

Sentir-se mestre: les emocions d'ensenyar i el canvi educatiu

Andy Hargreaves*

Introducció

A l'alba d'un nou mil·lenni, el canvi és al pensament de la majoria de la gent, no només del president. L'educació prepara les generacions del futur, i el canvi educatiu és per tant front i centre de tota la conversa sobre canvi en general. Ara mateix, la reforma educativa s'escampa certament per tot el món. Es defineixen estàndards d'aprenentatge per a nens, es marquen estàndards professionals per als mestres, la reforma de l'avaluació és àmplia, les noves tecnologies es defensen i es posen en pràctica amb excés, les escoles amb problemes seriosos són reconstituïdes perquè puguin començar de nou, i a tot arreu es promouen relacions de l'escola amb les empreses, comunitats i universitats. Una creixent literatura sobre el canvi ajuda també la gent a entendre com s'enfronten els mestres i escoles al canvi educatiu, i què en treuen.¹

* Andrew Hargreaves és catedràtic de Teoria i Estudis de Política Educativa a l'Ontario Institute for Studies in Education a la University of Toronto, Ontario, Canada. Tanmateix és fundador i director del International Centre for Educational Change. La seva carrera professional, que començà a Gran Bretanya com a professor d'ensenyament primari i continuà com a professor a les universitats d'Oxford i Warrick fins la seva anada al Canadà, ha estat marcada pel compromís en la defensa de l'educació pública i l'estudi del canvi educatiu i el paper del professorat en aquests temes. És director de la revista *Journal of Educational Change*, <<http://www.oise.utoronto.ca/depts/tps/edadmin/iceco/iceco.html>> D'entre l'important volum de llibres publicats podem destacar: Hargreaves, A.: *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata, 1996; Fullan, M. i Hargreaves, A.: *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla: Publicaciones MCEP, 1997; Earl, L., Hargreaves, A. i Ryan, J.: *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro, 1999. També ha publicat articles a *Revista de Educación*, *Cuadernos de Pedagogía*, etc.

Adreça professional: Dept. of Theory & Policy Studies in Education. International Centre for Educational Change. OISE/UT. 252 Bloor Street West. Toronto, Ontario, M5S 1V6. Telf.: (416) 923-6641, ext. 2426. Fax: (416) 926-4741.

(1) Vegeu M. Fullan, *The New Meaning of Educational Change*, amb S. Stiegebauer (Nova York: Teachers' College Press, 1991) i *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform* (Philadelphia, PA: Falmer Press, 1993); M. McLaughlin, «The Rand Change Agent Study Revisited: Macro Perspectives and Micro Realities», *Educational Researcher*, Desembre, 1990, pp. 11-16; M. B. Miles i M. Huberman, *Innovation Up Close: How School Im-*

Important com és tota aquesta feina de reforma, em penso que molts dels que inicien i gestionen la reforma educativa, o que escriuen sobre el canvi educatiu en general, ignoren o minimitzen un dels aspectes més fonamentals de l'ensenyament i de com canvien els mestres: la dimensió emocional.

Les emocions són al cor de l'ensenyament. En comprenen les qualitats més dinàmiques —literalment— perquè les emocions són fonamentalment sobre moviments. Les emocions són bàsicament «estats mentals acompanyats d'un sentiment intens i (que impliquen) canvis corporals d'un caràcter ampli».² L'origen llatí d'emoció és *emovere*: moure, remoure. Quan la gent és emotiva, es veu afectada pels seus sentiments. Els poden caure llàgrimes, estar aclaparats de joia o caure en la desesperació, per exemple.³ Les emocions són parts dinàmiques de nosaltres mateixos i, tant si són positives com negatives, totes les organitzacions, incloses les escoles, en van plenes.

Ensenyar bé està carregat d'emoció positiva. No es tracta només de conèixer el tema, de ser eficient, de tenir competències correctes o d'aprendre totes les tècniques escaients. Els bons professors no són simples màquines ben engreixades. Els ordinadors no els poden substituir mai. Són éssers emocionals, apassionats, que omplen la seva feina i les seves classes de plaer, de creativitat, de desafiament i d'alegria. En paraules de Fried, ensenyar és una vocació apassionada.⁴ Els bons professors tenen passió per les idees, per aprendre i per les relacions amb els estudiants. Woods i Jeffrey van estudiar què era el que feia especialment creatius els mestres «excepcionals» d'escola primària anglesa. Aquests mestres feien alguna cosa més que ensenyar d'acord amb els estàndards marcats o amb les tècniques aprovades. Les relacions de la seva classe presentaven «interès, entusiasme, investigació, excitació, descobriment, riscos i diversions». La seva bastida cognitiva de conceptes i estratègies d'ensenyament estava «unida amb lligams emocionals».⁵

Les emocions són pràcticament absents de la literatura i defensa del canvi educatiu. La planificació estratègica, la guia cognitiva, la solució de problemes, la reflexió del mestre, pensament d'ordre més alt i la reforma

provement Works (Nova York: Plenum Press, 1984); K. Seashore Louis i M. B. Miles, *Improving the Urban High School: The What and How* (Nova York: Teachers' College Press, 1990); Sweymor Sarason, *The Predictable Failure of Educational Reform* (San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1990); F. Newman i G. Wehlage, *Successful School Restructuring* (Madison, Wis: Centre on Organization and Restructuring of Schools, 1995).

(2) Koestler, A.: *The Ghost in the Machine*. Londres: Hutchinson, 1967, p. 226.

(3) Hopfl i Linstead: «Passion and Performance: Suffering and the Carrying of Organizational Roles», a Fineman, S. (Ed.): *Emotion in Organizations*. Londres: Sage, 1993.

(4) Fried, R. L.: *The Passionate Teacher*. Boston: Beacon Press, 1995.

(5) Woods, P. i Jeffrey, B.: *Teachable Moments*. Buckingham: Open University Press, 1996, p. 71.

basada en estàndards no té pràcticament res a dir d'elles. Fins i tot l'aprenentatge organitzatiu que es troba ben bé a la fulla de tall de la teoria del canvi, fa un èmfasi gairebé exclusivament cerebral. En tants escrits sobre ensenyament i guia, és com si els educadors només pensessin, gestionessin i planifiquessin de maneres fredes i calculadores (i estereotípicament masculines). És com si els mestres pensessin i actuessin; però com si realment no sentissin mai.

Fins i tot quan els sentiments són reconeguts en discussions de com funcionen les escoles i altres menes d'organitzacions

«la gent que es presenta és emocionalment anorèctica. Tenen «insatisfaccions» i «satisfaccions», poden estar «alienats» o «estressats», tindran «preferències», «actituds» i «interessos». Tot sovint aquests punts s'anoten com a variables de control gestorador... No trobem pràcticament cap menció de com els individus amb sentiments es preocupen, pateixen, envegen, rumien, s'avorreixen, juguen, es desesperen, maquinen, odien, fereixen i moltes coses més».⁶

Les emocions només se solen reconèixer i comentar si ajuden els administradors i reformadors a «gestionar» i a compensar la resistència dels mestres al canvi, o si els ajuda a crear el clima o estat d'ànim en què pugui tenir lloc l'afer «realment important» de l'aprenentatge cognitiu o de la planificació estratègica. Les emocions imprevisibles i apassionades (que són també les més difícils de manejar) es mantenen fora de l'ordre del dia educatiu a favor de les que encoratgen la confiança, el suport, la franquesa, la implicació, el compromís amb el treball en equip i la disposició a l'experiment. Això és així tant si les emocions són positives, com ara d'alegria i d'excitació, com negatives, com ara de frustració i de ràbia. Els reformadors i molts gestors del canvi tendeixen a reconèixer la importància de les emocions dels mestres només quan les poden tractar com a sedant amable (a través de la col·laboració, la construcció d'equip, la gestió de l'estrès, el benestar, etc.) i no com a estimulants imprevisibles (però amb autoritat potencial).

Un altre error comú pel que fa a les emocions és que estan separades d'alguna manera del raonament. Es concedeix que podrien tenir el seu lloc, però només amb un paper «secundari». La vocació pot importar, per exemple, però només perquè crea el clima adequat per a la solució de problemes a un nivell més alt. En realitat, però, els sentiments no poden ser encasellats d'aquesta manera. Damasio i Sacks presenten proves convincentes que les emocions són indispensables per a la presa de decisions racionals.⁷ La gent que és emocionalment plana pot ser capaç de realitzar tasques intel·lectuals

(6) Fineman, S.: «Organizations as Emotional Arenas», a Fineman, S. (Ed.): *Emotion in Organizations*. Londres: Sage, 1993, pp. 9-10.

(7) Damasio, A.: *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. Nova York: Grosset/Putman, 1994, i Sacks, O.: *An Anthropologist on Mars*. Toronto: Alfred A. Knopf, 1995.

abstractes, però no pot fer judicis pràctics de valor humà. La causa d'això és que han perdut els sentiments, els biaixos innats que redueixen l'abast del judici potencial a un ventall manejable. No es pot jutjar si no es pot sentir! Els educadors sistemàticament desapassionats són, per tant, altament disfuncionals. Neguen els seus sentiments com a mestres i com a guies.

Quan els educadors i aquells que afecten a la seva vida actuen com si les emocions no fossin importants, les conseqüències poden ser desastroses, perquè les emocions continuen intervenint en les mateixes coses de totes maneres... però aquest cop per la porta del darrere! Un ressentiment acarnissat soscavarà i aniquilarà les decisions preses racionalment; la tasca dels comitès estarà enverinada per membres amb rancúnies i greuges no resolts, i la planificació dels curricula esdevindrà estantissa i avorrida quan els mestres hagin de planejar coses que no els importen i amb persones amb les quals ja no tenen cap relació. És totalment lògic: la planificació pas a pas pot ser un refugi satisfactori per als compulsius obsessius, però la planificació no ha de ser així, com veurem en un moment.

Les iniciatives de canvi educatiu no afecten només als coneixements, l'habilitat i la capacitat dels mestres per resoldre problemes. Afecten a tota una xarxa de relacions significatives i importants que conformen la feina de les escoles. Els esforços de canvi educatiu afecten les relacions dels mestres amb els seus alumnes, dels pares d'aquests alumnes i dels uns amb els altres. Els mestres fan una inversió altament emocional en aquestes relacions. En depèn la seva sensació d'èxit i satisfacció. Aquest capítol se centra en un dels aspectes emocionals més significatius de l'ensenyament: les relacions emocionals que tenen els mestres amb els seus alumnes. Quina és la naturalesa i importància d'aquestes relacions? Què senten els mestres envers els canvis educatius i els processos de canvi en termes del seu impacte en aquestes relacions?

Les professions vocacionals com ensenyar no demanen només una sensibilitat emocional; també exigeixen un *treball emocional* actiu. En el seu text clàssic sobre el tema, Hochschild escriu:

«Aquesta feina exigeix a qui la fa provocar o suprimir els sentiments per tal de sostenir un capteniment extern que produeixi l'estat mental adequat en els altres... Aquesta mena de feina exigeix una coordinació de ment i sentiment, i de vegades es basa en una font d'ego que honrem com a profunda i integral a la nostra personalitat».⁸

(8) Hochschild, A. R.: *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. Berkeley: University of California Press, 1993, p. 7.

Ensenyar implica una quantitat immensa de treball emocional. No només «representar» sentiments superficialment, com ara fer veure que estem decebuts o sorpresos, sinó també esforçar-se un mateix a consciència fins assolir un estat en què experimentar realment els sentiments que es necessiten per fer bé la feina —tant si són sentiments de ràbia i d'entusiasme, com de fredor o de preocupació. Per a Hochschild, el treball emocional és un fenomen generalment negatiu: implica comerciar part d'un mateix a canvi de la seguretat i recompensa que s'aconsegueix dels amos, o a canvi de les recompenses profitoses que es poden treure de les trobades comercials. Tanmateix, els crítics argüeixen que això redueix els plaers de l'actuació, la interrelació i la picardia que implica la feina emocional. També hi ha uns elements autèntics d'entrega emocional sincera arrelats a la idea de feina emocional que el concepte de treball emocional de Hochschild no sembla captar.⁹

El treball emocional és una part important de la tasca d'ensenyar i, en molts aspectes, és positiu. És una feina d'amor. Les classes serien llocs estèrils i avorrits (i de vegades ho són) sense això. Amb Hochschild, però, també és important reconèixer que la feina emocional també exposa els mestres, els fa vulnerables quan les condicions i demandes de la seva feina els dificulta fer el seu «treball emocional» de manera adequada.¹⁰

Mètodes

Aquest treball examina alguns aspectes de les emocions relatives a ensenyar i al canvi educatiu entre 32 mestres de grau 7 i 8 en quatre comitès d'escola (districtes) propers a la ciutat de Toronto, a Ontario, Canadà. Tots els mestres que havien estat identificats pels administradors en els seus sistemes escolars tenien el compromís seriós i sostingut de posar en pràctica els resultats (o estàndards) comuns d'ensenyament, el currículum integrat i les formes alternatives d'avaluació i informació a les seves classes. Aquestes reformes eren prioritàries a escala provincial (estat) als nivells de 7, 8 i 9 graus i, certament, la província havia establert un ampli marc de resultats comuns com a base de la planificació del currículum a nivell escolar.

(9) Fineman, S.: «Organizations as Emotional Arenas», a Fineman, S. (Ed.): *Emotion in Organizations*. Londres: Sage, 1993.

(10) Be-Peretz, M.: «Women as Teachers: Teachers as Women», a Goodson, I. F. i Hargreaves, A. (Eds.): *Teacher's Professional Lives*. Londres: Falmer Press, 1996.

Tots els mestres i els seus directors van ser entrevistats individualment el 1995 durant un parell d'hores sobre les seves percepcions i respostes als canvis en el currículum i l'avaluació, sobre la relació que tenien aquests canvis amb les seves experiències prèvies en l'ensenyament, sobre les seves orientacions al canvi en general i sobre com s'adeien aquests canvis i les maneres d'enfrontar-s'hi de cada mestre amb les demandes i prioritats de les seves vides fora de l'escola.

Totes les entrevistes han estat transcrites literalment i han generat més de 1000 pàgines de text. La nostra anàlisi global incloïa la recerca de totes les referències que feien els mestres a aspectes emocionals de la seva feina. Vam recollir totes les referències als sentiments que provocava la feina als mestres (tot i que de vegades deien «sento» com si fos sinònim de «penso» o «sé»). També es van extreure paràgrafs que incloïen l'ús de paraules d'emoció com empipat, frustrat, culpable, feliç, còmode o excitat. Això va crear un gran arxiu d'emoció que ocupava centenars de pàgines transcrites.

Aquest arxiu es va subcategoritzar en temes com ara relacions emocionals amb estudiants, pares, administradors i altres col·legues, o respostes emocionals a canvis en el currículum, l'avaluació, la informació, etc. Quan els extractes de dades individuals eren rellevants amb relació a diversos temes alhora, se'ls assignava simultàniament a diversos arxius. A continuació, cada cita era numerada en el seu subarxiu (per exemple, relacions emocionals amb els estudiants). Molts subarxius contenien més de 100 cites. En aquest cas, s'assignaven paraules o frases de resum a cada cita per treure més subtemes, dins dels quals es reunien les cites rellevants. Per exemple, en els subtemes detallats sota relacions emocionals amb els estudiants hi havia referències a relacions afectives i ambients afectius; a contextos canviants que generaven una necessitat d'afecte; i a estructures que donaven suport o inhibien l'afecte. Aquests subtemes detallats proporcionaren els fonaments d'una interpretació narrativa en cada cas.

No pretenem dir que les respostes emocionals dels mestres en aquest estudi siguin característiques de tots els mestres. Com que els mestres de la nostra mostra tenien una intervenció seriosa i sostinguda en els canvis particulars del currículum i l'avaluació, no es poden generalitzar els resultats als mestres que miren el canvi amb més sospita o que, fins i tot, s'hi resisteixen.¹¹ Tampoc no es poden generalitzar a circumstàncies en què

(11) Vegeu Riseborough, G. F.: «Teacher Careers and Comprehensive Schooling: An Empirical Study», a *Sociology*, vol. 15, nº 2, 1981, pp. 352-381; Datnow, A.: *The Gender Politics of Educational Change*. Londres i Nova York: Falmer Press, (en premsa); i Bailey, B.: *Teachers Marginalized by Mandated Change*. (Tesi doctoral no publicada) Toronto, Ontario Institute for Studies in Education at the University of Toronto, 1995.

els canvis no eren volguts o es veien com perifèrics als propòsits dels mestres.¹² Però creiem que els nostres descobriments ofereixen visions significatives de les experiències emocionals dels mestres en la punta de llança de tipus de canvis particulars, i pel que fa a les maneres en què el canvi educatiu té impactes en aquestes relacions.

Els alumnes com a filtre emocional

Es va fer evident tot d'una en la nostra anàlisi que el canvi educatiu afectava a les respostes emocionals dels mestres a les estructures, pràctiques, tradicions i rutines de les seves vides professionals per la manera en què el canvi es filtrava a través dels sentiments dels mestres envers els seus alumnes. Els alumnes eren al cor de la seva pràctica d'ensenyament, i al cor de la raó per la qual molts d'aquests mestres divergien de la norma d'ensenyament convencional. Els objectius emocionals que tenien els mestres per als estudiants i els lligams o relacions emocionals que establien els mestres amb ells, sustentaven pràcticament totes les altres coses que feien els mestres en el nostre estudi. Aquí fare una ullada atenta a com els objectius emocionals dels mestres envers els alumnes i les relacions amb ells tenen impacte en tres aspectes més de l'ensenyament i de l'aproximació dels mestres al canvi educatiu en particular: planificació, pedagogia i estructura.

Les relacions de molts professors amb els seus alumnes són de naturalesa significativament emocional. Certament, com molts mestres d'ensenyament primari, un nombre dels professors que vam entrevistar parlaven d'aquestes relacions en termes d'amor.¹³ Una mestra descrivia la seva tècnica d'ensenyament bàsica com: «Us estimo moltíssim i us faig treballar moltíssim, i encara us podeu divertir fent-ho». Un altre deia.

«M'encanten els nens. M'agraden de totes les edats. Sempre em molesta que un mestre digui: «Oh, a mi només m'agraden els de primer grau. No vull ensenyar a cap altre curs. Tots els altres nens són horribles». Se'm posa la pell de gallina. Penso: «Si no t'agraden els nens, no hauries de fer de mestre». T'han d'agradar els nens. T'ha d'agradar molt el que fas, i a mi m'agrada».

(12) Gittlin, A. i Margonis, F.: «The Political Aspect of Reform: Teacher Resistance as Good Sense», a *American Journal of Education*, vol. 103, 1995, pp. 377-405.

(13) Nias, J.: *Primary Teachers Talking*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1989.

No és que aquests mestres fossin uns romàntics inveterats. La mestra citada tot sovint se sentia cansada i frustrada, i el matí de l'entrevista s'havia marejat. Un altre va confessar amb candidesa que de vegades tenia ganes d'estrangular els alumnes. Però que els agradessin els nens continuava sent important; era intrínsec a la feina. Tal com va revelar l'estudi clàssic de mestres d'escola de Lortie, moltes de les recompenses d'ensenyar entre els mestres de la nostra mostra eren de naturalesa «psíquica». ¹⁴ Procedien de les relacions amb els alumnes, de veure canviar la gent com a resultat del compromís i els esforços del mestre. «Treballar amb gent jove i veure'ls créixer» era «un veritable incentiu», va dir una mestra. Aquí és on radicava la seva força «amb nens individuals». Certament, com en l'estudi de Lortie, les recompenses psíquiques de molts mestres s'han de trobar en els èxits amb els individus. «Els nens; això és el que et fa tirar endavant... és a dir, només que n'ajudi un en un any...» Els alumnes individuals que tornen després i han triomfat, que recorden i estan agraïts, són particularment avaluats. Un mestre va dir: «El que més m'agrada és trobar-me'ls cinc anys després i que em diguin: "Recordo quan vam fer..."»; per a mi, això és el més valuós». Un altre va comentar:

«Em sento molt orgullós quan tornen i em diuen «Ens va molt bé. Traiem bones notes... i això em fa sentir molt bé...» Al final de tot, tornen i et donen les gràcies... Això és el que ens fa sentir que fem moltes coses correctes».

Quan els mestres parlaven de la seva feina, els agradava recordar les històries dels seus esforços amb alguns individus i allò què havien après d'ells. L'un parlava d'un «noi meravellós» que acabava d'arribar dels Estats Units i pel qual havia hagut de fer tota una sèrie d'adaptacions al currículum. L'altre parlava d'una noia que «havia començat l'any absolutament perduda» però que, després d'implicar-se en l'autoavaluació, va reflexionar que «ho estic fent molt millor i em sento francament bé, però no em vull sentir orgullosa». Un altre mestre va descriure un nen prèviament «en lluita» que havia respost excepcionalment bé a una unitat integrada sobre vols, havia construït l'avió més eficaç, havia revelat que s'havia dedicat a fer avions des de primer grau, i per tant havia demostrat que en un entorn de suport a la classe, «fins i tot un marginat» (tal com va dir el mestre) podia aconseguir un lloc per triomfar.

Les recompenses psíquiques/emocionals de l'ensenyament afectaven fonamentalment allò que feien els professors quan adaptaven la manera d'ensenyar a allò que havien après sobre alumnes individuals per mitjà de converses, avaluació entre ells i altres menes d'interacció personal. Mestre rere mestre parlaven de la importància de les relacions emocionals amb

(14) Schoolteacher, D. L.: *A Sociological Study*. Chicago University of Chicago Press, 1975.

els alumnes pel que feia als resultats socials que miraven d'aconseguir i per establir un clima emocional apropiat en què poguessin esdevenir-se altres menes d'aprenentatge.

Les «veritats subjacents» d'un mestre a classe incloïen que els alumnes es tinguessin respecte l'un a l'altre i a ells mateixos. Un altre també sentia que el respecte mutu era essencial i estava orgullós que cap dels seus nens no fos d'esperit mesquí. Molts mestres parlaven del valor de desenvolupar i mostrar tolerància, especialment en contextos de diversitat cultural creixent, de manera que «no hi hagués gaire comentaris de la mena "oh, que estúpid ets, vols dir que no ho saps fer?" S'ha de dir: «no, no està bé, però mira què has fet aquí. Només és un petit error». El grup de treball cooperatiu es va considerar especialment valuós per promoure aquesta mena de tolerància. En totes aquestes qualitats de tolerància i respecte, i en les maneres amb què els mestres miraven de desenvolupar-les hi havia una ètica vocacional subjaent que escriptores feministes com Gilligan i Noddings han desenvolupat en els seus escrits amb eloqüència.¹⁵ Una de les mestres més joves de la nostra mostra trobava que tota la filosofia de la reforma provincial estava molt centrada en proporcionar més atenció als estudiants de nivell intermedi:

«Tinc un exemplar [del document de Reforma en Anys de Transició] i me l'he mirat... el que em penso que vol dir és treballar amb els alumnes, guiar-los, mostrar-los les connexions entre l'escola i el món real, mostrar-los les connexions entre temes que estan aprenent en el món real, ajudar-los a desenvolupar-se en un moment molt difícil de les seves vides i preocupar-se per ells i al mateix temps donar-los una base acadèmica per al futur».

Aquesta mestra volia que els alumnes sabessin que els mestres es preocupaven per la seva vida, estava orgullosa d'haver-se fet una reputació de raonable i amable i li semblava important conèixer bé els alumnes si els havia de fer classe. Era conscient que la podien criticar per preocupar-se massa, i deia:

«Els primers anys la gent em deia: «Ah, ja te'n cansaràs, ets massa tova, massa sensible, t'ho prens tot massa seriosament». I jo els deia, ja el primer any, «doncs quan me'n cansi i deixi de preocupar-me pel que faig, deixaré de ser mestra i continuaré ensenyant, per tant ara m'hi nego...» i la meua filosofia a l'hora d'ensenyar no ha canviat i això és ser un mestre atent i efectiu».

(15) Vegeu Gilligan, C.: *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1982; Noddings, N.: *The Challenge to Care in Schools*. Nova York: Teachers' College Press, 1992.

Els mestres que vam entrevistar volien un entorn sa i segur, un entorn amable, un lloc de confort que fos «no com l'institut». Certament, alguns mestres temien que els alumnes es «perdessin» en els instituts quan hi passessin a novè grau.

Les polítiques educatives durant la dècada anterior han proporcionat un abast més ample d'educació especial a les classes ordinàries, i les orientacions vocacionals dels mestres eren especialment visibles pel que feia a aquest grup. Aquesta preocupació vocacional no adoptava la forma de compassió o protecció envers els nens considerats fonamentalment deficients, sinó que més aviat els mestres estaven particularment encantats quan els nens amb necessitats especials s'integraven amb èxit amb tots els altres. «M'encanta el fet que es posin en grups i treballin amb tots els altres», deia un dels mestres.

Val a dir que satisfer tota l'àmplia sèrie de diferències era una tasca tècnicament i emocionalment desafiant, sobretot quan els mestres eren poc experimentats o no se sentien del tot capacitats. Una mestra «no se sentia còmoda» de primer perquè tenia la sensació que «no satisfia les necessitats dels dos extrems», tot i que ara, dos anys més tard, trobava que sí que ho podia fer. Dedicada plenament a ocupar-se dels estudiants que eren excepcionals i exigents, una mestra també es preocupava pel «nen mediocre», «els nens grisos» que es «perdien» i no «aconsegueixen un revulsiu igual» en tot l'esforç de reforma.

El fet d'assolir un nivell alt no protegia els alumnes de la intervenció dels mestres, que també es preocupaven per les seves actituds, esforços i respostes emocionals.

«Jo tenia dos alumnes de setè grau els pares dels quals estaven molestos amb mi perquè, segons ells, em ficava amb ells. Quan van arribar a casa, van dir als seus pares que jo em ficava amb ells, i era veritat. Perquè són dos nois extremadament brillants, i s'acontentaven amb seure a classe i deixar que tots els altres fessin la feina, no deien res, no s'oferien per a res i no s'arriscaven a discutir res, per això em vaig ficar amb ells, perquè treballessin més, i ara tots dos ho fan. I de cop i volta les seves notes han pujat i estan tots dos més contents i presten atenció i s'apropen més a allò que poden arribar a ser».

Una mestra l'escola de la qual era una comunitat principalment de blancs sentia que era aquesta mena d'alumnes en particular els que necessitaven eixamplar els horitzons culturals, que els calia adquirir millor consciència de formar part d'una comunitat global més ampla. Els mestres de la mostra en aquest districte van augmentar la consciència de diversitat cultural dels alumnes tot introduint «l'educació global» en el seu currículum integrat o convidant conferenciants de color a l'escola. En els altres tres districtes més culturalment diversos del nostre estudi, els mestres tenien un afrontament més directe amb el context multicultural canviant de

les seves comunitats i societat. Aquí, la diversitat cultural era una característica viva i palpitant del mateix cos de l'alumnat. Els mestres que comentaven el tema, aprofitaven encantats les oportunitats que els proporcionava treballar en espais culturalment diversos. Una mestra va dir de la seva escola que «seria molt avorrida si no fos multicultural». Tot i que el seu exemple de poder «parlar de què vam menjar ahir per dinar o per sopar» pot ser una mica superficial, altres mestres van apuntar exemples més espectaculars i impactants de compromís multicultural, com vincular l'Holocaust a les vides de nens amb pares que havien mort a altres guerres d'Àrabia Saudita, Vietnam o Japó. Un d'ells va recordar que «el petit japonès tenia llàgrimes als ulls mentre explicava com van matar el seu avi». Un altre va descriure la manera amb què havia connectat el currículum, cognitivament i emocionalment, a les vides diverses dels seus alumnes:

«Sí, realment m'agrada (la dimensió multicultural de la seva feina). Per exemple, tenim un alumne que acaba d'arribar de Turquia. Parla molt poc anglès. Està amb nosaltres per estudiar matemàtiques i després farà ESL (anglès com a segona llengua). Divideixen de manera diferent. No reconeixia aquest símbol quan jo feia la divisió. Ho fan així, d'una altra manera. És bonic compartir això. No plantegen cap mena d'ordre d'operació. El concepte simplement apareix. Alguns altres nois li van donar suport i van dir: "Sí, els meus pares no fan això, no entenen l'ordre de l'operació. No ho han vist mai". Llavors, és bona idea que diguem: "sí, només perquè nosaltres ho fem així, no vol dir que sigui l'única manera de fer-ho, i no vol dir que tothom ho hagi de fer així". Em permet fer coses així i celebrar diferències. Aportem diferents opinions sobre les coses, com les dones i la manera en què són tractades en altres cultures. Una de les noies va informar d'un llibre sobre una noia musulmana que va haver de lluitar per la independència amb la seva família a causa del paper de les dones en aquesta cultura... Els ensenya a ser més tolerants. Dóna molt més sentit a una lliçó sobre antiracisme que quan ho fas amb un grup de nois tots blancs i rics. "Sí, no hauríem de ser racistes i sentir-nos pomposos per això"».

Centrant-nos en les respostes emocionals dels mestres del projecte, vam poder repensar què és important sobre el canvi educatiu i certament revisar quin és l'objectiu del canvi educatiu. Les nostres dades mostren clarament que aquest enfocament de classe va més enllà dels aspectes d'instrucció. Els compromisos dels mestres a classe també engloben les seves relacions emocionals i les relacions amb els alumnes; el seu desig d'ocupar-se pels alumnes; de desenvolupar-los com a ciutadans tolerants i respectuosos i no com a simples aprenents de bon nivell i futurs treballadors: desenvolupar les habilitats socials dels seus alumnes a més a més del seu coneixement acadèmic i crear una atmosfera englobant en què els alumnes amb necessitats especials de diversos antecedents i/o de circumstàncies domèstiques no convencionals poden sentir-se igualment còmodes i acceptats.

Les relacions emocionals dels mestres amb els alumnes i els objectius socials i emocionals que volien aconseguir quan ensenyaven, conformava

i influenciava gairebé tot el que feien, juntament amb com responien als canvis que afectaven allò que feien. Els mestres volien esdevenir millors per tal d'ajudar els seus alumnes. Els lligams emocionals que els mestres tenien amb els alumnes eren bàsics per la manera en què els ensenyaven, els avaluaven, quina mena de curricula planejaven i seleccionaven, i quines menes d'estructures organitzatives adoptaven com a context per ensenyar.

Sentiments sobre estructura

El sentiment dels mestres de la mostra sobre una cosa aparentment tan abstracta com les estructures en què treballen estava molt influït per la sensació de si aquestes estructures beneficiaven o no els alumnes. La majoria de les declaracions dels mestres sobre estructures i canvi estructural venien del districte en què s'havien fet els intents més sistemàtics d'aconseguir la integració del currículum, d'establir un bloc central de temps per a estudis integrats dins l'horari i, en alguns casos, per encoratjar els mestres a seguir amb la mateixa classe d'un grau al següent. Els mestres consideraven consistentment positius els beneficis de les noves estructures de bloc central per als alumnes, i per a les seves relacions amb ells. No els agradava la manera en què els horaris convencionals rotatius amb mestres diferents, temes i períodes de classe curts, fragmentaven les relacions amb els alumnes. «Els nois realment necessiten que hi hagi una persona a l'escola amb qui es puguin relacionar», va dir un mestre. Un horari de bloc central en què els mestres eren a la mateixa classe que els alumnes almenys durant mig dia, feia possibles aquestes relacions. Ara era més fàcil per als «nens durant l'adolescència vincular-se amb un mestre». En una escola, això havia estat molt important perquè permetia tenir cura d'un grup particularment difícil d'alumnes, els «nens de l'infern», que creaven problemes immensos als professors amb els que no tenien aquesta mena de lligam. Seguir els alumnes d'un any al següent volia dir que «com que els coneixes tan bé, coneixes els seus estats d'ànim i pots començar bé amb ells». «Es pot veure el canvi de creixement». Com que seguia els estudiants any rere any, «conec els nois, els dic fills meus, i sé de què van. Sé què fan a dins i a fora de l'escola. Conec les seves famílies, especialment si els tenim més d'un any», i quan els mestres veuen créixer i madurar els alumnes, és una meravella veure aquest procés.

Una sèrie de mestres van comentar els avantatges de les estructures de temps més obertes que les que permetia l'horari amb bloc central de temps. Se «sentien còmodes» amb els horaris oberts, no sentien «limita-

cions» i els hauria «agradat tenir-los (els alumnes) tot el dia», si era possible. Els horaris oberts permetien als mestres continuar «fent rodar» els projectes, seguir el corrent.

«Quan tens els nens tot un matí i no hi ha horaris, per exemple si et trobes que funciones amb un projecte o comencen a preguntar: «Podem anar a la biblioteca a buscar això?» o «volem saber més d'això», hi ha molts mestres que se senten còmodes dient: «Aneu-hi! I potser aquest matí no arribarem a les matemàtiques, però ja les farem més entrada la setmana»».

«Puc ajudar qualsevol noi a aprendre qualsevol cosa sempre que estigui motivat i sento que puc motivar un noi per mitjà de situacions reals naturals, cosa que em permet una base, però per tal de fer això he de tenir períodes de temps per organitzar-me, situacions en què els puc ensenyar la realitat d'això i per a mi això és gran cosa. Jo vaig desenvolupant una cosa i, si els nois la segueixen, no vull que un timbre m'aturi per dir-me que canviï, per això m'agrada».

«...a classe teníem uns quants nois que fumaven i jo estava francament empiçada amb ells, i era un moment perfecte. Tothom estava molest, com podien haver fet allò i ser tan estúpids i la noia havia fumat tant... que estava literalment borratxa i no podia caminar en línia recta. Estaven tots tan preocupats! Mentre que si és una classe rotativa, se'n van i ja està... Va ser una bona experiència d'aprenentatge perquè la veiessin els altres nois. Ella era allà asseguda amb el cap sobre el pupitre i nosaltres en parlàvem... Va ser una bona experiència d'aprenentatge que no es pot treure d'un llibre, i jo no em sentia obligada pel rellotge. Vull dir, no apareixen cada dia però, quan ho fan, realment s'aprecia aquest moment en què pots... connectar amb els nois».

Mentre les estructures alternatives fan que aquests mestres amb inclinació al canvi sentin que poden ocupar-se dels seus alumnes i ensenyar-los amb més eficàcia, la perseverança de disposicions estructurals més convencionals els podia dificultar fer-ho tot fracturant les seves relacions, soscavant la planificació i carregant-los amb altres obligacions. Un mestre orientador que tenia una tasca d'especialista per a moltes classes volia temps per construir equip, per «connectar més» amb els alumnes. Un altre mestre comentava que abans de les disposicions de bloc central de temps, l'horari era «horrible», «simplement brutal», per la manera en què fragmentava els contactes amb els alumnes en períodes de 40 minuts.

Quan els mestres recolzaven estructures que donaven suport als seus alumnes, no ho feien com a autosacrifici. Els mestres que treballaven en estructures de temps més obert se sentien més còmodes amb ells, cosa que no passava a molts dels seus col·legues. Quan una escola va regular el seu nou horari amb una gran assignació al bloc central, alguns mestres se sentien «més còmodes traient les seves regles i tallant els períodes per tornar-hi a introduir temes específics». Però els mestres de la nostra mostra que treballaven amb un temps bàsic més gran, els agradava ajustar el temps a l'aprenentatge i viceversa, i van rebre encantats la flexibilitat per

fer-ho.¹⁶ En aquest aspecte, el seu desig d'estructures que donin suport als alumnes, i el seu propi sentit de quines menes d'estructures eren còmodes per a ells mateixos com a mestres, coincidien l'un amb l'altre. Les necessitats emocionals dels seus alumnes i les seves pròpies recompenses emocionals eren equivalents.

Sentiments sobre pedagogia

La pedagogia és un dels camps de batalla retòrics de la reforma educativa. Molts estudis presenten els mestres encara vinculats predominantment a pautes tradicionals d'instrucció com ara classes magistrals, actituds passives i mètodes de pregunta i resposta.¹⁷ En canvi, hi ha hagut un atac internacional a la suposada predominància d'una adherència excessiva al treball de grup i treball de projecte en classes elementals i intermèdies, a expenses de l'ensenyament a tota la classe.¹⁸ Mentrestant, apareixen amb regularitat noves aproximacions pedagògiques com la recuperació de la lectura, l'aprenentatge cooperatiu o la matemàtica manipulativa, cadascuna amb les seves pròpies afirmacions d'aconseguir guanys significatius en l'aprenentatge de l'alumne. Ideològicament, l'ensenyament ha esdevingut un fangar pedagògic.

És interessant observar que els entrevistats no semblaven creure en una aproximació millor a l'ensenyament. Molt pocs dels nostres entrevistats semblaven creure-hi. La majoria avaluaven i deien que en realitat feien servir una gran varietat d'estratègies d'ensenyament. Entre tots, els mestres que vam entrevistar van enumerar una sèrie formidable de mètodes que feien servir per ensenyar. Aquests mètodes incloïen l'assoliment del concepte, la planificació mental, la conversa individual, l'ensenyament «tradicional», l'aprenentatge cooperatiu, la individualització, l'assignament de

-
- (16) Lieberman, A.: *The Work of Restructuring Schools*. Nova York: Teachers' Colle Press, 1995.
Adleman, N. E. et al.: «Teachers, Time and School Reform», a Hargreaves, A. (Ed.): *ASCD Yearbook, Rethinking Educational Change with Heart and Mind*. Alexandria. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, 1997, pp. 92-110.
- (17) Vegeu Hargreaves, A., Earl, L. i Ryan, J.: *Schooling for Change: Reinventing Education for Early Adolescents*. Londres: Falmer Press, 1996; Goodlad, J. I.: *A Place Called School: Prospects For The Future*. Nova York: McGraw-Hill, 1984; i Tye, B.: *Multiple Realities: a Study of 13 American High Schools*. Lanham: University Press of America, 1985.
- (18) Vegeu Nikiforuk, A.: *School's Out: The Catastrophe in Public Education and What We Can Do About It*. Toronto: Macfarlane Walter i Ross, 1993; i Woodhead, C.: *Education - The Elusive Engagement and the Continuing Frustration*. TES: First Annual lecture to HM Chief Inspectors, 1995, p. 3.

«temps real», els conferenciants visitants, l'aparellament amb classes d'institut, els esdeveniments especials com festivals d'inventors, vídeo, televisió, coses visuals en general, l'humor, entusiasmar els estudiants fent «bogeries», crear experiències pràctiques, plantejar trencaclosques o problemes, organitzar presentacions orals dels alumnes, basar-se en situacions naturals, tenir una «espai de parla» que els nens puguin fer servir per parlar de temes que els afectin, anàlisi de dades d'ordinador, portafolis, visites fora de l'escola, aprenentatge quíestèsic com ara caminar al voltant de la circumferència de cercles, preparació entre alumnes, ensenyament entre iguals, tallers de lectura i escriptura, discussions al voltant de la taula, treball en parelles, joc de rol, pluja d'idees i presentació dramàtica.

No tots els mestres afirmaven fer servir tots aquests mètodes, és clar. Però l'abast general més ampli; i, certament, tenir i fer servir un gran repertori d'estratègies d'ensenyament era molt important pràcticament per a tots els mestres del grup. Els mestres feien servir «molta varietat», «una combinació de mètodes», es veien ells mateixos com «una persona multiestratega» i els «agradava barrejar coses». «No puc dir que faci servir una estratègia», deia un. Un altre mestre va dir que, com a ideal, li «encantaria veure que tots els mestres fan servir una varietat d'estratègies». Fins i tot un mestre que va reconèixer estar «adoctrinat amb l'aprenentatge cooperatiu» va afegir:

«No ho faig tota l'estona. Faig ensenyament directe de mestre a la part del davant de la classe, faig treballar els nens en parelles, faig aprenentatge cooperatiu, faig tècniques de capacitat social, m'agrada una barreja eclèctica per ensenyar de manera més interessant i eficaç».

En optar per la varietat, el que més importava era fer les coses interessants i eficaces per als estudiants. Tenir un gran repertori permetia al mestre «ajudar a qualsevol nen amb el que fos sempre que estigués motivat». Com va dir un mestre, «tot el que sé és que m'agrada fer servir tantes coses diferents com puc a la meua classe per arribar al màxim de nens possible de maneres diferents i fer les coses interessants». «Ben bé qualsevol cosa que funcioni», seria un bon lema pedagògic per a la majoria dels mestres de la nostra mostra.

La majoria dels mestres de l'estudi incloïen l'ensenyament «tradicional» en el que sentien que funcionaria amb els alumnes. Pocs, si és que cap, ho abordaven amb timidesa i modèstia i es limitaven a ser simples facilitadors, «guies a banda». Mentre afavorien l'aprenentatge cooperatiu, l'aprenentatge pràctic i pràctiques que eren com la vida real, aquests mestres també veien molt espai per a l'ensenyament tradicional, o l'«ensenyament antic» com en deia un, dins del seu repertori més ample. Una entrevistada va comentar sobre la manera d'ensenyar:

«Hi ha molta varietat i n'hi ha que fan un ensenyament prou agressiu. A mi m'agrada que em mirin. M'agrada que m'escolin. M'agrada moure'm. M'agrada assegurar-me que la gent és amb mi. M'agrada entusiasmar-me amb el que explico, encara que sigui (un material) sense suc».

Molts dels mestres es retrataven ells mateixos com a presències vitals i vívides a les seves pròpies classes. No eren només facilitadors; definitivament, també eren mestres. Un professor «no s'avergonya» de la seva «preferència per presentar». Se n'enorgullia. Un professor d'immersió en francès va dir: «Em penso que en l'ensenyament d'un segon idioma s'ha d'estar preparat per ballar, fer la vertical i el que calgui per tal que els nens ho entenguin, responguin i hi participin». Com a exemple, va comentar que en una classe havia saltat d'una taula a l'altra per escenificar una batalla naval enmig de l'Atlàntic.

Els mestres s'inspiraven en un ampli repertori d'estratègies per mirar d'arribar als seus alumnes, motivar-los, ajudar-los a entendre. Els mètodes que feien servir estaven determinats, en molts aspectes, pel que sentien que necessitaven els alumnes tant emocionalment com intel·lectualment. Els mestres parlaven de canviar la manera d'ensenyar per adaptar-la a allò que volien els seus alumnes, fent servir estratègies de suport que augmentessin el nivell de confort dels alumnes amb dificultats d'aprenentatge, mirant d'«implicar els nens el màxim possible, descobrir els seus interessos», fent servir portafolis per descobrir què trobaven «divertit» els nens amb la fi d'incorporar-ho a l'ensenyament, no «actuant com si jo fos el cap i ho sabés tot» per tal que la classe pogués ser «un lloc segur on la gent pugui ser lliure per expressar les seves idees», creant una atmosfera en què els alumnes se sentissin còmodes per interrompre o fer preguntes, jugant amb ells, encoratjant-los a compartir els seus sentiments, trobant maneres de fer que els alumnes es donin suport l'un a l'altre, i fins i tot fent sonar música suau de fons si els ajudava a fer millor les proves.

Amb tot això, alguns mestres tenien la sensació que una de les estratègies més importants era l'humor. «M'encanta fer servir l'humor com a eina efectiva». Més que això, era important comportar-se com a mestre i manifestar de tant en tant les emocions i sentiments propis. Com diu Farson, és certament en els moments en què perdem el control i no quan l'exercim, que posem de manifest la nostra humanitat com a líders.¹⁹ Un mestre recordava que «com més imposava superestructures que no eren meves —i els nens ho sabien— menys funcionava». Un altre va comentar que ell i el seu col·lega de vegades «fèiem bestieses junts, davant dels nens», com llançar-nos un pastís l'un a l'altre o posar-nos una perruca. L'humor era el que els feia humans per als alumnes; era important que els seus

(19) Farson, R.: *Management of the Absurd: Paradoxes in leadership*. Nova York: Simon & Schuster, 1996.

egos emocionals relluïssin, que poguessin «deixar-se anar» ocasionalment, fins al punt que de vegades els alumnes a penes podien creure el que feien els mestres.²⁰

Les estratègies d'ensenyament que els mestres feien servir estaven conformades per les seves necessitats emocionals pròpies, així com les dels seus alumnes. L'excitació i el gaudi figuraven entre aquestes necessitats. Els mestres parlaven de com «els agradava realment implicar (els alumnes)» o de l'excitació d'esdeveniments o actuacions especials com ara un festival d'innovació, on els estudiants podien presentar de manera autèntica la seva feina, a audiències reals fora de l'escola. Una mestra va descriure la seva classe per assolir el concepte sobre relacions de tal manera que relacionava la seva pròpia excitació amb la dels estudiants:

«Jo estava tan excitada que realment, quan vaig començar, no sabia com funcionaria, vaig trigar una mica, però oh, va ser tan poderós, perquè aquests nens, estic segura que si ara sortís al pati de l'escola em dirien què vol dir "relació" perquè ho van desenvolupar».

Un altre mestre va recordar que havia provocat rialles en un taller de perfeccionament en dir que l'aprenentatge cooperatiu havia superat el sexe en la seva llista de prioritats. Una tercera mestra parlava més generalment sobre les seves necessitats emocionals contínues com a mestra:

«També jo, com a persona, he de canviar cada any. M'he d'entusiasmar pel que estic fent i, si veig que tiro endavant, cap problema. Probablement les coses més emocionants són el fet que portem gent "de temps real" amb el programa júnior i cada vegada fem més feina paral·lela amb l'institut, etcètera. I penso, per exemple, que si mires els costums globals o els perills produïts per l'home globalment, aquestes són coses «de temps real» i els nens acaben entusiasmant-se també amb elles».

Com en molts dels seus col·legues, les afirmacions d'aquesta mestra apuntaven els aspectes positius de la seva feina com a treball emocional.²¹ Es preocupava pels seus clients i treballava molt per aconseguir entusiasmar-se de manera que pogués satisfer les seves necessitats, alhora que eliminava l'amenaça sempre present de l'avorriment, la rutina i l'estancament. Anar endavant, el desenvolupament i canvi pedagògic era important

(20) Woods, P.: *Sociology and the School*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1993.

(21) Vegeu nota 8. Hochschild, A. R.: *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. Berkeley: University of California Press, 1993, p. 7; i Hargreaves, A.: «Rethinking Educational Change: Going Deeper and Wider in the Quest for Success», a Hargreaves, A. (Ed.): *ASCD Yearbook, Rethinking Educational Change with Heart and Mind*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, 1997, pp. 1-26.

per a molts dels mestres de la nostra mostra (que per definició havien estat identificats com a posseïdors d'un compromís seriós i sostingut amb el canvi emocional):

«Sóc molt millor mestra que abans. Sóc molt més conscient de les necessitats dels nens. No diria que abans em fes por tractar amb nens d'educació especial o superdotats, però em sembla que no tenia una confiança autèntica en el que feia i el que era millor per a ells. Però ara sé que la tinc. Sé que funciona».

Per a alguns, aquesta sensació creixent de confiança i competència estava especialment accentuada en els primers anys de professió. És característic aquest moment de supervivència a les classes anteriors, tot establint l'autoritat com a mestre i superant les preocupacions per un mateix i les pròpies inseguretats per adreçar-se a les necessitats dels alumnes mitjançant un banc de coneixement i estratègies que hom ha anat acumulant al llarg del temps,²² tal com va dir un mestre:

«El primer any ni tan sols mirava els nens. Quan hi penso, em dela: «d'acord, d'acord... és el primer any i tothom em va avisar que em passaria això». Estàs tan preocupat per tu mateix, per on ets i si ja hi és tothom i tot això, que t'oblides de mirar-los i veure on són i què necessiten. Jo ara faig molt més perquè em sento més còmoda amb el que faig. I m'adono que, com més interessants faig les coses i com més diferent és el que faig aquí del que faig a altres classes, més interessats acaben. Em sento molt lliure de provar coses noves i no em preocupa si supero el temps. Si no acabo una lliçó, m'és igual».

Part del repte del canvi i desenvolupament per als mestres era lluitar per abandonar vells conceptes, pràctiques familiars i rutines confortants.

«Bé, vaig ensenyar matemàtiques els dos primers anys que feia de professor i anava amunt i avall, els pupitres estaven en filera. És quan ho vaig deixar el 74. I va ser un gran canvi, fer funcionar el grup des de l'àrea central. Ja estava muntada amb pupitres. I les dues primeres setmanes vaig pensar que el soroll em faria embogir. Però després em vaig adonar que era molt productiu».

Integrar noves idees i tècniques adquirides recentment en cursos de desenvolupament professional també era un repte tant en termes tècnics com emocionals:

(22) Sikes, P., Measor, L. i Woods, P.: *Teacher Careers: Crises and Continuities*. Lewes: Falmer Press, 1985; Huberman, M.: *The Lives of Teachers*. Londres: Cassell i Nova York: Teachers' College Press, 1993.

«El que he fet durant els dos últims anys d'ensenyar és aprendre tot el que puc i repetir les coses una i altra vegada fins que m'hi sento còmode. Així doncs, coses que vaig aprendre a l'institut d'aprenentatge cooperatiu potser les he aplicades només un o dos cops. Però ara les tinc en el meu repertori d'ensenyament i, quan sé que serà eficaç, les torno a fer servir».

Per resumir: la majoria dels mestres s'aplicaven a tenir o desenvolupar un ampli repertori d'estratègies d'ensenyament. Com recorrien a aquest repertori en cada moment depenia de la seva relació amb els alumnes, dels sentiments sobre què excitava i comprometia emocionalment als alumnes, i els sentiments sobre el que els excitava i implicava a ells mateixos com a mestres. Construir i mantenir aquest excitament i gaudi era el cor de la tasca emocional d'ensenyar, del que feia que els mestres volguessin canviar i desenvolupar-se pedagògicament, i del que els feia enorgullir d'aquest desenvolupament al llarg del temps.

Sentiments sobre la planificació del currículum

Poques àrees de la feina dels mestres semblen tan ostensiblement poc emocionals com la planificació. Tanmateix, per als mestres del nostre estudi, la planificació del currículum no estava limitada per formats rebuscats, excessivament farcits d'objectius extremadament detallats o traçats a partir de fins abstractes. Més aviat, els mestres començaven amb coneixement i sentiments envers els alumnes, amb *compressions intuïtives* sobre el que era probable que excités i impliqués aquests alumnes i amb les seves passions i entusiasmes propis sobre idees, temes, materials i mètodes que podien imaginar que funcionaven a les seves classes. Els mestres comentaven que els agradava escriure el currículum, fer les coses més «riques per als nens», de manera que fossin «pràctiques» i «excitants».

Les emocions signifiquen un moviment psicològic. L'origen llatí d'emoció és *emovere*: despertar, commoure. Les nostres emocions ens mouen. Ens enamorem o ens sentim aclaparats de joia. En aquest sentit, és interessant que els mestres del nostre estudi descrivien la seva excitació a l'hora de desenvolupar idees amb col·legues amb metàfores vívides quines-tètiques que retrataven la planificació com un acte ple de creativitat, moviment i intensitat emocional. La previsió dels resultats començava amb les passions pròpies dels mestres i els seus sentiments envers els alumnes. Les idees per a noves unitats integrades sortien d'una «pluja d'idees» de tots els mestres junts i, de vegades, amb alumnes que també participaven en el procés de planificació. Es portaven els uns als altres a «coll-i-

be», «s'empenyien» o «es barallaven» en general. Els mestres treballaven plegats en equips per «captar aquests aprenents», per fer de «trampolí» l'un de l'altre, «disparar» les idees de l'altre, «prendre riscos», «embogir» i comprometre's en una «llibertat per a tots», de manera que el procés de planificació esdevenia «com una màquina del milió» per a ells.

El sentiment de llibertat en la planificació era excepcionalment important per als mestres de la nostra mostra. Oferia l'oportunitat de deixar fluir les idees i la pluja d'idees amb els col·legues. Certament, dos mestres van parlar específicament de les seves experiències de planificació en termes de reconèixer el *flux* i fer que les reunions realment *fluïssin*. Csikzentmihalyi descriu el *flux* com un estat de concentració tan centrat que representa una absorció absoluta en una activitat.²³ Flux, diu, és l'ingredient necessari per a l'experiència i qualitat de vida òptimes. Per a Goleman,

«el flux representa allò definitiu per aprofitar les emocions al servei de l'actuació i l'aprenentatge. En el flux, les emocions no estan només contenides i canalitzades, sinó que són positives, energitzades i en línia amb la tasca a fer».²⁴

«Quedar enxampat en el fastigueig de la depressió o en l'agitació d'ansietat», continua Goleman, «és tenir impedit el flux». Això és exactament el que passava quan s'imposaven els processos de planificació i els formats, quan els socis de la planificació no eren escollits, quan els propòsits no eren clars o els que feien la planificació no en tenien, i quan les «connexions de cara als nens» no eren evidents. Els mestres feien servir metàfores diferents per descriure aquesta mena de planificació: estaven «continguts», es trobaven amb «esculls» o «enfangats en ciment». La planificació racional ha rebut crítiques en els anys recents per no haver aconseguit relacionar els entorns complexos, incerts i ràpidament canviants d'avui dia.²⁵ Les nostres dades suggereixen que els models de planificació racional també tenien tares perquè no tenien en compte les emocions.

Les aproximacions més lliures, com de flux, a la planificació entre els nostres mestres de punta de llança no exclouien l'atenció als objectius o resultats. Però era només després, quan el curs d'estudi començava a prendre forma, quan molts mestres tornaven a la llista de resultats prescrits, com a comprovació, per veure si havien perdut res i per assegurar que el seu currículum era equilibrat. En general, mentre que els resultats encara s'inclouien en aquestes formes més flexibles i sense terminis definitius de planificació, la càrrega emocional amb què els mestres de la nostra mos-

(23) Csikzentmihalyi, M.: *Flow: The Problem of Optimal Experience*. Nova York: Harper Collins, 1990.

(24) Goleman, D.: *Emotional Intelligence*. Nova York: Bantam Books, 1995, p. 90.

(25) Mintzberg, H.: *The Rise and Fall of Strategic Planning*. Nova York: Free Press, 1994.

tra semblaven planificar a la pràctica, estava molt en desacord amb el procés més purament racional del camí cap enrere que implica l'educació basada en resultats. Per a ells, la planificació del currículum comprometia les seves emocions. Fluïa. Atenia objectius i fins generals però no estava dominat per ells. Aquesta planificació començava amb les relacions emocionals dels mestres amb els alumnes i era sostinguda pel seu compromís emocional i entusiasme envers els aspectes creatius i interactius del procés en si. Una vegada més, les necessitats emocionals dels alumnes i els compromisos emocionals dels mestres en un procés de treball creatiu i flexible d'ensenyament estaven recíprocament adaptats l'un a l'altre.

Conclusió

L'ensenyament no es pot reduir a la competència tècnica o als estàndards clínics. També implica una tasca emocional significativa. Els mestres del nostre estudi avaluaven els lligams emocionals que establien amb els alumnes, i avaluaven educar els alumnes com éssers emocionals i socials a més a més d'intel·lectuals. Els compromisos i relacions emocionals dels mestres amb els alumnes donaven energia i articulaven tot el que feien els mestres: incloent com ensenyaven, com planificaven, i les estructures en què preferien ensenyar. Per als mestres, una manera important d'interpretar els canvis educatius que se'ls imposava a més a més dels que desenvolupaven ells mateixos, era en termes de l'impacte que tenien aquests canvis en els seus propis objectius i relacions emocionals. Ja és hora que les estratègies educatives de canvi i els esforços de reforma i definició dels estàndards d'ensenyament i aprenentatge s'ajuntin i englobin aquestes dimensions emocionals d'ensenyament i aprenentatge. Perquè, sense atenció a les emocions, els esforços de reforma educativa poden ignorar i fins i tot danyar alguns dels aspectes més fonamentals d'allò que fan els mestres.

Paraules clau

Teoria de l'educació

Innovació educativa

Psicologia de l'educació

Educació emocional

Abstracts

En los últimos tiempos ha tomado importancia el tema de las emociones que se ha reivindicado desde distintos campos. El autor —sensible a las nuevas realidades de nuestro contexto cultural— nos ofrece una aproximación a la dimensión emotiva del trabajo docente, aspecto que por lo general está ausente de la literatura pedagógica. Preocupado por las cuestiones relativas a la innovación y al cambio educativo, se analizan una serie de encuestas realizadas con 32 profesionales de la ciudad de Toronto (Canadá) en torno a la presencia de las emociones en el trabajo diario. Además de constatar que los alumnos actúan como filtro emocional, se confirma la importancia del factor emocional en tareas tales como la planificación del currículum, lo cual demuestra que la enseñanza no puede reducirse a una simple competencia técnica sino que implica también una tarea emocional significativa.

Le thème des émotions qui s'est revendiqué à partir de différents domaines a pris de plus en plus d'importance au cours de ces dernières années. L'auteur —sensible aux nouvelles réalités de notre contexte culturel— nous offre une approche de la dimension émotive du travail éducatif, aspect qui est généralement absent de la littérature pédagogique. Préoccupé par les questions relatives à l'innovation et au changement éducatif, il analyse une série d'enquêtes réalisées auprès de 32 professionnels de la ville de Toronto (Canada) sur la présence des émotions dans le travail quotidien. En plus de constater que les élèves agissent comme un filtre émotionnel, on confirme l'importance du facteur émotionnel dans les tâches telles que la planification du programme, ce qui démontre que l'enseignement ne peut se réduire à une simple compétence technique mais qu'il implique aussi une responsabilité émotionnelle significative.

Recently the important role played by our emotions has been recognised within a number of fields. The author —sensitive to the changing nature of our cultural context— presents a view of affective factors in the teaching profession, an aspect which in general tends to be overlooked in the pedagogical literature. Focusing on questions related to innovation and educational change, a set of questionnaires administered to 32 professionals in the city of Toronto (Canada) concerning the presence of emotions in their everyday work is analysed. In addition to testifying that the students act as an emotional filter, the importance of the emotional factor in tasks such as curriculum planning are confirmed. This demonstrates that teaching cannot be reduced to a simple matter of technical competence but rather it is a task with a significant emotional component.