “defecte de xarxa” que motivava l’acumulació d’alumnes magribins al centre els va ajudar a ser més competents o experts en el món àrab:

**E6.2.2.2 Experts en món àrab**

*aquest defecte de xarxa (enviar als àrabs a l’IES L perquè els entenen) suposo que també els ha fet més competents, més forts des de fora, de cara a entomar casos d’aquesta complexitat...*

Els pares els percevien com un equip de professionals que “semblava que disfrutaven amb la dificultat” i sabien afrontar els problemes amb pocs mitjans:

**E4.2.2.2** *Semblava que disfrutaven amb la dificultat. El J P molt posat amb les famílies àrabs.*

*Davant d’aquesta dificultat de tenir més nens nous han sapigut d’estar al dia i enfrontar-se amb les dificultats amb els mitjans que han tingut, pocs.*

## 7.2.5 Manifestacions resilients

En aquest apartat analitzarem els factors o elements que hem trobat associats als professionals resilients.

### 7.2.5.1 Mirada i creença positiva

Hem trobat molta informació que apunta al cap d’estudis amb una font molt forta de creença positiva:

**E5.2.3.1** *El caso es que teníamos a X (cap d’estudis) que era muy optimista. Es verdad. Nosotros siempre decíamos: "es que tú eres muy optimista"*

*Sobre todo en la época de matrícula siempre X se pone: "esto ya lo tenemos hecho. He ido, he hablado con esto, he hablado con aquello. Que dicen que van a venir tantos. Y esto ya verás como salimos adelante". Es así. Y después con los chicos, él siempre, ¿verdad? Ve la parte positiva.*

El mateix cap d’estudis ens comenta la importància de la creença positiva toqui de peus a la realitat:

**E9.2.3.1** *Jo penso que la creença positiva és important. Recordo que hi havia un professor que em deia "Es que tu ets molt optimista i jo en canvi sóc realista". I jo li responia: "No, tu ets pessimista" Saps que pel pessimista, l'optimista és un pessimista mal informat. Però jo crec que la creença positiva és certa. Ara, ha de ser una creença positiva que parteix de la realitat. A partir de l'anàlisi d'aquesta realitat buscar sortides positives.*

I també afirma la necessitat de potenciar el discurs positiu en els centres que engresqui al professorat, el faci sortir del desencís i implicar-se en projectes de canvi i millora:

**E9.2.3.1** *Els centres estan cansats del discurs de no hi ha res a fer. El que volen és un discurs engrescador. Els canvis... sempre costen, perquè si una persona ha fet sempre les coses d'una determinada manera. Però en el moment que els resultats són positius i compensen els esforços que hi has dedicat, penso que la gent s'apunta. Es un tema de la rentabilitat de les coses que fas. Si un professor que fa les coses d'una manera i no se'n surt, no està content. I després veu que les fa d'una altra manera i se'n surt, els resultats han de compensar l'esforç. Ha de tenir una actitud positiva, expectatives elevades, perquè si entrem en el discurs de desencís, "apaga y vámonos".*

D'aquesta manera es va estenen la "cultura de la possibilitat" que se sustenta en la creença de que és possible anar cap endavant i canviar la situació de dificultat. Hi ha una solució i l'esforç s'ha de centrar en trobar-la i caminar cap a la solució, no centrar-se en el problema o en el culpable:

**E9.2.3.1** *Encara que hi havia professors que pensessin que no hi havia res a fer, treballaven. Es va anar estenent aquesta cultura de la possibilitat: és possible anar cap endavant, és possible canviar. El punt central era si hi ha un problema, no es tracta de buscar el culpable del problema sinó de solucionar el problema.*

Aquesta creença positiva es concreta en un treure importància a fets puntuals o conflictes amb els alumnes. Per exemple, si es trobava inutilitzat el cademat de la tanca del centre, la intervenció del cap d'estudis era disculpar els alumnes, fer pensar que potser no havien estat ells, per tal de reduir la tensió basada en els prejudicis cap algun alumne:

**E5.2.3.1** *Él siempre intentaba mucho disculpar la situación que... "Va, esto no tiene importancia. O, no han sido ellos, han sido de fuera. Venga, tal".*

Malgrat això no significava que es deixés d'abordar el problema amb diàleg per tal d'arribar a una sortida favorable o, si era convenient, amb l'aplicació del reglament:

**E5.2.3.1** *Jo sé que el X (cap d'estudis) esgotava totes les possibilitats de diàleg, sobretot amb alumnes amb més dificultat de fracàs escolar, o de comportament entremaliat o ... Ell, és a dir, esgotava. I se'n sortia. La majoria de vegades se'n sortia. Altres vegades no li quedava més remei que aplicar, diguéssim, rigorosament el decret (el reglament).*

Perquè hi havia en el fons una mirada positiva sobre els alumnes. Hi havia la creença ferma de que els agradava aprendre:

**E8.2.3.1** *Jo no crec que hi ha gent que pensi que als nanos no els agrada aprendre. A tots els nanos els agrada aprendre.*

Aquesta expectativa positiva movia al professorat a buscar els camins possibles per arribar on l'alumne volia, a potenciar la seva il·lusió per superar-se, a millorar la seva autoestima, a fer-los pensar que poden aportar algo al món en un futur:

**E10.2.3.1**...*penso que amb adolescents, podem fer encara fer feina, que per això m'agrada tant quan treballes amb aquesta gent. ... Que ells es trobin a gust amb el que facin. Transmetre la idea de que no per no anar a batxillerat són uns fracassats, sinó que ells han de perseguir la seva felicitat. Han de ser, però voler ser més. Que ho troben entrant per cicles?. Bé. Ja li ensenyarem camins per arribar allí on vulgui. Que entren fins i tot per PGSs?. És igual, ja els ensenyarem per on poden tirar per continuar. Però aquesta il·lusió per ser més, per superar-se a si mateixos, suposa una inflada d'autoestima, potser pensar que tot el que facin, ... tot és important. I que influeix no només en ells mateixos sinó en l'entorn. L'entorn no seria el mateix sense ells. És molt important per alumnes amb unes famílies que deixen molt que desitjar. Famílies que no agafen la responsabilitat com hauria de ser i que a l'escola troben aquesta inflada de "jo sóc algú i puc tenir també un valor en el futur".*

També hi havia una creença positiva en les famílies, es partia de que volen el millor pels seus fills:

**E9.2.3.1**... *cal partir de la premissa que qualsevol família, marroquina o no, volen el millor pels seus fills. Un altra cosa és que les expectatives que tinguin es vagin modificant al llarg de l'escolarització dels seus fills.*

Aquesta creença positiva ajudava a capgirar la visió negativa inicial de les famílies. Per exemple, una mare que plorava perquè el seu fill "li havia tocat

anar a aquest institut”, quan ella es va integrar en el consell escolar i va conèixer el centre per dins, va canviar la seva percepció i va arribar a afirmar:

**E8.2.3.1 ...compteu amb mi pel que vulgueu.**

Aquesta creença positiva i autoestima institucional era apreciada des dels serveis educatius externs. En aquest sentit, des del CRP s’afirma:

**E6.2.3.1** *Cada any pràcticament fan una activitat que obren l’institut a entitats, a... diríem a l’entorn social, no? I això, jo penso que és un element que... Quan una persona o quan una institució mostra allò que està fent que està orgullós i que ho valora positiu i veu com la necessitat de compartir-ho, no?*

D’aquesta manera, la mirada i creença positiva del professional resilient cap a si mateix, els alumnes i la resta de companys es transmet cap a fora de la institució. Provoca un diàleg afable i confiat amb els serveis, institucions i associacions del barri que genera il·lusió per compartir projectes conjunts.

#### 7.2.5.2 Anàlisi de la situació i capacitat d’autocrítica

A l’Acta extraordinària del Consell Escolar del primer trimestre del primer curs 1998-99 trobem reflectit aquest factor de capacitat d’anàlisi de la situació en la que es trobava la institució. En el següent punt de l’ordre del dia de la reunió extraordinària del Consell Escolar del curs 1998 es planteja una reflexió sobre la situació per la qual passava l’institut i es planteja un projecte de canvi. La realitat d’aquell moment es defineix amb els següents trets:

- ✓ Disminució del número d’alumnes preinscrits a primer curs.
- ✓ El centre es troba aïllat o amagat al darrera de les vies del ferrocarril.
- ✓ Rebuig de l’entorn del barri al centre. Continua sent un “un centre de moros i gitanos”.
- ✓ Derivació del centres del voltant dels alumnes amb baix nivell, nouvinguts, ètnies... La seva tradició de formació professional fa

que el considerin com un lloc idoni per aquells alumnes que tenen dificultats i tenen l'expectativa de que s'acabi "especialitzant" en aquest tipus d'alumnes.

- ✓ Perill de perdre els ensenyaments que s'han començat a impartir (ESO, batxillerats, cicles formatius).

L'equip directiu planteja que tot això no afavoreix el nom de l'Institut, la seva imatge ni el tipus d'ensenyament que volen fer. Volen tallar aquesta situació i vendre els aspectes positius del centre:

1. bones instal·lacions,
2. inserció laboral dels alumnes que acaben els estudis al centre,
3. edifici separat pels alumnes de l'ESO que, d'aquesta manera, no es barregen amb els nois més grans que poden tenir comportaments socials no correctes.
4. oferta àmplia i variada d'estudis

Hem observat una obertura a reflexionar conjuntament la realitat problemàtica del dia a dia. Per exemple, una professora que havia passat ja per quatre centres on "ningú tenia problemes" ens narra com li va impactar el fet de poder analitzar obertament amb la resta de companys la dificultat que tenia a la seva classe, la repercussió que tenia en la seva salut mental i el benefici que en treia d'aquesta anàlisi:

**E10.2.3.2** *Una cosa que em va xocar molt d'aquest centre quan vaig arribar va ser... Havia passat per un, dos, tres, quatre, cinc centres. Abans em semblava que la única que tenia problemes era jo. Quan anaves a la sala de professors a tothom li anava bé. Ningú tenia problemes. Tu pensaves: "Seré que jo tinc poca experiència i que no me'n surto amb els nanos". Però anaven passant els anys i sempre era el mateix. La única que tenia problemes era jo. I quan vaig arribar aquí la gent et deia espontàniament: "M'han fet una classe avui, que era insuportable" I jo podia dir: "Òndia, doncs a mi també". A veure, et fa la sensació de "no estic sola". Es que sinó abans tenies la sensació de que "sóc una incompetent, no me'n surto amb aquests nanos". Això ha creat un clima de compartir i de donar-te idees: "Mira, fes-te amb aquest que*

*és el líder i tens la classe controlada". Comparteixes amb els altres les teves dificultats, els altres et poden oferir fórmules de millora.*

Es relativitzava l'errada i s'aprèn a partir de l'equivocació:

**E9.2.3.2** *si t'equivoques, t'equivoques i no passa res. Si ens hem equivocat anem a veure què ha passat per veure que no torni a passar.*

Aquesta actitud d'obertura i de no culpabilització es veu facilitada amb els processos de reflexió planificats per elaborar els instruments estratègics del centre (PEC, pla estratègic, manual de qualitat...):

**E2.2.3.2** *(El PEC) es va discutir departament per departament i després en claustre i varem portar tota una temporada de discussió... i això va se molt bo. El procés boníssim... són aquelles coses que ajuden a crear consens.*

**E2.2.3.2.** *El tema de la ISO jo penso que va molt bé perquè tot el que sigui reflexionar sobre el que fas i intentar millorar és bo. Ens agrada l'orientació als participants. Nosaltres estem aquí per servir a la gent.*

### 7.2.5.3 Identificació de potencialitats positives

Els dos aspectes que comenten el director i el cap d'estudis d'una manera més recurrent com elements positius que van identificar en els inicis del canvi va ser

- El grup de professors d'ESO que venien d'educació primària i
- Les vinculacions que tenien amb les empreses per la tradició de la formació professional

**E8.2.3.3** *Jo citaria com a punts forts que varem identificar el personal amb vàlua que teníem i la vinculació amb les institucions de fora.*

*Jo vaig arribar al centre al 94, al segon any vaig ser Cap d'estudis i ens va arribar la ESO. Va venir professorat nou de primària molt positiu, amb una dinàmica molt centrada en les necessitats de l'alumne, amb el seguiment de l'alumne, amb el tracte individual de l'alumne. Un exemple molt tonto: a la formació professional a l'alumne se'l cridava pel cognom, a la ESO pel nom.*

*El punt fort va ser tot el lligam amb el mon empresarial. Hi ha tota una tradició de treball en aquest sentit.*

*Un altre punt va ser potenciar les relacions institucionals: relacions amb l'ajuntament, Generalitat... L'IES mai havia participat en res d'això.*

De manera que, davant de les dificultades a les que es trobaven enfrontats, van saber identificar els punts forts que tenien:

1. Un grup de professors que aportaven experiència de seguiment tutorial i relació positiva amb els alumnes.
2. Rescaten de la tradició com a centre de formació professional la bona relació amb el món empresarial.
3. I s'obren a noves relacions institucionals: administració local i Generalitat.

Veuen que és important crear xarxa de relacions: tenen la creença que aquesta els servirà per sortir del moment de crisi que estan passant degut al desconeixement de la seva metodologia, de la seva ubicació i que motiva la davallada de matrícula.

#### 7.2.5.4 Compromís efectiu

Aquest és un element que es considera primordial des de l'inici del procés de canvi. El director d'aquells moments comenta com en el document que va plantejar per a la reflexió de l'equip directiu, es parlava de la implicació del professorat:

**E2.2.3.4** ... ja és curiós perquè ja ens posàvem en això de no arribar tard a classe...

*Seria a partir d'aquí que es dona un nou impuls, sense canvi de professorat el que passa amb una implicació diferent.*

*... professors que portaven molt anys aquí amb unes inèrcies... s'han enganxat, s'han enganxat al carro i han vist que calia fer coses diferents.*

Aquest compromís es va generar en el professorat perquè sentia el suport de l'equip directiu, hi havia una relació de confiança:



**E9.2.3.4** ... me'n recordo d'una persona que havien d'enterrar a la seva mare lluny i ... tenia permís per 4 dies i el mateix dia a la nit o al dia següent ja va tornar. Perquè? Doncs perquè... aquesta persona em deia: "Vaig estar a un institut on l'equip directiu vigilava que els professors fessin les guàrdies amb la qual cosa acabes dient: "Que les facin ells." En canvi aquí és diferent perquè l'equip directiu t'ajuda a fer la guàrdia o el que sigui. No et sents vigilat per ells, et sents recolçat."

El professorat reconeix que per tirar cap endavant la tutoria han hagut d'implicar-se i fer diverses tasques. Cal sortir de l'encasellament estricte de l'especialitat o departament per implicar-se en els temes que calgui:

**E5.2.3.4** ...de vegades, hem hagut de fer tasques que no ens pertocaven, com de psicòleg, assistent social, i... ens hem vist de tots els colors  
... Ja no és la capacitat o l'especialitat del professor... que el professor també faci una mica de tot. O sigui deixa de ser un especialista en una matèria i s'impliqui... en tots els temes que sorgeixen.

En aquest sentit, no derivaven a instàncies externes (inspecció, policia...) qualsevol conflicte entre alumnes. Intentaven resoldre dins del centre amb l'ajut del cap d'estudis. Es parlava amb els pares per responsabilitar-los:

**E2.2.3.4** ...XX (el cap d'estudis) deia: "Venga, va". O: "Los padres. Esto ya lo he hablado con los padres. Está solucionado. Sigamos adelante y que no se corra mucho la voz...".

Aquest compromís es concreta en un interès per tal que el alumnes aprenguin al màxim de les seves capacitats. Al parlar del sistema de qualitat comenta el director:

**E2.2.3.4** Nosaltres estem per a que els participants (alumnes) aprenguin i aprenguin al màxim...

És un compromís amb els alumnes centrat en la pedagogia de l'èxit: intentar que l'alumne millori la seva autoestima mitjançant l'assoliment de petites fites de mica en mica i ser capaç d'oblidar malifetes del dia anterior quan ha canviat d'actitud:

**E2.2.3.4** ..Porque (Fulanito, un alumne) tiene un examen que ha hecho muy bien. Y se anima. Y va haciendo. Entonces, como él se baja, este día ya no tiene ganas por lo que sea... pues tú tienes que actuar ese día. Pues te enfadas con él y... Ahora, si al otro día viene ya bien y con ganas de hacer, tú te tienes que olvidar de lo que haya hecho antes él, tiene que empezar de nuevo... No tienes que guardarles rencor.

Un factor que sembla que ha ajudat també a generar aquest compromís és el fet de tractar-se d'un centre petit:

**E9.2.3.4** ... el fet de que el centre fos petit, ha influït. Implicava un tipus de relació amb els nanos diferent. Els professors es coneixien nom i cognoms, famílies. Aquestes tenien una hora (de tutoria), però les trucaven els tutors a casa a la tarda o nit, o si venien fora de l'hora marcada, algú els atenia. Mai es quedaven sense atendre. Es tenia una actitud oberta, receptiva i... amb la idea de trobar solucions.

#### 7.2.5.5 Visió de futur

El marc de referència que visualitzava la fita a la qual es volia caminar amb el procés de canvi va quedar reflectida d'una manera més clara al pla estratègic per al període 2001-2005. El títol escollit va ser "L'èxit educatiu per a tothom". La discussió al voltant del títol ja va resultar interessant. Li van donar al terme "Èxit" el sentit d'èxit en anglès: sortida, que tothom se'n pugui sortir, segons les seves possibilitats. No es tractava de suscitar la competitivitat, trepitjar els altres, sinó millorar els processos d'aprenentatge per tal que tots els alumnes puguin arribar a assolir el màxim d'aprenentatges. Va ser un procés de discussió i debat fins arribar al consens final que van viure de manera molt positiva.

Considerem que aquest títol reflecteix un alineament amb l'objectiu fonamental de l'institut: aconseguir el màxim de desenvolupament en els seus alumnes segons les seves possibilitats.

En aquest document es materialitzen actuacions prèvies i es dissenyen els eixos fonamentals per als propers anys.

S'afirma que l'educació serà de més qualitat si és participativa. Per això, volen connectar l'institut amb tot el teixit associatiu del barri (famílies, entitats,

empreses). Sostenen que aquestes juguen un paper molt important en l'aprenentatge dels alumnes.

El subtítol escollit va ser el següent:

“L'IES vol generar una dinàmica compartida amb les famílies, el barri, les empreses i el teixit associatiu, dirigida a millorar la qualitat i els resultats de l'educació”

Manifesta la necessitat de generar sinèrgies amb l'entorn (famílies, barri, empreses, entitats...) per tal d'enriquir el projecte educatiu i aconseguir l'objectiu contingut al títol del pla estratègic.

Ara bé, per tal d'arribar a assolir aquestes finalitats, dibuixen un procés que va de dins a fora i queda especificat en els objectius generals del pla:

1. Comença amb el disseny d'estratègies per millorar els processos d'ensenyament i aprenentatge.
2. Continua amb la coordinació efectiva entre els nivells educatius del centre, l'ampliació de la utilització de les TIC a tots els estudis i l'actualització de les tecnologies industrials als cicles formatius.
3. Acaba amb una obertura a l'exterior i la creació de lligams amb les famílies, el barri, el teixit associatiu i les empreses dels sectors relacionats amb els cicles formatius impartits.

Queda clar que el camí és començar per una millora de la qualitat dels processos d'ensenyament-aprenentatge, un compromís amb l'èxit educatiu i que suposa la implicació del professorat en les seves actuacions quotidianes. També es veu l'interès per crear una cultura conjunta entre el personal del dos edificis amb una bona coordinació. Amb el llenguatge de Covey, podem dir que després d'aquesta “victòria privada” vindria la “victòria pública”, és a dir, l'obertura a l'exterior i la creació de lligams amb les famílies, tot el teixit associatiu del barri i les empreses del sector vinculades a les especialitats dels cicles formatius.

En els objectius específics es concreta aquesta idea força de:

- ✓ millora dels processos interns del centre (implicació de tot el professorat, organització de l'alumnat, adequació programacions, incorporació de metodologies d'actives, utilització de les TIC com a instrument d'aprenentatge, utilització de tots els recursos possibles per abordar la diversitat de l'alumnat...)
- ✓ de manera harmonitzada amb els processos de relació amb les entitats externes (aproximació de l'institut al barri, treball conjunt amb els centres de primària de la zona per coordinar les programacions del cicle superior d'educació primària amb i l'ESO impartida al centre, o l'orientació acadèmica i professional dels alumnes, aprofitament dels recursos educatius de l'entorn, establir vincles cooperatius amb les diferents associacions i entitats del barri, ampliar les relacions amb les empreses i associacions empresarials del sector, conèixer i utilitzar les tecnologies industrials més actuals en l'àmbit dels cicles formatius).

El projecte “estrella” que reflectia la voluntat d'obertura i vinculació amb tot el teixit associatiu del barri va ser “El Barri Educa” que exposem a l'apartat on analitzem les “decisiones organitzatives”.

Aquesta capacitat de visió de futur, de creació de projectes engrescadors vinculats a l'entorn és la que va aconseguir atreure l'interès dels serveis de les administracions locals i autonòmiques. Per això afimen:

**E9.2.3.5** *Nosaltres no vam tenir un suport especial. Penso que l'Administració el que vol és projectes de futur, que puguin engrescar.*

Aquesta visió de futur està lligada a la creença positiva i suscita esperança, confiança, voluntat per aconseguir la fita proposada: “podem arribar allà i ho podem seguir mantenint” (E9.2.3.5).

### 7.2.5.6 Optimisme creatiu

La pràctica totalitat de les persones entrevistades reconeix que el cap d'estudis era el professional que posseïa d'una manera clara aquesta característica. Ell és qui va engrescar al director i després a tothom:

**E7.2.3.6** ... vam tenir la sort de tenir al X (cap d'estudis) i al Y(director). El X(cap d'estudis) era una persona superoptimista i el Y(director) li va seguir la saga. Llavors ens van convèncer a nosaltres. Jo sóc més pràctic, més quadriculat. Aquest ingredient positiu va ser el revulsiu

**E5.2.3.6** cuando estábamos de baja (moral) el X (cap d'estudis), ... Yo recuerdo que estábamos: "esto no tiene salida" y tal. Y entonces él nos traía ejemplos de otros colegios en otras zonas, que habían estado en la misma situación que nosotros y que por cambio de actitud y por actividades que hacían, habían conseguido tener matrícula. Y entonces nos traían los ejemplos. No me acuerdo yo cuáles eran. "En tal zona, en tal colegio, y tal". "Ya veréis. Vamos a hacer esto y vamos a hacer lo otro".

El propi cap d'estudis ens fa una classificació del tipus de professorat que és clarificadora de la seva visió i del procés seguit en el centre: aconseguir que el discurs positiu aïllés al discurs negatiu:

**E9.2.3.6** Jo penso que hi ha tres tipus de professors. Uns que tenen una visió positiva i treballen per uns objectius concrets. Uns altres que "están en terreno de nadie" i van fent. I uns altres que tenen una visió pessimista: "No me muevo, ¿para qué?, si després l'Administració...". Jo crec que l'encert va ser aconseguir que el discurs positiu aïllés al discurs negatiu. No que aïllés, però sí que el suavitzés. El discurs negatiu sempre existeix: "ens envien els pitjors, ..."

Hi havia un optimisme. Un professor deia: "no us veig mai... enfadats, queixant-se de la direcció". Al contrari, sempre hi havia optimisme, visió de futur i bueno es van fer molts projectes.

El cap d'estudis ens refereix un exemple d'aquest tarannà en una situació típica alguns matins a primera hora. Arribava mitja hora abans, solucionava el problema i treia importància a l'incident:

**E9.2.3.6** Jo sempre portava una serra per serrar els candaus, perquè algunes vegades posaven algun palillo (escuradents). Jo arribava sempre mitja hora abans a l'institut, a les set i mitja i si havia de tallar algun candau per poder obrir la porta, doncs el tallava. No sé ... buscava la solució. Això no vol dir que es deixaven passar les coses però s'intentaven parlar-ne. Parlar sobre el nano en concret i buscar la solució més adequada.

A les entrevistes han anat sorgint diferents exemples d'optimisme creatiu:

a) Ofertar el taller de mecànica als cursos de batxillerat dels instituts del voltant durant les hores que estan lliures:

**E2.2.3.6 ...** *és una branca amb molta tradició, la gent (els professionals) que tenim és molt bona; però a nivell social hi ha la idea de que el mecànic és el mecànic amb bata blava i costa de trencar. Llavors hem fet un grup de millora en l'àmbit d'això de la qualitat. Llavors fem diferents coses. Per exemple, nosaltres tenim un taller de mecànica que al matí no funcionen. A batxillerat tenen l'assignatura d'electromecànica. Hem fet l'oferta als IES del voltant de poder fer unitats de mecànica als nostres tallers, amb els nostres professors que són persones especialitzades en aquest tema: explicar-los què és el control numèric es pot explicar amb un llibre, però si els hi pot explicar un professor amb una màquina que ho faci.*

b) Solucionar els problemes de gestió econòmica mitjançant al·liances amb altres centres o proposar una mancomunitat de despeses entre tots els centres públics de la ciutat. Aquesta última iniciativa va consistir en proposar la unificació en una sola entitat bancària tota la gestió del pressupost transferit pel Departament d'Educació dels diferents centres de la ciutat. Això genera uns interessos que ha permès obtenir beneficis (carpetes i agendes gratuïtes per a tots els alumnes de secundària dels centres):

**E2.2.3.6 ...** *Suposem que et donen per exemple una dotació de 15.000 euros però la màquina que necessites val 30.000 euros. Llavors amb això sí que ens han ajudat perquè hem buscat fórmules diferents i totes han anat bastant bé. Una va ser associar-nos amb un altre centre de manera que un any ells tinguessin el nostre pressupost i a l'any següent nosaltres el seu. I l'Administració no ens ha posat cap pega. La mancomunitat de despeses (amb la resta de centres de la ciutat) ens ha permès aconseguir carpetes i agendes per a tots els nanos de secundària gratis.*

c) Iniciativa amb els alumnes per solucionar la comunicació entre els dos edificis:

**E3.2.3.6** *Els alumnes de cicle superior elèctric van fer un projecte bastant ambiciós consistent en unir mitjançant radiofreqüència els dos centres.*

d) Ingeni per minimitzar l'impacte dels desplaçaments entre edificis en els horaris del professorat mitjançant la incorporació d'un retard d'un quart d'hora en els horaris de la ESO:

**E3.2.3.6** *Fa uns anys teníem el mateix horari aquí que a la ESO. Els professors tenien 1 hora d'espera des de que acabaven la classe aquí i començaven l'altra a la ESO. Ara hem fet un retard d'1/4 d'hora dels horaris i clar no és el mateix esperar-se 15 minuts que 1 hora. Els horaris estan més comprimits ara. Com l'horari de batxillerat és més llarg, els alumnes d'aquí comencen abans, a les 8 i allà a les 8 i quart. De manera que quan acaben aquí a les 9 tenen ¼ d'hora per traslladar-se allà a fer classe. També intentem que el professor que va a la ESO a fer una classe es quedi allí a fer més classes. És complicat, però ho hem minimitzat.*

- e) Davant els dubtes de si aconseguirien integrar els alumnes immigrants, organitzen activitats com “una exposició de la nostra història”:

**E8.2.3.6** *...es va fer una exposició de la nostra història (la història personal de cada família). Varen veure que la història dels nens de la ESO que havien nascut al Magreb tenia molts i molts punts de contacte amb la història dels nanos nascuts a Extremadura o aquí al barri. Uns feien la primera comunió, d'altres feien la circumcisió . Això van ser coses que van anar molt bé i que van anar augmentant. Eren coses positives que retroalimentaven el anar tirant cap endavant. Els professors s'animaven en veure que la integració era possible, malgrat hi havia alguns que no era possible integrar-los. És una feina que s'ha anat fent. No és que el nostre IES hagi passat de 0 a 10 de cop.*

- f) Saber fer broma de les errades per tal de poder conviure amb les pròpies febleses:

**E10.2.3.6.** *Potser es tracta de no treure punta donar-li la volta i riure de qualsevol situació. ... moltes vegades veus que fots la pota, ho reconeixes obertament i veus que no passa res. Veus que no se't deixa en ridícul, “ostras fins aquí”(la he posada). “Què he fet?” i veus que els altres et diuen “Res tia, anem cap a un altra”. Això que fa? Que si fots la pota no passa res en reconeixeu-ho. Jo aprendré per un altra vegada, de tot s'aprèn.*

#### 7.2.5.7 Sentiment d'equip. Autoestima col·lectiva

Arribar a sentir-se una única comunitat educativa ha estat tot un procés que s'ha anat construint de mica en mica. Hi havia estudis molt diversos, amb diferents temps de vida en el centre, dos edificis separats. Integrar aquesta diversitat va ser un esforç al qual el nou equip directiu va haver de dedicar els seus primer esforços:

**E8.2.3.7** *Aquí hi havia molts subgrups: la ESO,.. Bueno primer hi havia el personal dels cicles formatius: els mecànics i els elèctrics. Eren ben diferents. Uns estaven a dalt i els altres a baix i costava bastant d'entendre's. Després vam tenir un temps l'aprenentatge d'oficis que era una altra novetat. Després es va afegir la ESO i el Batxillerat que estaven com a compartiments estancs. De mica en mica es van anar aconseguint unir-los amb coses ben tontes com per exemple anar a fer el claustre allà (a l'edifici de la ESO). Tots parlaven, s'evitava dir els d'aquí i els d'allà. I això va ser molt bo.*

Els professors reconeixen que la cohesió entre ells els ajuda a afrontar un problema determinat: el fet de ser petit el centre de la ESO i no estar dividits els professors per departaments facilita la relació, el comentar un problema. Els alumnes noten aquest clima de cohesió i bona relació al integrar-se al centre:

**E5.2.3.7** *Cohesión entre nosotros. Buen ambiente. Que esto lo notan cuando vienen los chavales al instituto. Notan que hay un buen ambiente. Porque vamos todos a una, nos enfrentamos todos con el mismo problema. Es decir, nosotros, cuando pasa algo en alguna clase, el profesor, todos lo comentamos, todos decimos qué podemos hacer, porque como la ESO es un edificio pequeño, estamos muy juntitos, porque allí en la sala de profesores tenemos que estar todos juntos; no tenemos departamento, pues todo lo que pasa lo vivimos todos. Y eso hace que conozcamos muy bien todos a los alumnos.*

*Yo por ejemplo soy tutora. Y este año que tengo muchos problemas porque tengo niños muy difíciles, pues me ayudan mucho los compañeros. Mucho mucho. Además; si toman ellos medidas, pues me parece muy bien. Me comunican eso, me comunican lo otro. Pues vale, podemos hacer aquello. Lo hablamos todo. Yo conozco los problemas de cada clase y ellos conocen los problemas de mis alumnos. Pero, de lo que yo hablo con sus padres, lo que los padres me dicen, cómo podemos hacer esto cómo podemos hacer lo otro... Es que formamos un equipo.*

És a dir, hi ha un ambient de confiança que afavoreix l'acceptació de que un altre professor/a faci una intervenció en la pròpia classe. Hi ha uns criteris consensuats i un fluxe comunicatiu que ho facilita.

Tots els alumnes són de tots. Tothom s'implica davant un conflicte:

**E5.2.3.7** *Que todos los alumnos son todos nuestros Y que cualquier cosa en el patio, como el otro día, ¿no? Que se pelearon dos allí en la educación física. Pues los profesores que estábamos allí, unos no estaban de guardia, otros estaban allí. Pues todos a ver qué pasa, cómo podemos solucionar esto... O sea que vamos todos, nadie se esconde. Esto es lo que ha habido normalmente estos años.*



I això influeix en la socialització del professorat que arriba al centre. Aquest reacciona de la mateixa manera que veu comportar-se al professorat veterà:

**E5.2.3.7** *Y yo no sé si es la gente cuando viene sienten cómo más o menos se actúa y siguen la misma marcha, porque este año han venido muchos profesores nuevos, y jóvenes y yo los veo muy bien, ¿eh? Veo que reaccionan igual, con la misma implicación...*

Es tracta d'un sentiment d'equip construït des de la complementarietat i no des de la uniformitat. És a dir, cadascú integra la seva forma de ser i actuar dins d'un tot harmònic. Per exemple, així es manifesta qui feia les funcions de secretari i que ha estat el líder de la implantació del model de qualitat al centre:

**E7.2.3.7** *Jo no sóc tan de vendre el producte. Jo era el complement perfecte del Y (el director). A ell li agrada molt xerrar i jo al darrere fent lo altre. El sistema de qualitat va anar així.*

O com comenta el cap d'estudis l'interès de que tothom digui la seva, de respectar la manera de pensar de tothom amb la finalitat de ser un centre inclusiu::

**E9.2.3.7.** *Intentàvem que tot funcionés a una. Per exemple cada grup té el seu tutor. Però moltes vegades les decisions no les prenia únicament el tutor, sinó que ho feia el departament del seu àmbit o jo no les prenia sol. Es tenia present la manera de pensar de cada tutor i s'intentava arribar a consens. Jo no era partidari del tema d'expulsions i aquestes coses, no? S'intentava fer un centre inclusiu, on el noi es trobi reconegut.*

Es detecta un trencament de barreres pel que fa a que no hi ha problema "meu" o "teu" sinó que imperava la filosofia de que tot és "nostre". Això es manifestava en el moment d'assumir en un moment determinat una tasca que pertocava a un altre i que no podia assumir en aquell moment:

**E9.2.3.7...** *hi havia una confiança positiva en el professorat..., per exemple en el tema de delegar funcions. Això d'estar al centre des de les 8 del matí fins a les 10 del vespre suposa que has d'assumir algunes funcions que no són les que et toquen en principi. Però penso que el fet d'assumir funcions que no et toquen fa que persones que els has de demanar funcions que no els toca, acabin fent-les. Si en un moment et toca fer de conserge ("escolta Y(director), demà no podré venir"), el conserge estarà disposat a assumir en un altre moment alguna funció que li demanes que no estiguin dins de les seves tasques. Aquests petits detalls són els que trameten la idea de que es treballa en equip. Cadascú té les seves funcions, però el teu problema és també meu.*

*Hi ha una frase per exemple que quan un professor entra al despatx de direcció i diu: "Es que el vostre institut..." Aquest "vostre" és*

*absolutament definitori. I allà no es donava, la gent parlava del nostre institut.*

Aquest sentiment d'equip feia aparèixer lligams profunds entre el professorat i feia sentir que “el XXXXX (nom abreviat del centre) és diferent”.

Aquesta cohesió d'equip no passava inadvertida per als pares ni per la resta de serveis:

*(Representant de l'AMPA) E4.2.3.7 Pots trobar bons professionals a tot arreu, però aquí vaig veure que tenien un projecte i que estaven cohesionats. Ho notava en el respecte que es tenien uns als altres. En la manera de tractar-se. Sobretot del B i el J amb la resta. Gent molt senzilla, molt humana.*

*(Director del CRP) E6.2.3.7 Vull dir que d'alguna manera, tota aquesta voluntat de que tot és un únic centre, jo crec que la tenen molt clara.*

L'autoestima col·lectiva anava acompanyada amb una honestedat que es reflectia en la transparència en la gestió, tal com ens comenta el representat dels pares a partir de la seva assistència a les reunions del consell escolar:

*E4.2.3.7 El que portava els comptes com donava la explicació de tot el que s'estava fent d'una manera molt precisa i després com donava les comptes d'una manera molt transparent. I jo que he vist uns altres consells escolars perquè amb aquesta senzillesa hi havia molta feina al darrere que es veia en tots els números, en la manera de fer-ho i tota la manera després de donar informació que a vegades molts no et donen.*

#### 7.2.5.8 Percepció de control i eficàcia

Els professors reconeixen que el fet d'haver estat capaços d'influir positivament en els alumnes els ha donat confiança:

*E5.2.3.8 ..tinc present que hem recuperat a nois. I això per nosaltres, ens dóna moral.*

També refereixen exemples de com la col·laboració conjunta amb la resta de professors els ha ajudat a afrontar o solucionar problemes de conducta dels alumnes. Aquí tenim el cas d'una professora que intervé per aconseguir que l'alumne faci el que li ha marcat l'altra companya:

*E5.2.3.8 (Un alumne)le dijo a una profesora: “Tsst. Tú te callas”. La profesora lo castigó: “Si no copias esto, no te vas a ir hasta que no*

*venga tu madre". Y se puso a llorar. Porque eso sí, llora mucho. Se puso a llorar, entonces lo ví, porque era la hora del patio. Digo: "Te ha dado una oportunidad la profesora, que es que hagas esto. Y yo además te digo que tendrías que disculparte con ella. Si haces eso, pues no habrá problema. Quiero decir que irás allí, tendrás un aviso, una comparecencia, pero no tendrás que ir a tu madre todo el día. Eso quiere decir que te quedarás en tu casa. Así que tú sabrás lo que haces." "Lo podría copiar en mi casa". "Que no. Que te ha dicho la profesora que es aquí. Así que piénsatelo". Estaba llorando, con mocosidades... Yo le dije: "Yo te dejo y tú te lo piensas". Y por lo menos esa vez cogió y le pidió disculpas a la profesora.*

Un altre professor, que està a punt de jubilar-se, i ha passat per diversos centres i llocs de responsabilitat a l'Administració Educativa, em comenta durant la visita al centre que el millor que li ha pogut passar és acabar la seva vida laboral en un centre com aquest. Ho diu amb un to que manifesta plenitud, satisfacció per poder haver col·laborat en tirar cap endavant un projecte entusiasmant que l'omple de joia.

També es detecta que un factor important per tal que es doni la percepció de control i eficàcia es el sentir-se amb el suport de l'equip directiu. Aquest figuren com a instàncies d'autoritat davant els alumnes i com figures d'assessorament que afavoreixen la reflexió conjunta sobre els casos problemàtics:

**E5.2.3.8** *Abans de prendre una mesura disciplinària, s'esgoten totes les possibilitats; és a dir, el tracte amb l'alumne, el diàleg, quan te passa a tutoria el cap d'estudis, o si un cas el director també s'implica molt amb el tema*

*(Influència del tractament personalitzat)*

*... aquí es fa un tractament molt específic amb aquest alumnat personalitzat. I de dir 15 alumnes de fracàs escolar, doncs procurem, per mitjà de la tutoria i després de analitzar amb el cap d'estudis, doncs de buscar una sortida.*

Finalment, aquesta percepció de control i eficàcia la trobem relacionada amb la capacitat d'aprendre dels alumnes i dels companys, no amb la omnipotència:

**E10.2.3.8** *...alguns pensen que la paraula del professor ha de ser omnipotente. Estem més preparats que els nostres alumnes però hem d'acompanyar-los, hem d'ajudar-los i jo penso que hem d'aprendre moltes coses d'ells. Hem d'aprendre dels alumnes i hem d'aprendre dels companys. ... Perquè en un moment donat no saps sortir-te'n de la situació. Si el company sí sap la teva circumstància, t'ajudarà. Si no la sap, tu cada vegada estaràs pitjor.*

D'aquesta manera, es dona a entendre que hi ha un lligam entre el reconeixement de la feblesa, l'obertura als companys i el sentiment de control i eficàcia. Podem afegir que tot això també genera salut mental a nivell personal i d'equip de treball. Qui rep l'ajut se sent més segur i qui el dona se sent més útil i realitzat.

### **7.2.6 Decisions vinculades a valors integrades en projectes**

En aquest apartat analitzarem si en la informació trobada en el cas estudiat hi ha indicadors de si, a partir dels factors descrits fins ara, s'han pres decisions vinculades a projectes arrelats en valors. Diferenciarem entre decisions de tipus personal i decisions de tipus organitzatiu.

#### **7.2.6.1 Decisions personals**

Al darrera de les decisions de tipus personal hem trobat el valor de la responsabilitat. Per exemple, la persona que agafa la direcció en el curs 2006-2007 ens comenta què el va moure a presentar-se. Hi havia la por de que es presentés al càrrec de director alguna persona de fora del centre:

***E3.2.4.1** Hem fet molta feina i deixar-ho tot perquè vingui un de fora ara costa molt. És una responsabilitat de donar continuïtat a la feina que s'ha fet. Això és el que m'ha motivat, a part de les pressions internes dels companys: "Això no pot ser... ha d'haver-hi algú que conegui la casa"*

Quan se'ls demana recordar si van haver de renunciar a alguna cosa per assumir el seu paper en el procés de canvi, apareixen respostes com les següents:

El director durant el període 1998-2006 fa esment a la renúncia com a professor universitari:

**E8.2.4.1** *Home, jo vaig haver de renunciar a ser professor associat a la universitat. ... També una cosa que vaig haver de renunciar i em va saber malament és el tema de les classes. A més a més que durant la classe et surt alguna cosa i l'has de deixar i són coses que et sap greu. Perquè a mi m'agrada fer classes.*

Un altre fa referència a la renúncia a projectes o temes més de l'àmbit personal:

**E9.2.4.1** *... el fet de no poder dur al meu fill a l'escola. Endarrerir la tesi o passar menys temps a casa, passejar tranquil·lament una tarda... Sort que a casa he trobat comprensió i ajut.*

Varis professionals enyoren no poder dedicar-se totes les hores que voldrien a la docència. Per exemple,

**E10.2.4.1** *Vaig haver de renunciar a les activitats que feia amb els nanos fora de la classe.(Ara no té temps per dedicar-s'hi)*

També hem trobat decisions lligades a l'aportació generosa de la formació i experiència prèvia dels professionals implicats en el procés de canvi (en sociologia, interculturalitat, tutoria...).

### 7.2.6.2 Decisions organitzatives

Respecte a les decisions de tipus organitzatiu podem destacar:

#### 1) **Acta extraordinària del consell escolar**

Les decisions adoptades a l'**acta de la sessió extraordinària del Consell Escolar** del mes d'octubre de 1998, després de fer l'anàlisi de la situació delicada en la qual es trobava la institució, es planteja un projecte estructurat en cinc apartats i que el Consell aprova:

*Taula XXV.- Decisions organitzatives*

Eix de treball	Actuacions
1. Treball amb els centres educatius de la zona, sobretot amb els de primària.	Xerrades als alumnes, associacions de pares, tutors...  Exposició al centre de l'ESO sobre els drets humans. Convidar als alumnes dels centres de primària de la zona.  Elaboració d'un vídeo centrat en l'ESO  Elaboració de tríptics (ja s'han posat en contacte amb una empresa de màrketing)
2. Treball amb pares d'alumnes	Xerrades als pares dels alumnes de l'ESO sobre temes que els interessin (nous sistema educatiu...). Convidar a pares d'altres centres.  Integrar les dues AMPAs dels dos centres.  Fer un horari de secretaria a l'edifici de l'ESO.
3. Alumnes del centre	Implicar a l'alumnat en la participació en certàmens de la ciutat.  Animar-los a fer treballs de qualitat per tal d'aconseguir premis en les jornades científiques, convocatòries de la Generalitat (DURSI, CIRIT...)
4. Professorat	Implicació de tot el professorat per dignificar la imatge de l'IES (no arribar tard a classe, participar en les activitats del centre, en cas de baixa portar el justificant ràpidament per tal de poder gestionar la substitució amb agilitat).
5. Barri	Difusió de cartells, revistes, radio... per tal de trencar la identificació del centre com escola d'alumnes marginals.  Formar part de les comissions de matriculació.  Incrementar la presència en altres comissions en les que es demani la participació del centre o que el centre pugui promoure.

El representant de l'ajuntament aprova aquest canvi de rumb que vol iniciar el centre i proposa potenciar entrevistes amb la inspecció per tal que es faci conscient del problema. També es proposa parlar amb la comissió de mapa

escolar per intentar variar els itineraris de derivació dels alumnes amb dificultats.

## **2) L'elaboració del Projecte Educatiu de Centre**

Va ser la primera tasca que es va proposar el nou equip directiu al llarg d'aquell primer curs 1998-99. Ja hem exposat com el director valora el benefici que va suposar per a l'equip aquest procés de reflexió.

El centre queda definit al PEC com un centre públic al servei de la societat i amb les següents trets fonamentals:

- a) **Pluralista:** acull totes les persones sense fer distincions per raó de la seva procedència, sexe, cultura, condició social, llengua o ideologia. Potencia actituds encaminades a la construcció d'una veritable convivència i ajuda els seus alumnes a elaborar gradualment la seva escala de valors per tal que, en el seu moment, puguin fer les pròpies opcions personals, acadèmiques i professionals fonamentades en el respecte mutu i la cooperació solidària.
- b) **Renovador i de qualitat:** atén la formació integral dels alumnes i vetlla perquè l'ensenyament-aprenentatge de tots els continguts assoleixi un nivell plenament satisfactori. Integra les noves tecnologies i els avenços pedagògics en tot el procés educatiu.
- c) **Laic:** aconfessional i independent de qualsevol condicionament religiós
- d) **Democràtic:** el centre s'insereix en una societat oberta, participativa, lliure i plural i prepara els seus alumnes per a viure-hi i col·laborar en el seu millorament. El centre s'implica en la construcció d'aquest model de societat, tant des del punt de vista dels valors que transmet com des de la seva pròpia gestió. Estimula progressivament els seus alumnes per assumir responsabilitats col·lectives i individuals i col·laborar activament en els organismes de gestió. Defensa els mètodes democràtics en la presa de decisions i en la resolució de conflictes de caràcter pedagògic o de gestió que afectin la vida interna del centre.
- e) **Català:** Procura la integració de tots els components de la comunitat educativa en la realitat catalana. S'interpreta la catalanitat com una porta oberta a la comprensió i apreciació d'altres cultures i comunitats.

A partir d'aquests trets d'identitat, el PEC reflecteix una sèrie de principis que han d'inspirar l'acció educativa:

*Taula XXVI.- Principis inspiradors recollits al PEC*

<p>1. Promoure la vivència i educació de valors humans</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Solidaritat, col·laboració</li> <li>. Respecte a la diversitat</li> <li>. Esperit cívic</li> <li>. Sentit de la responsabilitat</li> <li>. Reflexió i sentit crític</li> <li>. Autoexigència i valoració de l'esforç personal</li> <li>. Coherència i autocrítica</li> <li>. Respecte a un mateix i als altres</li> <li>. Tolerància</li> <li>. Sentit de la pau, lligat a la justícia i igualtat</li> </ul>
<p>2. Ajudar els/les alumnes en l'adquisició de coneixements</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Partir dels coneixements previs dels alumnes</li> <li>. Pedagogia participativa: partir de l'activitat i interessos dels alumnes</li> <li>. Adequació dels coneixements al moment evolutiu de l'alumne</li> <li>. Fomentar un tipus de relació que fomenti la seguretat i l'autoconfiança</li> <li>. Respecte al ritme de treball i desenvolupament de l'alumne</li> <li>. Garantir per part dels professors una programació ben elaborada de cada àrea, coordinada durant tota l'escolaritat i revisada cada curs escolar.</li> <li>. Garantir el treball en equip del professorat per assegurar la coherència i gradació de les programacions de les diferents àrees d'aprenentatge a través dels Departaments.</li> <li>. Orientació escolar als alumnes i les seves famílies</li> <li>. Promoció de la inserció laboral i acadèmica.</li> </ul>
<p>3. Afavorir la col·laboració entre els diversos estaments de la comunitat educativa del centre</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Fomenta la participació de professors, pares, mares, PAS i alumnes en el control i gestió del centre</li> <li>. Potencia les relacions sistemàtiques entre pares/mares i institut i vetlla periòdicament pel seu desenvolupament i millora</li> <li>. Promou la sensibilització dels pares i mares mitjançant reunions, conferències, entrevistes... per tal d'aconseguir una major coherència i col·laboració en la tasca comuna de l'educació dels alumnes.</li> </ul>

Malgrat ser un document molt sintètic, es nota que es el resultat d'un debat participatiu que va servir per establir els valors i principis que havien d'inspirar el canvi de rumb del centre en la nova etapa iniciada.



Es pot advertir que s'està dibuixant un canvi cultural de respecte, participació, preocupació per l'evolució de l'alumne, ... fonamentat en un treball cooperatiu per part de l'equip docent i una obertura a l'entorn (família, barri...).

### **3) Pla estratègic 2001-2005**

Un altre moment important en la vida de la institució on es prenen decisions organitzatives de rellevància i que marquen la vida del centre és **l'elaboració del Pla estratègic 2001.2005 “L'èxit educatiu per a tothom”**. Es pot dir que és el pas següent a la reflexió iniciada amb el projecte educatiu de centre i projecta els passos a dur a terme durant els quatre anys següents.

### **4) Projecte El Barri Educa**

És un projecte inclòs dins de les actuacions del pla estratègic que va ser determinant per l'èxit del centre i de la qual se'n sent molt orgullós. Reflecteix la necessitat de la vinculació del centre amb l'entorn per tal d'aconseguir una educació de qualitat. El projecte potencia la participació de famílies, entitats, associacions empresarials... per tal de que aquestes puguin fer efectiu el seu paper clau en la socialització i l'aprenentatge.

El projecte representa un esforç per repensar la pràctica educativa quotidiana ampliant l'escenari habitual dels processos educatius més enllà del centre i implicant el teixit associatiu del barri i les associacions empresarials per tal de fer propostes d'intervenció en l'espai urbà.

En el marc relacional del projecte es va potenciar la col·laboració amb els centres de primària de la zona per tal de garantir la coherència en la formació de l'alumnat al llarg de tot el sistema educatiu (coordinació de les àrees instrumentals, èxit en la transició de primària a secundària, informació a les famílies, coordinació didàctica entre els equips docents, utilització dels recursos del barri...).

El projecte educatiu de barri insisteix molt en el paper de l'espai urbà:

*...a més del teixit associatiu, de la família i de l'escola, hi ha un altre element vertebrador del barri com a ens educatiu: es tracta del territori, o millor, de l'espai urbà. És evident que molts aspectes de la configuració urbanística i dels serveis d'un barri afecten les condicions de vida, les relacions i els hàbits de les persones. L'espai urbà és un medi físic en el qual les persones ens movem i en relacionem i és imprescindible que el puguem fer nostre, la qual cosa vol dir que respongui a les necessitats de les persones. El nostre barri ... està patint, una transformació gairebé històrica. Hi ha espais que desapareixeran i d'altres completament nous naixeran. El paisatge urbà canviarà i seria convenient que el sentíssim com a nostre i ajudarà a millorar la relació i la comunicació entre les persones.*

*Les Jornades 2001, "El Barri Educa", volen fer palesa l'acció educadora d'un barri configurat a la mida de tots els seus habitants i, també, dels seus habitants més petits i joves. Una acció educadora que, a més a més de la família, de l'escola i de l'institut, és a mans de les entitats i els serveis del barri i d'un espai amable i educador."*

En aquesta iniciativa conflueixen tots els objectius del pla estratègic, tant els que feien referència a la millora dels processos d'ensenyament-aprenentatge (metodologia activa, renovació del currículum, implicació i coordinació del professorat, ...), com a idear estratègies per connectar amb institucions del barri. D'aquesta manera va ser un projecte que va integrar actuacions com les següents:

- ✓ Entrevistes dels alumnes amb les entitats per recollir dades i elaborar una fitxa de cadascuna que quedaven recollides en un dossier d'entitats educadores del barri i en una base de dades específica. En aquesta es recull l'adreça de l'entitat, el nombre de socis, breu resum de la seva història i el tipus d'activitat que s'hi realitzen.
- ✓ Convocatòria de les institucions a la Fira d'entitats. Hi participen 47 entitats del barri i la ciutat. Cada associació exposa en el seu espai la seva informació i ofereix activitats als visitants. Hi ha també cercavila, balls, concerts, jocs i espectacles.
- ✓ Exposició fotogràfica i realització de maqueta del barri amb la ubicació de les entitats.
- ✓ Recopilació d'històries de vida
- ✓ Acció educativa en l'àmbit de l'art contemporani amb un taller d'artistes del barri

D'aquesta manera es va aconseguir vincular educació, cultura i valors en l'àmbit de la ciutat i fer realitat la implicació de tota la comunitat educativa en el procés d'aprenentatge.

L'experiència va resultar útil per conèixer les associacions i entitats que podien aportar elements per a la convivència i l'oci. Aquest coneixement va generar una relació diferent que potenciava una incorporació progressiva dels alumnes al teixit associatiu. La seva participació reforçaria i renovaria la xarxa d'entitats i afavoriria la consolidació d'una ciutadania compartida.

El centre es va donar a conèixer al barri i va servir per trencar la imatge negativa que hi havia anteriorment. També es van reforçar els lligams amb els centres de primària degut a la planificació conjunta de tot un seguit d'activitats d'una manera sistemàtica. Aquesta coordinació es duu a terme a tres nivells: professorat, alumnat i AMPA i permet avançar cap a una cultura escolar compartida i possibilita l'oferta conjunta d'activitats per a les famílies.

Ha servit per obrir les portes del centre a les necessitats educatives del ciutadans i ciutadanes del barri. Per exemple:

- ✓ Hi ha un grup de veïns que tenen clau per poder fer servir les instal·lacions esportives el cap de setmana i ells es responsabilitzen de la seva conservació,
- ✓ Es fan xerrades i activitats amb les famílies del centre per tal que puguin exemplificar la intervenció del ciutadà en l'espai urbà
- ✓ En l'actualitat el projecte s'enfoca també des de l'àmbit de les empreses, fan jornades sobre el món del treball. També s'aprofita per fer un crèdit de síntesi de l'ESO.

Podríem dir que el projecte i totes les actuacions que integra ha servit per crear una percepció comunitària de la tasca del centre, és a dir, per fer més conscient la seva missió social.

El projecte ha estat el fruit de la col·laboració de tot l'equip, però tothom reconeix que l'inspirador va ser el cap d'estudis. Ell mateix ens comenta:

**E9.2.4.2** *Jo penso que va influir la meva formació, però també el fet de que hi va participar tothom. Mira el dia que es va fer , va ser un procés llarg, però aquell dia potser hi havia 800 persones. En un centre on no volia anar ningú. I va venir tot el professorat ...s'ho va sentir seu.*

### **5) Implantació del model de qualitat**

No pretenem en aquest apartat reflectir tot el sistema de gestió de la qualitat del centre. Únicament anirem fent referència a aquells aspectes que considerem interessants pels objectius del nostre treball. Ens fixarem més en els indicadors de les actituds que van presidir aquest procés d'implantació.

El director visualitza de la següent manera el treball efectuat al voltant de la qualitat:

- a) No s'aprecia tant la càrrega que porta implícita la implementació d'un procés de qualitat com els beneficis de reflexió i millora:

**E2.3.2** *El tema de la ISO jo penso que va molt bé perquè tot el que sigui reflexionar sobre el que fas i intentar millorar és bo<sup>29</sup>. I la qualitat és això: que la gent... dir el que fas i fer el que dius, tenir les programacions fetes. Una de les coses de les que estic més content és que ... -i la gent t'ho diu- és que les programacions sempre es feien; però ara és una programació real... es fa el full de seguiment... el full que es fa en acabar la programació i on es diu de cada unitat didàctica què has fet. D'aquesta estava previst fer això, només he pogut fer això altre. Com ho faré ara?*

- b) Va ser una iniciativa de l'equip directiu a partir d'una necessitat sentida:

**E2.2.4.2** *Varem començar amb això fa tres anys. Fa quatre anys(2002) ens ho vam plantejar l'equip directiu i fins i tot vam demanar a una empresa privada un pressupost. I després va començar el Departament d'Ensenyament que ho feia i varem pensar "No, no ho tirem cap endavant, perquè ens costarà molts diners i si aconseguim que el Departament d'Ensenyament ens ho pagui... El Departament d'Ensenyament va començar amb uns centres. Era una experiència que havia anat molt bé al País Basc i altres llocs d'Espanya... Nosaltres ens hi varem afegir quan ja estava en marxa, a la*

<sup>29</sup> El subratllat és nostre.

tercera xarxa. Però nosaltres ja havíem començat abans: havíem fet formació,...

- c) Adapten el concepte de qualitat a un servei públic. No parlen d'orientació als clients sinó d'orientació als participants

**E2.2.4.2** *Ens agrada l'orientació als participants. Nosaltres estem aquí per servir a la gent.*

*Tenim un inconvenient i és que com a l'àmbit capitalista la qualitat es fa servir molt i se'n parla molt, les empreses tenen la ISO... Però tenen la ISO amb una filosofia diferent, centrada en la satisfacció dels clients, Aquí nosaltres tenim un altre objectiu: estar al servei perquè és un servei públic. L'expectativa en un servei públic és perquè es compleixin al màxim. Si ens agafem al peu de la lletra lo de les expectatives, un noi que no vulgui estudiar... Ja, ja , ja... Per això parlem en lloc de clients de participants... a l'educació tothom ha de tenir la possibilitat de tenir la màxima expectativa... Nosaltres estem per a que els participants aprenguin i aprenguin al màxim...*

- d) La idea de procés ajuda a tenir organitzades les diferents activitats al voltant de la missió general de l'Institut, a saber la missió concreta de cadascuna, a conèixer la responsabilitat de cadascú i generar compromís:

**E.2.4.2** *després tot el tema dels processos, que estiguin clars. És molt important si arriba un professor nou que sàpiga què haurà de fer, qui el tutoritzarà, etcètera ... i després tot el tema del compromís, dir el que fas i fer el que dius... i les coses han d'estar documentades”*

- e) Va ser una implantació progressiva liderada per l'equip directiu:

**E2.2.4.2...** *es va votar en el claustre. El primer any es tractava de decidir si es tirava cap endavant o no... Com aquest primer any únicament era feina pel equip directiu: ordenar els procediments i tot això... Després quan es va veure que implicava més feina per l'altra gent va haver-hi més resistències... Es varen fer activitats de formació i després al claustre va sortir per molta majoria que sí. Hi ha gent que ho veu més clar i altres menys. Però en conjunt l'experiència que tenim és bona.”*

*El canvi principal ha estat que l'equip directiu hem empleat moltes hores, hem tirat molt del carro. Quan han vist que nosaltres pencàvem molt i que donàvem solucions, la gent s'ha anat afegint al carro. Jo per exemple quan estava parlant de la FP el tema de les programacions. Jo vaig fer una programació quan vaig entrar en aquesta escola i no la vaig variar en no sé quants anys, cosa que és descabellada davant del tipus d'alumnat que et venia, el baix nivell... Ara en canvi les programacions es fan amb un 95-98% de canvi i revisades cada any. També els forcem a canviar les programacions, canviant el model, intentant fer millores...*

I fins i tot els més reticents es van apuntar al canvi:

*Per exemple, ... un que és d'un sindicat, que era completament reactiu al sistema, ara és un defensor a ultrança. Ha fet un canvi espectacular. Ell et dirà que està en contra per principis, perquè és d'un sindicat. Ara tu mires el que fa i dius "ostras això és perfecte". Durant l'auditoria li demanes qualsevol paper i ho té tot i sobre ho defensa molt bé. Ara, ell et dirà que això no serveix per res.*

El model de qualitat ha assumit els bens consolidat dels últims anys i els projecta amb il·lusió cap al futur. D'aquesta manera, en el Manual de gestió de la qualitat es reflecteix:

1. La missió del centre:

*"És un centre docent arrelat al seu entorn i context cultural, amb un projecte educatiu propi, centrar en l'alumnat, obert a la col·lectivitat i amb autonomia de gestió i funcionament"*

2. La identificació dels àmbits d'actuació:

. **l'alumnat:** *"ha d'assolir els coneixements, les habilitats, les actituds, els valors i les capacitats establerts per a cada cicle o etapa educativa que li facilitin el seu desenvolupament integral i la preparació per incorporar-se a la vida activa o accedir a estudis posteriors"*

. **la família:** *"orientar i assessorar la família sobre l'educació que està rebent i aconseguir la seva participació i implicació en el procés educatiu, amb la finalitat de col·laborar en el procés formatiu de l'alumne"*

. **la societat, empreses i institucions:** *"formar persones responsables i competents, d'acord amb les necessitats i els requeriments de la societat, per tal de contribuir al progrés i al desenvolupament social"*

. **l'equip humà de l'Institut:** *"Crear un entorn de treball participatiu i motivador, que faciliti la seva implicació en el projecte i el funcionament del centre, de manera que s'afavoreixi el desenvolupament i la millora de la seva professionalitat i la millora continuada del centre"*

. **el Departament d'Educació:** *"Completar, aplicar i desenvolupar el disseny curricular establert per les autoritats educatives i informar/transmetre al Departament d'Educació les necessitats detectades dels diferents grups d'interès, amb la finalitat de fomentar la millora de la política educativa"*

Volem cridar l'atenció en l'ordre: col·laborar en el desenvolupament dels alumnes (i orientar i assessorar a les famílies per potenciar la seva col·laboració), contribuir al progrés i al desenvolupament social i a la millora de la política educativa. Ara bé, tenen present que un grup d'interès especial és **l'equip humà de l'Institut**. Aquí trobem un element fonamental per a la prevenció i potenciació de la salut mental: la creació d'un entorn de treball participatiu i motivador, que faciliti la seva implicació en el projecte, el seu desenvolupament professional i el desenvolupament organitzatiu (la millora contínua del centre). En aquest sentit, el Sistema de qualitat inclou un document específic *Acollida de l'Equip Humà de l'Institut*, i estableix procediments per *Gestionar la satisfacció del factor humà, Gestionar queixes i suggeriments*. Fins i tot, quan es despleguen els objectius de la política de qualitat el personal de l'institut passa al primer lloc:

*aconseguir la satisfacció dels agents que participen directament en els processos d'ensenyament-aprenentatge i de suport: **professorat, personal d'administració i serveis...***

3. El compromís i lideratge de l'equip directiu, tal i com ha estat des de l'inici del canvi.
4. La sistematització dels processos del centre. Aquest element dóna **seguretat** a un equip ja que sap quin és el marc d'actuació i dóna elements per afrontar la novetat constant del fet educatiu. I també **responsabilitat i autonomia**.

## 7.3 Adaptació positiva

### 7.3.1 Desenvolupament professional

A les entrevistes, els professors fan esment de diferents aspectes en els quals han crescut gràcies a l'experiència viscuda.

#### A) Ampliació de la visió de la professió docent amb l'obertura a l'entorn

Els professors comenten que l'experiència d'aquests anys els ha servit per ampliar la visió de la seva professió com a docent a l'haver d'integrar-se en processos de treball amb entitats de fora del centre:

*E5.3.1 ... antes quizás trabajaba más de cara a mis alumnos, a mi colegio, pero no trabajaba también de cara a los, con los de fuera. Y aquí también he trabajado más pues eso, con otros centros. He hecho alguna vez pues un trabajo que los chicos lo han presentado en la Jornada Científica de XXXX (nom de la població). Hemos trabajado también más de cara, con organismos de fuera. Que yo también al llegar aquí, pues trabajaba más con mis alumnos, mi clase, con mi colegio. Pero de ahí no salía."*

També els ha servit per confirmar la importància de l'obertura d'un centre educatiu al seu entorn per millorar la seva qualitat amb la participació de les entitats:

*E8.3.1 A mi m'agradaria molt, aprofundir en aquest tema de la participació de les entitats, perquè estic segur que si els centres s'obren, els centres avançaran més. Aquest tema he estat treballant això amb el tema de la llicència(d'estudis), però m'agradaria no deixar-ho. Els centres no poden estar tancats. Han d'aprofitar tots els recursos educatius de l'entorn. I n'hi ha molts, molts, molts i no els fem servir.*

#### B) Aprenentatge de diverses competències i continguts tècnics de la professió

Fan esment de que els ha servit per aprendre a treballar en equip tant amb els professionals del centre com amb professionals dels serveis d'assessorament externs, prendre decisions ràpides, desenvolupar estratègies de negociació, ser més conscients de la necessitat de cuidar les relacions humanes per qualsevol



procés de canvi, millorar la seva capacitat d'aprendre i per revitalitzar la seva vocació docent:

**E9.3.1** *De vegades havies de prendre decisions ràpides i això sempre et fa créixer.*

*Estant en un equip directiu també aprens força a treballar en equip. No només amb l'equip directiu sinó també amb la resta de professors has de fer servir estratègies de negociació. Lo important no és el que dius sinó com ho dius. Segons com diguis les coses les persones es poden sentir més properes a la teva proposta o no. Per exemple, no demanaves les coses de forma directa (“has de fer això”) sinó “escolta, què et sembla si tal o qual...” “ Amb això gastes més temps potser però està en funció de la teva manera de ser.*

*M'ha confirmat que les relacions humanes són imprescindibles per qualsevol procés de canvi. Que aquestes relacions siguin estretes i que estiguin centrades en la confiança, el carinyo o l'estimació... és molt important perquè les coses tirin cap endavant.*

*Home, donar classes m'agrada i he vist més clarament que aquest discurs “Com han canviat les coses” és un discurs que ja a Egipte ja hi era. Van trobar unes tablilles que deien fa segles “si que ha cambiado la juventud”. És un discurs trasnochat.*

*M'agradaria compaginar la docència i la recerca, però ja veurem com van les coses.*

**E8.3.1** *De fet a mi sempre m'ha agradat la docència. ... Pensa que cada any em ve gent d'altres anys a fer-me consultes per exemple de la renta i és un moment per veure el creixement de la gent. D'alguna manera has crescut amb ells i això és molt bo.*

### C) Enriquiment a nivell personal

Reconeixen que aquests anys els han servit per modificar el seu caràcter, per exemple, algun ens comenta que ha hagut de dominar la seva tendència a fer broma de tot espontàniament i que això ho ha hagut de frenar per tal d'enfrontar-se al problema i no perdre el control de la classe:

**E5.3.1** *I a mi m'ha influït molt en el caràcter. És a dir, des de queestic aquí a la ESO, he canviat el caràcter en el sentit de que poques vegades a la classe tinc aquest sentit de l'humor, perquè entenc, no perquè no s'hagi de riure; entenc... Després, el tema disciplinari, se me'n va de les mans.*

*Que primer hi ha allò de la responsabilitat, d'enfrontar-te al problema, de tractar de solucionar-lo, que no de treure'n profit d'aquest problema per una riulla o demés. És a dir, jo ho dic en aquest sentit. Que m'ha pogut més el sentit de la responsabilitat, que no el sentit de disfrutar, diguem-ne de la temàtica que se presenta. I això m'ha repercutit a mi.*

*I això passa a la classe. Per exemple, amb una rialla d'un alumne, algun acudit d'algun alumne, doncs jo, interiorment riuria, però no puc manifestar-ho perquè he de guardar...  
Después baixo a la sala de professors i no paro de riure. I m'esbravo, ¿no?*

El director reconeix que, malgrat no voler fer de director en un principi, li ha aportat un enriquiment personal pel fet de veure la seva influència sobre la gent:

**E8.3.1** *Jo no ho havia fet mai això de la direcció i no ho volia fer. A l'empresa privada havia estat cap de departament i ja en vaig quedar tip. Després aquí, era cap d'estudis i després de la festa del 50 aniversari l'equip directiu no volia seguir i el M i un grupet em van pressionar una miqueta i vaig dir "pues vale" i va ser una experiència molt positiva, n'estic molt content. N'estic molt content d'aquests 8 anys. Malgrat m'ha donat molta feina. He estat aquí des de les 8 del matí a les 10 de la nit pràcticament.  
Estic convençut que durant aquests 8 anys he pogut comptar amb la majoria de la gent que he tingut. Tant personal docent com PAS. Jo sabia que si els ho deia, ho feien. Perquè ho veien. ... I això sí que m'ha aportat un enriquiment personal.*

#### D) Millora de la satisfacció professional

Un element interessant ha estat constatar que el procés de canvi ha estat liderat per professionals "seniors", amb molts anys d'experiència docent. Un, per exemple, està a punt de jubilar-se i ens fa aquestes manifestacions que reflecteixen plenitud personal i professional:

**E5.3.1** *... Pues jo haig tingut la sort de que em jubilaré estant en aquest institut i això per a mi m'esperona moltíssim, perquè bueno. Has estat aquí deu o dotze anys de permanència o d'estabilitat que això ha fet, vull dir... (obre els braços per reflectir goig, plenitud)*

Pel que fa a la **satisfacció del professorat**, a més a més de les opinions recollides a les entrevistes, hem analitzat el resultat del registre efectuat durant els tres darrers anys en el context de la implantació del sistema de qualitat<sup>30</sup>. En destaquem les següents dades:

<sup>30</sup> Veure Annex 1.- Quadre resum del registre de satisfacció del professorat dels cursos 03-04, 04-05 i 05-06.

Taula XXVII.- Resum enquesta satisfacció professorat

<b>Enquesta satisfacció professorat</b>	Curs 05-06	Curs 04-05	Curs 03-04
No volem demanar-te si t'agrada o no treballar, però, suposant que com a molts, no et queda més remei, estàs satisfet/a de fer-ho en aquest institut?	4,22	4,28	3,90
Estàs satisfet/a del grau d'accessibilitat i capacitat d'escoltar de l'equip de gestió?	4,30	4,23	4,00
Estàs satisfet/a de les relacions entre el professorat del teu departament?	4,03	3,69	3,48
Estàs satisfet/a dels criteris en la confecció d'horaris del centre?	3,61	3,72	3,21
Estàs satisfet/a de la manera en què s'han distribuït les tasques no didàctiques (coordinacions diverses, reduccions per a la realització de determinades tasques, etc.)	3,41	3,60	3,17
Com creus que és la relació amb els teus alumnes?	4,06	3,81	3,90

(Les puntuacions possibles que es podien atorgar a cada ítem oscil·len entre 1 i 5)

Recomanaries a algun professor/a que vingués a treballar a aquest institut?	26	3	3
Recomanaries a algun possible alumne que vingués a estudiar a aquest institut?	30	1	1

- ✓ S'observa una puntuació bona en la satisfacció de treballar en aquest institut: de 3,9, 4,28 i 4,22 (sobre un màxim de 5) al llarg dels tres cursos.
- ✓ Igualment es valora positivament el grau d'accessibilitat i capacitat d'escolta de l'equip de gestió (4,30, 4,23 i 4,00)
- ✓ S'ha donat una puntuació alta i amb tendència a l'alça en la satisfacció de les relacions entre el professorat (4,03, 3,69, 3,48).
- ✓ També hi ha satisfacció pel que fa als criteris en la confecció d'horaris del centre (3,61, 3,72, 3,21).
- ✓ Hi ha un bon grau de satisfacció pel que fa a la distribució de tasques no didàctiques (3,41, 3,60, 3,17).
- ✓ La relació amb els alumnes també és valorada com a positiva (4,06, 3,81 3,90).
- ✓ S'ha donat un augment important del nombre de professors que recomanarien venir a treballar a aquests institut (26, 3, 3).

- ✓ També ha augmentat considerablement el nombre que recomanarien a un possible alumne venir a estudiar a aquest institut (30, 1, 1).

A les preguntes obertes, no codificades, es recullen frases com les següents:

Recomanaries a algun professor que vingués a treballar a aquest Institut?

*“Sí hi ha un bon ambient de treball”.*

*“Institut tranquil (Cicles)*

*Es treballa be i bona relació professorat-alumne.*

*Qualitat de l’ensenyament, activitats escolars i extraescolars, professorat competent...*

*Per la coordinació i bona relació amb els companys i per l’autonomia en la impartició de les classes.”*

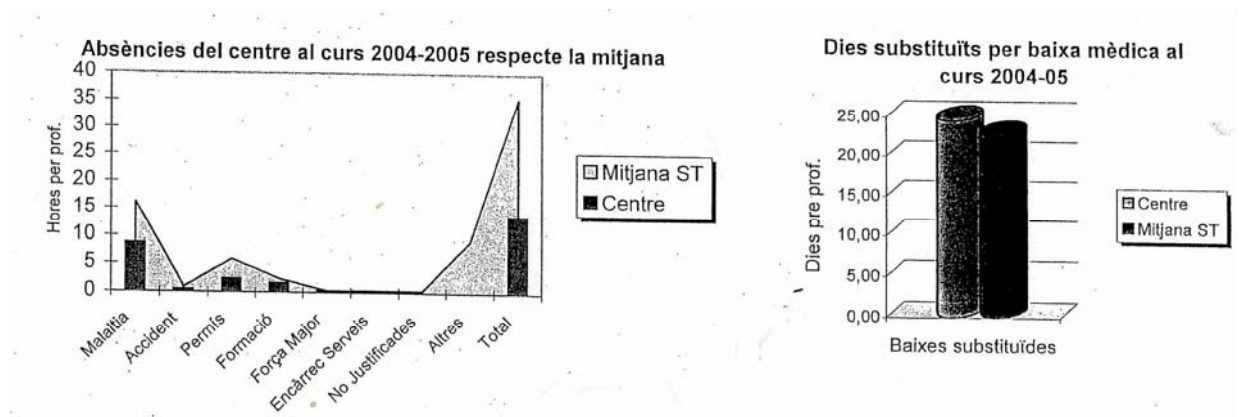
Recomanaries a algun alumne que vingués a estudiar a aquest institut?

*“Sí pot aprendre molt.”*

*“Sí per la dedicació del professorat i per la bona relació entre els alumnes.”*

### E) Baix nombre d’absències del professorat

Un altre indicador al qual hem tingut accés és el referent a un estudi de les absències del professorat corresponent al curs 2004-2005. En aquest document es compara el tipus de baixes i el seu nombre respecte a la mitjana dels centres dels serveis territorials del centre. Les dades queden reflectides en els següents gràfics:



Gràfic 19.- Estadístiques absentisme

Es pot observar als gràfics que:

1. El centre se situa, a nivell global, per sota de la mitjana dels centres del seu servei territorial.
2. No hi absències no justificades, ni de força major.

3. El nombre de dies substituïts per baixa mèdica durant el curs 2004-2005 ha estat superior en el centre respecte a la mitjana dels serveis territorials.

Les dues primeres dades indiquen el grau de compromís i implicació del professorat.

La tercera dada indica l'eficàcia en la gestió de les baixes per tal que siguin substituïdes al més aviat possible.

### 7.3.2 Desenvolupament organitzatiu

Com a indicadors de desenvolupament organitzatiu hem recollit els següents:

#### A) Evolució de la matrícula

La situació actual del centre es pot dir que és d'integració normal dins la xarxa de centres. S'ha millorat molt la percepció inicial de centre marginat i per a alumnes marginals. Això queda reflectit amb **l'augment de matrícula en els darrers cursos**. Els diferents ensenyaments s'han anat consolidant, amb tendència a l'alça.

*Taula XXVIII.- Evolució global de la matrícula*

Ensenyament	Curs 00-01	Curs 05-06
ESO	120	150
Batxillerat	45	54
Cicles formatius	160	264
<b>Total</b>	<b>325</b>	<b>468</b>

Hi ha hagut un increment de matrícula de 143 alumnes (un 44%) entre aquests dos cursos (00/01 – 05/06). Es pot veure que el punt fort continua sent el cicles formatius, però que es va consolidant tant l'ESO com el batxillerat. Aquest últim es nodreix amb molts alumnes que no han fet l'ESO al centre. Pel que fa a cicles formatius, destaca el fet de que ha pujat molt la matrícula del cicle de grau superior de la família elèctrica degut a la iniciativa d'oferir la possibilitat de

sortir amb el carnet d'instal·lador. En canvi hi ha hagut una davallada de la matrícula als cicles de grau mitjà de la família mecànica. Per aquest motiu, han iniciat un grup de millora que ha proposat ofertar els espais dels laboratoris d'aquesta especialitat als instituts del barri per tal que hi puguin impartir l'assignatura de batxillerat de mecànica.

En la taula següent reflectim l'evolució de la matrícula en els estudis de la ESO des dels inicis dels estudis fins el curs 2005/06

*Taula XXIX.- Evolució matrícula ESO 1996/97 – 2005/06*

Curs escolar	1r ESO	2n ESO	3r ESO	4t ESO	Total ESO
1996/97	60 (2 línies)	-	-	-	60
1997/98	50 (2 línies)	59	-	-	109
1998/99	33 (2 línies)	55	60	-	148
1999/00	17 (2 línies)	38	47	58	160
2000/01	15 (1 línia)	16	32	57	120
2001/02	19 (1 línia)	17	23	35	94
2002/03	28 (1 línia)	25	18	24	95
2003/04	29 (1 línia)	30	29	26	114
2004/05	36 (2 línies)	38	32	32	138
2005/06	44 (2 línies)	36	31	39	150

Les files vermelles reflecteixen el període de crisi institucional que va arribar al seu punt més àlgid el curs 2000/01 en el qual se suprimeix una línia d'ESO. A partir d'aquest any, comença un procés d'augment de matrícula a 1r d'ESO fins al curs 2004/05 en el qual ja es torna a obrir la segona línia.

El neguit que hi havia fa uns anys durant el període de matriculació ha canviat. Actualment reben encàrrecs de reserva de matrícula abans que s'obri el període de matriculació. El director ens ho manifestava així:

*E1.3.2 Ja notem que la cosa va canviant. Hi ha gent que ja ve ara (principis de març) a preinscriure's pel curs vinent i s'enfaden quan veuen el paperet de que encara no ha començat. Et diuen: "Escolta, jo vull que em guardi una plaça". Bé, és una percepció diferent. I si se'ls pregunta, "perquè venen", et diuen "home perquè hem sentit parlar de que funciona bé".*

*És un centre petit, però no ens enganyem, la percepció és diferent. La manera de estar amb la gent és diferent.*

*El mateix cicle de prevenció de riscos professionals, que és el primer any que es fa, funciona amb molta gent. A tots els llocs han començat amb 10/12 i ara són 7/8. Aquí es van apuntar 30 i continuen 26, vol dir que... 26 que venen a la tarda, que treballen al matí.*

Aquest canvi de percepció de l'institut també es reflecteix a un estudi d'una enquesta corresponent als alumnes que van fer la preinscripció pel curs 2005-2006. Extraiem els següents resultats interessants ordenats a major a menor percentatge:

*Taula XXX.- Resum enquesta preinscripció curs 2005-06*

<b>Perquè has escollit estudiar a l'IES?</b>	<b>%</b>
Perquè m'interessen els estudis que s'imparteixen al centre	33,6
Està a prop de casa meva	26,3
M'ho van recomanar amics i familiars	21,6
Perquè m'han dit que l'ambient de treball és bo i s'aprèn molt	9,1
M'ho van recomanar els professors del centre d'on provinc	4,7
Pel prestigi que té el centre	2,6
Molt bona experiència a l'ESO i/o al Batx, o altres	1,3
De tots, el que més m'interessa	0,4
Un professor va ensenyar el centre, l'equipament i em va agradar, també l'atenció i el tracte prestat	0,4
Perquè no he pogut entrar a altres escoles que m'interessaven més	0

Observem que el motiu principal per escollir el centre és l'interès dels estudis que s'imparteixen al centre. Això significa que s'han superat els prejudicis anteriors del centre on anaven les segones o terceres preinscripcions dels centres del voltant. Aquest punt ve reforçat per la dada de que no hi ha ningú que hagi escollit el centre perquè no ha pogut entrar a un altre centre. I també pel fet de que són els amics i familiars qui recomanen que s'inscrui a l'institut.

## B) Implantació del sistema de qualitat

El model de qualitat ha estat la culminació dels processos de canvi institucional. Després del resultat satisfactori de l'auditoria externa, han assolit la norma ISO 9001-2000 durant el primer trimestre del curs 2006-2007<sup>31</sup>. Ha estat el primer centre de la ciutat que l'ha aconseguit. Tal com hem exposat més amunt<sup>32</sup>, aquest fet representa el reconeixement per part d'una entitat externa acreditada que el centre ha estat capaç de crear una cultura organitzativa orientada a la millora de la qualitat del servei que ofereix.

El motor d'aquest canvi ha estat l'equip directiu que ha dut a terme un lideratge efectiu que ha predicat amb l'exemple. Ha sabut integrar en la seva manera de fer la missió, la visió i els valors organitzatius que es pretenien transmetre a tot el centre. Y ha facilitat i assegurat que s'assoleixin mitjançant el disseny i posada en pràctica d'un sistema de gestió pertinent.

Aquest lideratge ha tingut molt present la satisfacció de les necessitats i expectatives del personal del centre. Els professors han participat en l'elaboració d'un projecte comú amb sentit. Hi ha hagut un bon procés de comunicació descendent, ascendent i horitzontal que ha afavorit la implicació i l'assumpció de responsabilitats als diferents nivells de l'organització.

Tot aquest procés ha influït d'alguna manera en la millora de la salut global de la institució. A partir de la relació existent entre salut organitzativa, l'estil de direcció i el tipus d'aprenentatge organitzatiu,<sup>33</sup> i d'una visió global de tot el procés de transformació dut a terme per la institució, podem afirmar que s'ha donat un desenvolupament organitzatiu. Hi ha hagut un canvi de patrons col·lectius i individuals de conducta per tal de respondre d'una manera efectiva a les necessitats que plantejava el context inicial d'adversitat. No s'ha limitat a canviar regles o insights. S'ha arribat a transformar les creences bàsiques de fons, la identitat organitzativa. L'antic centre de FP ha passat realment a ser un IES que integra tota la diversitat d'estudis (ESO, batxillerat, cicles formatius de

---

<sup>31</sup> L'acte de lliurament de la Norma ISO va tenir lloc el 23 de novembre de 2006.

<sup>32</sup> Veure apartat 1.2.1.1.- Integració de la salut laboral en els models de gestió de qualitat organitzativa.

<sup>33</sup> Veure apartat 1.2.1.1.- Organització que aprèn, estil de direcció i salut organitzativa



grau mitjà i superior) amb personal d'especialitats diverses i distribuïts en dos edificis separats. En conseqüència, el canvi que ha sofert el centre no es pot classificar com un procés de millora o de renovació, sinó que abasta als principis essencials de l'organització, a la seva missió, a la seva voluntat i la seva identitat com organització.

Finalment, el model de qualitat també ha aportat un element de reflexió i avaluació contínua que afavoreix la prolongació en el temps del procés de desenvolupament iniciat.

### C) Renovació de l'equip directiu que garanteix la continuïtat del procés iniciat

Durant el curs 2005-2006 s'ha produït un canvi de direcció, després de vuit anys de continuïtat del mateix director. El coordinador de qualitat i membre de l'antic equip directiu es va presentar al càrrec per tal de poder prosseguir el procés de canvi iniciat.

L'anàlisi del projecte de direcció presentat pel candidat demostra que recull les línies ja consolidades i les reforça de cara al futur immediat del centre. Els objectius centrals que inclou pel trienni 06/07 – 07/08 i 08/09 són:

#### *Taula XXXI.- Objectius projecte direcció trienni 2006-07 – 2008/09*

1. Implantar el sistema de gestió de processos d'acord amb la norma ISO 9001. Aconseguir la certificació en base a aquesta norma.
2. Acció tutorial: Potenciar els elements de tècniques d'estudi. Millorar l'accés del conjunt de la població juvenil a l'ensenyament postobligatori.
3. Dissenyar estratègies per millorar els processos d'ensenyament i d'aprenentatge per tal d'assolir les competències bàsiques.
4. Potenciar la coordinació efectiva entre tots els nivells educatius del centre, així com amb els centres de primària i secundària del barri.
5. Estendre la utilització de les NTIC a tots els estudis i les tecnologies industrials més actuals als cicles formatius.
6. Crear lligams i facilitar les relacions entre el centre, les famílies, el barri, el teixit associatiu i les empreses dels sectors.
7. Optimitzar els recursos energètics.

Com a grans línies d'actuació es plantegen les següents:

1. Reducció del fracàs escolar i millorar el rendiment de tot l'alumnat

2. Promoure els valors del diàleg, la convivència, el respecte a les minories, la igualtat i la solidaritat
3. Impulsar les tecnologies de la informació i comunicació com a suport educatiu
4. Consolidar l'oferta educativa actual

### **7.3.3 Desenvolupament social**

En aquest apartat analitzarem els indicadors recollits referents a les percepcions i interaccions del centre amb el seu entorn. Estudiarem, d'una banda, l'augment del reconeixement social del centre per part de les instàncies externes i, d'altra banda, la participació, implicació i obertura de l'institut al seu entorn.

#### **A) Augment del reconeixement social del centre**

Pel que fa al reconeixement social del centre, ja han sortit alguns indicadors quan hem comentat més amunt (l'augment progressiu de la matrícula, els motius que tenen els nous alumnes per fer la preinscripció al centre, el fet de sol·licitar plaça abans que comenci el període de preinscripció...)

Introduïrem ara alguns indicadors extrets de les entrevistes mantingudes amb dues instàncies externes que interactuen amb el centre: l'associació de mares i pares dels alumnes i el centre de recursos pedagògics.

#### **B) Percepcions des de l'AMPA**

Vam tenir l'oportunitat d'entrevistar a la persona que va ser president de l'AMPA durant la part més important del procés de canvi de la institució. Treballa de subaltern de l'ajuntament de la ciutat i ha conegut a partir de la seva professió diferents centres docents de la ciutat. El seu fill ha estudiat els quatre anys de l'ESO al centre objecte de l'estudi i en el moment de l'entrevista estava cursant segon de batxillerat. Presentem a continuació els elements més rellevants de la conversa:

- a) Destaca la capacitat relacional de l'equip (humanitat, preocupació per les persones, respecte):

*“A nosaltres (a la seva dona i a ell) quan van veure els centres de secundària del barri, ens va agradar molt el caliu i la humanitat amb la qual ens van rebre. Això és el que ens va atreure. Vam veure que hi havia proximitat i això és el que ens va donar seguretat per deixar al nostre fill allà. Des de la primera vegada vam detectar molta sinceritat. Era un grup de gent compromesa. Malgrat era una escola que ens quedava més apartada i era un institut amb una imatge gairebé marginal (està al costat de vivendes de protecció oficial on viu molta gent immigrada), jo vaig veure un compromís en l'equip directiu. Es tenien molt respecte i eren molt humans.”*

- b) Es detecta el fruit de les relacions del centre amb els centres de primària de la zona:

*“Nosaltres veníem del centre XXX, ens havien parlat molt bé d'aquest institut i a la primera entrevista que vam tenir ho vam comprovar, doncs vam tenir una impressió molt agradable.”*

- c) Semblava que era un equip que afrontava la dificultat amb joia i les coses difícils les feien fàcils:

*“En aquells moments els alumnes més difícils estaven concentrats allí. Ara s'ha diluït més la problemàtica. Però era un equip que semblava que disfrutaven (gaudien) amb la dificultat. Estaven molt implicats i això ho veies”*

*“Una cosa difícil, la fan fàcil”.*

*“Aquest institut amb el factor humà que té, ha fet una tasca i un esforç que sobrepassa lo normal. Han sabut enfrontar-se a la dificultat (immigració...) amb els recursos que han tingut, pocs, però ho han fet molt bé.”*

- d) Demostraven sensibilitat i tacte amb les cultures diferents:

*“XXX (membre de l'equip directiu, cap d'estudis) era una persona molt involucrada, molt posada amb les famílies àrabs... molt ficada en la seva cuina podríem dir... Jo treballo de conserge i veig moltes escoles, i puc dir que és un centre que destaca per aquest tipus de tracte respectuós”.*

- e) Era un equip cohesionat:

*“Em vaig implicar a l'AMPA. A les reunions del consell escolar es nota que és un grup de professionals que estan molt cohesionats, que saben reflexionar i que s'entenen.”*

- f) Destaca la sinceritat, naturalitat, tacte en la manera de fer de l'equip:

*“El que més aprecio és la sinceritat i naturalitat. No era gens fingit. No sé si ells valoren (se'n donen compte de) la naturalitat amb la que fan les coses. El que més he valorat en el centre és aquesta humanitat, no només la dedicació a les matèries”.*

*“Estar amb els mestres és agradable. No és una comunicació fingida. És natural”.*

*“Actuen d'una manera com si no fessin res especial; però és la seva experiència.”*

- g) Interès per la persona de l'alumne:

*“Jo he vist que hi ha un tracte per preocupar-se pel noi o la noia. La competitivitat no és positiva”.*

- h) Transparència, justícia, honestat en les reunions del Consell Escolar

*“No eren formals, rígides, burocràtiques per complir. L'administrador donava compte de tot els que s'estava fent d'una manera molt precisa, amb molta transparència. Es notava que darrera d'aquesta naturalitat, sinceritat i transparència hi havia molta feina. Molts anys de feina. Observaves que intentaven gestionar el pressupost com si fos el de casa seva, intentant treure'n el màxim de profit.”*

- i) Percepció com a centre avantguardista:

*“És un centre que està posat a tots els programes que surten. S'ha posat en el tema de la qualitat dins d'una xarxa amb d'altres centres. Sembla que l'Administració se n'ha adonat i el vol potenciar.”*

- j) Integració amb normalitat de la formació professional dins de la resta d'estudis ofertats:

*“El meu fill està fent segon de batxillerat i li està costant una mica. No descartem que continuï amb cicles formatius de grau superior”.*

### **C) Percepcions des del Centre de Recursos Pedagògics**

Recollim la percepció d'aquest servei educatiu de la ciutat en la veu del seu director:

1. Centre obert al barri i amb compromís social:

*“Hem detectat que aquest centre ha destacat pel seu compromís, pel seu treball a nivell de barri i de ciutat. Per exemple, van fer una*

*actuació, El Barri Educa, que va ser molt important de cara a que el centre es va implicar amb tota la xarxa social i cultural del barri.”*

*“La seva disposició per explicar les iniciatives que fan al centre és immillorable. Si els demanem qualsevol cosa, de seguida estan en allà. Ens han explicat, no a nosaltres sinó a la resta de centres, els IES de la ciutat, tot el procés que porten amb el tema de la qualitat.”*

*“És un centre que es pot definir com obert a l’entorn, tant al barri com a les empreses. Nosaltres hem participat a la Fira d’entitats que cada any organitzen.”*

*“Quant a valors que destacaria del centre? La col·laboració no és un valor, però sí aquesta actitud de compromís social, de socialitzar aquelles maneres de fer del centre, les seves pràctiques. Col·laboració, no únicament amb nosaltres, sinó també amb l’Ajuntament, la resta de centres, la inspecció, el Departament d’Educació...”*

2. Lideratge de l’equip directiu i implicació en el pla de formació de zona:

*“L’equip directiu ha jugat un paper important. Ha estat molt actiu en el pla formatiu de zona que portem des d’aquí. La seva participació ha estat tant en el sentit d’inscriure’s en les activitats programades com ells mateixos proposar activitats que els interessava. És un indicador d’una organització que està viva.”*

3. Percepció del canvi efectuat com un èxit:

*“La transformació d’aquest centre jo ho veig com un èxit. S’ha de tenir present que aquest centre era de formació professional i depenia dels sindicats franquistes. I ara ja fa anys que s’ha incorporat com un centre més a la dinàmica dels altres IES de la ciutat.”*

4. Centre innovador:

*“Mirat des de fora aquest centre és un bon referent pel que fa a propostes innovadores i a implicació. Per exemple, el futur director ha fet una feina importantíssima a posar a l’abast de tot el claustre aquella documentació de gestió tant curricular com acadèmica ( a la intranet). Tot això ho ha explicat. No és un centre que treballi únicament per millorar, sinó que aquesta actitud que nosaltres detectem de compartir-ho socialment, penso que és un tret que per nosaltres... és important. Té una actitud col·laborativa i d’integració dins la xarxa d’IES de la ciutat.”*

5. Percepció externa d’una voluntat d’integració de tot el claustre (ESO i Batxillerat - Cicles Formatius):

*“El fet de que hi ha membres de l’equip directiu que passen moltes hores a l’edifici de l’ESO, és un indicador de que hi ha una voluntat d’integració. Segurament que si estessin tots en un mateix edifici tindrien menys problemes organitzatius.”*

6. Participació activa en les activitats del CRP, aportant el fruit de la seva experiència:

*“Nosaltres hem treballat molt aquí. Funciona un seminari de directors dels instituts en el qual el director del centre ha estat un element molt important. Era membre de la junta de directors. Això li donava una visió àmplia de la situació i era un lloc on projectar la seva implicació i de crear xarxa.”*

*“Al seminari han col·laborat en els temes d’elaboració del pla d’acollida, de fer xarxa social, educativa... per fer front a determinades situacions d’absentisme escolar...que l’institut sol no pot resoldre i cal establir compromisos amb Ajuntament, serveis socials, inspecció, guàrdia urbana, ... En aquest tema l’equip del centre van tenir un paper clar de lideratge: apuntant les necessitats de les famílies, possibles línies de treball amb elles... S’han d’identificar aquests aspectes per tal de poder solucionar-los i no caure únicament en que cal que actuï la guàrdia urbana. Cal també treballar temes de serveis socials i de col·laboració d’entitats per tal que el centre entomi això. I això és un procés lent.*

7. Centre amb visió d’aconseguir l’èxit escolar de tots els alumnes:

*Crec que al centre tenen una visió molt clara de que s’ha de treballar en funció de l’èxit escolar de tots els alumnes. I tenen clar que s’ha d’anar en la línia d’igualtat d’oportunitats per a tothom.*

8. Demandes de formació lligades al seu pla estratègic:

*La formació que ens demanen es veu que està integrada dins del seu pla estratègic (per exemple formació en TIC).*

9. Autoestima col·lectiva i visió positiva

*Quan fan aquesta activitat anual de la Fira d’entitats en la qual obren les portes del centre al barri, demostren que estan orgullosos del que fan, que ho veuen positiu i que ho volen compartir. Crec que això s’ajusta a aquesta visió positiva de la realitat.*

10. Equip compensat (professionals compromesos i organitzadors):

*Jo crec que en l’equip es dona una compensació entre gent molt compromesa (el cap d’estudis, un grupet de l’ESO) i gent que sap*

*organitzar (director, secretari, administrador). Perquè una institució funcioni, cal que hi hagi les dues coses.*

#### 11. Aportacions a nivell de gestió del centres:

*A banda del seminari de directors, també tenim un seminari de secretaris per millorar la gestió dels centres. I, en aquest sentit, tenim la figura del administrador, que és una persona discreta que quan ha de fer una cosa de la seva competència, busca l'excel·lència. Per exemple, l'altre dia em demanaven referències d'empreses de neteja... Jo vaig tenir clar a qui havia de trucar, a l'administrador d'aquest centre. I ens va donar les referències al moment amb tot tipus de detalls. És a dir, té un coneixement fruit d'un compromís de buscar el que és millor pel centre.*

#### 12. Col·laboració en la formació dels assessors LIC:

*El cap d'estudis, per trajectòria, per formació i per compromís, col·labora amb els equips d'assessors LIC (llengua i cohesió social) d'aquí. És una persona que té coneixement d'entitats i associacions del barri que el tenen com una persona de referència.*

### **D) Valoració de les percepcions externes:**

A partir de les dades que acabem d'aportat, podem afirmar que hi ha hagut un canvi important en la representació del centre per part dels observadors externs. Els trets que es valoren són:

- la capacitat relacional, cohesió, sinceritat, honestat i transparència de l'equip.
- la seva obertura i compromís amb l'entorn (implicació en transmetre a d'altres centres la seva experiència, participació en la formació de zona...)
- la seva autoestima col·lectiva
- el saber afrontar les dificultats amb optimisme,
- la sensibilitat cap a les cultures diferents,

- l'interès per la persona de l'alumne, per aconseguir l'èxit escolar de tots els alumnes
- ser un centre avantguardista, innovador

### E) El barri educa

És un projecte de participació ciutadana que va representar una de les respostes inclusives del centre a la desigualtat. Sorgeix arran del Pla Estratègic i a proposta de la comissió de revitalització que es va crear en el claustre extraordinari de professors posterior a la notícia de la supressió d'una línia de primer d'ESO per al curs 2001-2002. La intenció que va guiar la seva elaboració resta reflectida en el següent fragment:

*“Volem obrir la porta dels instituts i de les escoles. Estem segurs que l'educació serà de molta més qualitat si treballem junts en un mateix projecte. Per això, volem tenir presents tot allò que les entitats i associacions ens poden proposar”*

Proposava obrir les portes de l'Institut i de l'esperança en un moment en el que la matrícula i la imatge del centre disminuïen paral·lelament. Va ser l'actuació central del canvi del centre. Es va fonamentar en el consens i la participació. Però hi havia tres aspectes<sup>34</sup> que van ser centrals: el convenciment de la possibilitat d'èxit, l'optimisme i la confiança. D'aquesta manera, delimitant objectius i responsabilitats, promovent el reconeixement mutu i el treball realitzat, l'autonomia personal, la transparència i la comunicació, es va institucionalitzar el canvi.

La comissió de revitalització va comprendre que era necessari que l'IES es convertís en un espai al servei de la comunitat per tal que aquesta el reconegués i passés a ser un agent dinamitzador del barri. Pretenia ser una experiència educativa integrada on els diferents agents de l'entorn del centre (autoritats educatives, serveis a la persona, entitats locals, pares, empresaris, comerciants, sindicats, associacions de veïns, entitats i associacions cíviques)

---

<sup>34</sup> Veure Jordi Pàmies, 2006, p. 380



participin en la identificació i en la solució del problemes educatius de forma coresponsable.

El projecte va plantejar el diàleg constant amb la comunitat des de la comprensió de la necessitat de potenciar espais d'interacció comunicativa i relacional que possibilités el reconeixement de l'altre des de la igualtat i la complexitat. La inserció del centre educatiu en l'entorn generaria una dinàmica educadora compartida entre l'institut, la família i el barri. Perseguia la inclusivitat, la qualitat i l'èxit de tot l'alumnat mitjançant la recerca de respostes pertinents, de l'autonomia, del treball en xarxa i de compartir objectius comuns, explícits i consensuats. La pràctica educativa no podia arribar a ser inclusiva si el centre no es convertia en un agent cultural més de la comunitat i no es creava un diàleg constant entre les iniciatives que partien d'ells i de les institucions i entitats.<sup>35</sup>

El Barri Educa va suposar establir vincles cada vegada més intensos amb les cinquanta entitats del barri, amb les associacions empresarials i amb l'entorn més immediat. Va implicar també plantejar propostes d'intervenció en l'espai urbà i en els mitjans de comunicació a partir del convenciment de que les persones són un element essencial de qualsevol intervenció municipal. Els objectius inicials del projecte eren:

1. Vincular educació, cultura i valors en l'àmbit de la ciutat
2. Implicar a tota la comunitat educativa en el procés d'aprenentatge.
3. Establir vincles cooperatius amb les diferents associacions i entitats del barri.
4. Crear espais educadors inclusius per als ciutadans i ciutadanes del barri.
5. Elaborar una proposta educativa atractiva.
6. Crear xarxes de coordinació entre l'etapa Primària i l'Educació Secundària.

---

<sup>35</sup> Veure Masdeu, J. i Pàmies, J. (2003): "El barrio educa". *Cuadernos de Pedagogia*, mayo, nº 324: 29-31

A partir d'aquests objectius es van desenvolupar diferents tipus de projectes i activitats com les següents:

- Potenciar per part dels alumnes el coneixement de les associacions i entitats del barri com a elements de convivència i de reforç i renovació de la xarxa d'entitats.
- Realització de crèdits variables i activitats diverses per treballar la història des de la perspectiva i records de les vivències de l'alumnat i les seves famílies.
- Col·laborar en la potenciació del sentiment de pertinença de l'alumnat al barri i a l'espai públic. Es van fer projectes de coneixement i remodelació d'espais del barri conjuntament amb alumnes de CEIPs propers.
- Des de l'àrea de visual i plàstica es van elaborar breus espais televisius que s'inscrivien en la programació habitual del canal de televisió de la ciutat.
- Realització de tallers oberts a la comunitat educativa i a representants del món empresarial i presentació de nous materials per part de les empreses en el centre.

A partir del projecte El Barri Educa es va organitzar la primera “Fira d'entitats educadores del barri” durant el curs 1999/00 amb un CEIP vinculat al centre. En aquesta primera edició únicament van participar els alumnes de l'edifici de la ESO. Però a partir de la valoració tan positiva es va plantejar la difusió de l'experiència als alumnes de batxillerat i cicles formatius de l'altre edifici així com a altres centres. D'aquesta manera, es van iniciar projectes de participació empresarial, les “Jornades d'Educació i Món del Treball” i es va elaborar un “Banc de dades d'entitats i serveis”.

Per tal de desenvolupar aquest projecte de Fira d'entitats l'equip directiu en va fer una primera presentació als representants municipals. Els alumnes van realitzar entrevistes per recollir les dades bàsiques de cadascuna de les entitats i serveis. A continuació van elaborar una fitxa per cadascuna que es van recollir en un dossier. Es van convocar a les entitats per a la presentació del projecte. I, finalment, es va celebrar la Fira d'entitats al pati de l'edifici de la ESO.

L'acte va aplegar al “centre on no volia anar ningú” 46 entitats i més de 800 persones. Va ser un acte que va mobilitzar activitats per part dels diferents

departaments: des de l'àrea de visual i plàstica maquetes del barri; des de ciències socials mural cronològic que relacionava la vida de les entitats amb els esdeveniments nacionals i internacionals; des de tecnologia un joc de senyalètica; històries de vida de l'alumnat, exposició de fotografies del barri, un museu d'objectes escollits més representatius de cada entitat ...

Tot plegat va servir per canviar la representació del centre. Alumnes i professors van compartir un projecte comú i es van reconèixer i sentir satisfets de pertànyer al centre. Però també va promoure el reconeixement del centre com a institució activa en els espais públics del barri. A partir d'aquest moment, la relació amb la majoria d'associacions ha estat continuada i s'han dut a terme nombroses activitats. Entre el professorat s'ha instal·lat una cultura escolar on els processos d'ensenyament-aprenentatge van més enllà de l'espai físic de l'aula i del centre. En definitiva, es va revaloritzar el centre en el mercat educatiu del barri.

#### **7.4. Conclusions del treball de camp**

En aquest apartat integrarem els indicadors recollits en els subapartats anteriors en base al model presentat en el capítol 5.

1. Constatem que el **context d'adversitat** està format per una constel·lació de múltiples factors que interactuen per motivar la crisi institucional que es materialitza en el tancament d'una línia durant el curs 2000-2001. Entre els factors confluents hem identificat: a) una història interna prèvia de la institució molt feixuga, b) transformacions de l'entorn urbà, c) augment considerable de la immigració, d) percepció negativa per part dels centres educatius del barri i de les famílies, e) problemes organitzatius i de gestió pel fet de disposar de dos edificis separats per una distància de 500 metres... Tots aquest elements van motivar una davallada progressiva d'alumnat i un pessimisme entre el professorat degut a un sentiment de desemparament per part de l'Administració.

Aquest context advers feia pensar en conseqüències negatives en la salut psicosocial del professorat i que provocaria l'aparició de mecanismes de defensa (esquemes d'inhibició, rutinització del treball, absentisme laboral...) i sentiments d'insatisfacció que podien conduir a una minva de la salut mental del professorat (neurosis, depressions reactives, esgotament professional). Tanmateix, aquestes previsions no es van arribar a complir, sinó que es va arribar a assolir una adaptació positiva.

2. Davant del context d'adversitat inicial, hem pogut detectar una **activació de la dimensió noètica** abans del moment més àlgid de la crisi institucional (curs 2000-2001). Això va ser útil per tal d'estar desperts i preparats per prendre les decisions compromeses en el moment que s'encén la llum d'alarma institucional. L'activació comença amb el canvi d'equip directiu durant el curs 1998-1999 i a la primera reunió del consell escolar el nou director proposa unes reflexions sobre el sentit de les actuacions. L'equip directiu provoca una "tensió positiva" per reorientar la dinàmica del centre cap al sentit. El nucli de l'activació el trobem en la dinàmica que es crea entre el director i el cap d'estudis. Tots dos reconeixen la seva mútua influència. La resta de persones entrevistades els atorguen el paper de dinamitzadors del canvi que es va produir a la institució. Els professors entrevistats semblen reconèixer una influència més directa del cap d'estudis. Això pot ser degut al fet de tenir-lo més proper en l'edifici de la ESO. El que sí sembla evident és que es va donar una sintonia perfecta entre tots dos. La seva formació prèvia (sociologia, antropologia) facilitava aquesta comprensió profunda entre tots dos.

Hem trobat indicadors de recerca del sentit en actuacions concretes quotidianes com la manera d'abordar les sancions, així com en elaboracions de documents més de planificació institucional (projecte educatiu, pla estratègic...) a partir d'una dinàmica participativa de tothom. Trobem un equilibri entre el pensar i l'actuar. No hi ha un pensar retardador de l'acció ni un actuar compulsiu que evita pensar reflexivament sobre el sentit de la situació.

Tampoc trobem una queixa cap a l'anterior direcció (el nou equip directiu va evitar conscientment qualsevol comparació amb l'anterior) ni cap a les característiques del context (famílies, actitud dels centres del voltant, administració...). Aquesta actitud del nucli inicial resilient la podem interpretar com un indicador d'autotranscedència. És a dir, van anar més enllà de si mateixos. En lloc d'emmagatzemar en el seu interior la rancúnia o el ressentiment, prenen la decisió de centrar-se en la solució del problema. S'alliberen dels pensaments i sentiments negatius (Pattakos, 2005, p.186) i decideixen aportar dedicació generosa, amabilitat i comprensió. Aquesta és la base des de la qual flueix el sentit.

Hi ha una acceptació de la tensió provocada per la situació unida a un respecte i comprensió cap a d'altres agents educatius interns o externs al centre. Es dona una aportació personal que podem qualificar de generosa (de formació prèvia, temps dedicat). Tot això els permet obrir-se al sentit. Aquest és qui orienta la mirada ampliada a la situació i l'elaboració de propostes realistes amb perspectives de futur.

3. Tal com acabem d'insinuar, hem trobat una **vinculació positiva**, una confiança mútua, entre el petit grup de l'equip directiu que ha fet de motor de descobriment del sentit. Aquest tipus de relació és la que els ha permès mobilitzar els seus recursos i creativitat per generar propostes originals. Propostes que sorgeixen des de la pròpia direcció. No hi ha un "decret o norma" extern que empeny a canviar. Més aviat hem vist que ha estat un canvi provocat per un plantejament intern, personal i responsable d'una o dues persones de l'equip directiu. Aquesta vinculació positiva s'estén a l'equip docent i a les relacions amb les instàncies externes al centre.
4. Assumeixen el repte de la direcció i del **lideratge del canvi**. Aquest factor o element ha estat bastant preponderant en els indicadors recollits en el nostre treball de camp. Podem dir que s'ha anat produint els quatre nivells de l'efectivitat de Covey: personal, interpersonal, gerencial i organitzativa. En primer lloc, s'ha donat una efectivitat personal basada en la confiabilitat, en la coherència personal del líder (o líders) amb els seus principis. Això ha

generat una efectivitat interpersonal, basada en la confiança que els professors li han atorgat. La responsabilitat del líder ha fonamentat l'efectivitat gerencial que ha dut a cada membre de l'equip a realitzar la seva tasca amb compromís. Finalment, tot l'equip s'ha alineat amb les línies mestres de l'organització i ha fonamentat l'efectivitat organitzativa.

Ha estat un lideratge basat en el diàleg, en la participació, en no fer propostes tancades, en donar suport al professorat davant una dificultat, en la confiança, en la disponibilitat... és a dir, tot un seguit d'aspectes que han estimulat el sentiment d'identificació amb el centre i la implicació. En aquest sentit, es pot afirmar que el cap d'estudis i el director han estat veritables **tutors de resiliència** pels companys. En lloc d'actuar des d'un enfocament reactiu, han estat proactius, han estat veritables **figures de transició** que han detingut la transmissió de conductes negatives a la resta de l'equip. Han actuat sobre el seu cercle d'influència, és a dir, sobre aquells aspectes sobre els quals tenien control o podien actuar directament. D'aquesta manera, han aconseguit eixamplar el cercle d'influència i disminuir de mica en mica el cercle de preocupació.

5. Hem observat una **interacció entre la resiliència personal i la resiliència organitzativa**. D'una banda, hem trobat indicadors de que s'ha donat un procés resilient a nivell personal que ha començat en una o dues persones de l'equip directiu i que, de mica en mica, ha estimulat el procés resilient a nivell organitzatiu. Això ens fa pensar que és difícil, per no dir impossible, que es doni un procés resilient organitzatiu sense un procés resilient personal previ o paral·lel. Cal que aparegui un model de referència que faci de "tutor resilient" i que estimuli el compromís responsable, l'aparició de motivacions transitives o transcendents fonamentades en la recerca del sentit. Això facilita que s'experimenti la vida laboral no simplement com una tasca, sinó com una missió. En altres paraules, el model de conducta responsable del líder potencia una resposta de la resta de professors en base a un compromís ètic (la missió).

D'aquesta manera, la resiliència personal del líder va provocant el canvi de pautes de conducta en l'equip fins aconseguir crear una nova cultura organitzativa. Cultura que es caracteritza per l'autoestima col·lectiva, el sentit de comunitat, la identitat renovada que integra el passat en un present divers i nou, la transparència i honestat en la gestió, l'existència d'una gestió participativa, el compromís social amb l'entorn... Tots aquests elements representen la base de la resiliència comunitària del centre educatiu. Aquesta afavorirà la socialització positiva dels nous professors que es van incorporant a l'institut. Aquests es trobaran amb una cultura, amb una tradició que els ajudarà a activar el seu procés resilient personal. Tindran models de conducta propers i un clima institucional que afavorirà la seva conducta proactiva i responsable.

En definitiva, en el cas analitzat trobem una interacció entre la resiliència personal i la resiliència organitzativa. D'una banda, el procés resilient comença per un o dos professionals que descobreixen el sentit de la situació i adopten una actitud proactiva, responsable i compromesa. D'altra banda, la cultura organitzativa (teories o esquemes d'actuació coherents, compatibles que configuren la dinàmica del centre) orienta l'actuació resilient d'altres professionals que no s'integren inicialment en el procés de canvi. La cultura reflecteix la personalitat, l'autoconcepte del centre i es transmet als professionals que s'hi incorporen.

6. Hem detectat indicadors sobre l'existència de les estratègies resilents recollides a la literatura sobre el tema:
  - Una **mirada i creença positiva** que toca de peus a la realitat, fa sortir del desencís al professorat, l'empeny a implicar-se en projectes de canvi i millora (cultura de la possibilitat com l'anomena el cap d'estudis). Aquesta mirada s'adreça als alumnes, als companys, a les famílies, a les instàncies externes al centre...
  - Una **capacitat d'anàlisi i d'autocrítica** que afavoreix reflexionar sobre les dificultats percebudes tant a nivell individual com a nivell de la situació general del centre. Afavoreix parlar d'allò que preocupa.

S'accepta l'errada, sense culpabilitzar, i es veu com a font d'aprenentatge.

- La reflexió serena sobre les dificultats, no amaga la capacitat per **identificar les potencialitats positives** existents en el propi equip. Saben reconèixer els seus punts forts (bones instal·lacions, diversificació d'estudis, centre petit i relacional, grup de mestres de primària adscrits al primer cicle de la ESO amb capacitat de relació amb adolescents... ). Han treballar a partir d'aquests elements positius, han actuat sobre el seu cercle d'influència (Covey, 2005). Això és el que els ha permès emprendre accions proactives que han capgirat la situació inicial.
- Un **compromís efectiu**, que es manifesta en aspectes molt senzills (puntualitat, presència al pati...), se sustenta en una relació de confiança amb l'equip directiu i els companys, i fa anar més enllà de les funcions formalment assignades. És un compromís orientat a millorar el servei, l'aprenentatge dels alumnes. Com ja s'ha dit, sembla haver influït el fet de tractar-se d'un centre petit.
- Hem trobat evidències de l'existència d'una **visió de futur** que concreta el sentit descobert i orienta les actuacions personals i de l'equip en conjunt.
- També hem identificat trets d'**optimisme creatiu** referits al cap d'estudis. Aquest tret es considera un dels elements importants per iniciar i mantenir el canvi. Va servir per alliberar propostes creatives per superar els diferents entrebancs (incidents amb els alumnes, problemes de gestió, iniciatives didàctiques, acceptació pròpies errades...).
- S'ha arribat a crear un **sentiment d'equip i una autoestima col·lectiva** que ha fet sentir-se acompanyat i acompanyant als altres. Aquesta identitat grupal els ha fet forts per superar conflictes. Ha potenciat la filosofia del "nosaltres" i del "nostre" institut que ha permès integrar harmònicament els estils de treball de cadascú. Ha estimulat la projecció de les pròpies realitzacions a l'exterior, a compartir-les amb il·lusió amb



els altres centres o serveis i ha facilitat la socialització dels docent de recent incorporació.

- La **percepció de control i eficàcia** dels professors ha augmentat. S'han vist més capaços d'influir positivament en els seus alumnes. Aquest control i eficàcia no s'identifica amb omnipotència, sinó més aviat amb assumpció de les pròpies limitacions, obertura als suggeriments dels companys (i del equip directiu) i aportació de les pròpies possibilitats al projecte comú. Tot això es veu com una font important de salut mental.

7. Respecte a la **presa de decisions personals vinculades a valors**, hem trobat indicis de decisions d'assumpció de compromisos professionals en el procés de canvi al·ludint a la responsabilitat o al fet d'haver de renunciar a d'altres àmbits de realització personal o professional. Hem observat generositat en la aportació de coneixements, experiència prèvia, temps de dedicació, tant per part de l'equip directiu com dels educadors, per tal d'atendre famílies, preparar actes especials com El Barri Educa...

La presa de decisions és la concreció del procés resiliènt. És la manera de fer efectiva la llibertat davant de les condicions laborals. Parafrasejant a Frankl (2002, p.129), un professional no s'esgota mai en la seva facticitat. El seu creixement personal i professional consisteix a fer front a allò que el condiciona i a actuar per transformar-ho i transformar-se. L'activació de la dimensió noètica empeny a la persona a implicar-se en el context particular en què es troba. Compromís que va més enllà d'un interès purament utilitarista i d'una obligació externa. El fet de que es concreti en actuacions fa que el sentit no quedi reduït a una mera il·lusió. El professional accepta la tensió positiva de les condicions laborals, assumeix compromisos, es "complica la vida". Això ha estat possible gràcies a que ha fet ús de la seva llibertat responsable i a que ha trobat un ambient de confiança receptiu a les seves propostes o aportacions.

8. En el nostre treball de camp també hem trobat molts indicis de **decisiones organitzatives integrades en projectes i vinculades a valors**. Tant a l'acta del consell escolar d'octubre de 1998, com en el projecte educatiu de

centre, el pla estratègic 2001.2005, el projecte El Barri Educa o tot el procés d'assoliment de la norma ISO 9001-2000 es poden identificar decisions organitzatives basades en valors: solidaritat, col·laboració, respecte a la diversitat, sentit de la responsabilitat, autoexigència i valoració de l'esforç personal, coherència i autocrítica, respecte a un mateix i als altres, esperit cívic, obertura a la col·lectivitat...

Hem vist que tots aquests valors tenen com a fonament un interès especial per l'equip humà de l'IES, per escoltar la seva opinió, per potenciar la seva participació, per preocupar-se per la situació personal del professor. Hi ha una preocupació per crear un entorn participatiu i motivador.

9. **L'adaptació positiva i la superació de la situació d'adversitat inicial** l'hem pogut constatar a diferents nivells. A nivell de **desenvolupament professional** hem trobat indicis de que el procés resiliènt ha servit al professorat per ampliar la visió de la seva professió, per aprendre diverses competències tècniques, aconseguir un enriquiment personal i millorar la satisfacció professional.
10. Pel que fa al **desenvolupament organitzatiu**, hem observat un augment de la matrícula en un 44% durant el període analitzat, un canvi en la percepció del centre per part de les famílies i el barri. Aquest creixement com organització queda reflectit en l'assoliment de la norma ISO 9001-2000 durant el primer trimestre del curs 2006-2007. Hem constatat que s'ha produït un aprenentatge organitzatiu que va més enllà del canvi de regles (procés de millora) o de insights (procés de renovació) fins transformar els principis essencials del centre: la seva missió i la seva identitat organitzativa. És per aquest motiu que podem dir que hi ha hagut un veritable procés de desenvolupament organitzatiu. Canvi al qual s'ha donat una continuïtat amb la nova direcció.
11. El **desenvolupament social** ha quedat reflectit amb l'augment del reconeixement social del centre per part de les instàncies externes al centre (AMPA, Serveis Educatius) i la implicació de l'IES en projectes de participació ciutadana com, per exemple El Barri Educa, que ha servit per

establir vincles cada vegada més intensos amb les entitats del barri i associacions empresarials. També hi ha hagut una demanda d'assessorament a l'institut analitzat per part de centres educatius de fora de la comunitat autònoma.

Podem afirmar que s'ha donat clarament un creixement que va més enllà del retorn a un equilibri, a una situació similar a l'anterior a la crisi. S'ha aconseguit crear un nou context com a fruit de l'acceptació dels esdeveniments i de les decisions i actuacions responsables. En l'esforç per adaptar-se al context advers, l'equip ha descobert oportunitats noves dins de la institució i en l'entorn. La vida professional i institucional ha adoptat un nou rumb o itinerari que els ha conduït a una situació millor que la inicial. Ens trobem ara davant d'un centre, no únicament amb una matrícula superior i consolidada, sinó que és conegut i reconegut per les instàncies externes. El context inicial va moure al centre a explorar deliberadament noves possibilitats. Hi havia el convenciment de que se'n sortien. La seva descentració dels missatges fatalistes els va obrir la mirada cap a noves possibilitats.

Hem observat un lideratge fonamentat en valors com la confiança, la participació, el compromís, la creativitat, la transparència i honestat. Aquests valors han creat una cultura organitzativa que ha generat compromís col·lectiu per projectes amb sentit.

12. Aquesta cultura organitzativa, ha estat la base per donar continuïtat al procés. Els compromís intern de l'equip, juntament amb les auditories de qualitat externes garanteixen **l'avaluació i revisió periòdica** de les estratègies resilents per tal d'adaptar-se als canvis inevitables del context.

**CAPÍTOL 8**  
**CONCLUSIONS GENERALS I PROSPECTIVA**

### **8.1. Conclusions generals**

En aquest apartat volem tornar a les preguntes que ens hem plantejat a l'inici de la recerca. Estructurarem aquest capítol a partir d'aquestes preguntes amb les consegüents respostes. Concretarem les aportacions del nostre treball a partir de la resiliència i la logoteràpia a l'àmbit de la promoció de la salut laboral dels docents. Volem ser unes conclusions que puguin servir com elements de criteri per futures recerques i intervencions en aquest àmbit. Tenim present que els resultats d'una investigació qualitativa com la nostra, basada en un context educatiu específic, no són directament transferibles a qualsevol altre context. Malgrat això, considerem que els resultats poden inspirar, especialment en situacions relativament afins, la reflexió i el disseny de treballs orientats a la millora de la salut laboral docent.

Per elaborar les respostes als interrogants inicials integrarem les conclusions del marc teòric i les del treball de camp.

#### **1.- Com s'activa el procés resilient en els professionals docents del centre analitzat?**

a) Hem constatat que en l'activació del procés resilient **té un paper fonamental l'actuació d'un professional<sup>36</sup> que actualitza les capacitats de la seva dimensió noètica o espiritual**. Aquesta dimensió és la que incita el professional a implicar-se activament en la situació vital que li ha tocat viure. Accepta les condicions particulars del context laboral i construeix a partir d'elles. Les decisions i compromisos que el professional assumeix més enllà d'un marc purament utilitarista o d'una normativa externa el porta a un descobriment més profund de la realitat.

---

<sup>36</sup> Podem dir que el cap d'estudis és la persona a la qual s'ha reconegut un paper més fonamental. Malgrat això, ell mateix reconeix la importància del tàndem que van fer amb el director. En aquest sentit, es podria afirmar que van ser tots dos qui van iniciar el procés de canvi.

- b) **Mitjançant la capacitat d'autodistanciament de la dimensió espiritual, el professional és capaç de situar-se per sobre de les condicions laborals de la situació particular.** És capaç de posicionar-se respecte a la seva situació laboral i les seves disposicions físiques o psíquiques. Cap d'aquestes dimensions (sociolaboral, física o psíquica) determina completament la seva actuació professional. Sempre resta dins la seva consciència un reducte de llibertat. L'antagonisme psico-noètic, força d'oposició o obstinació de l'esperit, és el punt de partida del canvi. El docent resiliènt no se sent tancat en les pròpies limitacions o condicionants de la situació professional, organitzativa o de l'entorn social del centre. És capaç de transcendir les circumstàncies i orientar la seva vida més enllà de la seva facticitat.
- c) **La capacitat d'autotranscendència** de la dimensió noètica és precisament la que orienta el professional cap a la recerca del sentit. És la que integra la resta de dimensions de la persona (física, psíquica, social) i les orienta cap al sentit. Sentit que descobreix en el món, en la situació que l'envolta i que li planteja interrogants als quals respon amb la seva actuació responsable.
- d) La confluència de la capacitat d'autodistanciament (que es manifesta en la llibertat respecte als condicionants de la situació laboral) i de la capacitat d'autotranscendència (que s'expressa en la assumpció de la responsabilitat de la situació) fa possible l'emergència d'una de les característiques més significatives d'un professional o institució resiliènt i que hem evidenciat en la nostra recerca. Fem referència a **la capacitat d'iniciativa, d'acceptació de la situació (en lloc d'instal·lar-se en la queixa), de recerca activa i positiva de solucions per transformar la situació d'adversitat sense esperar l'actuació d'instàncies externes.**
- e) La capacitat per transcendir i anar més enllà de les condicions laborals de dificultat **és una possibilitat a l'abast de tothom.** La dimensió noètica està inscrita en la naturalesa humana. Ara bé, l'estimulació d'aquesta capacitat és una opció voluntària, que el professional pot fer servir o no; en aquest

sentit, també pot adoptar davant l'adversitat una actitud passiva, conformista o d'inhibició. La persona determina la seva vida professional amb les seves decisions: afrontar proactivament la situació o acceptar-la passivament. En el primer cas, és més probable que assoleixi satisfacció i plenitud professional. En el segon cas, la seva passivitat el pot conduir a la buidor i insatisfacció personal.

- f) Hem observat que l'activació del procés resilient en professionals que inicialment no es van implicar en el canvi es va produir gràcies a la presència d'un **tutor de resiliència o figura de transició**. Aquest professional que encarna en la seva persona les estratègies resilientes assumeix el paper de model de referència. La vinculació positiva que s'estableix entre el tutor de resiliència i els professors es capaç de trencar actituds d'inhibició, passivitat o desencís. La relació de confiança activa la dimensió noètica adormida. El fet de sentir-se valorats suscita el sentiment o percepció de formar part d'un tot significatiu.
- g) Com a conseqüència dels punts anteriors i en base al nostre treball de camp, podem afirmar que **l'activació de la dimensió noètica es dona gràcies a una interacció de la recerca del sentit i la vinculació positiva**. La literatura sobre resiliència ha reflectit la importància de la vinculació positiva en edats primerenques per activar el procés resilient. En el nostre treball hi ha indicadors de que en l'edat adulta, i més concretament en una situació laboral adversa, pren també importància la recerca del sentit. Aquest element és primordial per implicar-se responsablement en la transformació de la situació adversa. Però l'activació de la voluntat de sentit es veu afavorida per la confluència d'una vinculació positiva.

Com a conclusió d'aquesta primera pregunta, podem afirmar que el nostre treball aporta precisió al concepte de resiliència a partir de la seva vinculació amb la voluntat de sentit frankliana i la seva antropologia de fons.

**2.- Quina és la naturalesa dels factors implicats en el procés resilient de l'institut d'educació secundària estudiat? Les estratègies resilients en aquest àmbit laboral, són semblants a les descrites per la literatura en l'àmbit personal, familiar o comunitari?**

El nostre treball apunta cap a una confirmació de que el procés resilient en l'àmbit laboral docent incorpora els elements descrits per la literatura sobre resiliència en d'altres àmbits. En la resposta a la pregunta anterior ja hem fet referència a la recerca del sentit i a la vinculació positiva. Ara podem fer esment d'altres estratègies resilients detectades en la nostra investigació com, per exemple, les següents:

- a) La **mirada i creença positiva** en que la situació és transformable. Aquesta creença genera esperança. Aquesta esperança realista dóna un altre caire a la vida laboral. La reanima. Es tracta de la manifestació que millor representa el “realisme de l'esperança o l'esperança realista”, metàfora o figura retòrica amb la qual es fa al·lusió a la resiliència.
- b) La **capacitat d'anàlisi i d'autocrítica**. L'ambient de confiança possibilita posar en comú les dificultats personals davant una situació conflictiva i explicitar els punts de millora a nivell de departament o de centre. Aquest clima afavoreix parlar tranquil·lament d'aquests temes sense inhibició ni crispació. El nostre treball evidencia que una experiència de canvi comença amb el pensament serè sobre la realitat adversa, el qual permet entreveure una altra cara de la realitat. Una nova faceta que inclou recursos, possibilitats i motius per iniciar una transformació de la realitat.
- c) La **identificació de les potencialitats positives** pròpies, de l'equip o del centre. Hem recollit indicis de que, en lloc de centrar-se en allò que manca, en lo negatiu de la situació, es descriuen els recursos disponibles i el cercle d'influència sobre el qual es pot actuar.



- d) El **compromís efectiu**, sustentat en la relació de confiança amb la resta de l'equip. Aquest compromís impulsa a anar més enllà d'allò estrictament obligat per la normativa laboral i a sobrepassar els límits de l'àrea restringida de la pròpia matèria o departament per implicar-se en objectius col·lectius. En els resultats del nostre treball s'intueix la influència de la grandària del centre. La finalitat d'aquest compromís és millorar la qualitat del servei ofert als alumnes.
- e) La **visió de futur**, que concreta el sentit descobert i orienta les actuacions personals i de l'equip en conjunt, també s'ha pogut detectar al llarg de les entrevistes i de l'anàlisi dels documents estratègics del centre analitzat.
- f) L'**optimisme creatiu** té un vincle profund amb el descobriment del sentit. Representa l'estratègia de reanimació per excel·lència. Permet mirar-se a un mateix i a la situació amb uns altres ulls. Ajuda a prendre distància de l'adversitat i afavoreix l'elaboració de solucions creatives. Desactiva els conflictes interns i externs perquè incorpora a la vida, amb tendresa, les imperfeccions (les pròpies i les dels altres). És la base per acceptar les pròpies limitacions o debilitats i les dels que ens envolten i construir a partir d'elles. Hem trobat exemples de solucions creatives a relativitzar una situació de conflicte (per exemple, tenir a punt una serra de ferro a primera hora per obrir el cadenat que han espatllar els alumnes), o desdramatitzar una errada (donar-li la volta i riure-se'n).
- g) **Sentiment d'equip i una autoestima col·lectiva** que està ancorat en la pròpia autoestima, la confiança en els companys i el respecte mutu. Facilita l'experiència de sentir-se acompanyat i acompanyant els altres. Afavoreix un teixit de relacions que integra harmònicament les aportacions diverses dels membres de l'equip. Aquesta autoestima col·lectiva es veu reforçada si hi ha un reconeixement extern per part de l'entorn, l'administració o d'altres centres.
- h) La **percepció de control i eficàcia** fonamentada en el sentir-se integrat en una xarxa de relacions positives. Relacions internes al centre, com acabem d'exposar. I relacions amb la resta d'instàncies de l'entorn (entitats,

empreses...) i de les diferents administracions (local i autonòmica). Es reconeixen les pròpies possibilitats, però també les pròpies limitacions davant situacions multiproblemàtiques com a les quals es troba enfrontada actualment l'educació. La consciència de les limitacions és la que fa cercar activament recursos externs i treure'ls partit.

Volem indicar que aquesta relació d'estratègies o elements constitutius de la resiliència laboral no pretén ser exhaustiva. És possible que d'altres treballs de recerca puguin identificar noves estratègies resilients. A més a més, la seva naturalesa o els seus elements constitutius poden variar en funció del temperament dels professionals i de les característiques de cada context particular. Ara bé, considerem important destacar dos aspectes importants:

- a) Qualsevol estratègia resilient és fruit d'una activació de la dimensió noètica o espiritual.
- b) Totes les estratègies activades s'han d'integrar en un projecte personal o organitzatiu amb sentit, és a dir, han d'estar vinculades a motius pels quals val la pena lluitar.

### **3.- Quina interacció es dona entre la resiliència personal i la resiliència organitzativa?**

La nostra recerca apunta la importància de la resiliència personal per iniciar un procés de canvi institucional.

- a) Considerem que la resiliència personal implica un procés de maduració en el qual podem identificar tres moments o fases.
  - En un primer moment, el professional tendeix a atribuir les causes de la situació adversa a persones o instàncies externes, fora del seu control (*"la culpa la tens tu o la teniu vosaltres"*). El docent restarà passiu davant l'adversitat i esperarà l'actuació d'altres persones. Això fa que encara no puguem parlar aquí de resiliència.

- En un segon moment, pren consciència de que pot escollir des de la seva llibertat responsable (“jo puc”) actuar dins de l'àmbit que té al seu abast. Se sent dirigit des del seu interior cap a la realització del sentit que troba en la situació adversa. Es compromet activament i amb generositat a transformar-la. Se sent útil i necessari. La seva actuació ja no depèn de l'actuació o inhibició d'altres instàncies. Ja no se sent víctima ni cerca culpables. Aquí sorgeix l'inici del procés resiliènt a nivell personal.
- En un tercer moment, el professional resiliènt troba aliats en companys amb els quals comparteix la seva experiència docent. Comprèn que amb el treball en equip pot arribar més enllà d'on ell ha arribat sol. Reconeix que depèn d'ell mateix, però també entén que amb els recursos i potencials dels altres podran aconseguir molt més. D'aquesta manera, s'inicia una relació d'interdependència que està a la base de la resiliència comunitària.

A partir de la nostra investigació, ens atrevim a defensar que no es pot passar del primer moment de dependència al tercer d'interdependència. És obligatori el pas per la segona fase d'independència.

- b) Ara bé, el nostre treball també aporta evidències respecte a que si un professional dependent (que està en el primer moment dels que acabem d'exposar) comparteix treball amb un equip de professionals que estan en el tercer moment i han començat a crear una cultura organitzativa que valora i reconeix la seva tasca, ofereix suport en els moments de dificultat, escolta les seves demandes, disposa d'una visió de futur esperançada i coherent, convida a participar en la construcció d'aquest futur i actua amb decisió contra l'adversitat, li resulta més fàcil al professional en qüestió passar de la dependència a la independència. En conseqüència, la nostra investigació sembla confirmar que la resiliència comunitària estimula la resiliència personal.

- c) En definitiva, considerem que es dona una interacció entre la resiliència personal i la comunitària, però la primera és una condició necessària per tal que es doni la segona. Cal la presència com a mínim d'un tutor de resiliència o figura de transició que aïlli la negativitat, aporti una visió esperançada, tingui capacitat de relació propera, generi confiança i creï xarxa de suport i ofereixi estratègies d'afrontament de la dificultat eficaces.

**4.- És possible estructurar els elements que intervenen en el procés resiliènt dins un model interpretatiu?**

El nostre treball apunta que el model presentat en el capítol 5 com a conclusió del marc teòric ha resultat útil per analitzar el procés resiliènt del centre investigat. En aquest sentit, podem respondre afirmativament a la pregunta plantejada i remetem al lector a la lectura del capítol esmentat.

A continuació, farem referència a alguns elements del model que convé destacar en aquestes conclusions generals.

- a) En primer lloc, volem insistir en el lideratge. El model esmentat insisteix en el paper de l'activació de la dimensió noètica per tal de que s'iniciï el procés resiliènt. Activació que es produeix mitjançant la confluència de la recerca del sentit i la vinculació positiva. Aquest despertar de la dimensió espiritual és fonamental per a un lideratge efectiu. Lideratge que fa referència a la seva dimensió personal (gestió de la pròpia vida), així com a la influència sobre altres persones. No es pot arribar a tenir aquesta influència sense un lideratge sobre la pròpia persona. Hem observat en el nostre treball que el líder resiliènt encarnava valors com la integritat, la proximitat, el sentit de responsabilitat, l'interès per ajudar els professors... Tots aquest aspectes els relacionem amb l' "ètica del caràcter" de Covey (1997, p. 27), a la qual aquest autor considera el fonament d'un lideratge efectiu.
- b) Un altre element del model que volem destacar en aquest apartat de les conclusions generals és el referent a la *presa de decisions* personals o

organitzatives vinculades a valors. L'activació de la dimensió noètica s'ha de concretar en decisions que es tradueixin en actuacions que precisin el sentit descobert. Volem insistir en que si no hi ha decisions compromeses, si no hi ha ganes de "complicar-se la vida", el sentit queda reduït a una simple quimera. El camí cap a l'adaptació positiva, la satisfacció i la realització professional queda truncat.

**5.- Com és possible potenciar, facilitar o estimular aquest procés resilient?**

No pretenem ni podem donar resposta a aquesta pregunta en tota la seva amplitud en aquest apartat. Entre d'altres raons, perquè la resiliència al·ludeix a un estil de vida, a una manera d'afrontar la vida. Promocionar la resiliència significa potenciar la fortalesa per saber bregar amb les dificultats. La persona va teixint la seva resiliència a partir de les seves interaccions amb els diferents sistemes que l'envolten (familiar, comunitari, laboral...).

Ens limitarem, per tant, a fer unes propostes que es desprenen del marc teòric i del treball de camp de la nostra recerca i centrades únicament a potenciar la resiliència en l'àmbit laboral:

- a) Una primera proposta va adreçada a tots els professionals docents i a tots aquells que des de diferents instàncies interactuen amb ells (àmbits d'assessorament, administració, orientació o gestió). El paradigma de la resiliència proposa un canvi de mirada cap a les situacions d'adversitat. Una mirada que no victimitzi ni transformi la dificultat en trauma<sup>37</sup>. Una mirada de confiança cap a les capacitats pròpies i alienes. Una mirada que no nega la dificultat real. Es tracta de donar el suport necessari i, al mateix temps, generar responsabilitat sobre la pròpia vida professional. No és suficient limitar-se a minimitzar o suprimir els riscos. El professional no aconseguirà satisfacció ni realització professional situant-se simplement com a receptor

---

<sup>37</sup> Fem al·lusió a la teoria de la doble ferida de Cyrulnik.

passiu de mesures pal·liatives adreçades a garantir o mantenir la situació de benestar. Cal, a més a més, facilitar-li el reconeixement, el suport i la confiança necessària per tal d'estimular el seu compromís actiu davant la dificultat amb el convenciment de que aquesta pot ser una font de molts aprenentatges personals, professionals i organitzatius. El canvi de mirada transforma la dificultat en repte.

Ara bé, el que acabem d'exposar no s'ha de fer servir per sobrevalorar els recursos psicològics i les competències dels docents o els centres educatius i fer servir la resiliència com a pretext per disminuir el suport social, professional, administratiu o financer al que tenen dret. En aquest sentit, cal evitar l'efecte pervers de deixar totalment en mans dels treballadors i de les organitzacions la responsabilitat del seu futur i de la seva salut.

- b) La segona proposta fa referència a que la promoció de la resiliència en els docents ha de partir d'*actuacions centrades en l'organització educativa considerada com un tot*. La nostra recerca ha constatat la influència en l'activació de la resiliència de la vinculació conjunta dels professionals a projectes organitzatius. Considerem que és primordial treballar la resiliència a partir d'un context de vida laboral que interroga als professionals. En aquest sentit, cal evitar una aplicació directa, simplista dels estudis sobre la resiliència. No es pot crear un *kit de resiliència* per ser utilitzat per un treballador o un centre d'una manera immediata, universal, independentment del context on es dona la situació de dificultat.
- c) Una tercera proposta és l'elaboració de programes de promoció de bones pràctiques com l'exemplificada en la nostra recerca. Es tractaria d'identificar centres educatius que puguin plantejar-se com a models de referència on emmirallar-se. Centres que aportin elements de reflexió i solucions pràctiques a situacions d'adversitat.
- d) Una quarta proposta és la creació de xarxes d'intercanvi de competències o experiències resilents. El centre estudiat reconeix l'efecte beneficiós del fet d'haver participat en la xarxa de centres de qualitat. Podria resultar interessant dissenyar espais similars on s'intercanviïn punts de vista o

estratègies de resolució de situacions de dificultat i s'estimuli el vincle entre els professionals i els centres. Les noves tecnologies podrien ajudar també en aquest sentit per tal de dissenyar modalitats d'intercanvi no presencial o semipresencial.

- e) Una quinta proposta fa referència a que les actuacions promotores de la resiliència han de partir de la reflexió sobre les narracions de les experiències professionals elaborades pels propis docents. Els processos resilients estan íntimament vinculats a la vida i cal explicitar-los. En la nostra recerca hem pogut observar que, al darrera de la senzillesa de la pràctica quotidiana dels professionals, s'amagava una gran riquesa de mecanismes resilients. Mitjançant la narració dels fets i la seva anàlisi posterior hem pogut fer-los evidents.

#### **6.- La implementació d'un procés resilient en l'àmbit laboral va associada a una promoció de la salut laboral?**

Al llarg de la nostra recerca hem arribat a identificar que el procés resilient analitzat ha provocat l'aparició en els professionals i en el centre investigat de característiques com les següents:

- Ha augmentat la competència dels professionals i dels equips per afrontar la seva tasca dins un context advers i l'ha dut a assolir un model de qualitat organitzativa.
- Han visualitzat les dificultats com un repte pel desenvolupament personal, professional i organitzatiu.
- Els processos comunicatius dins del centre han facilitat la integració de la missió professional dels docents dins la missió organitzativa. En altres paraules, s'ha donat una integració de la dimensió organitzativa de la salut.
- Ha ajudat els docents a viure de manera solidària i implicar-se positivament en la missió social del centre educatiu per tal de trobar sentit a les seves actuacions professionals.

- Ha impulsat el docent a acceptar la tensió positiva que la situació laboral li planteja i a engrescar-se en actuacions responsables de transformació del seu entorn.

Totes aquestes característiques estan incloses en el model de promoció de la salut laboral en els docents que hem exposat en el capítol primer del nostre treball. En conseqüència, podem respondre afirmativament a la darrera pregunta que ens hem plantejat a l'inici de la nostra recerca. Sembla que l'activació d'un procés resilient sí que està associada a la promoció de la salut mental o de tipus psicosocial.

La discussió seriosa sobre què s'entén per salut mental positiva és relativament recent. Ha predominat la tendència a assimilar la salut mental com antònim de malaltia mental, subestimant el potencial humà. Al llarg de les tres darreres dècades s'ha intentat definir la salut mental positiva de diferents maneres. Per exemple, G.E. Vaillant (2003) ha analitzat diferents models que defineixen la salut mental. Uns intenten mesurar aquesta a partir d'una sèrie de dades estadístiques que situen a les persones sanes per sobre de la mitjana normal. D'altres fonamenten la definició de salut mental en base al model de la psicologia positiva, el model de la maduresa d'Erikson o el model de la intel·ligència sòcio-emocional. Uns altres relacionen la salut mental amb l'estat de benestar subjectiu, és a dir, com l'estat mental que s'experimenta subjectivament com a felicitat o satisfacció. Finalment, Vaillant fa referència al model basat en la resiliència la qual es entesa com l'activació de mecanismes de defensa per afrontar l'adversitat per tal de retornar a la normalitat, a la homeòstasi inicial. Fins i tot s'ha incorporat al DSM-IV com una escala de funció defensiva (*defensive function scale*).

La nostra recerca aporta una visió més aprofundida d'aquest model analitzat per Vaillant (2003). El paradigma de la resiliència que incorpora la voluntat de sentit frankliana va més enllà de la lluita per restablir la homeòstasi inicial. Aporta elements per tal de tendir a una vida personal i laboral de qualitat. En lloc d'elaborar un arbre de les causes de la situació adversa es preocupa



d'explicitar un arbre de motius que esperonin i impulsin cap a una reconstrucció i transformació de la situació inicial. Es tracta de tenir una confiança en el potencial existent en l'ésser humà, de mirar més enllà dels símptomes i les conductes i les seves causes per intentar detectar i mobilitzar els recursos de les persones i del seu entorn.

La principal necessitat humana és trobar un sentit a la vida i fer-lo realitat. L'àmbit laboral és una font de realització d'aquest sentit. Quan això no s'aconsegueix es frustra en el professional la voluntat de sentit, es provoca un empobriment existencial i cau en el sentiment de buidor, tedi, avorriment i de manca de sentit. Considerem que aquí podríem trobar una de les principals fonts de les malalties mentals en el món laboral. Frankl parla de patologia de la distensió que porta a la frustració existencial o sentiment de buidor existencial (Frankl, 1985b, 2002b). La societat actual ens presenta com a objectiu fonamental restar sempre en una situació de benestar i seguretat on les situacions de malestar o infelicitat són considerades com una dificultat o una barrera per tal d'aconseguir la felicitat. Les condicions laborals poden ajudar a trencar el vincle natural que hi ha entre l'ésser humà i el seu treball professional i que consisteix en aquesta recerca del sentit, en intentar aconseguir la pròpia realització mitjançant la professió. El trencament d'aquest vincle es produeix quan manca un sentit que il·lumina la vida professional. Això afavoreix una vida laboral rutinària on els professionals es limiten a complir allò establert a la normativa i les relacions es fan impersonals.

Considerem que una de les causes d'aquesta frustració existencial que porta a una patologia de la distensió és la manca de models de persones, grups i institucions que mostren amb la seva vida i actuació l'exemple de la entrega a un sentit. Experiències com la referida en la nostra recerca pot representar un d'aquests models on emmirallar-se per tal de trobar una esperança realista que ajudi a revitalitzar i reanimar la pràctica professional.

## **8.2. Prospectiva i suggeriments per a futures recerques**

En aquest apartat apuntarem possibles futures línies de treball que pretenen, en primer lloc, anar més enllà de les pròpies limitacions de la nostra recerca i, en segon lloc, indicar nous camins per continuar la investigació en la línia del nostre treball.

1. Continuar aprofundint en el marc teòric. El paradigma de la resiliència es dibuixa com un espai interdisciplinari on han de confluïr els esforços de diferents professionals provinents d'àmbits diversos: psicologia, educació, sociologia, antropologia, salut laboral, salut pública, administradors, polítics...
2. El nostre treball fonamentat en un disseny de cas únic podria ser complementat amb futures línies de treball que incloguin:
  - Una primera etapa descriptiva d'experiències de processos resilients en centres educatius, en contextos socials, espacials i temporals determinats.
  - Una segona etapa podria consistir en intentar bastir explicacions a la llum del context vital de la institució i de les persones. Aquestes últimes són les que poden desxifrar els comportaments resilients que en determinats moments poden semblar irracionals.
  - Una tercera etapa podria consistir a fer una experimentació en base als coneixements elaborats. Fins i tot es podria arribar a comparar grups o centres que han iniciat processos resilients i d'altres de contextos similars que no han decidit fer-ho.
3. El nostre treball ha estudiat el procés resilient una vegada ja s'havia activat. Seria interessant poder dur a terme recerques "on line", és a dir, que puguin narrar el procés resilient a mesura que es va produint. Igualment es suggereix poder elaborar històries de vida dels professionals implicats

4. Dissenyar un model socio-pedagògic de promoció de la salut laboral. Es tractaria d'elaborar criteris per tal de potenciar la resiliència entre els membres de la comunitat educativa a partir de treballs d'investigació-acció en contextos educatius reals. En aquest sentit, trobem interessant dissenyar actuacions formatives diverses adreçades a reforçar les capacitats que estan a la base d'una persona amb autoestima sòlida<sup>38</sup>.

### **8.3. Consideracions finals**

El concepte de la resiliència és fruit de la constatació de que els professionals són capaços de sortir-se'n de situacions aparentment desesperades. És un terme relativament nou; però se està d'acord en que fa referència a una realitat humana tan antiga com la humanitat. Ara bé, potser avui necessitem posar-la a primer pla per tornar a creure en la capacitat de transformació i superació dels professionals i els equips educatius en un moment històric que planteja reptes importants. La recerca identifica, fa conscients i porta a la llum una sèrie d'aspectes que ja existeixen en la persona dels professionals. Únicament cal activar-los. El sentit de la línia de treball representada per la nostra recerca està en promoure la recuperació de l'esperança realista que representa el paradigma de la resiliència.

Té sentit parlar de resiliència en situacions de dificultat en els moments actuals de l'educació. Hi ha la percepció d'un gran desencís. Les dificultats són reals, obeeixen a moltes causes i a diferents nivells i poden ofegar l'esperança pedagògica dels professionals i dels equips docents.

Davant el "suspens general"<sup>39</sup> que estudis actuals atorguen a l'educació catalana i espanyola en general, el paradigma de la resiliència ens ajuda a

---

<sup>38</sup> L'autora Boglarka Hadinger(2007), directora de l'Institut de Logoteràpia i Anàlisi Existencial de Tübingen (Viena) aporta suggeriments en aquesta línia.

<sup>39</sup> Veure l'article de Antoni Bassas "Raons d'un suspens general" a El Periódico de Catalunya, Secció La Roda, en la seva edició del 23 de novembre de 2007.

iniciar camins per millorar la situació. A més a més d'ocupar-nos d'analitzar causes i eliminar-les amb actuacions a diferents nivells, caldrà identificar experiències positives com la que hem analitzat en la nostra recerca per tal de potenciar la reflexió i transferir aquestes bones pràctiques a d'altres centres.

L'evolució del pressupost en educació ha crescut durant els darrers anys. No dubtem de que es tracta d'una inversió necessària. Les condicions laborals van millorant. Però pensem que l'augment de la inversió econòmica en educació no genera automàticament promoció de la salut. Si no s'actua a d'altres nivells persistiran elements com la manca de compromís, de participació, de sentiment de pertinença, de solidaritat, problemes de convivència... En aquest sentit, apareix la necessitat de dissenyar programes que promoguin i reforcin les característiques resilents de les comunitats educatives.

La resiliència transmet un missatge paradoxal: no és possible estalviar el patiment per apuntalar la creativitat. És precisament en aquest enfrontament amb els límits de l'actuació professional on s'actualitzen forces que fins llavors han estat latents o desconegudes. Aquell qui pateix, qui lluita, qui sembla enfonsar-se en un moment donat de la seva vida laboral, pot descobrir en el seu propi context vital nous motius per la superació i transformació personal i professional.

Recordem, en aquest sentit, el relat de la palmera amb el qual hem començat aquest treball: cal ajudar-nos mútuament a descobrir el sentit amagat en el fons del context professional per trobar l'aliment i la força necessàries per transformar la "pedra" de les nostres responsabilitats professionals en una joiosa oportunitat per caminar cap a l'excel·lència.

**BIBLIOGRAFIA**

**BIBLIOGRAFIA**

- ABRAHAM, A. (1986): *El enseñante es también una persona*. Barcelona: Gedisa.
- ACEVEDO, G., OSCÁRIZ, A.M. y otros (2005): *Lo heredado, lo aprendido y lo construido desde Viktor Frankl*. Asociación Iberoamericana de Logoterapia.
- ACEVEDO, G. y BATTAFARANO, M. (2003): *Desde Viktor Frankl. Hacia un enfoque transdisciplinario del enfermar humano*. Ediciones Fundación Argentina de logoteràpia "Viktor E. Frankl".
- ACEVEDO, G. (2002): "Logoteràpia y resiliencia". *Nous*, 6: 23-40.
- ADAMS, J. (1963): "Toward and undestanding of inequity". *Journal of Abnormal ans Social Psychology*, 67: 422-436.
- ALCALÁ, M.A. (2006): "De la dirección por valores a la dirección por hábitos. García y Dolan versus Fernández Aguado". En: DÍAZ, S.; GARCÍA, M y FERNÁNDEZ, J.: *Dirección por hábitos. Un modelo de transformación*. Madrid: élogos conocimiento, SL
- ANTHONY, E.J. (1982): "Un nouveau domaine scientifique à explorer" . A: ANTHONY,E.J., CHILAND,C. y KOUPERNIK,C.: *L'enfant vulnérable*. Paris: Presses Universitaires de France, pp. 21-35.
- ANTHONY, E.J. (1987): "Risk, vulnerability and resilience: an overview". A: ANTHONY, E.J. y COHLER, B.J.: *The invulnerable child*. Nova Cork: Guilford Press, pp. 3-78.
- ARTAZCOZ, L.(2002) "La salud laboral ante los retos de la nueva economía". *Gaceta Sanitaria*; 16 (6): 459-61.
- ARTAZCOZ, L, MOLINERO, E.(2004): "Evaluación de los factores de riesgo psicosocial combinando metodología cuantitativa y cualitativa". *Archivos de Prevención de Riesgos Laborales* 2004; 7: 134-142.
- BENAVIDES, FG, BENACH, J, MONCADA, S.(2000) "Empresas saludables". En: COLOMER-REVUELTA, C, ÁLVAREZ-DARDET,C (Ed): *Promoción de la salud y cambio social*. Barcelona: Masson; p. 163-72.
- BENAVIDES, FG, RUIZ FRUTOS,C, GARCÍA,AM. (2002): "Trabajo y salud". En: BENAVIDES, FG, RUIZ FRUTOS,C, GARCÍA,AM, (Ed): *Salud Laboral. Conceptos y técnicas para la prevención de riesgos laborales*. 2.a ed. Barcelona: Masson; p. 37-48.

- BENAVIDES, FG, PÉREZ G, GISPERT, R. (2002): "Revisión de las fuentes de datos disponibles y propuesta de indicadores de vigilancia de salud laboral". *Archivos de Prevención*; 5 (2): 62-7
- BERICAT, E. (1998): *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- BOIXAREU, R. (2003): *De l'antropologia filosòfica a l'antropologia de la salut*. Càtedra Ramon Llull Blanquerna. Fundació Blanquerna
- BONANNO, G.A. (2004): Loss, trauma and human resilience. Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59(1), 20-28.
- BOWLBY, J. (1992): *Continuité et discontinuité: vulnérabilité et résilience*. *Devenir*, 4: 7-31
- Bronfenbrenner U (1987): *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- BROOKS, R. i GOLDSTEIN, S. (2004): *El poder de la resiliencia. Cómo lograr el equilibrio, la seguridad i la fuerza interior necesarios para vivir en paz*. Barcelona: Paidós.
- CARR,W i KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CAVERLEY, N.M. (2005): "Mapping out occupational resiliency and coping in a public service work setting" *Dissertations Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, Vol 66(5-A), pp. 1648.
- CLARK, GREG i d'altres (1995): "Meaning in the workplace as social change". *International Forum for Logotherapy*. Vol 18(2), Fal 1995 pp. 87-96.
- CONSEJO GENERAL DE COLEGIOS OFICIALES DE PSICÓLOGOS "Psicología positiva. La investigación sobre los efectos de las emociones positivas". *Papeles del Psicólogo*. Vol. 27, enero-abril 2006
- COVEY, S. (1997): *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- COVEY, S. (2005): *El octavo hábito. De la efectividad a la grandeza*. Paidós: Barcelona.
- CYRULNIK, B.(1999): *Un merveilleux malheur*. Paris: Odile Jacob.
- CYRULNIK, B (2002): *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.

- CYRULNIK, B i d'altres (2004): *El realismo de la esperanza. Testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- CYRULNIK, B (2005): *El amor que nos cura*. Barcelona: Gedisa.
- DEL RINCÓN, D y otros (1995): *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- DELCLÓS J, BETANCOURT O, MARQUÉS F, TOVALÍA H.(2003): "Globalización y salud laboral". *Archivos de Prevención*; 6 (1): 4-9.
- DELGADO, J.M. y GUTIÉRREZ, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- DELGADO RESTREPO AC (2002): *La resiliencia. Desvictimizar la víctima*. Cali: Editorial RAFUE.
- DÍAZ, S. y GARCÍA, M (2006): *Dirección por hábitos. Un modelo de transformación*. Madrid: élogos conocimiento, SL
- DOYLE, W. (1978): "Paradigms for research on teacher effectiveness". *Review of Reserarch in Education*. 5, pp. 163-198.
- ELLIOT, J. (1994): *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ESTEVE, J.M. (1984): *Profesores en conflicto*. Madrid: Nancea
- ESTEVE, J.M. (1994): *El malestar docente*. Barcelona: Paidós (3ª edición revisada).
- ESTEVE, J.M. (1997): *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- ESTEVE ZARAZAGA J M, FERNANDEZ ALBACETE J M, FRANCO MARTINEZ S, VERA VILA J. (1991). "Salud de los profesores. Evolución de 1982 a 1989". *Cuadernos de Pedagogía*; 192: 61-67.
- FERREIRO, L. (2002): "El acontecimiento será nuestro maestro interior". *Nous. Boletín de Logoterapia y Análisis Existencial*. Número 6, Otoño pp. 67-91.
- FIZZOTTI, E. (1977): *De Freud a Frankl. Interrogantes sobre el vacío existencial*. Pamplona: EUNSA.
- FIZZOTTI, E. (1998). "Una vida plena de sentido: Frankl como hombre, pensador y logoterapeuta". *Actas del III Congreso Nacional de Psicología Humanista*. Barcelona.
- FLORES, M. D. y FERNÁNDEZ-CASTRO, J. (2004): "reencias de los profesores y estrés docente en función de la experiencia profesional" *Estudios de Psicología*, 25 (3), 343-357.



- FRANKL, V. (2003): *El hombre doliente. Fundamentos antropológicos de la psicoterapia*. Barcelona: Herder.
- FRANKL, V (2002a): *Psicoanálisis y existencialismo. De la psicoterapia a la logoterapia*. México: Fondo de cultura económica. Breviarios. (Décima reimpresión).
- FRANKL, V (2002b): *La voluntad de sentido. Conferencias escogidas sobre logoterapia*. Barcelona: Herder.
- FRANKL, V. (2001): *Psicoterapia y existencialismo*. Barcelona: Herder.
- FRANKL, V. (2000): *En el principio era el sentido. Reflexiones en torno al ser humano*. Barcelona: Paidós.
- FRANKL, V. (1994): *Logoterapia y existencialismo*. Barcelona: Herder. 2ª edición.
- FRANKL, V. (1985a): *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder, 6ª edición
- FRANKL, V. (1985b): *La presencia ignorada de Dios*. Barcelona: Herder, 5ª edición.
- FRANKL, V. (1984): *Ante el vacío existencial. Hacia una humanización de la psicoterapia*. Barcelona: Herder, 3ª edición.
- FREEMAN, D.(2007): "Developing workplace resilience: The role of the peer referral agent diffuser". *Journal of Workplace Behavioral Health*, vol 22(1): 113-121.
- FUCHS, E. (2005): "¿Van unidas ética y resiliencia?" A: MANCIAUX, M. (2005): *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- GARCÍA CALLEJA, M. (2003): *Bajas laborales y riesgos psicosociales en la enseñanza*. Palencia, cursos 98-02. Inspección médica de la Dirección Provincial de Palencia.
- GARCIA CALLEJA, M. (1998): *Problemas de salud y absentismo por incapacidad laboral en el profesorado de la enseñanza no universitaria. Período 1989-1994*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid.
- GARCÍA, S y DOLAN, S. (1997): *La dirección por valores*. Madrid: McGraw-Hill e Instituto de Estudios Superiores de la Empresa (IESE).

- GAY, E.; MILÁN, M.; NOGUERA, M. i EMBUENA, E. (Coord.) 2003: *Condicions de seguretat i salut del treball docent*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat. Grup de Treball Salut i Treball Docent.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1982): *La pedagogía por objetivos : obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- GRANÉ, J. i FORÉ, A. (2007): *La resiliència*. Barcelona : Editorial UOC.
- GROTBERG, E. (2006): *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*. Barcelona: Gedisa.
- GROTBERG, E. (2002): *Nuevas tendencias en resiliencia*. En: MELILLO, A. y SUÁREZ OJEDA, Elbio Néstor (2002): *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- GROTBERG, E. (1995): *Fortaleciendo el espíritu humano*. La Haya, Fundación Bernard van Leer.
- GROTBERG, E.:(1999): "The internacional Resilience Project". A: R. ROTH (Ed): *Psychologists facing the challenge of a global culture with human rights and mental health*. Pabst Science Publishers: 237-256.
- GUÉNARD, T. (2003): *Mas fuerte que el odio*. Barcelona: Gedisa.
- HADINGER, B.(2007): *Encoratjar a viure. Reforçar l'autoestima i la personalitat de nens i adolescents*. La Garriga: Fundació Universitària Martí l'Humà.
- HANSEN, D. (2002): *Explorando el corazón moral de la enseñanza*. Barcelona: Idea Books.
- HENDERSON, N. i MILSTEIN, M.M (2003): *Resiliencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- HERZBERG, F. (1966): *Work and the Nature of Man*. Nueva York: Crowell.
- HIEW,Chok i d'altres (2000): "Measurement of resilience development: preliminary results with a state-trait resilience inventory". *Journal of learning and curriculum development*, 1: 111-117.
- HUMBERGER, F.E. (1995): *Logotherapy and the globalization of industry. International Forum for Logotherapy*, vol 18(1), Spr. 1995. pp. 23-27.
- IMBERNÓN,F.(1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.
- INFANTE, F. (2002): "La resiliencia como proceso: una revisión de la literatura reciente". En: MELILLO, A. y SUÁREZ OJEDA, E. N.: *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.

- INSTITUT MUNICIPAL DE SALUT PÚBLICA(2000): *Manual de prevenció de l'estrès laboral als centres d'ensenyament secundari*. Ajuntament de Barcelona.
- ISOLA, G. (2003): *Ergologoactitud. Supervivencia y sentido en el ámbito laboral*. Fundación Argentina de logoterapia Víctor E. Frankl. 2003.
- JORDÁN, J.A. (1987): "Entre la necesidad y el sentido. Reflexiones desde la antropología pedagógica". *Educación*, 11: 51-65.
- KAPLAN(1999): "Towards an understanding of resilience: A critical review of definitions and models", A: Gants, M i Jonson, J (ed.) *Resilience and development: Positive life adaptations*. Nueva York: Plenum Publishers, pp. 17-84.
- KLARREICH, S. (Ed) (1998): *Handbook of organizational health psychology: Programs to make the workplace healthier*, pp. 219-238. Madison, CT, US: Psychosocial Press.
- LEITHWOOD, K. (2004): *El liderazgo con éxito. El liderazgo educacional transformador en un mundo de políticas transaccionales*. ICE Deusto, Actas del IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos, 233-245.
- LOZANO, J.M. (1993): "Què vol dir ser professional? Marc de referència per a una ètica professional". A: *Què vol dir ser professional de l'ensenyament?* I Seminari proposta-Espai de pedagogia. Barcelona: Editorial Cruïlla, pp. 29-74
- LUTHANS, F.; AVOLIO,B.; AVEI,J.B. & NORMAN,S.M. (2007): Positive psychological capital: measurement and relationship with performance and satisfactions. *Personnel Psychology*; autumn 2007, vol. 60 issue 3: pp 541-572.
- LUTHAR, S. CICCHETTI, D. y BECKER, B, (2000): "The construct o resilience: a critical evaluation and guidelines for future work", *Child Development*, 71(3),pp. 543-558.
- MANCIAUX, M. (2005): *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- MARRO, F. (2000): *El estrés laboral y el desarrollo personal y profesional*. Unidad 2. Módulo 7 El profesional en ejercicio. Máster de intervención socioeducativa con infancia, adolescentes y jóvenes en riesgo o conflicto social.
- MARRO, F. (2001): "Estrés laboral i suport social dins d'una institució educativa. Anàlisi des del punt de vista de l'organització que aprèn". *IV Jornades d'Educació - COPC. La salut i el grau de satisfacció del professorat és clau!*. Barcelona, 16 febrer.

- MARRO, F. (2001): "El psicopedagogo en el área de recursos humanos de las organizaciones". En: DEL RINCÓN, B. (coordinador): *Presente y futuro del trabajo psicopedagógico*. Barcelona: Ariel.
- MARRO, F. (2005): "La motivación laboral desde la perspectiva frankliana". Comunicación IX Jornadas-Encuentro Asociación Española de logoterapia *La búsqueda de sentido en el siglo XXI* Madrid, 11-13 de noviembre de 2005
- MARRO, F. (2006): *Resiliència i prevenció de riscos psicosocials. Anàlisi de la superació d'una situació de crisi institucional en un Institut d'Educació Secundària*. Barcelona: Centre d'Estudis Financers.
- MARSHALL, C. & ROSSMAN, G. (1989): *Designing qualitative research*. London: Sage
- MARTIN, A (2004/2005): The role of positive psychology in enhancing satisfaction, motivation, and productivity in the workplace. *Journal of Organizational Behavior Management*. Vol. 24 Issue 1/2: pp. 113-133
- MASDEU, J, PÀMIES, J. (2003): "El barri educa". *Cuadernos de Pedagogía*: mayo, 324: 29-31.
- MASLOW, A.H. (1991): *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- Mc GREGOR, D. (1960): *The Human Side of Enterprise*. Nueva York: Mc Graw Hill.
- McMILLAN, J.H. y SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Addison Wesley
- MELILLO, A. (En línea). *Resiliencia*. Asociación Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados. Revista "Psicoanálisis: ayer y hoy". <<http://www.el psicoanalisis.org.ar/numero1/resiliencia1.htm>> [Consulta: 28 febrer 2006]
- MELILLO, A. y SUÁREZ OJEDA, Elbio Néstor (2002): *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- MENEZES DE LUCENA y otros (2006): "Resiliencia y el modelo *Burnout-Engagement* en cuidadores formales de ancianos". *Psicothema*. Vol. 18, nº 4, pp. 791-796
- MOLINERO, E. CORTÉS, I.; (2005): "Identificación de los factores de riesgo del entorno de trabajo en un instituto de enseñanza secundaria". *Archivos de Prevención de Riesgos Laborales*, 2005; 8: 38-45
- MTAS Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales: NTP 639: La promoción de la salud en el trabajo: cuestionario para la evaluación de la calidad. [http://www.mtas.es/insht/ntp/ntp\\_639.htm](http://www.mtas.es/insht/ntp/ntp_639.htm)

- MTAS Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales: NTP 499: Nuevas formas de organizar el trabajo: la organización que aprende.  
[http://www.mtas.es/insht/ntp/ntp\\_499.htm](http://www.mtas.es/insht/ntp/ntp_499.htm)
- NOBLEJAS, M<sup>a</sup> Á. y RODRÍGUEZ, M<sup>a</sup> I. (2005): "Logoterapia, una ayuda para afrontar la adversidad". *Aloma*,: núm. 16: 105-116. (Revista de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna. Universitat Ramon Llull)
- NOBLEJAS, M<sup>a</sup> Á. (1994): *Logoteràpia: Fundaments, principis y aplicació. Una experiència de evaluació del "logro interior de sentido"*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Psicología Evolutiva y de la Educación.
- PÀMIES, J. (2006): *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona*. Tesis doctoral. Departament d'Antropologia Social i Cultural, Facultat de Filosofia i Lletres. Universitat Autònoma de Barcelona.
- PATTAKOS, A. (2005): *En busca del sentido*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- PÉREZ LÓPEZ, J.A. (2002): *Fundamentos de la dirección de empresas*. Madrid: Rialp.
- PETIT, M.; LALOU-MOATTI, M y CLERVOY, P. (1999): "Santé mentale. Risque. Vulnérabilité. Ressources". A: LEBOVICI, S., DIATKINE, R. y SOULÉ, M: *Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, tomo 4, París: Quadrige; pp. 3041-3046.
- POLANY, M. (1966): *El estudio del hombre*. Buenos Aires: Paidós.
- RABADÀ, I. (2002): *Identificació dels factors laborals que afecten la salut i el benestar dels docents d'ensenyament secundari a Catalunya*. Treball de llicència per estudis concedida pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- RAMON-CORTES, F. (2007): *Conversaciones con Max: Despertar la confianza a través de la comunicación*. Barcelona: RBA Libros, S.A.
- RICKWOOD, R. (2004): "Empowering high-risk clients to attain a better quality of life: a career resiliency framework". *Journal of employment counseling*. September 2004 Vol. 41 pp: 98-104.
- RODRÍGUEZ, G.; GIL, J. y GARCÍA, E. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Aljibe.

- RUTTER, M. (1987): "Psychosocial resilience and protective mechanisms". *American Journal Orthopsychology*, 57(3): 316-329.
- RUTTER, M. (1993): "Some conceptual considerations", *Journal of Adolescent Health*, 14: 8(626-631).
- SÁEZ, J. (1997): *Transformando los contextos sociales: la educación en favor de la democracia*. Murcia: DM
- SCHAID, T.J. (2006): *The impact of struggle on spiritually-centered educational leaders and their leadership*. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, Vol 66 (12-A) pp. 4361.
- SCHÖN, D.A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un Nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós: Barcelona.
- SELIGMAN, M., y CSIKSZENTMIHALYI, M. (2000). "Positive psychology: An introduction". *American Psychologist*, 55, 5-14.
- SIEBERT, AL (2007): *La resiliencia. Construir en la adversidad*. Barcelona: Alienta Editorial.
- SWIERINGA, J & WIERDSMA, A (1995): *La organización que aprende*. México: Addison-Wesley Iberoamericana.
- TORRALBA, F.(1998): *Antropología del Cuidar*. Institut Borja de Bioética i Fundació MAPFRE Medicina.
- VAILLANT, G.E., (2003) "Mental health", *The American Journal of Psychiatry*, Aug 2003, Vol. 160, pp. 1373-1384.
- VAN DYKE,C.J & ELIAS, M.J.(2007): "How forgiveness, purpose and religiosity are related to the mental health and well-being of youth". *Mental Health, religion & culture*. Vol 10(4), jul. 2007 pp: 395-415.
- VAN JAARSVELD, S. & SHANTALL, T.(2005): An application of logotherapy facilitating meaning in the workplace in South Africa. *International Forum for Logotherapy*. Vol 28(2), Fal 2005 pp.108-113.
- VANISTENDAEL, S. (1997): *La resiliència o el realisme de l'esperança. Ferit, però no vençut*. BICE. Barcelona: Editorial Claret.
- VANISTENDAEL,S & LECOMPTE, J. (2002): *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- VANISTENDAEL, S (2003): *Resiliencia y espiritualidad*. BICE: Ginebra.
- VARONA, F. (2002): *Todavía es posible soñar. Teoría apreciativa y comunicación empresarial*. San José State University. California.

<http://appreciativeinquiry.case.edu/research/multilingualDetail.cfm?coi d=4819&language=21>

- VERGELY, B. (2004): "Enfoque filosófico de la resiliencia". A: CYRULNIK, B. i d'altres: *El realismo de la esperanza*. Barcelona: Gedisa.
- VÉLAZ, I. (1996): *Motivos y motivació en la empresa*. Madrid: Díaz de Santos.
- VILAR, J. (2001). "L'ètica en la pràctica quotidiana de les professions socials". *A Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 17: 10 - 27.
- VISIERS, C. (en premsa): "Logoterapia y religión en España". *Nous, Revista de la Asociación Española de Logoterapia*.
- VROOM, V.H. (1984): *Work and Motivation*. Florida: Krieger.
- WERNER, E. (1989). "High-risk children in young adulthood: a longitudinal study from birth to 32 years". *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 59, n.1, pp. 72-81.
- WILSON, S.M. (2005): "Enhancing Resilience in the Workplace Through the Practice of Caring Relationships". *Organization Development Journal* Vol 23(4), Win 2005: pp. 45-60.
- WOLIN, S. (1993): *The resilient self: how survivors of troubled families rise above adversity*. Washington DC: Villard Books.
- YIN, R.K. (1989): *Case study research. Design and methods*. London: Sage.

**ANNEXOS**



**ANNEX I.**  
**DOCUMENTS PER A LA REALITZACIÓ I**  
**ANÀLISI DE LES ENTREVISTES**

## **a) Guions entrevista**

### **Introducció a l'entrevista**

---

#### **(En el cas dels professionals del centre)**

*Estem interessats en recollir informació sobre el procés que heu fet al llarg dels darrers anys a partir d'un context inicial de dificultat.*

*Pretenem identificar els elements que van fer possible el canvi, com es van activar, com es va produir... i les repercussions positives que ha tingut tant a nivell de salut mental personal/professional com organitzativa.*

*L'objectiu és extreure conclusions que puguin servir per altres equips que estiguin passant per situacions de dificultat com la vostra o per dissenyar plans de potenciació dels professionals i equips.*

*La informació que surti durant la conversa serà tractada de manera confidencial.*

(Permís per gravar)

#### **(En el cas de membre de l'AMPA o director del CRP)**

*(S'afegia la següent informació)*

*Ens interessa conèixer la vostra visió des de fora per tal de complementar la informació recollida des del propi centre.*

### **Cos de l'entrevista**

---

#### **Inici**

(Pregunta específica per la persona, per focalitzar l'objectiu principal de l'entrevista)

#### **CONTEXT INICIAL DE L'IES**

1. Com definiries la situació en la que us vareu trobar l'any 1997-1998?
2. Quins factors diries que van influir per arribar a aquesta situació?
3. Recordes alguna situació de dificultat especial? La podries descriure? Què vas pensar, sentir, fer?

## PROCÉS DE CANVI RESILIENT

### Activació: Motivació inicial / Vinculació

4. Què us va motivar com a equip a iniciar actuacions per modificar la situació que acabes de descriure? **Quins valors eren presents en les vostres discussions o reflexions de claustre o departaments que donaven sentit al canvi?** Recordes si vareu encunyar (fer servir) alguna frase o dita que repetíeu per tal d'animar-vos uns als altres?
5. En el teu cas particular, diries que **hi havia alguna motivació personal** que s'afegia a les que acabes de comentar? Quina?
6. Quins **efectes** creus que ha tingut la vostra voluntat de supervivència o de transformació de la situació? (Si no sap què dir, donar-li alguna pista: tancament, obertura o vinculació amb els companys, famílies, alumnes, entorn..)

### Manifestacions resiliència

#### Mirada i creença positiva

7. Consideres que a l'origen del projecte de canvi **hi havia una creença positiva**, es a dir, **pensar que podien canviar** i millorar en diferents aspectes els alumnes, les famílies, el barri, els companys professors, tu mateix... Podries posar algun **exemple d'aquestes creences positives?**
8. Dins d'aquella realitat difícil a la qual us enfrontàveu, consideres que vas ser capaç de fer una **mirada als aspectes positius, a les possibilitats que encara restaven disponibles** (possibilitats vostres, dels alumnes, barri...) o predominava el pessimisme i la queixa? Hi havia alguna diferència en aquest punt entre el grup que vareu tirar del carro i la resta del professorat? Pots posar algun exemple?

#### Capacitat autocrítica

9. Davant una situació tan complicada, hi ha la tendència a buscar **culpables fora** del centre i no a cercar o identificar aquells **elements que estan al propi abast** sobre els quals es pugui actuar. Creus que en el vostre cas va passar això? O va haver-hi **un procés reflexiu d'autocrítica –personal i organitzatiu-** en aquesta fase inicial? En què va consistir? Quin clima es va aconseguir per tal de garantir la seva efectivitat? Com el vas viure?

## Identificació potencialitats

10. Quins aspectes teus trobes que van ser valorats per tal d'engrescar-te en el projecte?
11. **L'experiència t'ha servit per descobrir alguna potencialitat de la qual no eres conscient?**

## Compromís efectiu

12. **Què penses que va afavorir el teu compromís efectiu** amb el procés de canvi? (si li costa respondre, donar-li pistes: suport per part de l'equip directiu, relació oberta amb els companys...)
13. (Si no ha sortit) Quin paper va jugar l'equip directiu (el seu estil de gestió) en el teu compromís? Posa algun exemple. (que concreti l'estil de relació amb algun membre de l'equip o demanar-li jo)

## Visió de futur

14. **Les decisions** que es van acordar, consideres que estaven **integrades en una visió de futur**, en un projecte global? Com la definiries? Es va explicar bé? Consideres que l'entenia tothom?

## Optimisme creatiu (humor)

15. Durant el procés de canvi, es detectava entre **vosaltres un clima d'alegria, de riure's d'un mateix? Posa algun exemple**. Quins efectes va tenir en les teves actituds?

## Sentiment d'equip / Autoestima col·lectiva

16. L'experiència viscuda va motivar o reforçar el **sentiment d'equip, de vinculació entre el professorat, el sentiment de "nosaltres"**? En què es manifestava?
17. Es va donar algun canvi a nivell de que **resultava més atractiu treballar en aquest centre?** En quin sentit es detectava aquest canvi? (Per exemple que us sentíssi més orgullosos de dir que treballàveu en aquest centre, que hi havia demandes de professors que volien integrar-se en el vostre projecte...)
18. Quins efectes va tenir en el teu cas aquest sentiment d'identitat institucional?

## Percepció de control i eficàcia

19. Aquesta experiència has sentit que **t'ha servit per augmentar la teva percepció de control de la situació? De la teva eficàcia (personal o grupal)? En quin sentit? Pots posar algun exemple?**

**Actuacions / decisions personals**

20. De quina manera vas participar en l'inici d'aquest canvi? Quin paper hi vas jugar?
21. Ho vas decidir tu o t'ho van proposar des de l'equip directiu?
22. Vas completar la proposta inicial amb alguna iniciativa personal teva? Quina?
23. Recordes el procés de reflexió personal que vas dur a terme en aquests moments inicials? Com et vas sentir?
24. La capacitat de renúncia a alguna cosa en nom d'un valor superior és una capacitat que afavoreix una vida saludable. Relacionat amb això, recordes **si vas haver de renunciar a alguna cosa per assumir el teu paper en el canvi: horari, canvi de matèria docent, una destinació a un altre centre, projectes personals?**

**ADAPTACIÓ POSITIVA**

25. Penses que l'experiència d'aquests anys t'ha fet desvetllar **alguna motivació laboral nova** que t'ha donat una visió diferent de la teva professió? Quina? **Un exemple?** T'ha servit per extreure la força necessària en els moments difícils?
26. En què consideres que l'experiència d'aquests anys **t'ha servit per perfeccionar-te o millorar-te en algun aspecte de l'àmbit personal o professional?**
27. Has vist menys tensió, més capacitat per relaxar-se, revitalitzar-se?
28. Opines que la teva actuació en aquest procés o experiència de canvi **ha tingut sentit?** Continuarà tenint sentit encara que no hagués resultant tan existosa?
29. Hi ha autors que comenten que el sentit pot venir de crear coses noves (**donar**), experimentar relacions positives (**rebre**) o **patir** (davant situacions que no es poden modificar). Creus que **en el teu cas s'han donat experiències d'aquests tipus?**
30. Quins efectes penses que ha tingut el canvi a **nivell organitzatiu?** (qualitat, identitat, autoestima institucional...)
31. I a nivell social, de barri, de relacions amb l'entorn?

### **TANCAMENT DE L'ENTREVISTA**

---

Pregunta que obliga a recapitular per finalitzar l'entrevista:

32. Hi ha molts centres que estan vivint situacions difícils com la que heu passat vosaltres. Imagina per un moment que t'han demanat un assessorament, quins consells els donaries? Què seria lo fonamental que els indicaries que cal tenir present?

### ***Adaptacions de l'entrevista a les instàncies externes al centre***

---

Es demanava sobre cada categoria si consideraven que s'havia donat en el centre i que possessin exemples.

**b) Model de taula d'anàlisi i elaboració de les entrevistes**

Identificació entrevista

Codi	Persona / Càrrec	Data	Lloc

		Extractes de l'entrevista	Anàlisi / Observacions
1. Context inicial adversitat		1.1 Canvis legislatius	
		1.2 Caract. Entorn proper	
		1.3 Canvis org. interns	
2. Procés resiliència	2.1 Activació dimensió noètica	2.1.1 Recerca del sentit	
		2.1.2 Vinculació positiva	
		Lideratge	
	2.2 Resiliència personal versus resiliència organitzativa	2.2.1 Resiliència personal	
		2.2.2 Resiliència organitzativa	
	2.3 Factors resilents	2.3.1 Mirada i creença positiva	
		2.3.2 Anàlisi situació Capacitat autocrítica	
		2.3.3 Identificació potencialitats positives	
		2.3.4 Compromís efectiu	
		2.3.5 Visió de futur	
		2.3.6 Optimisme creatiu	
		2.3.7 Sentiment d'equip / Autoestima col·lectiva	
		2.3.8 Percepció de control i eficàcia	
2.4 Decisions vinculades a valors integrades en projectes	2.4.1 Decisions personals		
	2.4.2 Decisions organitzatives		
3. Adaptació positiva	3.1 Desenvolupament personal		
	3.2 Desenvolupament organitzatiu		
	3.3 Desenvolupament social		

### c) *Matriu resum de l'anàlisi de les entrevistes*

Aquest document recull tots els fragments significatius de les entrevistes en un a partir de les dimensions d'anàlisi pertinents. Recordem la clau de l'entrevista i les claus de les categories

Persones entrevistades

<b>Clau entrevista</b>	<b>Característiques persona entrevistada</b>
E1 / E2 / E8	Director del centre durant el període analitzat
E3 / E7	Secretari durant el procés analitzat, coordinador de qualitat i actual director
E4	Representant de l'AMPA
E5	Entrevista col·lectiva a dos mestres de primària adscrits a la ESO, amb més de 30 anys d'experiència
E6	Director del Centre de Recursos Pedagògics de la ciutat
E9	Cap d'estudis durant el període estudiat
E10	Coordinadora pedagògica durant el mateix període

Categories de l'entrevista

<b>1. Context inicial d'adversitat</b>
1.1 Canvis legislatius
1.2 Caract. Entorn proper
1.3 Canvis organitzatius interns

<b>3. Adaptació positiva</b>
3.1 Desenvolupament personal
3.2 Desenvolupament organitzatiu
3.3 Desenvolupament social

<b>2. Procés resilient</b>
2.1. Activació dimensió noètica
2.1.1 Recerca del sentit
2.1.2 Vinculació positiva
2.1.3 Lideratge
2.2 Resiliència personal versus resiliència organitzativa
2.2.1 Resiliència personal
2.2.2 Resiliència organitzativa
2.3 Factors resilents
2.3.1 Mirada i creença positiva
2.3.2 Anàlisi situació Capacitat autocrítica
2.3.3 Identificació potencialitats positives
2.3.4 Compromís efectiu
2.3.5 Visió de futur
2.3.6 Optimisme creatiu
2.3.7 Sentiment d'equip / Autoestima col·lectiva
2.3.8 Percepció de control i eficàcia
2.4 Decisions vinculades a valors integrades en projectes
2.4.1 Decisions personals
2.4.2 Decisions organitzatives



## 1.- Context inicial adversitat

### 1.1 Canvis legislatiu

**E1.1.1.** Hi ha una cosa clau. Això era un centre de formació professional, únicament de formació professional. A les hores al fer-se el IES que es va haver de fer perquè faltava lloc,... o sigui... a la implantació de la LOGSE desapareixia 7è i 8è i en el barri faltava per dos anys espai per alumnes de 7è i 8è. Per això es va agafar una escola de primària, el F i G, per a què una promoció o dues fes l'ESO. El que passa, és clar, que el projecte que s'ha portat a terme és bo i ha continuat però ja no hagués calgut perquè ser-hi. Llavors passa d'un centre únicament de formació professional a un centre on hi hagi batxillerat, on hi hagi ESO és una mica diferent. Ha suposat haver d'integrar cultures diferents.

**E3.1.1.** *(Parlant de l'acta d'octubre 1998 del Consell Escolar)*

Eren nois que no aprovaven l'EGB i l'únic camí que tenien era la FP. El que passa és que aquí venia de tot.

**E6.1.1.** ...aquest tipus de centre tenien uns claustres amb unes característiques determinades. Tenien una dependència institucional, també el que era a la resta, perquè si no recordo malament venien del... sindicato vertical

### 1.2 Característiques entorn proper

**E1.1.2.** De fet això va començar el 1998. A l'anterior equip directiu jo era cap d'estudis de cicles. Hi havia el sentiment general de que les famílies que tenien fills a l'IES XXXXXXXXX els tenien per força. Venien perquè no havien pogut anar a cap altre lloc. Recordo com una mare del consell escolar em va dir això: "Quan em van dir que el meu fill havia d'anar a l'IES XXXXXXXXX em vaig quedar plorant". "És un lloc on no es fa res". "És un lloc de mecànica i electricitat". Ara bé, des de dintre, miraves i semblava que era el millor del món possible. I, aleshores, va ser fer el diagnòstic de com estàvem.

Això era un centre de formació professional dels antics sindicats.

Varem començar doncs per fer un diagnòstic una anàlisi de la nostra situació.

#### E2.1.2 Antecedents històrics

Originalment era baix, era únicament una planta baixa. Li deien el Piojo verde, perquè la gent que venia en aquelles èpoques de la immigració, venien aquí i els despiojaven. Era una mena d'atenció primera a la gent que arribava.

**E3.1.2 Entrevistador:** *Per aquest motiu a l'acta surt que els centres del voltant "ens envien". Potser no era tant els propis centres sinó el sistema, oi?*

Sí, el sistema, però el que passa és que era la manera que tenien per solucionar el seu problema. No podien repetir al seu centre i la solució era enviar-los a FP. I, d'aquesta manera, solucionava el centre el seu problema.

El problema que hem tingut sempre és que les escoles de FP sempre han estat infravalorades. Després teníem allò... això és un "aborto de escuela". El primer nom que va tenir va ser Francisco Javier Sanz Orrio que era el nom d'un fill nonat d'un ministre franquista. Això de "aborto de escuela" va circular bastant. I tot això costa de treure.

Hem tingut sempre problemes perquè l'escola on tenim l'ESO era una escola de moros i gitanos i ningú volia venir. El primer any (va anar bé) perquè van agafar totes les inscripcions i van partir-ho: "Tu vas a aquesta escola i ja està". Però el segon any que van poder escollir, va haver-hi una davallada de matrícula.

**E4.1.2** ...amb la dificultat afegida de ser un institut gairebé marginal (tenia aquesta imatge, però no ho és). Està apartat, a prop de vivendes de protecció oficial on viuen gent immigrada.

**E5.1.2** Jo et puc dir que quan vaig venir aquí vam trobar dos grups de primer que venien majoritàriament del PF. Eren dos grups molt homogenis i *además* amb una dinàmica de treball molt intensa. I tant és així de que això ens va animar molt i ens va donar força ànims a partir del 96. I després, els cursos següents van venir alumnes, també majoritàriament del PF [L: *del segon curs*]. De segon curs, sí. Però després ja van venir, hi va haver una davallada; una davallada bastant considerable en quant a preinscripció d'alumnes. Tant és així, que de dos línies que teníem, una. Es va reduir a una. I després es parlava que, que possiblement la ESO desapareixeria progressivament. [L: *i en un claustro van dir que estava ja (...)*]. Sí en un claustre ja es va posar de manifest que, degut a la idiosincràsia dels alumnes del barri, doncs, molta gent manifestava el seu desig de matricular-se en altres centres que no fos el nostre. El motiu primer és perquè el nostre IES està molt lluny de donde están los otros colegios; el *M C*, el *B D* y segundo también es porque, en aquel momento tenemos aquí la calle *F* que vivían muchos árabes y gitanos. Tenia fama de que aquí venían los gitanos y quizá el equipo directivo, en aquel momento, no se explicaba bien, no llegaba lo que hacíamos al resto de la gente, porque la verdad es que todos los chicos que han venido aquí, sus hermanos han venido aquí, o sea, que los padres que han traído aquí a sus hijos, han quedado contentos. Todos los demás padres de la zona no nos conocen, porque es que yo vivo en el barrio, y sé lo que pasa. No nos conocen.

Entonces éramos; en el barrio se oía: "el Instituto de los árabes". Que hay navajas (que aquí nunca ha habido navajas). Pero eso es lo que se oía en el barrio. Y algunos compañeros de otros institutos, es que creían que nosotros teníamos que especializarnos en eso. En chicos con problemas. Y ellos tenían que especializarse en chicos que no tenían problemas.

*(Responent a quina era la principal dificultat d'aquells moments)*

Primero que en el barrio estábamos muy lejos y, segundo, que el instituto era el instituto de los árabes. Hace unos años éramos "el instituto de los árabes". Entonces cuando en los otros centros ven que también van árabes, que van chicos sudamericanos, y que hay problemas como en todas partes, pues ya es que, ese adjetivo ya no lo tenemos. Malo es que no nos conocen. O dicen: "muy lejos".

**E9.1.2** El centre estava conceptualitzat al barri com un centre de FP, de mecànica i electricitat. Les famílies que volien que els seus fills estudiessin més valia que no portessin els seus fills allà. Després va haver-hi l'aprenentatge d'oficis. Després coincidia que el centre de la ESO estava al costat del Carrer F, un carrer molt degradat, on va tenir lloc el primer assentament de famílies marroquines. L'any 1997-

98 el centre es va identificar com un centre de moros i gitanos (tot i que únicament teníem 2 noies gitanes).

... el centre es va construir com un centre conflictiu per la història i per la presència de nois i noies marroquines. I això no era real, perquè si tu agafes les primeres promocions, casi bé tots van anar a fer batxillerat. En canvi la tercera promoció van anar a fer cicles formatius.

Jo recordo que quan el 2000 es va fer un claustre en el que es va dir que hi havia la possibilitat de tancar el centre. Això volia dir la lenta mort del centre.

---

### 1.3. Canvis organitzatius interns

---

#### E3.1.3 Avantatges i inconvenients de tenir dos edificis

Té els seus avantatges i els seus inconvenients. És una avantatge per a la promoció del centre. Els pares ho han vist bé perquè els de la ESO no s'ajunten amb els més grans que ja fumen.

Ara des del punt de vista del professorat es veu malament perquè estan sempre itinerants. Estem a 495 metres. Hem de **dislocar els horaris** un quart d'hora per tal que quan acaben la classe puguin traslladar-se d'un edifici a l'altre. I problemes organitzatius com per exemple allà tenim un alumnat bastant dolentet al primer curs. Hi ha molts problemes i els professors d'allà reclamen més atenció dels professors d'aquí. Si tenen expulsat a algú de l'aula **cal doble professor de guàrdia** (aquí i allà). En aquest edifici és casi bé un balneari, no passa casi bé mai res. I en allà constantment passen coses. El professor de guàrdia té una dedicació allà que no té aquí. Ara reclamen que vagi més gent allà, però això és complicat. És complicat per negociar amb els de plantilles, no tenen en compte els dos edificis, la itinerança, ... la consellera diu que sí, però després de facto és que no.

Un exemple **la línia ADSL** la paga el departament, però, és clar, paga una línia per a cada escola. Si poguéssim fer una connexió única, però a l'estar a 495 metres... la línia d'allà la paga el centre. És un dels problemes que ens trobem, en tenim més. Els serveis de neteja, ... Ara vam anar a parlar amb el delegat perquè ens posen a l'edifici de l'ESO **ascensor**, però al ser dos edificis separats caldrà dos **contractes de manteniment** i no es paga el mateix si fos un contracte únicament. El mateix passa amb la **llum**, la **calefacció**, etc, etc.

#### E5.1.3. (Supressió d'una línia)

L.-Una experiencia fatal. Porque niños que no podían, que no entraban en los otros institutos que estaban llenos que eran el *SE* i el *BB*, pues otra vez dijeron que tenían que venir aquí. Pues, yo no sé quién lideró aquella campaña. El caso es que los padres, y enfrentándose a nosotros. "Perdone. Si usted no quiere traer el hijo al colegio, no lo haga. Nosotros no lo estamos obligando. Lo que pasa es que si no cabe allí, lo normal es que venga aquí. Usted no nos conoce. Porque nosotros trabajamos como aquellos, igual. Bueno, si usted no quiere, ya está."

Y la Administración dijo, pues nada, se queda ésta con una línea, y la otra con tres.

R.- Va ser un moment aquell, va ser un moment que hi havia un pessimisme molt gran, perquè la mateixa Administració, lo que diu L, no et va ajudar a mantenir les dues unitats.

**E7.1.3.** Hi havia un problema de baixa matrícula, de mala premsa de l'escola.. Això és el que va ser el revulsiu. A partir d'aquí vam anar parlant de com anar millorant.. i va sortir el senyor J P amb el seu Barrio Educa

**E9.1.3.** Al 1993 vaig començar a fer primer de Formació Professional, Formació Humanística, jo era de ciències socials, a primer a quart i a cinquè. Al 1996 quan va començar la reforma, vaig tenir l'oportunitat d'estar amb d'altres dues professores, dues mestres que havien enviat de primària (L i B). Vaig demanar tenir tota la dedicació a l'edifici de la ESO i vam començar amb dos grups: 60 nois i noies de primer d'ESO. Van venir tots de l'escola P F.

Paral·lelament, vaig tenir la sort l'any 1993 de participar en un programa que feia el Departament d'Educació amb el Departament d'antropologia cultural i social de la UAB i que se centrava en la formació de formadors en l'àmbit de les relacions interculturals. Érem 50 persones vinculades a compensatòria, EAPs i professors de centres. Era una formació al llarg de 4 anys. A mi em va influir molt perquè va ser una experiència conèixer gent amb la qual he anat col·laborant (S C) i he acabant fent la tesi l'any passat.

L'any 96 es van matricular 60 nois. L'any 97, 51. L'any 98 es van matricular en primera opció 11. Després amb les noves adscripcions es va passar a 38. L'any 1999 se'n van matricular 15. Aquí va ser quan es va plantejar que es tancava la línia. Aquest va ser un moment clau.

## 2.- PROCÉS RESILIENT

### 2.1. Activació dimensió noètica

#### 2.1.1 Recerca del sentit

##### E2.2.1.1 Reflexions sobre el sentit de castig

El canvi comença en el curs 98-99 a partir d'unes reflexions (que no les he trobat). Aquí sí que he trobat l'acta del consell escolar en la que vaig plantejar una mica el futur. El que passa és que està molt condensat.

Mira això és un document que s'adjunta a una **acta del consell escolar** del març de 1998. És una relació d'alumnes expedientats. Es van expedientar 45 alumnes en aquell consell escolar: 5 dies, 2 dies, altres potser res... el cap d'estudis presentava l'expedient que havien fet i la proposta de sanció i el consell escolar l'acceptava o la rebaixava. Hi havia molt la idea aquesta: càstig, càstig, càstig. I l'expedient és la cultura del càstig. Amb el canvi de l'equip directiu sí que varem incidir molt amb això. Si s'ha de castigar es castiga i si s'ha de fer un expedient es fa, però l'expedient no solucionarà les coses. Ens hem d'anticipar, hem d'anar endavant. La gent s'immunitza amb els càstigs. ... es va començar a canviar. .... és la filosofia d'anticipar-se.

**E7.2.1.1** La meva preocupació personal era tenir alumnat. Com exportar cap a l'exterior el que fem aquí.

##### E8.2.1.1 Interès en canviar l'ideari de fons

Un valor clau va ser les ganes de canviar, de fer que allò fos diferent.

Hi havia una realitat que es volia superar. Un centre que s'identificava amb un plantejament social, ideològic, pedagògic... i després es va donar la conjunció d'una gent que va venir de l'ESO, J també havia tingut una experiència pedagògica, jo també de l'educació d'adults.

Després van començar aquell any (el primer del nou equip directiu), que per mi va ser molt bo, el Projecte Educatiu de Centre.

El primer any que varem entrar com a equip directiu, ja el primer trimestre, es va fer un consell escolar i vam agafar una empresa de disseny “dissenyeu-nos un cartell” i vam fer l'exercici de visualitzar el centre que volfem. Va ser quan van fer **aquell tríptic que s'anava obrint cap a en fora**. Hi havia unes ganes de canvi que es van anant consolidant.

### **Connexió amb formació prèvia / repte de canvi**

Home jo soc economista i els temes d'organització m'interessen molt. Estava a un grup de recerca de la universitat que estava posant en marxa una experiència que després s'ha comentat molt, que és el tema de les comunitats d'aprenentatge. Vaig ser del grup fundador, amb (varis professors de la UB)... Jo feia d'assessor d'un centre de primària d'una comunitat gitana de Bilbao. L'experiència va ser molt maca. Aleshores la proposta o reflexió va ser: “home s'estan fent coses, estem llegint.. i perquè aquí no?”

#### **E9.2.1.1 Personalització de la norma en funció del seu sentit**

Recordo que varem fer una mena de normativa. Es va plantejar que un nano no estès expulsat de classe. Cada dimarts fèiem reunió d'equip docent d'ESO, de tutors. I recordo que es va discutir un punt de la normativa on es deia que si un noi no es comportava a classe d'una manera correcta, se l'enviava a la sala de professors, signava i després tornava a classe. Per tant no hi havia mai cap nano pel passadís, perquè no volíem que els nanos estessin fora de l'aula. A això li dèiem una compareixença. No volíem que el nano estès expulsat de l'aula. ...

Es tractava de que si el nano no entenia alguna cosa se li tornava a explicar, si tenia un problema es parlava...

I... després d'un numero determinat de compareixences, no sé si tres, tenia una sanció. A la primer o a la segona ja es trucava a casa o se li feia una nota. Hi havia professors que volien que això funcionés de manera automàtica: tres, tal sanció; sis, tal sanció... En canvi nosaltres pensàvem que encara que en tingués tres, si era un noi que, ostres, una la va tenir fa un mes, una altra fa mig mes i l'altra la tingut ara, potser al llarg d'aquest mes ha canviat, doncs donem-li una altra oportunitat, parlem amb ell... Es tractava de personalitzar la norma. Això creava també conflictes entre els propis nanos també: a este que tiene 3 no lo han echao y a mi me hacen venir de 5 a 6 después de tal... no?.

### **2.1.2 Vinculació positiva**

---

#### **E2. 2.1.2 (Comentant el document de reflexió que va proposar per discutir a l'equip directiu)**

Hi havia tot un equip de gent, hi havia el J P que era el Cap d'Estudis, gent en la que hi havia ganes de fer coses diferents, professors nous de la ESO que venien de Primària i que tenien ganes i en principi tothom. Mira un exemple seria que.... es va començar amb tota una sèrie d'activitats tant a nivell de centre com a nivell de pares, com a nivell d'alumnes, com a nivell de professorat... es van fer comissions de treball i es van anar treballant coses d'aquestes.

*(Parlant del pla estratègic)*

A partir d'aquest pla estratègic es crea un nucli molt centrat amb professors de la ESO, que venien de primària, i gent de la ESO nova... Un element clau va ser el personal de la ESO. Es va crear una pinya i es van anar fent coses maques.

**Vinculació positiva i col·laborativa amb l'entorn**

...hi ha un consell escolar municipal. Nosaltres en formem part i fins i tot s'ha reunit aquí al centre. Ens sembla que tot el que sigui lligar-nos a l'entorn i que l'entorn ens conegui, tot això es bo. I en aquest sentit la relació és bona. Varem fer el llibre de la formació professional de l'XXXXXXX, l'oferta de formació professional. Varem col·laborar nosaltres.

**E5.2.1.2 (Parlant dels motius del canvi)**

R.-La cohesió de l'equip docent. Ja vull dir, hi ha hagut aquí un equip docent molt estable. Molt estable i *ademés* amb molta experiència. I això ha subsanat doncs comportaments atípics; atípics per part de l'alumnat.

L.-En aquel momento es que, como dice él, el equipo docente estaba muy unido, sabía como sacar adelante el instituto, claro está

**Bon caliu**

Nos reíamos mucho, nos reíamos mucho. Sí sí, aquellos años nos reíamos mucho, que yo me acuerdo. P, P con J, la L, el E, nos reíamos, íbamos a comer, comíamos juntos.

**Dinar de principi de curs**

A nivell personal te puc dir que cada any es fa aquí un dinar a principi de curs; després de la programació i de la presentació un dinar. I en aquest dinar, cadascú aporta, doncs, veus? La L aporta, doncs el pernil, d'Andalusia, i cadascú aporta doncs coses. I és un dinar molt simpàtic.

Un moment d'inici de curs molt divertit, perquè clar, reunim el professorat de formació professional i d'aquí i fem un dinar. E: jo per exemple, *pues* apporto, doncs aquesta última vegada pomes de Lleida. I quan no, també *senyoretas*. Un altre *pues* aporta doncs també coses que tens a casa. Doncs pastissos i coses fetes de casa. L'altre doncs *botelles* de begudes. I és un moment molt divertit i *ademés* molt relaxat, que et permet, doncs *después* d'una setmana de planificació, ...

**(Vinculació amb serveis externs)**

... lo bo que tenim també aquí és que hi ha una bona coordinació entre ja no solament entre l'equip directiu, professorat i demés amb els serveis educatius que estan desbordats, aquí a XXXXXXX(*nom ciutat*), dis-li assistent social, dis-li també el EAP, també ens van presentar...

**Ambient de confiança, franquesa**

(Després d'un incident a l'aula, baixa a la sala de professors i)

I mira què m'ha passat avui: aquest fet. I ho comento, ¿no? Però *después* aquí això fa també que sorgeixen, els problemes que tens interns. És a dir, a nivell professional, ¿no? Que si tens alguna cosa per dintre, aquí permet treure-ho. I pots treure-ho amb tota franquesa.

**E7. 2.1.2 Erem un equip molt unit**

**E8.2.1.2** El grup va funcionar molt be, va ser molt cohesionat. Era molt equilibrat perquè hi havia gent més pensadora, més filosòfica, i gent molt pràctica. Tot això va fer que funcionés molt bé. Els tres anys anteriors que vaig ser cap d'estudis, les reunions d'equip directiu duraven cinc o deu minuts. Des de que van començar nosaltres ens faltava temps. Les reunions estaven planificades 2 hores cada dilluns i

no en teníem prou. Els temes es discutien, es parlaven, i si no es veien clars es continuava el proper dia. Era la manera de que la gent s'impliqués.

**E9. 2.1.2** El personal se sentia escoltat i els alumnes també. La predisposició dels professorat era absoluta perquè la predisposició de l'equip directiu era absoluta.

#### **E10.2.1.2 Lligams entre el professorat**

la setmana passada van tenir aquí dues exprofessores de fa dos anys dinant amb nosaltres. Avui havíem quedat amb dues més. Aquest matí ha vingut una que estava l'any passat també. O sigui que sempre s'han creat lligams entre el professorat, de tipus afectiu, en el sentit d'anar fent grups, no grups d'aquells de sortir de juerga; però sí d'aquells que en un moment determinat ens veiem i que amb determinades persones sempre que hem pogut encomanar la il·lusió aquella que tenim de que "venga que el L (*nom de l'IES abreujat*) és diferent", hem de treballar i tots fent una pinya tirem endavant.

### **2.1.3. Lideratge**

---

**E2. 2.1.3** (Comentant la reorganització del pati per anticipar-se al problema amb els magribins)

Que hi ha gent que es fica més o que es fica menys... i aquí crec que l'equip directiu tenim un paper important. Saber a qui s'encarreguen les coses, com se'ls recolza, que la mateixa activitat se li encarrega a una persona i se la deixa morir. Aleshores caldrà encarregar-ho a una altra persona o donar-li més recolzament.

**E3. 2.1.3** El canvi principal ha estat que l'equip directiu hem empleat moltes hores, hem tirat molt del carro. Quan han vist que nosaltres pensàvem molt i que donàvem solucions, la gent s'ha anat afegint al carro.

#### **Exemple d'ajut al professorat per resoldre conflictes**

El professorat estava molt desmotivats, "això no funciona" "És una porqueria, no va res" Poc a poc la gent van anar.... clar pensàvem molt, resolíem problemes... no sé si m'explico. A veure si apliquem les normatives i tot això un alumne que emprenyi molt a classe... ostras si has de fer tots els passos... resulta que mentre a l'alumne l'has de tenir allà. Nosaltres intentàvem agilitar el procés de manera que si havia de ser expulsat fos expulsat més ràpidament o solucionar el problema a classe. No sé, si havia destrossat un tipus de material, doncs mira ara et quedaràs fora d'hores a pintar l'escola. D'aquesta manera, al resoldre aquests problemes, la cosa va evolucionar... Amb moltes hores de dedicació per part nostra.

#### **Canvi d'estil directiu**

venim d'un equip directiu que érem equip directiu i la relació amb el professorat no era molt fluida a una situació en la que parlem tots, fem reunions i qualsevol que té un problema pot parlar directament amb el director si cal, clar això és un canvi important.

... Un dels avantatges és que... l'equip directiu som com capellans... tots els problemes venen a nosaltres i nosaltres a absorbir.

#### **... horaris**

Una de les coses que intentem és que els horaris que demanen els professors estigui en consonància amb l'horari que surt. I si no surt intentar negociar amb ell, "mira que

no surt". ... L'horari és un 60% del benestar d'un centre. Si pots assumir les demandes dels professors, tens molts problemes solucionats.

**E4.2.1.3** Precisament vaig veure un compromís en l'equip directiu. Es veia amb naturalitat, que no era res fingit. Això era molt d'agrair. No sempre trobes això.

Sobretot jo el que més aprecio la sinceritat i la naturalitat amb que fan la seva tasca, que es veu que es nota com una cosa que no costa molt natural, molt senzilla,

**E5. 2.1.3** el 98. Hi va haver un canvi de l'equip directiu. Això, aquest canvi va donar un nou impuls al centre perquè es va implicar molt aquest equip directiu amb la ESO y batxillerat.

L'equip directiu nou que va entrar, va fer molt, doncs, es va implicar molt. Amb el tema de la ESO. I sobretot, la prova està en que a jornades de portes obertes, la confecció de revistes, les sortides escolars.

... hemos tenido que hacer mucho esfuerzo, mucho esfuerzo directivo ... participábamos, lo apoyábamos, y todo lo que dijeran, Pero fue un poco el motor. Fue lo que hizo que nos mantuviéramos,

... la implicació de l'anterior cap d'estudis, sobretot en aquest temps de crisi, doncs va ser molt important, va ser molt important.

Jo he de reconèixer que el J, el cap d'estudis anterior, va donar un gran impuls a la ESO. Perquè ell estava sempre a tots els actes (jornades de portes obertes, sortides escolars...). Suplia el professor quan convenia, no deia mai que no. Una persona que estava implicada amb tots i cadascú en l'associació de pares. Ell portava la relació amb l'associació de pares.

Parlava amb els pares, amb la policia quan havia de vindre la policia, es pensaven que era el director, el president. *Bueno*, ell era el president.

Feia assemblees. Una assemblea de pares, de debat.

(J, el cap d'estudis) era el referente no solamente para los alumnos, sino para los padres. A J lo conocía todo el mundo, eh! En la ESO era para los padres, tanto para los árabes como para los otros, y en primaria también lo conocían. Él a los centros de primaria iba mucho.

(El J, cap d'estudis) Era un dinamitzador molt positiu, eh, molt positiu.

**E6.2.1.3** jo crec que l'equip directiu ha jugat un paper important.

Jo, home, tinc elements per dir... jo crec que, per exemple, al centre que hi ha persones de... de l'equip directiu ... que s'han passat moltíssimes hores a l'edifici de la ESO

**E8. 2.1.3 Lideratge basat en el diàleg i la confiança en la gent**

El tema del diàleg és important. Però també el tema de la predisposició de la gent. En definitiva a tothom li agrada fer les coses bé, que se'ls valori. Per exemple, algú em deia: "Abans estaves malalt i em deien quan portaràs el paper, i ara et diuen com estàs, com et trobes?. I és lògic. A tots ens agrada... viure sense treballar, però en el fons ens agrada fer les coses bé.



**E9.2.1.3 Implicació equip directiu**

Jo crec que va ajudar la implicació de l'equip directiu (*en el procés de canvi*)

Es va aconseguir un ambient de confiança i de diàleg, de comunicació important entre l'equip directiu i el professorat. Perquè? Perquè hi havia una predisposició per part de l'equip directiu, no de tot l'equip directiu, però sí d'una bona part, perquè no totes les persones de l'equip directiu combregaven amb les mateixes idees, però es va intentar crear un bon ambient. Perquè? Perquè l'equip directiu tenia força moral, jo penso per demanar coses, perquè treballava molt. Això acaba sent un aspecte clau. El B entrava a les 8 del matí fins a les tantes de la nit. Jo també. Això et donava certa força moral davant dels altres ... i es van enganxar a aquesta manera de fer. I també perquè les decisions eren consensuades. La porta del despatx estava sempre oberta. No hi havia una separació rígida. Tampoc hi havia una separació rígida amb els alumnes. Hi havia una relació molt potent amb la majoria de professors. I es va crear aquest ambient de confiança de voler fer les coses bé. "No passa res si s'ha fet alguna cosa malament, rectificuem i ja està".

Després un nivell d'implicació personal important de l'equip directiu.

***Crida a la participació en les decisions***

Hi ha algun fet que considero que és representatiu: Per exemple nosaltres proposàvem diferents projectes i abans de plantejar-los obertament a tot el claustre, ho comentaves informalment. Això de demanar l'opinió, encara que algú no hi estès d'acord, acabava col·laborant d'alguna manera en el projecte. Bueno, suposo que el nivell de les relacions personals anaven una mica més enllà. "No ho veig massa clar però ho faig perquè m'ho demanes tu B o J". I el clima de treball era bó.

**Participació i sentiment de pertinença**

Quan tu sents que pertanys amb un lloc i això passa perquè la teva veu sigui escoltada, perquè siguis reconegut, pel tema de l'empowerment del professorat i també dels alumnes... els projectes són més factibles. Si no tens veu, no se't dóna poder, no sents que pertanys a la institució.

**E10.2.1.3 Donar les coses obertes**

...donar les coses sempre molt obertes, per tal d'integrar les aportacions de la gent. Nosaltres donem unes línies del PAT, per exemple. Has de treballar aquest tema. Però l'has de treballar com tu vulguis. Recordo que per exemple Fulanito li tocava fer sexualitat a una tutoria de segon. I em va dir, B jo no. No passa res. Ni ha passat res quan un altre professor et diu: "Mira, jo en lloc de fer això, els passaré una pel·lícula, què et sembla?. Perfecte. Perquè si un professor ho viu malament, ho trametrà malament a l'alumnat. Es tracta de reconèixer les pròpies limitacions i si no pot fer alguna cosa, que no es preocupi que ja l'ajudarà un altre.

---

**2.2 Resiliència personal versus resiliència organitzativa**

---

**2.2.1 Resiliència personal**

---

**E5.2.2.1** I quan veus un capdavanter que marca i tal, és que tu, el segueixes. El segueixes, perquè ell et fa de guia. I és molt important, doncs, per part del professorat, sentir-te molt recolzat per l'equip directiu. I aquí, l'equip directiu funciona. I no solament a nivell professional, sinó també a nivell personal. Tens un B (el director) també que està implicat en tot.

Pues eso, sentirte apoyada.

A mi muchas veces me dicen: pues los problemas que tiene con los chicos y tal aquí ahora, ¿no? Y ¿cómo puedes? Y yo digo: "Tengo muy buenos compañeros". Y eso me llena y es suficiente.... Pero yo no estoy descontenta de estos años. Hemos tenido muchos problemas, a nivel de lo que hemos visto. Teníamos unos alumnos muy problemáticos, que quedamos que casi nos cerraban el instituto, pero después, pues hemos vivido esta situación de vivir todos a una.

#### **E7.2.2.1 Sentit responsabilitat**

No. Vaig veure que s'havia fet un esforç important i que no podia caure (en l'oblit, desapropiar-se)... i pensar que podia venir una persona de fora, completament alié a l'escola i tot això. I vas pensar es que es tirar tota la feina de molts anys a la basura. I vaig pensar: "Potser si em poso jo davant i agafo gent jove i els vaig entrenant, quan jo no pugui, aquells ja estaran ensenyats. Ja passaré el testimoni. Aquesta és la motivació que més m'ha influït. És un càrrec mal vist, mal pagat, ignorat i tens totes les basures a sobre.

#### **Feedback positiu**

Home quan ve la senyor Maria (mare d'un alumne) i et diu: "Ostras què bé que ho feu" o venen professors nous i et diuen "Sembla que heu fet un canvi", això t'anima.

**E9.2.2.1** (*En la motivació personal*)...crec que hi ha una part de responsabilitat personal Al formar part de l'equip directiu et sents responsable. I, d'altra banda, interès en que les coses surtin bé, surtin bé i que millorin. I que puguis donar un cop de mà als professors que et demanin qualsevol cosa.

#### **Bona consciència**

Jo sempre sortia de l'institut pensant "Bueno, has fet tot el que has pogut?" Sí, pues ja està. Perquè no sempre surts i estan tots els problemes solucionats. Però surts content perquè deixes les coses fetes.

#### **Capacitat reflexió, escriure, distanciament**

(*Mentre feia la tesi doctoral*) El fet d'estar fent diari de camp i reflexionar sobre el que estava passant des d'una vessant més antropològica em va servir per veure el vessant positiu de la situació dolenta que havia passat aquell dia. Per exemple, han trencat un vidre. És un fet habitual. El fet d'escriure sobre això, pensar sobre això sobre la reacció meua, dels professors, dels nois... davant la pressió que puguis tenir de qui acabarà pagant el vidre... veure-li el vessant positiu, no?. Positiu en el sentit de que serveis per explicar els comportaments que passen a l'institut. Davant d'una situació reflexiones sobre això. I també et serveis per desangoixar-te per aquelles petites coses quotidianes.

#### **E10.2.2.1 Depèn de la personalitat de cadascú**

Això (resistir a les dificultats) depèn també de la personalitat de cadascú. Llavors és clar, quan veus aquestes persones que et diuen: "Ai no, és que donar tantes hores..." "Llavors tu que fas? Fas la classe i te'n vas cap a casa. No t'impliques en res en absolut. El cap de setmana més o menys el mateix estil: entre la migdiada, la pel·lícula de torn i el centre comercial també tens prou".

Per això dic que moltes vegades és també la personalitat de cadascú. Clar, voler promoure: "Au va, som-hi, vengam"

Per exemple ara que estem fent lo de la formació continuada. Hem posat allà un full per tal que la gent s'apunti. Han sortit molts de l'estrès, el taichí, la relaxació i no sé què. Fer un curset que estàs allà fent relaxació i estàs pensant "al sortir d'aquí he

d'anar al supermercat i comprar no sé què., perquè m'ho he deixat.." Mira es tracta de canviar d'aquí dalt (s'assenyala el cap).

Això és el mateix. Quan diem que el professional ha de pensar en la salut enlloc de pensar en la malaltia. És que hi ha persones malaltisses. Aquella persona que entra a classe i diu "Buff, un grup de 30, és que ja veuràs, eh?"... Sortirà fatal, sortirà fatal de la seva classe.

Enguany hem obert l'aula oberta i el professorat ja patint: "Oi aula oberta" Però si estem 6 nanos que estan en aula oberta. Mentre tinguis la teva feina preparada, que vas tirant, vas fent i tot. En lloc de les UEC ara tenim aquest recurs dins del propi centre. Se suposa que "són els pitjors alumnes de 3r i 4t". Nosaltres no pensem que són els pitjors alumnes. Són alumnes que necessiten més que els altres. S'ha posat 8 com a màxim. Nosaltres en tenim 6 ara. Estar treballant amb 6 alumnes: l'atenció individualitzada que els dones, l'autoestima que els transmet ... tot això és molt diferent.

## 2.2.2 Resiliència organitzativa

**E4.2.2.2** Semblava que disfrutaven amb la dificultat. El J P molt posat amb les famílies àrabs.

Davant d'aquesta dificultat de tenir més nens nouvinguts han sapigut d'estar al dia i enfrontar-se amb les dificultats amb els mitjans que han tingut, pocs. Sobretot és que jo valoro molt el factor humà. El factor humà com que jo ho entenc no com una qüestió fèrria, primar... això de guanyar i no imposar.

**E5.2.2.2** Que el equipo funcione pues como un equipo. Es lo más importante. Y después claro que haya.. no sé! un equipo directivo que dirija y que se analice cuáles son los problemas que tenemos y qué podemos hacer. Nosotros veíamos aquí que el problema que teníamos es que no nos conocían pues ¿cómo? Se inventaron *El barrio educa*, pues para darlo a conocer en el barrio.

Lo que sí que es verdad es que te encuentras, te encontrabas con algunos compañeros: "Pues como aguantas en este centro, que tiene esto, y que lo otro". Y yo digo: "Pues yo estoy a gusto". "Porque tengo unos compañeros, y allí hacemos todo lo que podemos, y vamos a salir".

### **E6.2.2.2 Experts en món àrab**

aquest defecte de xarxa (*enviar als àrabs a l'IES L perquè els entenen*) suposo que també els ha fet més competents, més forts des de fora, de cara a entomar casos d'aquesta complexitat...

**E7.2.2.2** Ara hem tingut professors que estaven treballant a d'altres centres d'H i han vingut aquí perquè tenim un altre aire. Quan això t'ho diuen penses: "Ostras, estem fent les coses bé"

**E9.2.2.2** Jo penso que va haver-hi un punt d'inflexió clau, que va ser quan es va anunciar la possibilitat de que el centre es tancava. Bueno, es va donar aquest sentiment de pertinença a la institució. I això és clau. Es va donar també, a més a més de la tasca pedagògica, accions de comunicació interna i externa. Enguany s'ha fet aquesta cartera amb el logo. Es va crear aquest logo en aquells moments que va donar la marca del centre... Es va voler que la imatge del centre fos present a tota la vida educativa i social de la ciutat. Quan es feien per exemple les jornades científiques es presentaven treballs. I no només es presentaven treballs sinó que es guanyaven

premis, i això revertia també en l'autoestima dels nanos i en la idea de dir: "Estic content d'estar en l'institut". I també en l'autoestima del professor: "Estem fent coses positives". El que passa que hi ha la tendència a contar només les coses negatives que passen.

### **L'equip ajuda a passar el pont**

Amb el sentiment d'equip augmentava la capacitat d'autoeficàcia i la capacitat de resistir les adversitats. "Hem de passar el pont. Jo sol no m'atreveixo però amb tu sí."

**E10.2.2.2** Si un centre ha de canviar, ha de fer allò que hem comentat del culpable. Nosaltres no vam buscar culpables perquè és una tonteria buscar culpables. Han de mirar situacions que els beneficiïn. La manera que dius, a veure problema nostra: que no saben on parem, doncs vinga promoció del centre. En lloc de dir: "Es que no parlen bé de nosaltres". La cosa la van veure de l'altra manera: "Anem a fer que la gent vegi com treballem i que treballem tant bé com qualsevol. Aleshores busca un culpable de que determinada persona dirà que... Mira sempre hi haurà persones que diguin. Si tu t'ho creus moltes vegades el que estàs fent arribes a transmetre-ho. El problema del nostre centre és que se'ns coneix molt més fora que en el nostre barri. La gran feina del Barri Educa va ser aquesta, que se'ns conegués en el barri. Quan van anar a Elx, és la tercera vegada que hi anem, des de Bilbao han vingut a escoltar-nos parlar del Barri Educa. Allà sabien que estàvem funcionant d'aquesta manera. Allà sí. I els del barri no sabem on parem. "Nadie es profeta en su tierra"

---

## **2.3 Factors resilients**

---

### **2.3.1 Mirada i creença positiva**

---

**E5.2.3.1** El caso es que teníamos a J (*cap d'estudis*) que era muy optimista. Es verdad. Nosotros siempre decíamos: "es que tú eres muy optimista" Sobre todo en la época de matrícula siempre J se pone: "esto ya lo tenemos hecho. He ido, he hablado con esto, he hablado con aquello. Que dicen que van a venir tantos. Y esto ya verás como salimos adelante". Es así. Y después con los chicos, él siempre, ¿verdad? Ve la parte positiva.

Que cuando estábamos así... Yo digo que J era muy animoso, era una persona muy optimista. Esto salimos, esto lo hacemos, esto podemos.

Él siempre intentaba mucho disculpar la situación que... "Va, esto no tiene importancia. O, no han sido ellos, han sido de fuera. Venga, tal".

Jo sé que el J (*cap d'estudis*) esgotava totes les possibilitats de diàleg, sobretot amb alumnes amb més dificultat de fracàs escolar, o de comportament entremaliat o ... Ell, és a dir, esgotava. I se'n sortia. La majoria de vegades se'n sortia. Altres vegades no li quedava més remei que aplicar, diguéssim, rigorosament el decret (el reglament).

### **Experiència de creença positiva**

, jo com a professor de llengua he intentat sempre de que els alumnes vagin a les biblioteques. Aquí tenim la biblioteca més important, que és la T S. Cada any, als alumnes de primer, els donem una oportunitat de fer una sortida aquí a la biblioteca T S, en contacte amb el director, amb els responsables, i a més a més surten tots amb el carnet d'usuari. I això per mi és una satisfacció molt gran. He estat de baixa, vaig

haver d'anar a la T S, perquè a mi m'agrada molt anar a agafar llibres i tal, i vaig veure al J, a un alumne àrab de 2n, àrab, que estava molt interessat en saber si hi havia un llibre de lectura de castellà, que la Maribel, doncs li havia encomanat. I em va fer una alegria molt gran de trobar-me'l allí. **Això vol dir de que, en fi, tot lo que tu vas fent, tard o d'hora té una...**(resposta del alumne).

**E6.2.3.1** Cada any pràcticament fan una activitat que obren l'institut a entitats, a... diríem a l'entorn social, no? I això, jo penso que és un element que... Quan una persona o quan una institució mostra allò que està fent que està orgullós i que ho valora positiu i veu com la necessitat de compartir-ho, no?

**E7.2.3.1** No hem estat negatius, perquè si haguéssim estat negatius, haguéssim abandonat totalment. Llavors va haver-hi un esperit positiu. Insuflat sobretot pel B i el J.

Al claustre sempre hi havia qui deia que d'altres eren culpables de que no tinguéssim alumnes.. fins que vam dir: "Ja val de plorar, i a partir d'ara cal posar-se a treballar". Vam ficar el coll. Ho fem bé a classe però ho hem d'exportar a l'exterior. I la forma és o anar nosaltres a l'exterior o que l'exterior vingui a nosaltres.

#### **E8.2.3.1 Mirada positiva cap als alumnes**

Jo no crec que hi ha gent que pensi que als nanos no els agrada aprendre. A tots els nanos els agrada aprendre.

#### **Influència positiva del canvi de percepció de les famílies i entitats**

aquella dona que et vaig explicar que plorava perquè al seu fill li havia tocat aquest centre, després em deia, "compteu amb mi pel que volgueu". I això t'animava. I després el Barri Educa. Pensa que la primera vegada, després de fer la fitxa de l'inventari, vam organitzar una conferència. Van convidar a totes les entitats i la mateixa regidora de l'Ajuntament es va perdre perquè no sabia on era el centre. I el mateix passava amb moltes entitats. No ens coneixien la gent. I quan arribaven aquí les entitats deien, "això està be".

#### **E9.2.3.1 Cultura de la possibilitat**

Encara que hi havia professors que pensessin que no hi havia res a fer, treballaven. Es va anar estenent aquesta cultura de la possibilitat: és possible anar cap endavant, és possible canviar.

El punt central era si hi ha un problema, no es tracta de buscar el culpable del problema sinó de solucionar el problema.

#### **Creença positiva, però realista**

Jo penso que la creença positiva és important. Recordo que hi havia un professor que em deia "Es que tu ets molt optimista i jo en canvi sóc realista". I jo li responia: "No, tu ets pessimista" Saps que pel pessimista, el optimista és un pessimista mal informat. Però jo crec que la creença positiva és certa. Ara, ha de ser una creença positiva que parteix de la realitat. A partir de l'anàlisi d'aquesta realitat buscar sortides positives.

#### **Creença positiva en les famílies**

... cal partir de la premissa que qualsevol família, marroquina o no, volen el millor pels seus fills. Un altra cosa és que les expectatives que tinguin es vagin modificant al llarg de l'escolarització dels seus fills.

### **Creença positiva en els centres**

Els centres estan cansats del discurs de no hi ha res a fer. El que volen és un discurs engrescador. Els canvis... sempre costen, perquè si una persona ha fet sempre les coses d'una determinada manera. Però en el moment que els resultats són positius i compensen els esforços que hi has dedicat, penso que la gent s'apunta. És un tema de la rentabilitat de les coses que fas. Si un professor que fa les coses d'una manera i no se'n surt, no està content. I després veu que les fa d'una altra manera i se'n surt, els resultats han de compensar l'esforç. Ha de tenir una actitud positiva, expectatives elevades, perquè si entrem en el discurs de desencís, "apaga y vámonos".

#### **E10.2.3.1 Encara es poden fer coses amb els adolescents**

...penso que amb adolescents, podem fer encara fer feina, que per això m'agrada tant quan treballes amb aquesta gent.

... Que ells es trobin a gust amb el que facin. Transmetre la idea de que no per no anar a batxillerat són uns fracassats, sinó que ells han de perseguir la seva felicitat. Han de ser, però voler ser més. Que ho troben entrant per cicles?. Bé. Ja li ensenyarem camins per arribar allí on vulgui. Que entren fins i tot per PGSs?. És igual, ja els ensenyarem per on poden tirar per continuar. Però aquesta il·lusió per ser més, per superar-se a si mateixos, suposa una inflada d'autoestima, potser pensar que tot el que facin, ... tot és important. I que influeix no només en ells mateixos sinó en l'entorn. L'entorn no seria el mateix sense ells. És molt important per alumnes amb unes famílies que deixen molt que desitjar. Famílies que no agafen la responsabilitat com hauria de ser i que a l'escola troben aquesta inflada de "jo sóc algú i puc tenir també un valor en el futur".

### **2.3.2 Anàlisi situació. Capacitat d'autocrítica.**

#### **E2.2.3.2 (Comentant el document de reflexió que va proposar per discutir a l'equip directiu)**

Per una banda hi havia aquesta anàlisi de la realitat que fèiem .. i ara no trobaré aquell document... una matrícula baixa a la ESO, una apreciació en el barri dolent -allò que et vaig comentar d'una mare que plorava en aquest consell "Jo quan em van dir que el meu fill havia de venir aquí em vaig fotre a plorar perquè pensava que era el pitjor lloc on pot anar".

Després tota una sèrie d'inèrcies en el professorat que... quan entres en això, no?, bueno a aquest una sanció, una sanció, I això, què et porta? Porta a un enfrontament amb els mateixos alumnes que no permet res. Si la nostra feina és que la gent aprengui, hem d'estar al seu costat. No hem d'estar en contra d'ells.

el centre de formació professional tenia 50 anys d'història, tenia una línia determinada, un tarannà, s'havia creat una idea ... no? Si començaven a tenir ESO, Batxillerat, s'havia d'aconseguir tenir una mateixa cultura escolar a la ESO que a cicles. No és lògic que a cicles es vagi a cop de pito i es vagi castigant a la gent i així i que a la ESO es tingui una altra filosofia.

#### **Elaboració del PEC**

Una cosa que varem fer i crec que això ha ajudat molt. No teníem el PEC fet. Aleshores ens varem proposar fer-lo durant el primer any (98-99). Segurament no és un gran PEC, però es va discutir departament per departament i després en claustre i varem portar tota una temporada de discussió, de claustre i això va ser molt bo.

El procés boníssim. Èxit finalment li varem donar el sentit d'èxit, en anglès: sortida, que tothom se'n pugui sortir, segons les seves possibilitats, clar. Per tant no és allò de

l'èxit, trepitjant els altres.. ui ho varem discutir molt. Però mira son aquelles coses que ajuden a crear consens.

### **Importància de la reflexió**

El tema de la ISO jo penso que va molt bé perquè tot el que sigui reflexionar sobre el que fas i intentar millorar és bo.

### **Motivació transcendent**

Ens agrada l'orientació als participants. Nosaltres estem aquí per servir a la gent

**E7.2.3.2** (Hi havia) Un sentiment de fracàs d'un grup de professors que feiem les coses bé i que no era recompensat amb matrícula. Comparativament, hi ha d'altres escoles que ho fan pitjor i estan plenes perquè geogràficament estan millor situades o pel que sigui.

Calia obrir-se fora per que vegin què fem.

**E8.2.3.2** Després van començar aquell any, que per mi va ser molt bo, el Projecte Educatiu de Centre. Que no és un gran projecte potser, però va ser un projecte fet per tothom. Tothom va intervenir. Els departaments van discutir paraula per paraula, capítol per capítol. Cada mes dedicàvem un claustre al projecte educatiu de centre. Potser ens pesàvem un hora discutint si la funció del tutor era sortir o no sortir. Es va arribar a consens. Això va ser molt bo. Va ser implicar a aquella gent, que potser no veien la necessitat de canvi, en el procés.

### **E9.2.3.2 Potenciar la reflexió i la responsabilització no culpabilitzadora.**

de mostrar que si t'equivoques, t'equivoques i no passa res. Si ens hem equivocat anem a veure què ha passat per veure que no torni a passar.

### **Creença positiva, però realista**

Jo penso que la creença positiva és important. Recordo que hi havia un professor que em deia "Es que tu ets molt optimista i jo en canvi sóc realista". I jo li responia: "No, tu ets pessimista" Saps que pel pessimista, el optimista és un pessimista mal informat. Però jo crec que la creença positiva és certa. Ara, ha de ser una creença positiva que parteix de la realitat. **A partir de l'anàlisi d'aquesta realitat busca sortides positives.**

### **E10.2.3.2 Transparència i confiança entre el professorat**

Una cosa que em va xocar molt d'aquest centre quan vaig arribar va ser... Havia passat per un, dos, tres, quatre, cinc centres. Abans em semblava que la única que tenia problemes era jo. Quan anaves a la sala de professors a tothom li anava bé. Ningú tenia problemes. Tu pensaves: "Seré que jo tinc poca experiència i que me'n surto amb els nanos". Però anaven passant els anys i sempre era el mateix. La única que tenia problemes era jo. I quan vaig arribar aquí la gent et deia espontàniament: "M'han fet una classe avui, que era insuportable" I jo podia dir: "Òndia, doncs a mi també". A veure, et fa la sensació de "no estic sola". Es que sinó abans tenies la sensació de que "sóc una incompetent, no me'n surto amb aquests nanos". Això ha creat un clima de compartir i de donar-te idees: "Mira, fes-te amb aquest que és el líder i tens la classe controlada". Comparteixes amb els altres les teves dificultats, els altres et poden oferir fórmules de millora.

### **Recomanacions a un centre que passi per dificultats**

Fer una bona anàlisi de la situació i si veuen que hi ha possibilitats, doncs... a l'olla, a tirar cap endavant. I creure's el que fan, si no s'ho creuen no arribaran en lloc. I molta feina.

### 2.3.3 Identificació potencialitats positives

---

#### E1.2.3.3 Potencialitats organitzatives

(Parlant dels professors de primària adscrits a la ESO que van ser el nucli de partida del canvi) Aquest professors de primària que han tingut un paper molt i molt positiu... perquè aporten tot això del professor de primària: relació amb la gent, seguiment... És un col·lectiu molt jove, molt trempat, molt potent...

**E5.2.3.3** O sea que había cinco o seis que veníamos de Primaria. Todos habíamos trabajado con niños de esta misma edad. O sea que en cuanto al trato con los chavales, nosotros no teníamos demasiadas dificultades, porque conocíamos la problemática de estos críos.

**E8.2.3.3** Jo citaria com a punts forts que varem identificar el personal amb vàlua que teníem i la vinculació amb les institucions de fora.

Jo vaig arribar al centre al 94, al segon any vaig ser Cap d'estudis i ens va arribar la ESO. Va venir professorat nou de primària molt positiu, amb una dinàmica molt centrada en les necessitats de l'alumne, amb el seguiment de l'alumne, amb el tracte individual de l'alumne. Un exemple molt tonto: a la formació professional a l'alumne se'l cridava pel cognom, a la ESO pel nom.

El punt fort va ser tot el lligam amb el mon empresarial. Hi ha tota una tradició de treball en aquest sentit.

Un altre punt va ser potenciar les relacions institucionals: relacions amb l'ajuntament, generalitat... L'IES mai havia participat en res d'això.

### 2.3.4 Compromís efectiu

---

#### E1.2.3.4 S'enganxen al canvi professors antics

Una cosa de la que estic content és el fet de que professors que portaven molts anys aquí amb unes inèrcies... s'han enganxat, s'han enganxat al carro i han vist que calia fer coses diferents.

#### E2.2.3.4 Regulació pati amb magribins

Una de les coses que recordo, una cosa insignificant. A l'hora del pati, a la ESO, els magribins tendien, i tendeixen, a monopolitzar el pati, a monopolitzar la pista de futbol. Juguen a futbol i... juguen molt a futbol i... és clar si permetem això els altres no poden jugar,... solució: muntem una lliga de futbol perquè tothom pugui jugar, tothom estigui organitzat,... Sembla que és senzill, però no ho és, perquè suposa que cada dia a l'hora del pati ha d'haver-hi uns profes que estiguin allà, que facin el seguiment, que sàpiguen que si falla algun alumne que aquell dia està malalt sàpiguen qui l'ha de suplir, que moguin això; però és que ens hi hem de posar. Es que si no fem això, anem a remolc de les coses i després què ens quedarà?, haurem de castigar perquè aquest ha insultat a l'altre i una miqueta aquesta és la filosofia. I això què implica? Que la gent ens hem de ficar. Que cansa? Sí que cansa.



*(Comentant el document de reflexió que va proposar per discutir a l'equip directiu)*

Que s'impliquin. El professorat... i aquí ja és curiós perquè ja ens posàvem en això de no arribar tard a classe. I després una cosa tan tonta que les baixes siguin baixes de més de quinze dies. Perquè hi havia gent que no venia però no agafava la baixa i no podíem tenir una substitució.

*(Explicant l'inici del canvi)*

Seria a partir d'aquí que es dona un nou impuls, sense canvi de professorat el que passa amb una implicació diferent.

*(Parlant del primer punt del pla estratègic)*

...que la gent aprengui, que per això estem, no per a que nosaltres tinguem estadis o triennis o coses així. Per tant si per aprendre més s'ha de fer una sortida, s'ha de fer aquella sortida. I ens hem d'implicar si no..

*(Parlant del sistema de qualitat)*

Nosaltres estem per a que els participants aprenguin i aprenguin al màxim...

**E3.2.3.4** *(Parlant de l'evolució de la implicació del professorat)*

Aquells que eren més reactius ara són el més actius. El que passa és que això de la qualitat... va sortir la llei de la qualitat de l'educació del PP i aleshores i el terme qualitat provocava connotacions ben diferents. Per bé, per exemple un dels... un que és metge alliberat d'un sindicat, de CGT, que era completament reactiu al sistema, ara és un defensor a ultrança. Ha fet un canvi espectacular. Ell et dirà que està en contra per principis, perquè és d'un sindicat. Ara tu mires el que fa i dius "ostras això és perfecte". Durant l'auditoria li demanes qualsevol paper i ho té tot i sobre ho defensa molt bé. Ara, ell et dirà que això no serveix per res.

**E4.2.3.4** Era un grup de gent compromesa.

**E5.2.3.4** *(Parlant de la tutoria)*

Això a nosaltres ens ha implicat moltíssim, i tant és així que de vegades, hem hagut de fer tasques que no ens pertocàvem, com de psicòleg, d'assistent social, i... ens hem vist de tots els colors.

Es que los profesores que hemos estado aquí nos hemos implicado bastante. Bastante.

*(Quan se'ls demana un consell per un altre equip que estès en la mateixa situació que la seva fa uns anys)*

estabilitat, permanència. Vull dir que estiguéssin, no un any i després marxéssin; sinó que estiguéssin un cupo, com a mínim cinc anys per agafar el fil de la dinàmica del centre. Perquè estar només un any és molt poc. Vull dir, en un any no et dona temps per res. Aquí lo que val és la permanència, la permanència al lloc. Això a nosaltres ens ha donat molta força.

Jo per mi, per mi ja no és la capacitat o la especialitat del professor. I *además* que el professor també faci una mica de tot. O sigui deixa de ser un especialista en una matèria i s'impliqui, com ara ens impliquem nosaltres, en tots els temes que sorgeixen,

**Solució d'un conflicte entre alumnes**

... la tendencia nuestra es la de solucionarlo todo por nuestra cuenta. Pocas veces... Tiene que suceder algo muy grave para que acudamos al inspector. Porque yo que sé, una vez un chaval le rompió la cabeza a uno. ¿Te acuerdas? Que era uno que venía de otro instituto y se pegaron ahí y le rompió la cabeza. Estuvo en el hospital. Vinieron

aquí la policia con todos aquí reunidos, los padres y tal. Pero no podían hacer nada, porque eran menores de edad. Pero por lo menos para que los padres vieran el peligro que había y que tuvieran cuidado que sus hijos actuaran así. Entonces, todo lo solucionábamos nosotros. J (cap d'estudis) decía: "Venga, va". O: "Los padres. Esto ya lo he hablado con los padres. Está solucionado. Sigamos adelante y que no se corra mucho la voz, porque claro, si no, era un problema".

### **Compromís pel desenvolupament de l'alumne**

(Explicant la reacció davant un alumne conflictiu per tal de millorar la seva autoestima)  
Mira: "Has trabajado y lo has hecho todo bien". Y al día siguiente también vino. "J (alumne) ya, tu ya has hecho los ejercicios, así que ya puedes pasar a (un altre nivell), y ya puedes. Y venga, y a ver si te animas. Porque el otro examen lo hicistes muy bien." Porque tiene un examen que ha hecho muy bien. Y se anima. Y va haciendo. Entonces. Ahora, lo que sí que es verdad es que, como él se baje, este día ya no tiene ganas por lo que sea. Porque es un niño difícil, ¿eh? De comportamiento y todo. Pues tú tienes que actuar ese día. Pues te enfadas con él y... Ahora, si al otro día viene ya bien y con ganas de hacer, tú te tienes que olvidar de lo que haya hecho antes él, tiene que empezar de nuevo: "Venga, pues sí. Vamos". Y hacemos. Y adelante. Pues los chicos tiene que ser así. Tiene que ser, ¿cómo diría? No tienes que guardarles rencor.

... Es que claro, tratar con un chico adolescente, requiere mantener unas normas y un enfrentamiento con él.

### **E6.2.3.4 Organització compromesa**

(al centre) hi ha moltes persones compromeses amb treballar perquè el centre funcioni. Que de vegades, en les organitzacions és necessari que algú organitzi. Perquè si no, amb compromís, voluntat –que és fonamental-. Clar, que ja pots tenir una organització perfectament estructurada, i clar, si la gent no està compromesa amb els objectius... Lo ideal és que hi hagi una bona compensació, però allà també hi ha molta gent dedicada a que el centre estigui ben organitzat.

### **E9.2.3.4 Importància de ser un centre petit**

... jo crec que el fet de que el centre fos petit, ha influït. De fet hi ha recerques als Estats Units que també ho han vist així. Jo crec que és un punt important. Implicava un tipus de relació amb els nanos diferent. Els professors es coneixien nom i cognoms, famílies. Aquestes tenien una hora, però les trucaven els tutors a casa a la tarda o nit, o si venien fora de l'hora marcada, algú els atenia. Mai es quedaven sense atendre. Es tenia una actitud oberta, receptiva i... amb la idea de trobar solucions.

### **La relació de confiança genera compromís**

Per exemple, me'n recordo d'una persona que havien d'enterrar a la seva mare lluny i va venir. Tenia permís per 4 dies i el mateix dia a la nit o al dia següent ja va tornar. Perquè? Doncs perquè... aquesta persona em deia: "Vaig estar a un institut on l'equip directiu vigilava que els professors fessin les guàrdies amb la qual cosa acabes dient: que les facin ells. En canvi aquí és diferent perquè l'equip directiu t'ajuda a fer la guàrdia o el que sigui. No et sents vigilat per ells, et sents recolçat".

### **Compromís amb l'entorn**

... de vegades costa trencar la idea de la visió de l'institut cap endins, les programacions... i treballar aquest sentiment de comunitat més àmplia, de pertinença.

### **E10.2.3.4 Estil de vida implicat. Donar les hores que calgui**

Jo em trobo molt implicada en la meva feina. He donat moltes hores de feina al centre però bé... no et poses a comptar les hores. He donat les que calia i punt. Llavors, tinc

companyes que són professores de secundària i et diuen: “Però es que tu tens també la teva pròpia vida, tu no has de pensar únicament en l’escola.” Però es que jo també tinc moltes activitats fora. Però potser és perquè jo sóc una persona amb aquest tarannà. Aquí faig molt però a banda estic ficada en dues associacions...

### 2.3.5 Visió de futur

**E1.2.3.5** Et passaré també el pla estratègic que varem fer, amb cinc eixos molt concrets,

**E2.2.3.5** (Comentant el document de reflexió que va proposar per discutir a l’equip directiu)

Jo recordo que era això, una reflexió sobre el futur de l’institut, però això era a partir d’un document que vaig elaborar i que varem discutir a nivell de l’equip directiu... Aquí es parlaven de tota una sèrie d’activitats, des de la zona, pares, fer xerrades sobre els temes que els pogués interessar, sobre el sistema educatiu, era el moment de la implantació de la LOGSE,... Això era el 98. Als alumnes nostres, que s’impliquin per a la millora de la qualitat de l’educació. És diferent a l’ESO que al batxillerat, però s’han anat fent coses. Des de la mateixa junta de delegats. Que s’impliquin. El professorat... i aquí ja és curiós perquè ja ens posàvem en això de no arribar tard a classe. I després una cosa tan tonta que les baixes siguin baixes de més de quinze dies. Perquè hi havia gent que no venia però no agafava la baixa i no podíem tenir una substitució. I després tot l’àmbit de relació amb el barri. Aquí encara no ho teníem tot lligat, d’implicar-nos amb el barri.

*(Parlant del pla estratègic)*

És un pla estratègic que ens va ajudar molt, perquè hi ha quatre àmbits molt clars que marquen la línia del que varem fer després i del que estem fent.

El primer. Dissenyar estratègies per millorar els processos d’ensenyament i d’aprenentatge... és a dir que la gent aprengui, que per això estem, no per a que nosaltres tinguem estadis o triennis o coses així. Per tant si per aprendre més s’ha de fer una sortida, s’ha de fer aquella sortida. I ens hem d’implicar si no...

El segon. Potenciar la coordinació efectiva entre tots els nivells educatius del nostre centre, així com entre els centres de primària i secundària i el nostre centre. Aquí varem iniciar tota una sèrie d’activitats que ja t’he comentat i que encara continuen.

El tercer: Estendre la utilització de les noves tecnologies de la informació i de la comunicació a l’ESO, el Batxillerat i els Cicles Formatius i les tecnologies industrials més actuals als cicles formatius.

El quatre: Crear lligams i facilitar les relacions entre el nostre centre, les famílies, el barri,

**E3.2.3.5** ... Volem tendir a crear un centre integral, que aculli la formació ocupacional, la formació inicial i la formació permanent.

**E6.2.3.5** Jo penso que al *IES L* hi ha persones que tenen com bastant clar, que s’ha de treballar amb una visió de l’èxit escolar per a tots els alumnes. I penso que també hi ha gent que té bastant clar, doncs que s’ha d’anar a una línia d’igualtat d’oportunitats per tot els alumnes, no? Segurament que les limitacions són moltes i que... Però *bueno*, veus que hi ha una visió d’anar cap aquí, no?

**E8.2.3.5** En el tríptic ja venia com ens definíem. Un centre català, obert a l'entorn.. Era un somni al qual tendíem.

#### **E9.2.3.5 Creença positiva i visió de futur**

I la creença positiva va molt relacionada amb la visió de futur: podem arribar allà i ho podem seguir mantenint.

#### **Els projectes de futur engresquen**

Nosaltres no vam tenir un suport especial. Penso que l'Administració el que vol és projectes de futur, que puguin engrescar.

...hi ha un divorci tradicional entre l'Administració i els centres, els centres i la recerca. La gent tira les pilotes fora. Seria perfecte que s'intenti diluir aquest divorci amb projectes conjunts i confiança

### **2.3.6 Optimisme creatiu**

---

**E1.2.3.6** Mira, se m'acut un document, a veure si el trobo, és més que res visual... (surt) ... (torna)

Mira això ho varem començar el primer any del nou equip directiu. Cada profe havia de portar una foto de com era a l'edat dels seus alumnes i com és ara. ... Aquests petites coses creen bon rotllo.

#### **E2.2.3.6 Augment matrícula cycle electricitat**

I el superior d'electricitat també (va bé), 32 perquè no em podem agafar-ne més. I això ha estat així, perquè hem engegat aquest programa d'adaptació curricular per tenir el carnet d'instal·lador. Varem fer una modificació i un conveni amb el Departament d'Ensenyament, inspectors que fan el seguiment i la gent quan acaba el cycle té el carnet d'instal·lador (bàsic i especialitzat). Això ha estat un dels elements que ha fet que pugés.

#### **Per superar davallada de mecànica**

En canvi mecànica, és una branca amb molta tradició, la gent que tenim és molt bona; però a nivell social hi ha la idea de que el mecànic és el mecànic amb bata blava i costa de trencar. Llavors hem fet un grup de millora en l'àmbit d'això de la qualitat dintre el departament de mecànica de intentar potenciar la mecànica. Llavors fem diferents coses. Per exemple, nosaltres tenim uns taller de mecànica que al matí no funcionen. A batxillerat tenen l'assignatura d'electromecànica. Hem fet l'oferta als IES del voltant de poder fer unitats de mecànica als nostres tallers, amb els nostres professors que són persones especialitzades en aquest tema: explicar-los què és el control numèric es pot explicar amb un llibre, però si els hi pot explicar un professor amb una màquina que ho faci.

#### **Problemes de gestió econòmica**

El sistema per obtenir finançament és complicat. Ens donen "x" diners. Ara ens donen "x" diners, perquè abans ens donaven equipaments. I això sí que era un drama. Tenim màquines que no podem fer servir perquè són de diferent família (sistema i marca diferent) de les que ens havien servit l'any anterior. I coses que valen molts diners. No sé si vas veure màquines que estan tapades amb un plàstic.

Ara ens donen diners. Però quan et donen els diners, també hi ha pegues. Suposem que et donen per exemple una dotació de 15.000 euros però la màquina que necessites val 30.000 euros. Llavors amb això sí que ens han ajudat perquè hem

buscat fórmules diferents i totes han anat bastant bé. Una va ser associar-nos amb un altre centre de manera que un any ells tinguessin el nostre pressupost i a l'any següent nosaltres el seu. I l'Administració no ens ha posat cap pega.

### **Mancomunitat de despeses**

La mancomunitat de despeses (amb la resta de centres de la ciutat) ens ha permès aconseguir carpetes i agendes per a tots els nanos de secundària gratis.

### **E3.2.3.6 Per solucionar la comunicació entre els dos edificis**

Els alumnes de cycle superior elèctric van fer un projecte bastant ambiciós consistent en unir mitjançant radiofreqüència els dos centres.

### **Per solucionar el problema dels horaris**

Fa uns anys teníem el mateix horari aquí que a la ESO. Els professors tenien 1 hora d'espera des de que acabaven la classe aquí i començaven l'altra a la ESO. Ara hem fet un retard d'1/4 d'hora dels horaris i clar no és el mateix esperar-se 15 minuts que 1 hora. Els horaris estan més comprimits ara. Com l'horari de batxillerat és més llarg, els alumnes d'aquí comencen abans, a les 8 i allà a les 8 i quart. De manera que quan acaben aquí a les 9 tenen ¼ d'hora per traslladar-se allà a fer classe. També intentem que el professor que va a la ESO a fer una classe es quedi allí a fer més classes. És complicat, però ho hem minimitzat.

### **Per superar davallada de mecànica**

Hi ha creat un grup de millora. Una de les propostes és canviar l'especialitat a manteniment electromecànic. Això potser ens donarà més sortides.

**E5. 2.3.6** Entonces, lo de la puerta, como decía B (el director). Muchas veces veíamos la puerta en lo de la llave que le habían metido cualquier cosa, pues ya J (el cap d'estudis) tenía otro en el coche ya para ponerlo... y ya está. Y salíamos adelante. E intentábamos siempre solucionar y ser positivos. Y eso es lo que hemos de ir haciendo.

cuando estábamos de baja (moral) el J (cap d'estudis), ... Yo recuerdo que estábamos: "esto no tiene salida" y tal. Y entonces él nos traía ejemplos de otros colegios en otras zonas, que habían estado en la misma situación que nosotros y que por cambio de actitud y por actividades que hacían, habían conseguido tener matrícula. Y entonces nos traían los ejemplos. No me acuerdo yo cuáles eran. "En tal zona, en tal colegio, y tal". "Ya veréis. Vamos a hacer esto y vamos a hacer lo otro".

**E7.2.3.6** D'això vam tenir la sort de tenir al J i al B. El J era una persona superoptimista i el B li va seguir la saga. Llavors ens van convèncer a nosaltres. Jo sóc més pràctic, més quadriculat. Aquest ingredient positiu va ser el revulsiu.

### **Liberalització llibres de text**

Ara estem treballant en la liberalització dels llibres de text. Llibres gratuïts. Es demana un fons a la Generalitat i comprem uns llibres. Si no estan ratllats i es poden utilitzar no es penalitza i es poden fer servir l'any següent. Això vol dir que cada departament s'ho ha de tingut que treballar per escollir un llibre i que sempre quedi aquest llibre. És un element diferenciador més. De moment no hi ha cap centre més del barri que ho faci. Si et dones a conèixer i sobre tens els llibres gratuïts... doncs és un element més canviar la tendència de que és una escola dolenta, de FP.

**E8.2.3.6** Hi havia molta situació de desànim. Molta gent que explicaven aspectes negatius. Era molt fàcil. Hi havia gent que parlava malament del professorat d'aquí i

gent que recomanava que no vinguessin aquí perquè era un centre que anaven a tancar.

Però també hi havia gent que reconeixia els valors de les coses bones que es feien. Recordo per exemple que es va fer una exposició de la nostra història (la història personal de cada família). Varen veure que la història dels nens de la ESO que havien nascut al Magreb tenia molts i molts punts de contacte amb la història dels nanos nascuts a Extremadura o aquí al barri. Uns feien la primera comunió, d'altres feien la circumcisió. Això van ser coses que van anar molt bé i que van anar augmentant. Eren coses positives que retroalimentaven el anar tirar cap endavant. Els professors s'animaven en veure que la integració era possible, malgrat hi havia alguns que no era possible integrar-los.

És una feina que s'ha anat fent. No és que el nostre IES hagi passat de 0 a 10 de cop.

**E9.2.3.6** Hi havia un optimisme. Un professor deia: “no us veig mai ... enfadats, queixant-se de la direcció”. Al contrari, sempre hi havia optimisme, visió de futur i bueno es van fer molts projectes. Un dels més destacats va ser el d'obrir el centre a l'entorn.

### **Aïllar el discurs negatiu**

Jo penso que hi ha tres tipus de professors. Uns que tenen una visió positiva i treballen per uns objectius concrets. Uns altres que “están en terreno de nadie” i van fent. I uns altres que tenen una visió pessimista: “No me muevo, ¿para qué?, si després l'Administració...”.

Jo crec que l'encert va ser aconseguir que el discurs positiu aïllés al discurs negatiu. No que aïllés, però sí que el suavitzés. El discurs negatiu sempre existeix: “ens envien els pitjors, ...”

### **Buscar solucions (candau – cademat)**

Jo sempre portava una serra per serrar els candaus, perquè algunes vegades posaven algun palillo (*escuradents*). Jo arribava sempre mitja hora abans a l'institut, a les set i mitja i si havia de tallar algun candau per poder obrir la porta, doncs el tallava. No sé ... buscava la solució. Això no vol dir que es deixaven passar les coses però s'intentaven parlar-ne. Parlar sobre el nano en concret i buscar la solució més adequada.

**E10.2.3.6** Ens ho hem passat molt bé. Potser es tracta de no treure punta donar-li la volta i riure de qualsevol situació. Penso que vist així per sobre que qualsevol de que estem aquí jo no dic que ho facin, jo tampoc ho faig allò d'aixecar-se al matí i riure's d'un mateix que diuen que és molt sà. Però sí que moltes vegades veus que fots la pota, ho reconeixes obertament i veus que no passa res. Veus que no se't deixa en ridícul, “ostras fins aquí”(la he posada). “Què he fet” i veus que els altres et diuen “Res tia, anem cap a un altra.

Ara, per exemple, amb el full que estava enganxant a taula, a la reunió d'equip docent... Jo m'encarrego del pla de formació de centre i ara ens hem d'apuntar a dos cursets que fan per nosaltres (un de muddle i un altre de powerpoint). Vaig dir que a un s'havien d'apuntar a la llista i vaig enganxar el paper i a l'altre que ho podien fer per internet. I a l'hora de posar-lo a internet els vaig posar l'adreça electrònica i és clar amb una adreça electrònica no pots apuntar-te perquè no hi ha manera d'inscripció. Doncs aquesta tarda li estava dient a un company: “Mira, m'he colat” I ell mateix m'ha dit: Doncs tornem a fer el full i ja està. Apunta'm a mi el primer. Tot amb la màxima normalitat. No és allò de: “Ostres tia, què passa?”.

Això que fa? Que si fots la pota no passa res en reconeixeu-ho. Jo aprendré per un altra vegada, de tot s'aprèn.

### 2.3.7 Sentiment d'equip i autoestima col·lectiva

#### E1.2.3.7. Àlbum fotos

D'una banda hi ha el col·lectiu de professors de la ESO i hem de fer moltes coses perquè som **un** claustre, no som dos. És molt fàcil dir des d'aquí els problemes d'aquí i des d'allà els problemes d'allà.

#### E4.2.3.7. Opinió pare AMPA

A nosaltres, quan van veure els diferents instituts del barri, ens va agradar molt el caliu amb què ens van rebre i la humanitat que vam veure. ... La primera vegada van veure molta sinceritat. La senzillesa amb la que et van atendre. Això és el que ens va convèncer...

Pots trobar bons professionals a tot arreu, però aquí vaig veure que tenien un projecte i que estaven cohesionats. Ho notava en el respecte que es tenien uns als altres. En la manera de tractar-se. Sobretot del B i el J amb la resta. Gent molt senzilla, molt humana.

Jo la impressió que tinc primer és que es nota un grup de professionals que estan molt cohesionats, que saben que han de perfeccionar i que s'entenen. Això es nota, es veu, perquè no van a la seva, es diu que hi ha un grup i que porten una línia i que no és improvisada.

**E5.2.3.7** Cohesión entre nosotros. Buen ambiente. Que esto lo notan cuando vienen a los institutos. Notan que hay un buen ambiente. Porque vamos todos a una, nos enfrentamos todos con el mismo problema. Es decir, nosotros, cuando pasa algo en alguna clase, el profesor, todos lo comentamos, todos decimos qué podemos hacer, porque como la ESO es un edificio pequeño, estamos muy juntitos, porque allí en la sala de profesores tenemos que estar todos juntos; no tenemos departamento, pues todo lo que pasa lo vivimos todo. Y eso hace que conozcamos muy bien todos a los alumnos.

Yo por ejemplo soy tutora. Y este año que tengo muchos problemas porque tengo niños muy difíciles, pues me ayudan mucho los compañeros. Mucho mucho. Además; si toman ellos medidas, pues me parece muy bien. Me comunican eso, me comunican lo otro. Pues vale, podemos hacer aquello. Lo hablamos todo. Yo conozco los problemas de cada clase y ellos conocen los problemas de mis alumnos. Pero, de lo que yo hablo con sus padres, lo que los padres me dicen, cómo podemos hacer esto cómo podemos hacer lo otro... Es que formamos un equipo.

Aquí los profesores no faltamos nunca. Tiene que ser una cosa así muy especial que nos pase o lo que sea. Pero normalmente no. Nos implicamos bastante.

#### Tots els alumnes són de tots

Eso sí que lo tenemos aquí todos muy y muy asumido. Que todos los alumnos son todos nuestros

Y que cualquier cosa en el patio, como el otro día, ¿no? Que se pelearon dos allí en la educación física. Pues los profesores que estábamos allí, unos no estaban de guardia, otros estaban allí. Pues todos a ver qué pasa, cómo podemos solucionar esto... O sea que vamos todos, nadie se esconde. Esto es lo que ha habido normalmente estos años.

**... influència en la socialització del professorat nou**

Y yo no sé si es la gente cuando viene sienten cómo más o menos se actúa y siguen la misma marcha, porque este año han venido muchos profesores nuevos, y jóvenes y yo los veo muy bien, ¿eh? Veo que reaccionan igual, con la misma implicación...

**E6.2.3.7** ...el cap d'estudis jo sé que es passa moltes hores al *FG* (l'edifici de la ESO). Vull dir que d'alguna manera, tota aquesta voluntat de que tot és un únic centre, jo crec que la tenen molt clara.

**E7.2.3.7 Rols complementaris**

Jo vull estar a molts llocs i des de que sóc director no puc. Jo no sóc tan de vendre el producte. Jo era el complement perfecte del B. A ell li agrada molt xerrar i jo al darrere fent lo altre. El sistema de qualitat va anar així.

**E8.2.3.7** Aquí hi havia molts subgrups: la ESO,.. Bueno primer hi havia el personal dels cicles formatius: els mecànics i els elèctrics. Eren ben diferents. Uns estaven a dalt i els altres a baix i costava bastant d'entendre's. Després vam tenir un temps l'aprenentatge d'oficis que era una altra novetat. Després es va afegir la ESO i el Batxillerat que estaven com a compartiments estancs. De mica en mica es van anar aconseguint unir-los amb coses ben tontes com per exemple anar a fer el claustre allà (a l'edifici de la ESO). Tots parlaven, s'evitava dir els d'aquí i els d'allà. I això va ser molt bo.

**E9.2.3.7 Decisions consensuades. No exclusions.**

Puc parlar més de la feina que es feia a la ESO. Intentàvem que tot funcionés a una. Per exemple cada grup té el seu tutor. Però moltes vegades les decisions no les prenia únicament el tutor, sinó que ho feia el departament del seu àmbit o jo no les prenia sol. Es tenia present la manera de pensar de cada tutor i s'intentava arribar a consens. Jo no era partidari del tema d'expulsions i aquestes coses, no? S'intentava fer un centre inclusiu, on el noi es trobi reconegut.

**El teu problema és també meu**

... hi havia una confiança positiva en el professorat... Ara no sé si me'n vaig del tema, però per exemple en el tema de delegar funcions. Això d'estar al centre des de les 8 del matí fins a les 10 del vespre suposa que has d'assumir algunes funcions que no són les que et toquen en principi. Però penso que el fet d'assumir funcions que no et toquen fa que persones que els has de demanar funcions que no els toca, acabin fent-les. Si en un moment et toca fer de conserge ("escolta B, demà no podré venir"), el conserge estarà disposat a assumir en un altre moment alguna funció que li demanes que no estiguin dins de les seves tasques. Aquests petits detalls són els que trameten la idea de que es treballa en equip. Cadascú té les seves funcions, però el teu problema és també meu.

**Verbalització de "nostre"**

Hi ha una frase per exemple que quan un professor entra al despatx de direcció i diu: "Es que el vostre institut..." Aquest "vostre" és absolutament definitori. I allà no es donava, la gent parlava del nostre institut.

**E10.2.3.7 Lligams entre el professorat**

la setmana passada van tenir aquí dues exprofessores de fa dos anys dinant amb nosaltres. Avui havíem quedat amb dues més. Aquest matí ha vingut una que estava l'any passat també. O sigui que sempre s'han creat lligams entre el professorat, de



tipus afectiu, en el sentit d'anar fent grups, no grups d'aquells de sortir de juerga; però sí d'aquells que en un moment determinat ens veiem i que amb determinades persones sempre que hem pogut encomanar la il·lusió aquella que tenim de que "venga que el L és diferent", hem de treballar i tots fent una pinya tirem endavant.

### 2.3.8 Percepció de control i eficàcia

**E2.2.3.8** La iniciativa ha estat nostra però no hem tingut cap entrebanc des de les institucions externes. Jo estic molt content amb la relació que hem tingut amb l'Administració.

**E5.2.3.8** ..tinc present que hem recuperat a nois. I això per nosaltres, ens dóna moral.

*Exemple de cooperació entre professors per controlar a un alumne amb problemes conductuals*

le dije a una profesora: "Tsst. Tú te callas". La profesora lo castigó: "Si no copias esto, no te vas a ir hasta que no venga tu madre". Y se puso a llorar. Porque eso sí, llora mucho. Se puso a llorar, entonces lo ví, porque era la hora del patio. Digo: "Te ha dado una oportunidad la profesora, que es que hagas esto. Y yo además te digo que tendrías que disculparte con ella. Si haces eso, pues no habrá problema. Quiero decir que irás allí, tendrás un aviso, una comparecencia, pero no tendrás que ir a tu madre todo el día. Eso quiere decir que te quedarás en tu casa. Así que tú sabrás lo que haces." "Lo podría copiar en mi casa". "Que no. Que te ha dicho la profesora que es aquí. Así que piénsatelo". Estaba llorando, con mocosidades... Yo le dije: "Yo te dejo y tú te lo piensas". Y por lo menos esa vez cogió y le pidió disculpas a la profesora.

Abans de prendre una mesura disciplinària, s'esgoten totes les possibilitats; és a dir, el tracte amb l'alumne, el diàleg, quan te passa a tutoria el cap d'estudis, o si un cas el director també s'implica molt amb el tema

*(Influència del tractament personalitzat)*

... aquí es fa un tractament molt específic amb aquest alumnat personalitzat. I de dir 15 alumnes de fracàs escolar, doncs procurem, per mitjà de la tutoria i després de analitzar amb el cap d'estudis, doncs de buscar una sortida. Una sortida que es pot dir pla de garantia social...

**E8.2.3.8** Sí, encara que jo ja tenia experiència de cursos de formació de formadors, de cursos a directors amb el departament d'Ensenyament... Aquí els he tramès el que jo considero fonamental; un bon clima entre el grup de professors i després la participació de les entitats del barri en les activitats del centre.

### **E10.2.3.8 Saber aprendre dels alumnes i dels companys**

...alguns pensen que la paraula del professor ha de ser omnipotent. Estem més preparats que els nostres alumnes però hem d'acompanyar-los, hem d'ajudar-los i jo penso que hem d'aprendre moltes coses d'ells. Hem d'aprendre dels alumnes i hem d'aprendre dels companys.

I això passa a qualsevol feina. Perquè jo he treballat d'altres coses. Si a qualsevol feina penses que si dius que no saps fer alguna cosa posaran en dubte la teva capacitat. No. El demostrar la feblesa... No. Perquè en un moment donat no saps sortir-te'n de la situació. Si el company sí sap la teva circumstància, t'ajudarà. Si no la

sap tu cada vegada estaràs pitjor. Hi ha professor que no ho fa. Aquí no es tot una bassa d'oli. Cadascú és fill del seu pare i la seva mare. Hi ha professor que se li ha dit: "Tens problemes amb aquesta classe, mira de fer això" I no volen fer-te cas. I així s'ho estan passant. I tot així tornen. Curiós! Perquè no es tracta de fer el que tu dius, sinó dius; "prova això, per veure si et va millor."

## 2.4 Decisions vinculades a valors i integrades en projectes

---

### 2.4.1. Decisions personals

#### E3.2.4.1 Decisió de presentar-se al càrrec de director

Hem fet molta feina i deixar-ho tot perquè vingui un de fora ara costa molt. És una *responsabilitat de donar continuïtat a la feina que s'ha fet*. Això és el que m'ha motivat, a part de les pressions internes dels companys: "Això no pot ser... ha d'haver-hi algú que conegui la casa"

**E8.2.4.1** Home jo vaig haver de renunciar a ser professor associat a la universitat. Veia que no podia seguir amb tot. Donava sociologia de l'educació.

També una cosa que vaig haver de renunciar i em va saber malament és el tema de les classes. A més a més que durant la classe et surt alguna cosa i l'has de deixar i són coses que et sap greu. Perquè a mi m'agrada fer classes.

#### E9.2.4.1 Coses a les que va haver de renunciar

... el fet de no poder dur al meu fill a l'escola. Endarrerir la tesi o passar menys temps a casa, passejar tranquil·lament una tarda... Sort que a casa he trobat comprensió i ajut.

#### E10.2.4.1 Deixar hores d'assaig de grups de música

Vaig haver de renunciar a les activitats que feia amb els nanos fora de la classe. Estava acostumada a treballar amb ells diversos instruments, flauta, teclat... Al començament havíem fet un grupet que cantàvem. I el meu problema psicològic ara és aquest. Voldria dedicar-hi més temps però no puc. Però estem tirant cap endavant, no sé com però estem tirant. Em demanen: quan comencem a cantar altra vegada?" Agafes els patis, però hi ha patis que per reunions o per formació estic fora. I els nanos queden allà amb els papers. Perquè a l'aula no podem estar sols. Els de teclat o guitarra el mateix. Cal dedicar-hi hores perquè no són nois que estudiïn música fora. Ara un de tercer ha començat a estudiar violí. Veus que tenen ganes i, encara que no tenen l'instrument a casa, intentes ajudar-los. I a això és el que he hagut de renunciar. I no vull acabar de renunciar per ells. Intento quedar-me a dinar de vegades o venir tardes que no em toca venir.

## 2.4.2 Decisions organitzatives

---

**E1.2.4.2** Varem dur a terme un projecte que em sembla que va anar molt bé: El barri educa, que va servir per establir una vinculació amb les entitats del barri. Es va començar a nivell d'ESO, per tal que els alumnes d'ESO coneguin les entitats del barri. En aquest barri d'associacions i entitats, n'hi ha més de cinquanta: Entre la Casa

galega, els joves escoltes, els del correfoc, les entitats esportives, n'hi ha moltes, n'hi ha moltes. Aleshores, eeee que els nois i noies de l'escola coneguin què fan aquestes entitats és bo. I, d'altra banda, aquestes entitats s'obren a futurs clients. Hem fet una fira d'entitats... i això és molt bo per canviar la percepció. Ara aquest projecte del Barri Educa l'enfoquem també des de l'àmbit de les empreses, fem jornades sobre el món del treball.

**E2.2.4.2** Es van fer uns tríptics. I unes revistes amb un nou format.

El següent pas va ser el pla estratègic, que va ser del 2001, penso. Es va votar al claustre i va haver-hi gent que va votar no perquè pensaven que el pla estratègic era privatització, però... varem aconseguir que aquesta gent que va votar que no, s'impliqués i formés part dels grups de treball i fessin un bon treball; és a dir, es va distingir les dues coses: el que pensava la gent ideològicament i .. el que realment feien.

És un pla estratègic que ens va ajudar molt, perquè hi ha quatre àmbits molt clars que marquen la línia del que varem fer després i del que estem fent.

#### **E3.2.4.2 Màrketig**

Bé vam fer una campanya important a tots els mitjans, el B sobretot. Participar en comissions a l'Ajuntament, en actes que no teníem tendència abans... no sé... guanyar premis, jornades científiques... això ha anat canviant la percepció... de les mateixes escoles: "Escolta, aquesta escola de FP ja no és el que era". Això es va transmetent

#### **Barri Educa**

...se'ns va ocórrer el tema de El barri educa per donar-nos a conèixer a totes les entitats que hi ha al barri. I ens ha donat resultat perquè hem aconseguit invertir la tendència.

#### **E9.2.4.2 Claustre en el que es decideix lluitar**

"Luchamos de pie o morimos de rodillas". I dels 48 professors que érem en aquell moment, tots menys un varem votar que "vinga, hem de fer algo". Es van fer comissions per veure que es podia fer per reactivar el centre.

#### **Barri Educa**

Jo penso que va influir la meva formació, però també el fet de que hi va participar tothom. Mira el dia que es va fer , va ser un procés llarg, però aquell dia potser hi havia 800 persones. En un centre on no volia anar ningú. I va venir tot el professorat ...s'ho va sentir seu.

#### **E10.2.4.2 El barri educa**

Crec que és un bon projecte que s'hauria de fer a nivell de tota la ciutat. Encara que no és el mateix d'allò de les ciutats educadores perquè aquestes estan enfocades de dalt a baix i penso que ha d'anar de baix cap a dalt. Costa molt perquè nosaltres treballem amb associacions i treballem amb voluntaris. I clar depèn de que puguis coincidir amb les hores amb el voluntari, de que el nois puguin parlar amb el voluntari a unes hores determinades. Això és el que més ens costa perquè no són uns tallers que ells preparen. El tracte és molt bó i es tracta d'aprofitar la ciutat i els recursos. A nosaltres ens va bé perquè ens coneixen i per altra banda els aprofitem com a recurs. Si jo per exemple els estic explicant la cobla als nanos, va molt bé que vinguin els de la colla jove perquè els expliquen que és un castell, com són els tocs de gralla i com són els elements de la cobla els que l'acompanyen Tots aquest elements de la cultura és més

clara quan ve algú de fora. Les associacions també poden aprofitar perquè fan promoció i els nanos els coneixen. Normalment els nanos únicament coneixen allò més reduït :el seu equip de futbol, un altre que va a fer natació al XXXX (poliesportiu) ... sinó, no els coneixen. Quan tu veus que tenen ganes de fer coses els pots dir: "perquè no vas aquí?"

Mires de que els nanos estiguin al carrer el mínim possible i intentes buscar-los alternatives amb aquestes associacions. Jo penso que és un bon projecte. Costa, però és molt bon projecte.

### 3. ADAPTACIÓ POSITIVA

#### 3.1. Desenvolupament personal

**E5.3.1** A mi m'ha ajudat molt amb el pla d'acció tutorial, i després també el ser uns anys també coordinador. I això em va motivar moltíssim el tema de la coordinació de la ESO, perquè em va permetre aprofundir amb el tema, amb la problemàtica de la ESO. I que aquesta problemàtica també va conjunta amb el tema disciplinari. La qual cosa, doncs això també ha suposat de que has tingut una experiència de conducta inusual o conducta anormal per part d'alguns alumnes aquí a l'institut. I això també ha hagut d'implicar. Però tot això està relacionat amb el fet de la tutoria. Perquè has hagut de fer no solament de grup, sinó també tutoria individual i tutoria de pares. I si no, també amb la psicòloga de l'EAP, i això s'ha de relacionar molt amb el tema de la tutoria. I amb ella suposo que també. Vull dir, la tutoria ens ha marcat moltíssim.

#### **E5.3.1 Visió ampliada de la professió**

L.-" antes quizá trabajaba más de cara a mis alumnos, a mi colegio, pero no trabajaba también de cara a los, con los de fuera. Y aquí también he trabajado más pues eso, con otros centros. He hecho alguna vez pues un trabajo que los chicos lo han presentado en la Jornada Científica de L'XXXXXXX. Hemos trabajado también más de cara, con organismos de fuera. Que yo también al llegar aquí, pues trabajaba más con mis alumnos, mi clase, con mi colegio. Pero de ahí no salía."

#### **E5.3.1 Satisfacció personal/professional**

*Pues* jo haig tingut la sort de que em jubilaré estant en aquest institut i això per a mi m'esperona moltíssim, perquè *bueno*. Has estat aquí deu o dotze anys de permanència o d'estabilitat que això ha fet, vull dir... (obre els braços per reflectir goig, plenitud)

#### **E5.3.1 Sentit de responsabilitat**

I a mi m'ha influït molt en el caràcter. És a dir, des de queestic aquí a la ESO, he canviat el caràcter en el sentit de que poques vegades a la classe tinc aquest sentit de l'humor, perquè entenc, no perquè no s'hagi de riure; entenc... Després, el tema disciplinari, se me'n va de les mans.

Que primer hi ha allò de la responsabilitat, d'enfrontar-te al problema, de tractar de solucionar-lo, que no de treure'n profit d'aquest problema per una rialla o demés. És a dir, jo ho dic en aquest sentit. Que m'ha pogut més el sentit de la responsabilitat, que

no el sentit de disfrutar, diguem-ne de la temàtica que se presenta. I això m'ha repercutit a mi.

I això passa a la classe. Per exemple, amb una rialla d'un alumne, algun acudit d'algun alumne, doncs jo, interiorment riuria, però no puc manifestar-ho perquè he de guardar...

*Después* baixo a la sala de professors i no paro de riure. I m'esbravo, ¿no?

**E8.3.1** Jo no ho havia fet mai això de la direcció i no ho volia fer. A l'empresa privada havia estat cap de departament i ja en vaig quedar tip. Després aquí, era cap d'estudis i després de la festa del 50 aniversari l'equip directiu no volia seguir i el M i un grupet em van pressionar una miqueta i vaig dir "pues vale" i va ser una experiència molt positiva, n'estic molt content. N'estic molt content d'aquests 8 anys. Malgrat m'ha donat molta feina. He estat aquí des de les 8 del matí a les 10 de la nit pràcticament. Estic convençut que durant aquests 8 anys he pogut comptar amb la majoria de la gent que he tingut. Tant personal docent com PAS. Jo sabia que si els ho deia, ho feien. Perquè ho veien. ... I això sí que m'ha aportat un enriquiment personal.

#### **E8.3.1 Nous interessos professionals**

A mi m'agradaria molt, aprofundir en aquest tema de la participació de les entitats, perquè estic segur que si els centres s'obren els centres avançaran més. Aquest tema he estat treballant això amb el tema de la llicència, però m'agradaria no deixar-ho. Els centres no poden estar tancats. Han d'aprofitar tots els recursos educatius de l'entorn. I n'hi ha molts, molts, molts i no els fem servir.

#### **E8.3.1 Reafirmació en la vocació per la docència**

De fet a mi sempre m'ha agradat la docència. Vaig deixar l'empresa per dedicar-me a la docència. Amb la meua experiència amb adults els resultats són immediats.. Veus que un alumne no llegeix, després comença, després disfruta llegint, després escriu... Amb els nanos no tant. El currículum és més encorsetat. El currículum és una llosa. Costa més de veure-ho. Però bueno, jo dono classes de formació i orientació laboral: dret laboral, nòmines,.. Pensa que cada any em ve gent d'altres anys a fer-me consultes per exemple de la renta i és un moment per veure el creixement de la gent. D'alguna manera has crescut amb ells i això és molt bo.

**E9.3.1** De vegades havies de prendre decisions ràpides i això sempre et fa créixer.

Estant en un equip directiu també aprens força a treballar en equip. No només amb l'equip directiu sinó també amb la resta de professors has de fer servir estratègies de negociació. Lo important no és el que dius sinó com ho dius. Segons com diguis les coses les persones es poden sentir més properes a la teua proposta o no. Per exemple, no demanaves les coses de forma directa ("has de fer això") sinó "escolta, què et sembla si tal o qual..." " Amb això gastes més temps potser però està en funció de la teua manera de ser.

M'ha confirmat que les relacions humanes són imprescindibles per qualsevol procés de canvi. Que aquestes relacions siguin estretes i que estiguin centrades en la confiança, el carinyo o l'estimació... és molt important perquè les coses tirin cap endavant.

Home, donar classes m'agrada i he vist més clarament que aquest discurs "Com han canviat les coses" és un discurs que ja a Egipte ja hi era. Van trobar unes tablilles que deien fa segles "si que ha cambiado la juventud". És un discurs trasnochat.

M'agradaria compaginar la docència i la recerca, però ja veurem com van les coses.

**E10.3.1** Capacitat d'aprendre, treballar en equip.

### 3.2 Desenvolupament organitzatiu

**E1.3.2** Hem passat moments difícils. Per exemple un any ens varem quedar amb un grup de 1r d'ESO amb 6 alumnes. Aquest any a 1r d'ESO són 60. Això passa també a cicles. Sí que hi ha especialitats com la de mecànica que té poca gent, però hi ha l'electricitat que s'ha de desdoblar i s'ha de fer a més a més al matí. Això també anima a la gent. També tenim un batxillerat petit però amb molta demanda, amb gent que ve de fora.

**E2.3.2** Jo crec que això de la qualitat ens anirà molt bé. Varem tenir l'auditoria la setmana passada. I he rebut la carta de l'auditora dient que ens ha anat molt bé. La nostra idea és l'any vinent fer l'avaluació externa i ja tindrem la ISO i seriem el primer centre de la ciutat.

#### **E7.3.2 Efectes beneficiosos d'obrir-se a l'entorn**

Aprofitar-se d'altres entitats. Ara hi ha entitats que venen a fer xerrades al centre. No sé, cal tocar el tema de la sexualitat, la SIDA, doncs hi ha el CAP on una infermera o una doctora poden venir a xerrar de sexualitat. Aquest any hem proposat que cada departament faci com a mínim dues activitats amb entitats del barri.

#### **E7.3.2 Qualitat-gestió coneixement**

Jo era un reaci al tema de la qualitat. Jo sóc de FP. En una fàbrica si hi ha cargols malmesos, els guardes allà a la caixa i després els recicla o el que sigui. Però nosaltres si treballem amb nanos, no els pots posar allà a la caixa i reciclar-los. No acabava de veure això. Vaig començar a veure virtuts quan ho vaig veure com un sistema d'endregar coses. Produïm una quantitat de coses, de paperassa increïble: mils i mils i mils de papers. I no treiem fruits d'això. Per exemple: un tutor arriba nou enguany, fa una sortida al Canal Olímpic i li va perfecte pels alumnes i tal. Bueno i l'any vinent tornem a discutir si la sortida al Canal Olímpic era bona o no. Bueno, si ja està a un paper escrit que va anar bé. Tornem-la a fer. Si va anar malament, ho reflectim també al paper i no es torna a fer.

No sé moltes coses que fem. Fem un pla d'acollida collonut. Ostras, doncs no estava escrit. Ara sí. Si ve un de nou, aprèn el que es fa i pot afegir-hi millores.

El sistema de qualitat el vaig veure bé per això. Jo he estat secretari durant molts anys i he tingut 9 auxiliars administratius. He malgastat 9 vegades la informació que he tingut que donar-lis a ells. Si això no està plasmat enlloc, jo em moro i... (aquesta informació no es pot recuperar)

Ara el sistema de qualitat permet que amb un diagrama de flux, per molt curtet que sigui, veus que has de fer això, això i això. L'experiència l'he feta amb l'auxiliar nou que ha arribat enguany. No he hagut d'explicar-li res. Has de fer un títol? Mira ves allà a "Títols". Què has de fer? Perfecte. No has d'explicar-li res. Està tot explicat allà. Es poden fer millores, realment.

**E8.3.2** Home, la decisió que varem prendre d'anar cap a la qualitat, ha suposat tot un procés d'organització. La gent es queixa de que hi ha molts papers, però ha servit per ordenar. Una professora que estava aquí i ara està en un altre centre em deia ahir que ara ho troba a faltar. "Jo vaig aprendre a com programar a com fer el seguiment, que no ho havia fet mai". Té una sèrie de dificultats aquest procés però és efectiu.

L'any passat vaig mirar les enquestes, per exemple i vaig veure que molta gent, a nivell de batxillerat, demanaven el centre perquè hi havia bon nivell. Pensa que a

batxillerat els grups són petits. Són uns vint i pico. El professorat pot fer un seguiment dels alumnes molt personalitzat. Sap si a aquell alumne li està passant alguna cosa. I això la gent ho veu i, malgrat ens costa omplir el batxillerat amb la gent d'ESO nostra, ho fem amb gent que ve de fora i ve per això perquè sap que hi ha un bon seguiment i un bon nivell.

### **E10.3.2 Sistema de qualitat = ordre**

Abans feies molts papers, però ara està com més ordenat. Amb això sí que hem guanyat moltíssim. Tenim una intranet que qualsevol document que necessites des de casa pots consultar-lo. Tenim tots els documents estratègics del centre penjats a la xarxa. És un ordre que ens ha arribat a partir de la qualitat.

---

## **3.3 Desenvolupament social**

---

### **E1. 3.3 Canvi percepció de les famílies. Augment de la demanda.**

Ja notem que la cosa va canviant. Hi ha gent que ja ve ara a preinscriure's pel batxillerat i s'enfaden que veuen el paperet de que encara no ha començat. Et diuen: "Escolta, jo vull que em guardi una plaça". Bé, és una percepció diferent. I que se'ls pregunta, "perquè venen" i et diuen "home perquè em sentit parlar de que funciona bé". És un centre petit, però no ens enganyem, la percepció és diferent. La manera de estar amb la gent és diferent. El mateix cicle de prevenció de riscos professionals, que és el primer any que es fa, funciona amb molta gent. A tots els llocs han començat amb 10/12 i ara són 7/8. Aquí es van apuntar 30 i continuen 26, vol dir que... 26 que venen a la tarda, que treballen al matí...

### **E3.3.3 Millora de la gestió de comptes de bancs i de les compres**

hem tret varies coses bones , per exemple, hem unificat totes les comptes de tot l'XXXXXXX en una caixa que això que soluciona que tinguis més interessos, que no et cobrin, per exemple, el tema de talons i tot això. Una sèrie d'avantatges afegides a part de les donacions i coses d'aquestes.

Al sorgir el tema de secretari dels administradors, el que hem fet és que les compres anem una mica tots a una. Per exemple, en el paper, hem baixat tant el preu del paper que no es lo mateix que comprar-lo per a una escola que comprar-lo per a dotze.

### **E3.3.3 Orientació a d'altres centres**

Hi ha moltes empreses que ens truquen a nosaltres, després d'haver trucat a la direcció general i altres llocs, per tal de tenir informació sobre com fer-les. No està clara la legislació encara i nosaltres els orientem a partir de la nostra experiència.

**E5.3.3** Y también, los chicos árabes, las familias árabes, tienen un muy buen concepto del Instituto.

En el tema aquest de cultura àrab, els hem fet una donació. I llavors els deixa el camp per jugar la seva lliga de futbol, i això és una manera de controlar el tema. Si hi ha unes persones responsables vol dir que no n'entren d'altres...

### **E5.3.3 Confiança dels alumnes**

Y después también a los chicos, aquí también se encuentran como muy acogidos, ¿no? Chicos que han tenido muchos problemas. Por ejemplo recuerdo que sus padres se habían ido ya de vacaciones. Ya eran las vacaciones de verano, pero aún nosotros estábamos aquí en el centro, porque no... Era el 24, el 25, y así. Los padres se habían

ido de vacaciones y no le habían dejado ni comida en casa. Entonces pues sé que el chico vino aquí, pues claro, para pedir ayuda. Y bueno, pues nosotros le ayudamos en lo que pudimos; pues a esto, a aquello, ¿no? No tiene familia, pues a ver si localizamos a un tío, o lo que sea. Y como esto, pues muchos casos, ¿eh? De chicos pues que en su casa tienen muchos problemas. Y está una de cuarto, que el año pasado acudió también a J (cap d'estudis), porque no sabía qué hacer con los padres. Éstos estaban juntos, pero se peleaban constantemente, ... Que tienen suficiente confianza para que problemas que surjan fuera de aquí del centro, acudan también a ti, incluso al cap d'estudis, al que sea, para pedir ayuda.

R.- I la prova la tens en que hi ha alumnes que tens, que se senten millor aquí a l'institut que no pas a casa seva.

L.- Sí. Esto lo decimos nosotros mucho. Dice: "uy. Éste faltaba mucho en Primaria. Era absentista en Primaria". "Pues aquí no falta". Es que decimos: "Como se encuentra tan a gusto aquí...". Porque a veces son muy problemáticos y decimos: "Porque como se encuentran tan a gusto aquí...". Porque aquí el absentismo es una cosa muy puntual.

**E6.3.3** el compromís, o el treball que aquest centre ha desenvolupat a nivell de barri o a nivell de, fins i tot a nivell de ciutat sí que, nosaltres sí que l'hem detectat de manera positiva. A banda de la participació d'aquest centre, concretament amb un centre d'allà del barri, que és el *P M*, amb aquella actuació *del barri educa*, va ser un element en aquell moment important, de cara a que el centre es va implicar en la xarxa social i cultural del barri, no?

També ha estat una mica bastant actiu amb per exemple temes del que nosaltres portem des d'aquí el centre de recursos, com és el pla de formació de la zona o ... D'aquest tipus el centre sí que sempre ha mostrat una participació pràcticament anual, *pues* de diferents activitats. ... Vull dir tant en la participació de l'equip directiu en formació adreçada per exemple als directors o als equips directius en general, com és la proposta d'activitats de formació a realitzar pel professorat del centre. Vull dir que nosaltres també ho vam veure com uns indicadors d'una organització que d'alguna manera està viva, no?

tot el procés de transformació d'aquest centre jo penso que... Jo el consideraria com un èxit, no? Perquè és un centre que està a la xarxa amb la resta de IES de la ciutat ja fa anys, no? Però pràcticament, diríem, com un centre més. Aleshores. Nosaltres també sabem i ens ho han explicat, perquè la seva disposició, la disposició de l'equip directiu ha explicat, totes les iniciatives que es fan als centres és inmillorable, perquè quan els hi demanem alguna cosa de seguida estan allà. Ens han explicat, no a nosaltres, sinó a la resta de centres de... Els centres de l'IES de la ciutat els han explicat coses que porten amb el tema de qualitat. És un tema que interessa molt.

no només és un centre que treballa pel punt de vista "per millorar", sinó que aquesta actitud que nosaltres detectem de que això ho compartim socialment, jo penso que per nosaltres és important, no?

... el centre treballa per millorar, i això és important, però alhora en una línia de cooperar, no? I de col·laborar amb una xarxa...

Jo si li hauria de posar un qualificatiu, li posaria com un centre amb una vocació de ser obert a l'entorn, de, i quan dic 'obert a l'entorn', em referiria al que és el barri de S E, però també sabem que és un centre preocupat per treballar amb empreses amb les seves pròpies característiques, com a centre de formació professional.

*(Parlant dels temes que el centre proposava per a la formació)*



Va haver un tema que es va treballar bastant, que va ser tot el tema d'acollida al centre. Després un tema important que es va treballar va ser tota la idea de xarxa, no? És a dir, d'elements de xarxa social, educativa i d'atenció per fer front a determinades situacions d'absentisme escolar, d'objecció acadèmica. És a dir de quina manera per, és la idea que el centre per fer front a aquestes situacions, cal treballar-ho de manera conjunta, cal establir actuacions i compromisos entre totes les serveis socials, ajuntaments, inspecció, guàrdia urbana, etc.

(L'equip directiu del centre) Jo crec que van tenir un paper de lideratge. s'havia de liderar des de les direccions dels centres aquests processos d'afrontament d'aquests temes perquè era la manera de que... Perquè si no, sempre hi havia la idea de que un de fora ens vindrà i ens sol·lucionarà el tema.

### **E6.3.3 El barri educa**

La iniciativa del *barri educa* és potser l'element ... , més significatiu... en la idea d'implicació de l'entorn en l'escola, i això el J (cap d'estudis) i el B (director), ja per trajectòria i per formació tenen un compromís. El J és una persona molt ficada en aquest tema. Vull dir, ell ha col·laborat i col·labora en aquest tema dels equips d'assessors de LIC. Hi ha molts equips d'assessors de LIC aquí. ... és una persona que té coneixement i relació amb persones i entitats del barri.

### **E7.3.3 Demanda d'intercanvi d'informació des d'altres centres. Interès en fer-ho**

Ara hem tingut relacions amb un centre del País Basc que hem conegut a les jornades de Elx. També amb un de Lleida que es vol treure de sobre l'estigma de centre de formació professional.

L'administració ens hauria d'obligar a fer això, de posar en comú amb d'altres centres les experiències que funcionen. Cal crear fòrums d'intercanvi d'experiències. No únicament trobades on rebem informació unidireccional sobre novetats legislatives, sinó que puguem intercanviar experiències entre nosaltres. S'hauria de fer a nivell de barri.

**E8.3.3 Participació amb les entitats.** Tot i que els joves tenen problemes per integrar-se en les entitats. Aquestes tenen el problema de renovació. A totes hi ha la mateixa gent que hi havia fa 10 anys. Als joves els costa comprometre's: encara que sigui tocar els timbals amb els Diables, però si és els dissabtes al matí ja hi ha famílies que et diuen que marxen fora...costa.

S'integren millor a les de tipus voluntari, esplai (drac d'or, escamot diabòlic, castellers), la gralla que s'han coordinat amb les de música.. i les esportives (AESE, conveni amb la piscina)

### **E9.3.3 Barri Educa**

...Van participar 40 i pico associacions, entitats. Es va fer una mostra dels productes de les entitats. Però els dies previs de preparació, el professorat es va implicar moltíssim. I pares d'una altra escola també van venir a ajudar els dies abans perquè els seus fills vindrien a l'any següent a l'institut.

Va ser com escenificar el matrimoni de l'institut amb el barri.

### **E10.3.3 Voluntat d'obertura, però dificultat de la ubicació geogràfica del centre**

El factor geogràfic pesa moltíssim. Ens vam oferir a l'ajuntament per venir aquí a fer cursets perquè ens parlava de la complicació que tenia d'horaris. Li vàiem dir: "perquè no aneu allà? Tenim buit des del moment en què es tanca l'escola a un quart de sis i no ve ningú aquí. Li deixem a una associació d'aquí al costat perquè vinguin els nanos a jugar a futbol, però si no, són unes instal·lacions que estan perdudes. Doncs vosaltres poseu un conserge... i aprofiteu. Doncs no ho van fer perquè "es que esteu en aquella punta del barri". Ojala si fos per nosaltres seria més dinamitzador. Quan tot això canviï,

les vies de l'AVE estiguin soterrades, si tot això és un gran passeig, jardins, edificis i tot... vale ja no serà de que la gent d'allà vingui cap aquí, sinó que aquí tindran un local a prop . Si arriba aquest moment genial; si no... No serà el mateix creuar un jardí, que creuar un pas soterrat.

**ANNEX II.**  
**ANÀLISI DOCUMENTAL**

**a) Documents analitzats**

Aquesta és la relació de documents de la qual s'ha extret informació complementària a l'obtinguda a les entrevistes.

<b>Codi</b>	<b>Títol del document</b>	<b>Breu resum del contingut</b>
D1	Acta extraordinària del consell escolar	Document que reflecteix la filosofia inicial del canvi amb la nova direcció.
D2	IES XXXX 50è Aniversari	Aporta elements de l'evolució històrica del centre.
D3	PEC de l'IES XXXX	Primer PEC elaborat amb una metodologia molt participativa que marca les línies globals a seguir.
D4	El barri educa	Projecte estrella del centre que reflecteix la seva vocació d'apertura a l'entorn del centre.
D5	Pla estratègic per al període 2001-2005	Document que concreta els eixos a treballar per aconseguir l'èxit educatiu de tots els alumnes.
D6	Programació general d'institut 2005-2006	Document on estan reflectits els sistemes d'organització, gestió i coordinació dels diferents estaments del centre.
D7	Manual de gestió de la qualitat	Explicita la gestió dels diferents processos a avaluar en el sistema de qualitat.
D8	Registre de satisfacció del professorat	Document que sintetitza les aportacions dels professors a una enquesta de satisfacció que es va aplicant des del curs 2003-04.
D9	Estudi de les absències del professorat	Elaboració feta pel Secretari del centre on es reflecteix l'evolució de les absències dels cursos 2002-03, 2003-04 i 2004-05.