I Jornadas sobre Relación pedagógica en la Universidad

Saberes, estudiantes, evaluación e investigación
Barcelona, 14 y 15 de julio de 2011

Devenir docent: els 'e[a]fectes' relacionals en el procés d'aprenentatge

JUDIT VIDIELLA PAGES

Resum: El present relat tracta de recuperar els aspectes clau al voltant de la relació pedagògica entre el professorat i els docents novells en el Màster en formació inicial del professorat de secundària, en l'especialitat de dibuix. A través d'una narrativa dialogada des de l'experiència situada, s'intentarà reconstruir el procés d'acompanyament i formació, centrat principalment en la importància del procés reflexiu en la formació de la identitat docent; la incorporació de les dimensions subjectives i afectives en el procés d'aprenentatge; el posicionament crític al voltant de la pròpia experiència en l'educació artística; la capacitat de presa de decisions pròpies; l'adquisició d'estratègies de recerca i d'innovació; la importància del saber compartit en una comunitat d'aprenentatge, etc.

Paraules clau: formació del professorat, identitat docent, relació pedagògica, aprenentatge reflexiu

Context: ***del CAP al Màtser, i tiro perquè em toca...***

Aquest relat s'enmarca en el recent context de Formació Inicial del Professorat en Educació Artística implementat a Espanya des del curs 2009-2010, sota un títol llarguíssim: *Màster en Formació del Professorat de Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes*, en l'especialitat de Dibuix. Fins l'any 2009, la Formació Inicial a l'Estat espanyol es realitzava a través d'un curs denominat CAP, que a Catalunya s'ofertava per l'ICE de la Universitat de Barcelona. Durant aquest període hi van haber moltes crítiques sobre la insuficiència d'un curs més aviat escàs en hores i dedicació, que capacitava als llicenciats en Belles Arts i Arquitectura per a exercir com a docents. Cal dir però, que durant més de 10 anys van conviure a Barcelona dos models diferents CAP de dibuix. El que s'impartia a la Facultat d'Arquitectura, basat en classes magistrals i una visió tecnocràtica sobre la capacitació, que girava al voltant del domini del dibuix tècnic. I un segon més experimental, amb un nombre reduït d'admesos que s'impartia a la Facultat de Belles Arts, i que comptava amb un equip de formadors/es experts en l'itinerari d'Educació Artística, que compartien el marc de les Pedagogies Crítiques i els Estudis de la Cultura Visual, fomentant una participació activa per part de l'alumnat[1].

Actualment, arrel dels canvis en el Marc Europeu Bolonia, sumats a una llarga demanda d'ampliació de la pobre i poc reputada formació inicial del professorat de secundària, ha derivat finalment en un Màster Oficial. I sembla ser que això potser encara no s'acabarà aquí, ja que tot just fa uns dies (el 22 de juny del 2011) m'assabentava pels mitjans de comunicació que Rubalcaba llançava la proposta d'un MIR educatiu. Significa això que el màster encara es queda molt curt com a experiència de formació inicial? Certament, si ho comparem amb d'altres països sí. Un any és molt poc, i molts dels docents que hi participem ho sabem i ho patim.

[1] Per saber més sobre aquesta experiència veure Hernández (coord.) (2011) *Aprender a ser docente de secundaria*. Barcelona: Octaedro.

La meva trajectòria en relació a la formació inicial comença ara fa 12 anys, primer com alumna del CAP experimental de Belles Arts, i pocs anys després com a coordinadora i docent d'aquell mateix curs. Actualment sóc co-coordinadora i docent del Màster de Formació del Professorat de Dibuix, impartint les assignatures de Teoria i Història de l'Educació Artística, Recerca i Innovació Educativa, i Treball Final de Màster. Alguns dels docents que ens van acompanyar en aquella experiència innovadora segueixen avui encara en aquest màster, i és gràcies a la seva implicació personal i la d'altres membres de l'equip, que el màster ha tingut en aquest primer any d'implementació complerta una qualitat acceptable, però encara hi ha moltes qüestions preocupants, com la complexitat estructural en la organització i coordinació de totes les especialitats que oferta la UB, amb l'estandardització dels protocols, calendaris i formats; la separació de facultats i departaments que es reparteixen la docència, com qui es reparteix cromos per consolidar places i presència acadèmica, generant dos blocs –el genèric i l'específic- amb una gran diferència d'implicació, posicionament docent, polític, teòric i interlocutor amb l'alumnat; el malestar dels tutors/es de pràctiques als centres, desbordats de feina i assumint una tasca de tutoria per la que abans cobraven i ara no; la dificultat de trobar centres que es replantegen la seva pràctica docent de manera innovadora i que puguin ser un referent per als docents novells; la total dedicació que s'exigeix a l'alumnat del màster, persones adultes que han de compaginar la seva vida laboral i familiar amb un curs atapeït de classes a les tardes, contínues entregues de treballs, períodes de pràctiques als matins; o la precarietat extrema en les contractacions de l'equip docent i la seva dedicació, de 'servilitud' mal entesa no en el sentit en què bell hooks o Spivak compartirien, sinó d'extenuació, d'auto-explotació, i d'haver de salvar moltes situacions...

Per posar unes quantes dades: l'especialitat de dibuix només s'oferta a Catalunya per la Universitat de Barcelona. Aquesta darrera edició 2010-2011 érem la única especialitat que hem doblat número d'estudiants amb dos grups, comptant amb el mateix nombre d'equip docent que la resta d'especialitats, i amb una plantilla del 100% d'associats en l'especialitat específica de Dibuix, el que vol dir un contracte de dedicació parcial quan en realitat la dedicació ha estat major, perquè no s'ha fet una previsió realista de la càrrega docent, i en alguns casos encara no ha estat reconeguda

oficialment, com és la tasca de coordinació. Per si fós poc, en un Màster Oficial es demana que un mínim del 50% de la plantilla docent sigui doctor/a; en el nostre cas només una persona ho és. Cal dir però, que al ser un màster professionalitzador, s'haurien de tenir en compte també d'altres dimensions com és l'experiència i trajectòria professional en la docència de l'equip i, em pregunto... com una persona que treballa en un centre de secundària amb la seva complexa jornada, i que a més té un contracte d'associat en un màster, fent docència i tutoritzant pràctiques, corregint treballs i memòries, pot trobar encara temps per fer una tesi doctoral?!?

Explicitar aquestes condicions materials tot just a l'inici d'aquest relat té per a mi una dimensió explícitament política i de denúncia en uns moments d'indignació social que coincideixen amb el final de curs, tancant any acadèmic i planificant (de manera incerta) el meu futur professional i acadèmic, al temps que participo activament amb el moviment 15-M i les lluites en contra de les retallades a la Universitat pública.

Dissabte 11 de juny del 2011, Parc de la Ciutadella, 18:00 h. Malgrat a aquestes hores de la tarda ja quedàvem pocs al picnic per inmortalitzar l'esdeveniment, cal dir que en moments àlgids hi havia un grup nombrós, incloent també dues de les professores de l'equip docent, la Begonya i jo, que vam ser convidades. La iniciativa va sorgir d'un grup reduït d'alumnes que es van constituir com a comissió de festes. Aquesta trobada va ser una manera de celebrar la quasi culminació d'un curs a una setmana abans de la defensa oral del Treball Final de Màster, i donar-nos així la oportunitat de re-col·locar-nos uns als altres a un altre lloc. Fa poc, alguns ens hem anat agregant tímidament al Facebook -on compartim aquesta foto- en un intent de trencar la distància professora-alumne. Segur que serà una bona manera de seguir en 'con/tacte'.

Moment picnic o... *tastaolletes*

L'escena del picnic o potencial versió de *Le dejeuner sur l'herbe* em porta a connectar el sentit i l'eix d'aquest article, **la relació pedagògica fruit del procés d'acompanyament i d'intercanvi**, a partir d'una escena final que ens/em situa fora del temps i el context de la relació pedagògica, quasi just a final de curs. En aquest picnic tothom portava per compartir alguna cosa de menjar casolà. –*És la meva especialitat*! –*Se'm dóna bé fer una quiche de brócoli*. –*Ostres que creativa... t'ha sortit boníssim!* Va ser una gran oportunitat per retrobar-nos des d'un altre lloc; de gaudir de no fer res; de deixar fluir les converces; de compartir les incerteses i expectatives futures; de veure com havien viscut tants moments vitals junts fora del màster, amb festes, soparts i sortides grupals; de valorar altres experiències personals...

Em recordo ara de la importància de la relació en la pràctica feminista, del foment dels espais espontanis i domèstics en l'aprenentatge; de la reivindicació de l'esfera privada en l'espai públic; de la revalorització de les pràctiques quotidianes com la cuina, la cura i la presa de consciència en l'espai del ritual del menjar, com una oportunitat de relació, de compartir, de fer comunitat, i de donar-nos la oportunitat de conèixe'ns més enllà dels rols que suposa encarnar un cos teòric i una màscara de docent exigent i entregada... Tant de bo haguéssim començat el curs així... Veus coses que potser no t'has permès veure al llarg del curs, preocupada per entregar-te i donar el màxim de tu perquè només tens 5 sessions de classe, en les que no vols compartir els textos que et semblen revel·ladors; situar les perspectives que consideres més rellevants; assajar moltes de les teories, perspectives, sabers i experiències que creus que els poden ajudar a tenir una identitat crítica i reflexiva; trobar espais perquè puguin significar-se; incentivar activitats perquè l'aprenentatge sigui cooperatiu i no els bloquegi el fet d'haver de fer un salt cap a l'anàlisi de temes complexos, tal vegada nous... Total, que se t'escapen tantes coses! i potser al final acabes per sentir-te una mica frustrada per haver contribuït també a la fantasia de l'alumne constanment entregat, motivat i crític en el seu procés de canvi. Moments com el picnic et rebel·len la importància d'altres contextos en els que no has estat present i en els que vés a saber, potser hi has tingut a veure d'alguna manera colateral...

Recordo la mateixa intensitat quan vaig cursar el CAP, on la importància de les relacions d'intercanvi fora del temps i el context de classe van ser fonamentals, donant-nos la oportunitat per prendre distància, parodiar i ironitzar els tics i dèries dels docents; o per constituir aliances, aprendre dels lideratges d'alguns membres del grup... Amb la distància però, he situat moltes d'aquelles coses que em semblaven massa insistents, o que simplement em quedaven llunyanes. Per això, quan penso en la paraula 'relació' i 'acompanyament' en l'intercanvi pedagògic em refereixo també a moments, contextos i àmbits que se m'escapen, i que crec que es bo que sigui així. Ara que m'aturo a pensar sobre la reconstrucció d'un any intens, m'adono de les múltiples relacions que s'han produït entre el propi equip docent; entre docents i docents novells; entre docents novells i tutors de centre; entre docents novells i adolescents; o entre docents novells i fonts teòriques, etc. Totes, sense dubte, oportunitats d'aprenentatge, ressonància i a[e]fectació.

Però aquest menú degustació del picnic també em fa estar alerta a no caure en una sensació que em preocupa i que moltes vegades tenen els alumnes en formació inicial degut a la velocitat i complexitat del curs: la d'un màster tastaolletes. He de dir però, que aquesta sensació d'acceleració i fragmentació també ens afecta als docents. La sensació de que no s'acaba mai, segurament perquè l'estructura del màster i les jornades docents ens venen donades així, encara que a vegades tinc la sensació que també ho acabem fomentant, perquè tots volem que els nostres alumnes donin el millor en les nostres assignatures, no sé si en un acte de reflex enmirallat de voler defensar i valorar la seva i la teva feina; la seva i la teva entrega... I és que he de dir que he après molt en els seus aprenentatges perquè m'he recol·locat en moltes de les seves paraules i reflexions.

A vegades, encara que t'incomodi, et veus demanant i demanant... sovint perquè se't demana que demanis... I et sents afectada per les mateixes condicions per les que els docents novells es queixen, però t'ho calles... I aquest crec que ha estat l'error d'aquest any, el de silenciar les relacions de poder que com a docents també vivim. Bell hooks[2] (2003) i Robyn Wiegman[3] (2002) consideren la classe com un lloc de resistència en un àmbit universitari plagat de rituals patriarcals. Construir identitats amb estrés, resignació, obediència, neguit, determinació, etc. genera una sensació d'estrés i d'acumulació difícil de conciliar amb l'auto-exigència per les coses ben fetes. Afortunadament, dins d'aquestes presses en un munt d'assignatures que presenten un menú de conceptes, teories, observacions i escassa pràctica, s'intenta potenciar també la dimensió afectiva a través de la relació, la comprensió, l'escolta, la mediació, l'acompanyament, la reflexivitat... perquè són dimensions importantíssimes en la identitat docent.

Però sovint les classes es converteixen en un *tour de force* pel neguit comprensible abans de l'entrada als centres, on la pràctica els sembla l'únic context d'aprenentatge real i valuós, i pel que volen i exigeixen estar molt ben preparats amb una sèrie d'escuts teòrics, eines comunicatives, seguretats didàctiques, fórmules infalibles, idees que funcionin... Costa molt aprendre si no es posen en crisi algunes d'aquestes pre-concepcions, i això implica confiar amb el/la docent, que potser s'anticipa perquè ja ho ha viscut i té menys por a la inestabilitat i els 'fracassos'; potser perquè juga amb cert avantatge per la seguretat personal i 'l'autoritat que s'investeix'... Cal primerament un canvi identitari que implica el gir de posicionar-se com alumnes passius a docents novells, o d'arquitectes i artistes a docents, i això els ubica en una posició vulnerable de la que, poc a poc, hem d'acompanyar-los per anar salvant les distàncies.

[2] Hooks Bell (2003) *Teaching Community: a Pedagogy of Hope.* New York: Routledge.
[3] Wiegman Robyn (2002) "Desestabilizar la academia", a Mérida (Ed.) (2002) *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer.* Barcelona: Icària.

Bell hooks (2003: 83) *Commitment to teaching well is commitment to service. Teachers who do the best work are always willing to serve the needs of their students. In an imperialist white-supremacist patriarchal culture, service is devalued. Those who serve tend to be regarded as unwohrthy and inferior. [...] In the academic world of colleges and universities the notion of service is linked to working on behalf the institution, not on behalf of students and colleagues*

[...]

Alba [nom fictici] al picnic: de veritat que heu fet tota aquesta feina només per 500 euros? Em sembla molt fort... Doncs penso que de cara a l'any que ve hauria de ser responsabilitat vostra fer explícita aquesta condició, perquè això fa que coneguem l'altre bàndol d'una altra manera, i llavors les coses es veuen diferents, i la relació potser canviaria...

Incorporar la biografia en el procés de formació inicial com una experiència d'aprenentatge –tant per part de l'alumnat com del professorat- significa recuperar i explicitar el saber situat com una oportunitat de partir des d'altres punts de referència i de fuga. Per exemple, com han fet les aportacions feministes a través del paper de la narrativa, les imatges, el cos, etc. on la veu i l'experiència prenen un paper rellevant en la reconstrucció social de la identitat, és a dir, que a*llò personal esdevé polític*.

Així em presentava aquest any al programa de l'assignatura *Teoria i Història de l'Educació Artística*, amb un relat que acompanyava aquesta foto. D'esquerra a dreta: Aida Sánchez de Serdio, jo i Carla Padró en l'acció *Veo que no hay ningún profe aquí*

I així em presentaré aquest proper curs 2011-2012 fent cas de les paraules de l'Alba. Foto: Aida Sánchez de Serdio i jo a l'acció del 26 de juny en contra de les retallades a la Universitat.

Trencant mites...

Un dels reptes necessaris per a una construcció de la identitat docent a l'àrea de Dibuix més crítica, és el de canviar l'imaginari d'aquests cursos de formació inicial com a mer tràmit de garantia cap a una opció d'estabilitat laboral, en cas que la 'carrera com artistes o arquitectes' no funcioni. A això hem de sumar els prejudicis de l'Educació Visual i Plàstica entesa com una assignatura d'entreteniment, el que es diu popularment una 'Maria'. Molts dels estudiants del màster són arquitectes que després d'alguns anys d'exercici professional, i arrel de la crisi del 'totxo' es re-plantegen el seu futur laboral amb cert desencís, sense haver tingut cap o poca experiència com educadors. La seva trajectòria professional i formativa els ha donat una visió de la matèria basada en l'execució del dibuix tècnic amb la creença del poc marge per a la innovació. I el mateix suceeix amb els llicenciats en Belles Arts que han vist com les seves fantasies de ser 'artista' –incentivades durant la carrera- es van dissipant. A tot això hem d'afegir un altre mite a deconstruir, el de la separació entre la teoria i la pràctica quan ens argumenten que l'important és saber 'fer coses' creatives amb l'alumnat; que 's'expressin', 'es motivin' i 'facin art'; que 'tinguin una mica més de cultura' i 'es comportin'...

I on queda la comprensió crítica de la cultura visual, l'anàlisi crític de les representacions hegemòniques que medien algunes imatges en relació al gènere, la sexualitat, l'ètnia, l'edat? On està el rol de l'educador com a mediador crític? I les qüestions cada cop més emergents i importants com ara el paper de les noves tecnologies, la producció i interpretació dels significats? Què hi ha de les aportacions de les Pedagogies Radicals, les Polítiques Feministes, els Estudis Postcolonials, els Estudis Culturals, les Pedagogies Crítiques, els Projectes de Treball i la Investigació Basada en les Arts o els Marcs Postestructuralistes, que han aportat qüestions fonamentals a la educació? Massa coses... s'atabalen... Tot això els sembla molt ideal i utòpic, sense adonar-se que quan diuen que les famílies s'haurien d'implicar més a la vida dels centres pot sonar igual d'utòpic en els temps que corren, on tots anem amunt i aball... Els costa digerir-ho tot... Un any és poc temps per pensar-se...

I per si fós poc, arriba el moment de l'entrada als centres durant les pràctiques i sovint el panorama és d'allò més desolador: tutors que segueixen el llibre de text o que treballen amb làmines estandaritzades; que només fan ús de la pissarra; aules de dibuix que ni tan sols tenen un ordinador o un canó per projectar imatges o vídeos; docents que segueixen demanant exercicis del tipus 'feu l'escala cromàtica de colors' o 'pinteu el que vulgueu però a l'estil Miró'; d'horaris a última hora de la tarda o als divendres, quan els alumnes ja estan més cansats i així el dibuix pretén amansar-los; de departaments aïllats i poc diàleg entre els diversos docents d'Educació Visual i Plàstica en un mateix centre... Tot això deixa poc espai per a generar xarxes o projectes d'investigació i innovació dins i fora del context escolar mitjançant pràctiques col·laboratives...

Però nosaltres no ens resignem a donar aquesta imatge trista, sabem que hi ha docents que es deixen la pell a classe, que ho donen tot, que innoven, i que procurem convidar al cicle de xerrades, per això ens plantegem el màster com un espai on no només caldrà ensenyar didàctica de l'Educació Visual i Plàstica sinó també aprendre a afrontar els dubtes; prendre decisions; treballar en grup i compartir idees, sabers i maneres de fer; considerar la tasca docent com una elecció constant des d'un posicionament de compromís i reflexió; interpretar el context educatiu de manera complexa (des d'una aproximació social, de classe, ètnica, de gènere, econòmica, geogràfica...); comprendre els processos de formació identitària dels adolescents; repensar el sentit d'aprendre com un procés continu que implica incertesa, crisi, inestabilitat... I això passa per un procés d'exploració personal que implica re-pensar-se i assumir el que queda per aprendre, així com de re-coneixement i consciència de les comprensions socials del món i de l'educació a través del diàleg amb els altres.

Una de les qüestions que més costa 'desaprendre' és la construcció dels mites, models i discursos al voltant de l'art, l'artista, la creativitat i el dibuix en relació al sentit de l'Educació Visual. Per això un dels primers reptes és deconstruir el passat de l'àrea i la pròpia disciplina coneguent les diverses tradicions històriques existents vinculades al dibuix i l'educació. Això els és molt útil quan inicien el període de

pràctiques ja que els permet identificar i problematitzar les diverses observacions del funcionament del centre i del departament, així com de les actuacions docents d'una manera complexa, més enllà de la identificació o distanciament amb els estils docents del tutor. Però també ho serà en la pròpia pràctica en el moment que seran capaços d'explicitar quins són els trets que defineixen la seva actuació docent, i de quins referents procedeixen.

En aquest procés de relació pedagògica procurem explicitar el marc ideològic i el posicionament docent des del que partim -sovint divers però compartit- al voltant de l'educació crítica per a la comprensió de la cultura visual; l'aproximació postmoderna i construccionista de l'educació; les aportacions de la pedagogia crítica; el foment d'estratègies i maneres de fer dialògiques, el treball en grup, el treball per casos.... Insistim molt en que el que més ens interessa és que aprenguin a construir un posicionament docent propi, no des del 'digerir' continguts passivament, sinó de manera compartida i autoritzada. És a través de la presa de decisions individual i a la vegada grupal, per mitjà de la indagació de la pròpia pràctica i del procés de formació, que es dóna la relació pedagògica. Poc a poc es van adonant que el *saber fer* depèn molt de la voluntat contínua d'aprendre i indagar, de donar sentit al que es fa per mitjà de la investigació, el diàleg amb les fonts teòriques, repensar els continguts i la relació amb l'alumnat i l'entorn... sempre amb la finalitat de trobar les implicacions polítiques i socials d'aquesta tasca.

El calendari del curs és complex, amb moltes assignatures[4], però a grans trets coincidim al voltant de dues estratègies d'aprenentatge que ens semblen fonamentals:

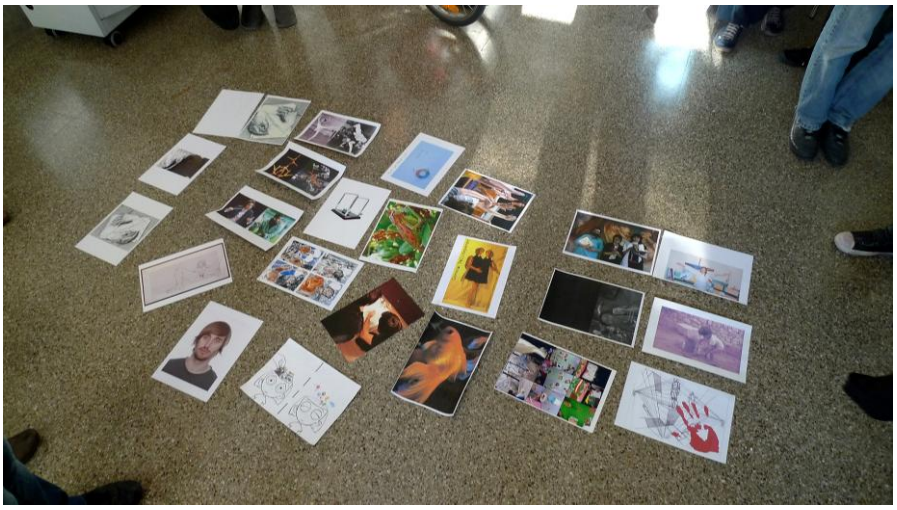
1.- La construcció d'una identitat docent a partir de processos reflexius que intenten donar comptes. Per exemple a l'inici de curs, quan convidem a alguns antics alumnes per a que vinguin a compartir i reconstruir el seu procés d'aprenentatge.

[4] Del mòdul genèric: Sociologia; Aprenentatge i desenvolupament de la personalitat; Tutoria i orientació; pràcticum I. I del mòdul específic: Teoria i història de l'educació; Dibuix i tècniques gràfico-plàstiques; Imatge, disseny i volum; Pedagogia; Currículum i programa; Programació i avaluació a la ESO; Didàctica II: eines i recursos; Recerca i Innovació; Pràcticum II, i Treball Final de Màster.

O a l'assignatura de Teoria i Història, on l'alumnat es presenta el primer dia de curs amb una imatge o l'acaba amb l'entrega d'una història de vida. També a d'altres assignatures es realitzen activitats reflexives semblants, com l'entrega d'un portafoli que té la finalitat de reconstruir des d'on i com estan aprenent i fent significatius els diferents sabers...

2.- L'aprenentatge d'estratègies de reflexió crítica sobre la pròpia formació i la pràctica, especialment a les memòries de Pràcticum I, Pràcticum II i al Treball Final de Màster, on s'han de donar comptes de la capacitat de realitzar un anàlisi i diagnòstic de la pròpia pràctica; fer-se preguntes; connectar idees; reflectir les pors i dubtes per a seguir aprenent; aportar un projecte d'innovació i millora de la propia pràctica, etc.

Tot això es va traduït en una sèrie de processos, treballs i oportunitats d'aprenentatge que tot seguit aniré desplegant.



19 d'octubre del 2011: ens presentem a Teoria i Història de l'Educació Artística amb una imatge

Una imatge i mil paraules... Escollir una imatge per presentar-nos davant dels altres suposa tot un repte: aprendre a comunicar en públic un discurs a partir del propi *jo* és per molts una pràctica nova. Amb aquesta activitat intentem crear un entorn que ens permeti explicitar els nostres desitjos, expectatives, projeccions, dubtes i pors en relació a la futura identitat docent, o en relació a la pròpia formació. També ens ajuda a pensar en veu alta sobre el sentit de l'educació artística i el posicionament identitari. És una ocasió per coinèixe'ns, trencar el gel, escenificar-nos, enunciar-nos i representar-nos davant dels altres a través d'una imatge mediadora que obre temàtiques, dilemes, preguntes, relacions, interessos, pre-concepcions, i que permet una cadena de relacions grupal des de la que es comença a construir un coneixement i agenda d'interessos col·lectius de forma acompanyada. Una de les pre-concepcions més difícil de superar en aquests moments és la que sitúa la diferència entre la pràctica artística i la docent, és a dir, entre l'ensenyament dirigit a futurs professionals del camp de les arts o del disseny, i l'educació artística en l'ensenyament secundari. Això es veu quan es projecten com a docents i parlen del treball amb l'alumnat referint-se'hi com 'obres d'art', o concebent la creativitat i l'art en termes universals, neutrals, descontextualitzats i poc crítics, segurament per la seva 'deformació professional'.

Desaprendre per aprendre de nou. La història de vida: la presa de consciència sobre el procés d'aprenentatge viscut és una condició prèvia i fonamental per a poder fer el gir cap a una nova identitat que deixarà enrere el rol d'alumnes, i els acostarà cap a la de docents novells. En aquest trànsit de trans-formació, on poc a poc es va adquirint un sentit propi de ser docent, és fonamental que es fomenti una reflexió pública per tal que vagin adquirint estratègies narratives d'escriptura i reconstrucció crítica del procés. Estratègies com l'escriptura del diari de camp, el portafoli o la història de vida, es realitzen en aquesta direcció a partir de la selecció, ordenació, interpretació i reconstrucció reflexiva de la memòria experiencial. I es fa a través del diàleg amb fonts, situacions, processos i relacions que es donen tant en el passat –en la seva trajectòria com alumnes- com en el present. La finalitat d'aquest diàleg és el de compartir i negociar les identitats, exemples, estils docents i experiències passades; i de recollir i compartir les seves mirades sobre el màster, les formes

d'aprendre i relacionar-se amb aquesta experiència... Es tracta de ser capaços de prendre una posició d'identificació o distància amb la finalitat de reconèixer i comprendre la implicació política i social dels canvis educatius i legislatius; les diferents maneres de comprendre el paper de les imatges, el dibuix, la cultura visual, les noves tecnologies, etc. Tot això ens porta a preguntar-nos i aprendre a donar resposta al que Hernández (2011:17) planteja[5]:

- *Com es vinculen les experiències anteriors dels subjectes amb la seva mirada sobre el que ha de ser un professor? o sobre el que s'ha d'ensenyar o no?*
- *Quins processos d'autorreflexió es poden afavorir per a construir el subjecte-professor? Com contribuir a construir la identitat del professor?*
- *Com afrontar el dilema entre la influència (dels formadors) i l'autonomia (dels futurs docents) en aquest procés de construcció identitari?*

Compartint i dialogant al voltant de diverses lectures sobre les històries de l'educació artística, o comentant exemples diversos d'històries de vida d'alumnes de l'any passat o d'altres docents -tant de dibuix com d'altres disciplines amb la finalitat de veure models i concepcions semblants que es donen en diverses àrees de coneixement[6]-, s'adonen de la importància de ser conscients de les diverses estratègies reflexives que s'escolleixen per a donar comptes dels processos d'aprenentatge. Les narratives són útils per a un mateix però també per a una comunitat potencial de lectors que poden aprendre d'aquesta experiència, sempre en procés, inacabada i complexe. Sens dubte és un dels exercicis que més valoren, ja que tot just quan inicien el pràcticum I i el pràcticum II el serveix per dotar de sentit moltes de les coses que poc a poc van configurant un nou mapa de referents, i reconèixer així moltes d'aquestes trajectòries als centres i a la pràctica dels tutors/es. També a finals de curs, un cop fan balanç dels aprenentatges del màster al Treball Final, és quan s'adonen de la complexitat d'aquest procés d'auto-consciència i reconstrucció narrativa al que han arribat.

[5] Traducció al català meva.

[6] Per exemple Pascual María del Carmen (2003) "La Historia de Vida de una educadora de professores de Educación Física: su desarrollo personal y professional", a *Ágora para la Educación Física y el Deporte* (pp. 23-38). http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2257459

Així doncs, la història de vida és una oportunitat de reconstruir la pròpia experiència com alumnes en relació als diferents estils docents que havien internalitzat acríticament en les seves trajectòries d'escolarització i/o experiències familiars, com si fóssin els únics possibles. I ens porta a pensar en quina mesura les nostres concepcions sobre l'art i l'educació medien en la pròpia representació de la pràctica i l'educació artística El fet de compartir la semblança i a vegades diversitat d'experiències en el grup, veient per exemple iniciatives molt innovadores que han experimentat alguns companys, els fa adonar-se de la complexitat i riquesa de compartir aquests processos individuals i situar-los en un marc teòric que els hi dóna complexitat. Goodson (1992)[7] assenyala la importància de recuperar la història de l'educació artística a través de la historia de vida dels docents, amb la finalitat de comprendre com es construeix el saber docent partint de la reconstrucció i el procés de 'desaprendre' per tornar a aprendre, tot compartint relats. Aquesta comprensió deriva del creixent interès per l'estudi del 'pensament dels docents' i la 'comprensió emocional' (Hargreaves 2001[8], Denzin 1984[9]) com un element clau alhora d'explicar no només els aprenentatges sinó també la pròpia actuació docent (Hernández 2011).

La història de vida, permet doncs deconstruir les pre-concepcions i models teòrics que subjauen a aquestes pràctiques, i que creen posicions ideològiques ocultes per comprendre les mirades sobre l'ensenyament; el sentit de l'educació artística; els models de bon i mal professor; les imatges que projecten de sí mateixos; el rol de l'alumnat; el sentit i la pròpia representació del que creuen que és la tasca docent... En resum, en quina mesura circulen i influencien les idees socials, artístiques, polítiques, filosòfiques i pedagògiques a l'educació artística i com ho fan. Per això a l'inici de l'assignatura els demano que portin exemples gràfics i visuals de les diverses etapes escolars, o que reconstrueixin un record d'un exercici, activitat o moment de la seva formació en educació artística, per tal de connectar el que estem

[7] Goodson, Ivor (1992) "Studying Teachers´lives. An emergent Field of Inquiry*", a* Goodson I. (ed.) *Studying Teachers´lives*. London: Routledge.
[8] Hargreaves Andy (2001) *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y niveles.* Barcelona: Octaedro.
[9] Denzin Norman (1984) *On Understanding Emotion.* San Francisco: Jossey-Bass.

veient paral·lelament amb lectures de Marin[10] (1998) o Agirre[11] (2000) sobre la història de l'educació artística. Aquestes teories i models ens ajuden a donar sentit, posar nom i situar les visions, pràtiques i experiències educatives més enllà de les iniciatives individuals. Adquireixen una dimensió històrica, política, estètica i ideològica. Per exemple, com quan l'Adrià portà a classe una fitxa de l'etapa infantil i ens adonarem que el dibuix era l'element mediador principal per aprendre altres competències com la matemàtica, la lingüística... i com això es va perdent en etapes superiors. A més, en les representacions de la làmina vam apreciar un currículum ocult de gènere.

Com diu Hernández *se 'aprende a ser' en la interacción reflexiva con los otros a partir de las propias trayectorias [...] no como una mirada dirigida de forma unilateral hacia el 'sí mismo' sino en constante relación con los otros* (2011: 21).

Maria [nom fictici]: Últimament, hem sentit molt a parlar del docent com a educador i no com a simple transmissor de coneixement. Aquest concepte, sobre el que no havia reflexionat fins ara, m'ha fet veure clar que els idearis dels professors i dels diferents centres als que he assistit, estaven, molt sovint, a l'altre cantó de la graella. Molts dels aprenentatges que he rebut tenien un enfocament tecnocràtic, i basant-se només en la memorització i reproducció exacta per part de l'alumne, fomentaven un ensenyament sense significat, desmotivador i amb la única finalitat d'obtenir una bona valoració amb resultats numèrics. Havent rescatat les experiències com alumne, i en part gràcies al Practicum I, m'adono de que molts dels ensenyaments rebuts han pres forma i valor dins l'àmbit familiar.

[...]

[10] Marín Viadel Ricardo (1998) "Clasificaciones, etapas y modelos en la historia de la Educación Artística", a Hernández Fernando i Ricart Marta (Eds.) *III Jornades d'història de l'Educació Artística*. Barcelona: Edicions Belles Arts.

[11] Agirre Imanol (2000) "El currículum de la educación artística en la actual reforma española". A *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética* (pp. 19-52). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

Gerard [nom fictici]: *"Sin embargo, si sólo se nos concedieran tres oportunidades, posiblemente uno de nuestros deseos sería que la mente de nuestros alumnos se encontrara en blanco, como una pizarra limpia en la que poder ir escribiendo aquello que queremos que aprendan".* (Miras) Escojo esa cita para empezar esta historia de vida (historia en minúscula porque es mi historia y porque yo soy un docente insignificante todavía) por dos razones. La primera porque pertenece a un texto que es el que más me ha hecho reflexionar, aquel del que he podido resaltar más cosas, aquel que más ha captado mi atención (con la particularidad de no ser un texto que hable sobre educación visual y plástica en concreto, sino sobre un modelo educativo, el constructivista), y esto se verá en la gran cantidad de referencias que hago al texto de Miras durante todo mi relato.

La segunda razón es más sencilla y a la par difícil de explicar por lo evidente que parece. ¿No sería mucho más fácil nuestro trabajo como profesores si ese deseo fuese realidad? Más sencillo seguro que sí, pero seguramente mucho menos divertido, emocionante o motivador. Porque entonces muchas cosas perderían el sentido, empezando por este master y acabando por la necesidad de recibir constantemente consejo (ya sea de viva voz por compañeros, docentes de los centros de prácticas o profesores del master; como de tradición escrita en forma de los textos que componen la bibliografía de las diferentes asignaturas con las que en esta etapa de mi vida me enfrento). Si yo supiera que al llegar al aula me voy a encontrar a seres que no saben nada, que se van a maravillar con mi genio, que se van a dejar deslumbrar por el brillo de mi corona de laurel y las costuras doradas de mi túnica de viejo sabio: ¿Necesitaría replantearme constantemente mi disciplina? ¿Sería un ser temible, el guardián de la verdad absoluta? Seguramente la respuesta a ambas preguntas sería afirmativa. Si los alumnos tuvieran por cabezas urnas vacías que pueden ser rellenadas si más, no tendría la *necesidad* de dudar de lo que sé, de sentir que no es suficiente, que me van a pillar en cualquier momento y lo peor de todo: no sufriría ese miedo que te hace sobrevivir, día a día, por los largos pasillos de los institutos. Pero, gracias a que los seres humanos somos como somos, eso es imposible.

Y con esa reflexión siempre de fondo, nace el sentido que le otorgo a este encargo. Y ese sentido no va exento de vértigo. Vértigo porque me parece imposible profundizar tanto como para que esto valga la pena. Para que lo que escribió Bravo[12] no me destroce a las primeras de cambio (anímate que ella disparó primero, me dicen). No es que tenga excesivas dificultades por escribir, pero no puedo evitar tener la sensación de estar todavía muy verde y me da miedo repetir ideas tontas o mostrarme incoherente, aunque, seguramente, de eso podría ir este encargo, de repensarme a través del dije-leo-digo-leo-diré. Y si a parte de ser consciente de lo que estoy viviendo, lo entiendo, entonces creo que la historia será redonda.

Pensar-se a sí mateix en relació als altres en el procés de devenir docent implica una acció en constant canvi, sense arribar mai a completar-se. Els discursos i representacions situades no són només individuals sinó també històrics, culturals, socials... i tenen a veure amb relacions de poder. Recuperar les teories implícites permet desactivar les resistències d'aprenentatge i evitar, per exemple, els judicis de valor durant el període de pràctiques al fer-ho des d'un anàlisi de les perspectives d'ensenyament-aprenentatge (tradicional, tecnològica, expressionista, crítica, constructivista, activa). El més difícil és prendre distància dels records, anècdotes i experiències vitals per dotar-les de sentit i situar-les en un pla per compartir, i on el relat personal adquireix també un caire reflexiu, teòric, analític, crític, històric, social, polític... En aquest sentit, explicitar i negociar els criteris d'avaluació ha estat una estratègia més per evidenciar el nostre model qualitatiu de formació inicial, el del professional reflexiu[13]. Un cop finalitzades les correccions hem elaborat informes de devolució individuals que els han estat molt útils perquè suposa una manera més de construir una relació pausada de contacte i respecte cap al seu treball; un retorn de l'exigència demanada assenyalant els assoliments i les mancances en base als

[12] Es refereix a la Historia de Vida d'una exalumna de l'any passat que vais compartir penjant-la al moodle com un bon exemple a tenir com a punt de referència. Sempre demano autorització a l'alumnat per si em deixen fer públics els seus relats com una manera de compartir els aprenentatges i no pas per crear competitivitats tòxiques sinó per aprendre els uns dels altres i tenir referents de com els criteris d'avaluació es concreten i s'ajusten a les històries de vida.

[13] Schön Donald (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan.* Buenos Aires: Paidós.

diferents estadis de reflexió adquirirts. Per no extendre'm excessivamnet amb els criteris d'avaluació, anotaré només els graus de complexitat -de menys a més grau- de la tipologia de relats:

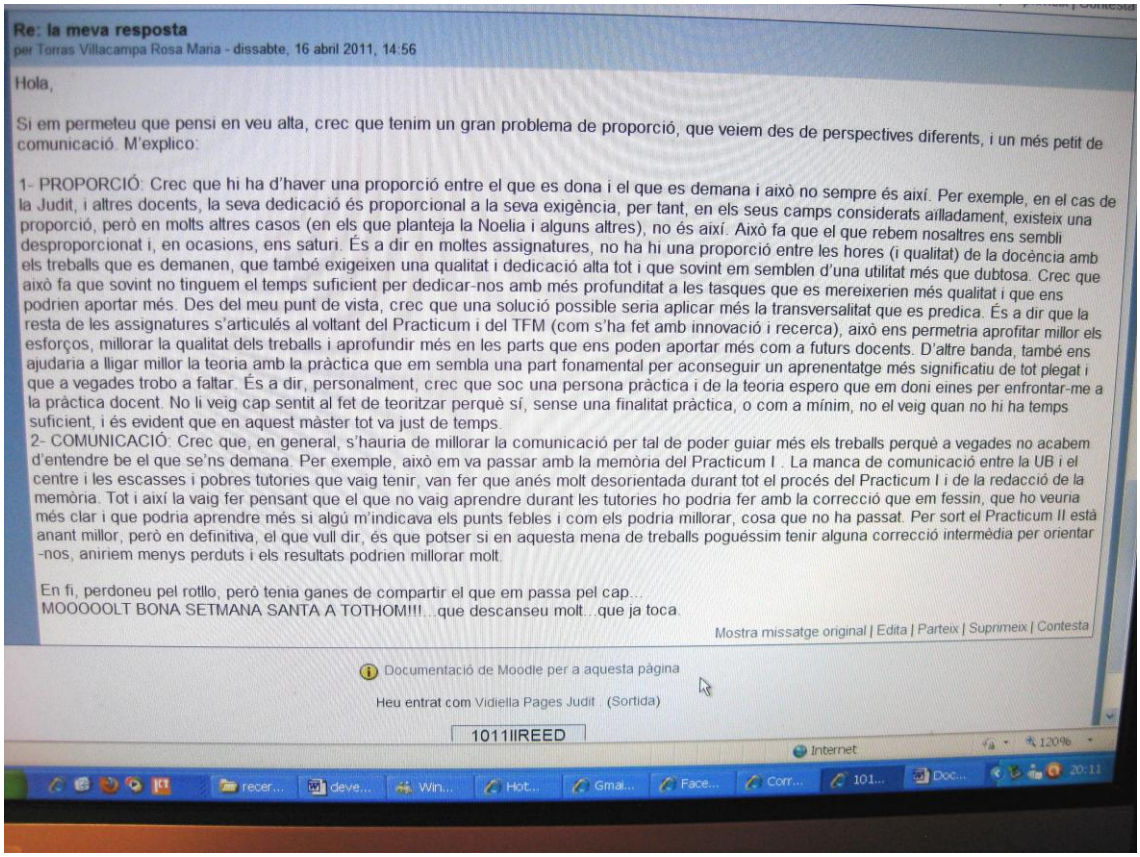
1.- Relat anecdòtic, divagatiu i personal: no hi ha cap anàlisi ni referència amb les perspectives comentades a classe ni amb les lectures. Falta una mirada social, política, històrica, cultural. Generalment són relats distanciats, neutrals, testimonials, celebratoris, confessionals.
2.- Relat realista i coherent, que assenyala temes, relacions i lectures, però sense aprofundir-hi i amb poques inferències a les aportacions de les lectures i del màster. El to acostuma a ser descriptiu.
3.- Relat crític que apunta desafiaments i tensions. És capaç d'evidenciar com les pròpies auto-representacions sobre l'ensenyament es relacionen amb la trajectòria de formació i amb els discursos socials de cada moment històric per reflexionar sobre com aquests ens interpel·len segons la posició de classe social, gènere, sexualitat, edat, etnia, religió...
4.- Relat deconstructivista en el que es mostren els diversos discursos, les desigualtats de poder, els models implícits d'educació. És autoreflexiu i el docent novell s'inscriu a la narrativa d'una manera encarnada i contradictòria, prenent partit sobre el que dialoga.

De l'experiència d'acompanyament en el context de pràctiques a la observació i reflexió:

Aquesta voluntat d'explicitar les formacions ideològiques i de poder de les pràctiques eductaives es reprèn sobretot després del període de pràctiques a l'assignatura de Recerca i Innovació (RI), i també al Treball Final de Màster (TFM), on han de ser capaços de fer un diagnòstic crític del període d'observació i pràctica sobre el que ha funcionat i el que no, les problemàtiques que detecten, etc. tot enfocat a dissenyar una proposta de recerca i innovació en relació a un eix problemàtic (l'avaluació, la concepció d'educació artística, les metodologies docents

de treball grupal a l'aula, el paper de les TIC...). Això els suposa establir un diàleg entre l'experiència i els sabers propis; la incorporació de nous sabers arrel de les lectures; el saber dels altres, etc. i on el paper de la relació adquireix una altra dimensió. Ja no només hi ha una relació unidireccional docent-alumnat, sinó que ara els tutors de centre i els propis companys esdevenen clau en el procés d'acompanyament i aprenentatge. En aquest sentit, no només el context de classe és important, sinó també els entorns virtuals com ara el moodle, han estat una eina fonamental per compartir. En el cas d'RI, per exemple, he confeccionat un dossier-manual per a que puguin seguir aprenent, on aporto informació bibliogràfica i aportacions sobre què vol dir investigar per innovar en els diversos àmbits de l'educació, així com una sèrie de graelles i items a considerar de cara a l'elaboració del seu TFM. També he obert un espai al moodle per a cada àmbit d'innovació perquè en el procés de realitzar la recerca sobre l'àmbit a innovar, puguessin compartir textos i reelaboracions de les lectures, permetent-los relacionar-se críticament amb la informació, i aprendre uns dels altres com una comunitat d'aprenentatge. D'aquesta manera, s'estableix una reconciliació i relació més orgànica entre la teoria i la pràctica al convertir-se en productors de coneixement, i teoritzar sobre la pròpia experiència amb la finalitat de ser millorada.

El Moodle esdevé un entorn útil no només per penjar articles, notícies o exemples de treballs d'altres edicions, sinó també com un espai per compartir, construir i reconstruir-se marcs que permetin comprendre la pràctica. Des d'aquest posicionament devenir docent té a veure més amb la incertesa que amb una posició estable; amb el plantejament de problemes que no pas la resolució feliç i així ho plantegen alguns al moodle, sent conscients que el docent ha de ser capaç de fer-se preguntes, obrir debats, senyalar tensions, situar dilemes irresolubles que l'afecten i l'inciten en el seu posicionament... I també d'explicitar malestars que es generen en aquesta relació, com el fragment que incloc per no donar una versió feliç del màster. Defensar una pràctica educativa crítica i democràtica implica també visibilitzar el conflicte.



Re: la meva resposta
per Torras Villacampa Rosa Maria - dissabte, 16 abril 2011, 14:56

Hola,

Si em permeteu que pensi en veu alta, crec que tenim un gran problema de proporció, que veiem des de perspectives diferents, i un més petit de comunicació. M'explico:

1- PROPORCIÓ: Crec que hi ha d'haver una proporció entre el que es dona i el que es demana i això no sempre és així. Per exemple, en el cas de la Judit, i altres docents, la seva dedicació és proporcional a la seva exigència, per tant, en els seus camps considerats aïlladament, existeix una proporció, però en molts altres casos (en els que planteja la Noelia i alguns altres), no és així. Això fa que el que rebem nosaltres ens sembli desproporcionat i, en ocasions, ens saturi. És a dir en moltes assignatures, no ha hi una proporció entre les hores (i qualitat) de la docència amb els treballs que es demanen, que també exigeixen una qualitat i dedicació alta tot i que sovint em semblen d'una utilitat més que dubtosa. Crec que això fa que sovint no tinguem el temps suficient per dedicar-nos amb més profunditat a les tasques que es mereixerien més qualitat i que ens podrien aportar més. Des del meu punt de vista, crec que una solució possible seria aplicar més la transversalitat que es predica. És a dir que la resta de les assignatures s'articulés al voltant del Practicum i del TFM (com s'ha fet amb innovació i recerca), això ens permetria aprofitar millor els esforços, millorar la qualitat dels treballs i aprofundir més en les parts que ens poden aportar més com a futurs docents. D'altre banda, també ens ajudaria a lligar millor la teoria amb la pràctica que em sembla una part fonamental per aconseguir un aprenentatge més significatiu de tot plegat i que a vegades trobo a faltar. És a dir, personalment, crec que soc una persona pràctica i de la teoria espero que em doni eines per enfrontar-me a la pràctica docent. No li veig cap sentit al fet de teoritzar perquè sí, sense una finalitat pràctica, o com a mínim, no el veig quan no hi ha temps suficient, i és evident que en aquest màster tot va just de temps.
2- COMUNICACIÓ: Crec que, en general, s'hauria de millorar la comunicació per tal de poder guiar més els treballs perquè a vegades no acabem d'entendre be el que se'ns demana. Per exemple, això em va passar amb la memòria del Practicum I . La manca de comunicació entre la UB i el centre i les escasses i pobres tutories que vaig tenir, van fer que anés molt desorientada durant tot el procés del Practicum I i de la redacció de la memòria. Tot i així la vaig fer pensant que el que no vaig aprendre durant les tutories ho podria fer amb la correcció que em fessin, que ho veuria més clar i que podria aprendre més si algú m'indicava els punts febles i com els podria millorar, cosa que no ha passat. Per sort el Practicum II està anant millor, però en definitiva, el que vull dir, és que potser si en aquesta mena de treballs poguéssim tenir alguna correcció intermèdia per orientar -nos, aniriem menys perduts i els resultats podrien millorar molt.

En fi, perdoneu pel rotllo, però tenia ganes de compartir el que em passa pel cap...
MOOOOOLT BONA SETMANA SANTA A TOTHOM!!!...que descanseu molt...que ja toca.

Mostra missatge original | Edita | Parteix | Suprimeix | Contesta

Documentació de Moodle per a aquesta pàgina

Heu entrat com Vidiella Pages Judit . (Sortida)

1011IIREED

El que més hem valorat és que siguin capaços de fer-se preguntes i defensar de manera coherent, conscient i sistemàtica la presa de decisions, més enllà de les preocupacions inicials molt lligades al control de l'aula, la motivació de l'alumnat, l'èxit en el que es vol ensenyar... Es tracta que adquireixin un hàbit reflexiu d'investigació en l'acció, és a dir, *en* la pràctica, *per* a la pràctica, *sobre* pràctica i la pròpia formació docent, i que reconegui la complexitat de les institucions i els agents que participen en el context escolar. Aquest gir és el que els ajudarà a treballar en la complexitat.

Tant a IR com al TFM es parteix de la valoració de la investigació sobre el pensament dels docents i la investigació en l'acció per saber com i què pensen sobre la seva planificació i actuació. En aquest moment la relació passa per escoltar, compartir les experiències de cadascú i tutoritzar com es detecten les concepcions sobre ensenyar, aprendre i avaluar el sentit de la nostra àrea. Ens interessa que siguin

capaços d'anar més enllà d'un enfocament didàctic o cognitiu, o per la integració duna sèria d''esquemes i models, sinó que siguin capaços de contrsuir-se com a docents des de la narrativa de l'experiència i la relació (amb els tutors, l'alumnat, la resta de companys, les fonts teòriques...). Això es reflecteix al TFM, on uns valoren l'experiència com un ritual de canvi, un procés de formació entès com un viatge a Ítaca; altres com una destrucció de fonaments i construcció de nous andamiatges; o com una crisi identitària que passa de la identitat d'artista geni a la d'intel·lectual crític... L'objectiu de vincular l'assignatura d'Investigació i Innovació amb el Treball Final de Màster, a banda de simplificar-los la feina i haver de fer una entrega menys a aquestes alçades de curs on queda poc temps i el TFM ocupa una gran part de la seva feina, passa per concebre la relació orgànica de la relació entre ambdues: reconstruir el període de pràctiques des d'una mirada analítica i de diagnòstic per tal de detectar elements problemàtics i elaborar un àmbit de recerca; aquesta part esdevé el cos central del TFM (la primera part és la reconstrucció dels aprenentatges al màster, la segona el diagnòstic i la tercera el disseny del projecte d'innovació).

En aquest moment també és molt important el rol que els tutors tenim i el contacte entre IR i TFM, insistint molt en la viabilitat de les propostes de millora, donat que es tendeix a fer una crítica general del malestar de l'educació, amb una mirada estructural, per exemple de queixa dels polítics, de les lleis educatives o les condicions materials, volent incorporar canvis que són inviables, o a vegades lectures del context simplistes, d'un paternalisme sobre la diversitat de l'alumnat, establint una correlació entre alumnes de procedència inmigrada igual a families desestructurales i problemes conductuals. Sabem que és un procés lent de maduració i experiència, i que el nostre paper està en aconseguir un equilibri i coherència en les propostes que plantegen. Un dels reptes més grans respecte a la 'relació' d'acompanyament en aquest procés de canvi identitari gira al voltant de com aconseguim que puguin incorporar noves mirades però sent coherents amb sí mateixos i amb el context, sense entrar en conflicte propi o amb la resta d'agents, i evitant els mateixos 'tics' dels que es volen distanciar (classes magistrals, visió tradicional de la història de l'art, etc.).

En aquest sentit ens donem compte que tot just després del període de PII hi ha un gir força gran d'actitud pel que fa a la percepció i la manera de col·locar-se en relació al màster i als docents. Les queixes ja no van cap enfora sinó que s'assumeix una relació de co-responsabilitat i maduresa en la que es genera certa empatia i comprensió de moltes de les demandes que en un principi generaven resistències, com la participació a classe, el grau de rigurositat amb les tasques a fer, la importància de l'assistència i continuïtat a classe, la confiança i legitimitat de l'autoria de la seva experiència... Però també emergeix un xoc entre el docent ideal amb el que fantasejaven, respecte a com s'han vist a la pràctica, i com cadascú tira endavant amb els diversos graus de frustració, expectatives, resolució, auto-exigència, adaptació en el context, negociació amb el tutor/a i l'alumnat; capacitat flexible d'improvització i resolució, etc. El que més els costa és passar de l'anècdota a la reflexió i teorització, així com de la observació al diagnòstic i l'acció.

Gerard [nom fictici]: Se nos ha venido advirtiendo durante todo el curso, intentando que comprendiéramos que es necesaria una reflexión crítica sobre nuestra profesión. Que miremos el suceso docente bajo el prisma de la investigación teórica, a la sombra de los textos de pedagogos, sociólogos, investigadores, compañeros y otros docentes. La verdad es que en un primer momento no entendía demasiado bien porque ese interés en que un grupo de candidatos a profesor sin ningún tipo de experiencia docente estableciera un discurso tan serio, tan fundamentado, ya que (pensaba) sólo la experiencia profesional pudiera dotar a ese grupo tan diverso de razón, de fuerza, de peso específico. Ahora lo comprendo. Poco a poco, durante el curso, he podido ir entendiendo esa voluntad de tutores y profesores del master. Y a ello me han ayudado algunos hallazgos interesantes. Como por ejemplo la noticia aparecida en el blog LaMalla.cat referente a la publicación, por parte de la Universidad de Barcelona, de la tesis doctoral del profesor Luis López González. López González investiga y explica algo que todos parecemos saber ya: la relación en clase mejora el rendimiento escolar, favorece el clima del aula, desarrolla las competencias emocionales de los alumnos, etc. Sin embargo es precisamente el estudio de esa hipótesis, el trabajo de recopilación de datos, observación de la realidad y de

posibles aplicaciones en un centro real lo que consigue que algo que todo damos por sentado se convierta en algo real, algo cierto, algo a tener en cuenta. Porque López González nos da las bases teóricas, pensadas, reflexionadas, que hasta entonces no poseíamos. Y eso hace que su idea gane peso, sea creíble, sea respetada. Ese es, bajo mi punto de vista, el verdadero objetivo de este trabajo. Convertir algo que configura tu ideología en un caso estudiado, contrastado, real. Esto transforma en algo básico que los docentes tratemos de innovar e investigar constantemente, ya que todos podemos hablar de algo que creemos saber, pero sólo su estudio, su análisis, nos dará las herramientas que nos permitan defender nuestras ideas con verdadera fuerza.

[…]

Clara [nom fictici] fragment de TFM: L*a idea de la **"biblioteca personal"**, de los libros que cada uno tiene en su casa, **cómo definición de identidad**.*